



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –  
MODALIDADE PROFISSIONAL (PPGEMP)**

**FÁBIO ULTRA ALVES**

**ESTUDANTES INDÍGENAS E A ESCOLA CLASSE 115 NORTE: CONSIDERAÇÕES  
EPISTEMOLÓGICAS, INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS**

**BRASÍLIA  
2023**

FÁBIO ULTRA ALVES

**ESTUDANTES INDÍGENAS E A ESCOLA CLASSE 115 NORTE: CONSIDERAÇÕES  
EPISTEMOLÓGICAS, INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana

BRASÍLIA  
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AA474e ALVES, Fábio Ultra  
Estudantes indígenas e a Escola Classe 115 Norte:  
considerações epistemológicas, interculturais e decoloniais  
Fábio Ultra ALVES; orientador Fernando Bomfim Mariana. --  
Brasília, 2023.  
180 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2023.

1. Epistemologia. 2. Etnocentrismo. 3. Decolonialidade.  
4. Interculturalidade. 5. Educação. I. Mariana, Fernando  
Bomfim, orient. II. Título.

FÁBIO ULTRA ALVES

**ESTUDANTES INDÍGENAS E A ESCOLA CLASSE 115 NORTE: CONSIDERAÇÕES  
EPISTEMOLÓGICAS, INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana - Professor Orientador  
Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (PPGE-MP/FE/UnB)

---

Profa. Dra. Ana Tereza Reis da Silva – Membro Interno  
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB)

---

Prof. Dr. João Francisco Migliari Branco – Membro Externo  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP)

*Dedico este trabalho aos brasileiros ainda excluídos de fazer o Brasil, mas que possuem a potência transformadora em seus corações multiétnicos.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus antepassados e às forças espirituais que me conduziram a esta caminhada.

À minha amada esposa Cláudia Lúcia, que me acompanhou, apoiou e aturou durante todo este processo. À minha mãe, Maria José; meu pai, Paulo Márcio; minhas irmãs, Rosângela e Ana Maria, bem como aos meus sobrinhos, Matheus, João Pedro e Cícero, pelo amor incondicional.

Aos dedicados professores que, mesmo em tempos de aulas remotas, me nortearam, conduziram, inspiraram e me ajudaram a buscar e produzir conhecimento. Especialmente agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana, pela sua orientação, competência, atenção, disponibilidade e amorosidade.

Aos meus colegas de turma, com quem, infelizmente, não pude ter contato pessoal em tempos de pandemia, mas foram importantes suportes de motivação, compartilhamento e troca de ideias no decorrer das aulas remotas.

Às minhas queridas amigas e amigos, que tiveram papel fundamental nesta jornada, em especial à professora Marta Lobo, que foi minha grande parceira e que gentilmente me sugeriu considerável bibliografia, me apresentou a lideranças indígenas, me acompanhou nas visitas às aldeias, teve papel fundamental para o fomento prazeroso do Produto Técnico, enfim, colaborou intensamente para a abertura dos caminhos percorridos ao longo da composição deste trabalho. À pedagoga Camila Araújo, por ter acionado o gatilho do tema da pesquisa, em decorrência de conversas sobre educação intercultural. À colega Thais Nogueira Brayner, que, apesar de ainda não tê-la conhecido pessoalmente, ajudou-me muito com suas sugestões e produção acadêmica.

Aos membros da banca, nas pessoas da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Tereza Reis da Silva, Prof. Dr. João Francisco Migliari Branco, além do meu orientador, pelas precisas e preciosas contribuições na oportunidade da fase de Qualificação, que certamente potencializam o desenvolvimento do trabalho.

À comunidade da Escola Classe 115 Norte, que me acolheu e auxiliou no que foi possível, em especial ao grupo de Professoras e Professores que participaram diretamente da produção de dados e gentilmente me receberam em suas salas de aula.

Às lideranças Guajajara, Kariri-Xocó, Tuxá e Wapichana, pela abertura concedida à minha presença nas aldeias, dinâmicas com as crianças na Escola, participação na construção do Produto Técnico e na aprendizagem de vida.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que fizeram parte deste passo tão importante e desejado da minha vida.

*Educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os  
sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida.*

(Daniel Munduruku, 1996, p. 38).

## RESUMO

Esta dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), cujo tema é *Estudantes indígenas e a Escola Classe 115 Norte: considerações interculturais e decoloniais*, levanta reflexões sobre a relação entre as crianças indígenas matriculadas na Escola Classe 115 Norte e a referida unidade de ensino. Partindo de uma intenção decolonial e intercultural crítica, a pesquisa procura perceber o encadeamento de compatibilidades, divergências, limites e desafios entre concepções e práticas de uma escola pública, urbana, regular, e a escolarização de seus nove estudantes indígenas pertencentes aos povos Guajajara, Tuxá, Kariri-Xocó e Wapichana. A investigação analisa o cotidiano das alunas e dos alunos indígenas, além da organização e práticas pedagógicas na escola, utilizando-se do suporte metodológico da abordagem sociopoética, bem como da epistemologia qualitativa e, por meio da produção coletiva de dados, confere um panorama analítico sobre a unidade de ensino fundamental, os alunos indígenas, em suas subdivisões étnico-culturais, e seus respectivos professores. Mediante um olhar crítico sobre o cenário educacional, herdado da configuração eurodescendente, a investigação se dispõe a considerar questões interculturais, decoloniais e epistemológicas que permeiam o ambiente escolar e envolvem seus alunos em suas multiculturalidades.

**Palavras-chave:** Epistemologia. Etnocentrismo. Decolonialidade. Interculturalidade. Educação.

## ABSTRACT

This work integrates the defense of the Master's thesis of the Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGEMP) of the Faculdade de Educação of the Universidade de Brasília (FE/UnB), whose theme is Indigenous students and the Escola Classe 115 Norte: intercultural and decolonial considerations. The work raises reflections on the relationship between indigenous children enrolled at Escola Classe 115 Norte and the aforementioned teaching unit. Starting from a critical decolonial and intercultural intention, the research seeks to understand the chain of compatibilities, divergences, limits and challenges between conceptions and practices of a public, urban, regular school, and the schooling of its nine indigenous students belonging to the Guajajara, Tuxá, Kariri-Xocó and Wapichana. The investigation analyzes the daily life of indigenous students, in addition to the organization and pedagogical practices at school, using the methodological support of the sociopoetic approach, as well as qualitative epistemology and, through the collective production of data, provides an analytical overview of the elementary school unit, the indigenous students, in their ethnic-cultural subdivisions, and their respective teachers. Through a critical look at the educational scenario, inherited from the Euro-descendant configuration, the investigation is willing to consider intercultural, decolonial and epistemological issues that permeate the school environment and involve its students in their multiculturalism.

**Keywords:** Epistemology. Ethnocentrism. Decoloniality. Interculturality. Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - A cultura indígena em material didático do 4º ano.....	64
<b>Figura 2</b> - Imagens do gibi <i>Ubuntu</i> : capa e textos da página 30 .....	69
<b>Figura 3</b> - Desenhos de aluno, representando personagens sinistros.....	75
<b>Figura 4</b> - Capa do livro <i>A turma do Pererê</i> , de Ziraldo .....	77
<b>Figura 5</b> - A presença da comunidade na Festa da Cultura Popular, EC 115 Norte, Brasília-DF, 2022 .....	84
<b>Figura 6</b> - Exposição de artesanato de famílias indígenas Guajajara e Wapichana .....	84
<b>Figura 7</b> - Apresentação do grupo Pé de Cerrado.....	85
<b>Figura 8</b> - Interação do grupo Pé de Cerrado com a comunidade escolar.....	85
<b>Figura 9</b> - Apresentação de coreografias ensaiadas pelas turmas da EC 115 Norte, Brasília-DF, 2022 .....	86
<b>Figura 10</b> - Dinâmica com os estudantes sobre emoções pessoais referentes à Escola .....	91
<b>Figura 11</b> - Atividade de apresentação pessoal dos estudantes na primeira oficina.....	93
<b>Figura 12</b> - Ambientação da sala com grafismos indígenas .....	93
<b>Figura 13</b> - Atividade de relaxamento dos alunos, EC 115 Norte, Brasília-DF, 2022.....	94
<b>Figura 14</b> - Projeção de imagens com obras de artistas indígenas Jader Esbell e Arissana Pataxó .....	95
<b>Figura 15</b> - Atividade artística de autorrepresentação por meio de desenhos .....	96
<b>Figura 16</b> - Conjunto de desenhos produzidos pelas crianças, representativos dos ambientes doméstico e escolar.....	98
<b>Figura 17</b> - Corrida de uma perna só, para ativação corporal .....	102
<b>Figura 18</b> - Leitura/contação de histórias, Brasília-DF, 2022 .....	103
<b>Figura 19</b> - Conjunto de desenhos das crianças, com ambientes e/ou personagens das histórias que gostariam de trazer para a Escola. ....	104
<b>Figura 20</b> - Proposta de dinâmica de contra-análise com as crianças .....	120
<b>Figura 21</b> - Ambientação da Biblioteca Carlos Drumont de Andrade com os desenhos produzidos pelas crianças foco da pesquisa.....	123
<b>Figura 22</b> - Momento de relaxamento dos copesquisadores .....	123
<b>Figura 23</b> - Momento de criação individual, por meio de desenhos, dos lugares geomíticos .....	125
<b>Figura 24</b> - Momento de criações coletivas, por meio de desenhos, dos lugares geomíticos.....	126
<b>Figura 25</b> - O lugar geomítico da fronteira, segundo criação coletiva .....	127
<b>Figura 26</b> - O caminho como lugar geomítico, segundo criação coletiva.....	128
<b>Figura 27</b> - O rio como lugar geomítico, segundo criação coletiva .....	128
<b>Figura 28</b> - A ponte como lugar geomítico, segundo criação coletiva.....	129
<b>Figura 29</b> - O lugar geomítico do vento, segundo criação coletiva.....	130
<b>Figura 30</b> - Produto técnico: pintura simbolizando a territorialização indígena dos estudantes, em parede da EC 115 Norte.....	162
<b>Figura 31</b> - Reunião com lideranças indígenas e responsáveis pelos alunos, aldeia Tekohaw, Brasília-DF, 2022 .....	164
<b>Figura 32</b> - Visita do pesquisador à reserva Tuxá e encontro com mãe de aluno, Brasília-DF, 2022 .....	167
<b>Figura 33</b> - Encontro do pajé Wrwray, que desenha o crã Kariri-Xocó para o mural, com pesquisador .....	168
<b>Figura 34</b> - Tela preparada com cor de fundo para pintura na parede.....	170
<b>Figura 35</b> - Projeção de imagem representativa de intervenção artística coletiva na parede.....	170
<b>Figura 36</b> - Alunos, professores e gestores participantes da intervenção artística coletiva ..	171

<b>Figura 37</b> - Pintura do mural: arte coletiva e colaborativa .....	172
<b>Figura 38</b> - Pintura do mural: intervenção artística coletiva .....	172
<b>Figura 39</b> - Imagem do produto técnico: mural representativo da ação interventiva na EC 115 Norte, simbolizando os Guajajara, Kariri-Xocó, Tuxá e Wapichana, etnias dos estudantes indígenas matriculados na EC 115 Norte, 2022.....	175
<b>Figura 40</b> - Localização, na EC 115 Norte, do mural representativo das etnias indígenas de alunos matriculados ali em 2022 .....	176

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Estudantes indígenas matriculados na EC 115 Norte, Brasília-DF, 2022 .....	57
<b>Quadro 2</b> - Etapas de construção de dados com alunos indígenas da EC 115 Norte, Brasília-DF, 2022 .....	88
<b>Quadro 3</b> - Elementos coincidentes e faltantes nos ambientes doméstico e escolar dos alunos indígenas da EC 115 Norte, Brasília-DF, 2022 .....	97
<b>Quadro 4</b> - Elementos familiares, coincidentes e faltantes, nos contos lidos por estudantes indígenas da EC 115 Norte e seus paralelos com o cotidiano escolar, Brasília-DF, em 2022 .....	105
<b>Quadro 5</b> - Etapas de construção de dados com os professores dos alunos indígenas, EC 115 Norte, Brasília-DF, em 2022 .....	121

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1 OBJETIVO GERAL.....	20
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	21
<b>2 ANÁLISE TRANSVERSAL DO ESTUDO, BASES NORMATIVAS E CENÁRIOS PEDAGÓGICO-CULTURAIS .....</b>	<b>22</b>
2.1 LOCALIZAÇÃO SOCIAL E ENTRELUGARES .....	22
2.2 DIVERSIDADE E PLURALIDADE.....	24
2.3 A ESCOLA.....	31
2.4 EDUCAÇÃO INDÍGENA /EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A ESCOLA .....	33
<b>3 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA COMO MECANISMO DECOLONIAL.....</b>	<b>38</b>
3.1 ADEQUAÇÃO E ARTICULAÇÃO – QUESTÕES ENTRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E SABERES TRADICIONAIS .....	38
3.2 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA.....	42
<b>4 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....</b>	<b>48</b>
4.1 COERÊNCIA ENTRE A PESQUISA E A METODOLOGIA .....	48
4.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	52
4.3 VIVÊNCIAS.....	53
<b>5 PESQUISA DE CAMPO .....</b>	<b>56</b>
5.1 ETAPAS DO TRABALHO DE CAMPO .....	56
5.2 CONTEXTUALIZANDO OS ESTUDANTES .....	57
5.3 OBSERVAÇÕES .....	58
5.3.1 Sobre a etapa de observação.....	58
5.3.2 Relatório da etapa de observação .....	59
5.4 PRODUÇÃO DE DADOS .....	86
5.4.1 Sobre a etapa de produção e análise de dados.....	86
5.4.2 Produção de dados com os alunos indígenas.....	87
5.4.2.1 Negociação .....	88
5.4.2.2 Tentativa de reunião .....	89
5.4.2.3 Oficina de sensibilização .....	90
5.4.2.4 Momentos prévios à primeira oficina com as crianças.....	92
5.4.2.5 Primeira oficina com os estudantes indígenas.....	92
5.5 ANÁLISE DOS DADOS .....	96
5.5.1 Análise da primeira oficina com os estudantes indígenas .....	96
5.5.1.1 Considerações gerais .....	96

5.5.1.2	Análise preliminar dos dados da oficina .....	97
5.5.1.3	O que a vivência mostrou .....	100
5.6	MOMENTOS PRÉVIOS À SEGUNDA OFICINA COM AS CRIANÇAS .....	100
5.6.1	Planejamento idealizado .....	101
5.6.2	Segunda oficina com os estudantes indígenas.....	102
5.7	ANÁLISE DA SEGUNDA OFICINA COM OS ESTUDANTES INDÍGENAS .....	105
5.7.1	Considerações gerais .....	105
5.7.2	Análise preliminar dos dados da oficina.....	105
5.7.3	O que a vivência mostrou .....	106
5.8	ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES INDÍGENAS .....	106
5.8.1	Aplicação das entrevistas a estudantes indígenas.....	107
5.9	O QUE OS DISPOSITIVOS EVIDENCIARAM .....	118
5.9.1	Contra-análise.....	119
5.10	PRODUÇÃO DE DADOS COM OS PROFESSORES.....	121
5.11	OFICINA DE PRODUÇÃO DE DADOS COM OS PROFESSORES .....	122
5.12	ANÁLISE DA OFICINA COM OS PROFESSORES.....	130
5.12.1	Considerações gerais .....	130
5.12.2	Análise preliminar dos dados da oficina.....	131
5.12.3	O que a vivência mostrou .....	131
5.12.4	Completamento de frases .....	132
5.13	O QUE OS DISPOSITIVOS EVIDENCIARAM .....	151
5.13.1	Contra-análise.....	153
5.14	CONCLUSÃO.....	154
<b>6</b>	<b>PRODUTO TÉCNICO .....</b>	<b>161</b>
6.1	VISITAS ÀS ALDEIAS.....	163
6.1.1	Aldeia Tekohaw.....	163
6.1.2	Aldeia Tuxá e Kariri-Xocó .....	166
6.2	EXECUÇÃO .....	169
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>173</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>177</b>

## APRESENTAÇÃO

Meu nome é Fábio Ultra Alves. Embora tenha nascido na capital do Estado de São Paulo, considero Brasília minha cidade de coração. Nasci lá porque na época, em 1977, meu pai, militar do Exército (hoje na reserva), fixara residência com minha mãe (dona de casa) há cinco anos. Um dia depois de completar meu primeiro ano de vida, minha família (meu pai, minha mãe e minha irmã 4 anos mais velha; minha irmã caçula ainda não havia nascido) foi transferida para a “Capital da Esperança”.

Na Superquadra Norte 306, localidade residencial de sargentos e subtenentes do exército, estreitei fortes laços de amizade durante a infância e adolescência e, graças à convivência em espaços como o Colégio Militar de Brasília e a encontros de jovens numa igreja católica das redondezas, mantive contato com grupo de amigos<sup>1</sup> com os quais tenho contato frequente até hoje. Concluído o ensino médio, ingressei na Universidade de Brasília e matriculei-me no curso de Pedagogia, para grande desgosto paterno. Mas o fato foi que acabei prestando o vestibular para essa graduação por acreditar que este seria o caminho mais seguro para ingressar na universidade pública e escapar das cobranças sobre minha vida acadêmica e impossibilidade de custeio em instituições privadas de ensino superior.

Pois bem, matriculei-me em Pedagogia sem saber ao certo o que eu estudaria ou onde eu poderia trabalhar, já que o que importava mesmo era concluir alguma graduação para prestar concurso público que ofertasse vagas para nível superior num futuro próximo. Porém, o contato com colegas com histórias e trajetórias de vida bem diferentes das do convívio uniforme que eu costumava ter, além das experiências vividas tanto no cotidiano acadêmico como nos locais de estágio, me permitiram compreender melhor o que era a Pedagogia e os possíveis campos de atuação profissional. Assim, fui me envolvendo e me construindo como profissional da educação gradativamente. Após lidar com Educação a Distância por sete anos em instituições públicas e privadas (o que me levou à Especialização em Educação a Distância pela Universidade de Brasília – UnB), fui aprovado em concurso público para o cargo de professor de Atividades (Magistério para Início de Escolarização) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em 2014. De lá para cá trabalhei no Centro de Ensino do Lago Norte – CELAN, Escola Classe Varjão e mais recentemente na Escola Classe 115 Norte (EC 115 Norte).

---

<sup>1</sup> O trabalho utiliza o masculino como gênero neutro para não sobrecarregar o texto, sem deixar de observar a hegemonia patriarcal no contexto gramatical da língua portuguesa herdada da colonização europeia.

Entre os alunos matriculados em 2022 na Escola Classe 115 Norte – escola pública regular de ensino fundamental, situada na zona central de Brasília, há as crianças indígenas dos povos Wapichana, Tuxá, Kariri-Xocó e Guajajara. A maioria (menos o estudante Wapichana<sup>2</sup>) são residentes de aldeias situadas nos arredores da Reserva Indígena Santuário dos Pajés<sup>3</sup>, território situado a aproximadamente 5 km de distância da instituição de ensino e que é defendido e mantido por famílias pertencentes aos povos Tapuya Fulni-ô, Tuxá, Kariri- Xocó, Kraô-Kanela, Guajajara, e Borobo. Há mais de dez anos<sup>4</sup>, a Escola recebe estudantes indígenas e, além do envolvimento acadêmico, firma parcerias com suas famílias por ocasião de festividades, palestras, conversas e outros eventos de trocas culturais em datas celebrativas ou a convite. Durante minha passagem pela escola, como professor de atividades no quarto e quinto anos do ensino fundamental, tive a oportunidade de trabalhar com alunos da etnia Guajajara por dois anos consecutivos (em 2018 e 2019) e, ao fim desse período, percebi que, mesmo com a acolhida da comunidade escolar e demais estudantes, a escola (incluindo eu) não apresentava atenção específica e adequação curricular sensível às características culturais e epistemológicas desses alunos. Possíveis desajustes acadêmicos circunstanciais eram interpretados como casos de baixo desempenho escolar, desconsiderando, inclusive, o fato de as aulas serem ministradas em língua portuguesa, segunda língua para essas crianças. Nos anos seguintes levei essa preocupação adiante ao me preparar para ingressar no Mestrado Profissional da UnB e, no tempo presente, busco desenvolver esta pesquisa com a intenção de analisar a presença de crianças indígenas, com suas especificidades culturais, num contexto escolar urbano com suas heranças e configurações coloniais.

Orientado pelo professor Doutor Fernando Mariana, por quem tenho muito respeito e apreço por me assistir em minha retomada acadêmica, cursei disciplinas que ampliaram valorosamente meus entendimentos sobre metodologia de pesquisa (Pesquisa Aplicada à Educação, com Prof. Dr. Bernardo Kipnis); políticas públicas aplicadas à educação (Estado e Políticas Públicas na Educação, com a Profa. Dra. Adriana Melo); filosofia e educação (Fundamentos Teóricos e Epistemológicos em Educação, com o Prof. Dr. Rodrigo Souza); tecnodiversidade (Tecnodiversidade, Ambiente e Trabalho, com o Prof. Dr. Eduardo Di Deus);

---

<sup>2</sup> Hoje a criança e sua família não moram mais na região citada, mas são ex-residentes da localidade em questão.

<sup>3</sup> A Reserva Indígena Santuário dos Pajés é aqui citada como referência, pois foi a partir da resistência e luta pelo território, liderada pelo povo Tapuya Fulni-ô desde os anos 1970, que as demais reservas adjacentes também se estabeleceram.

<sup>4</sup> O tempo impreciso deve-se ao não alinhamento de informações fornecidas pela Ouvidoria do GDF (que informou o tempo de dez anos) e a ex-diretora da Escola, que afirmou haver matrículas de crianças indígenas desde antes do início de sua gestão.

tecnologias, trabalho e educação (Educação, Trabalho e Tics, com o Prof. Dr. Fernando Mariana); e decolonialidade (Práticas Decoloniais em Educação, com a Profa. Dra. Ana Tereza). Cursar essas disciplinas com os valiosos amparos das professoras e professores, foi fundamental para que a arquitetura mental sobre minha intenção de pesquisa fosse se construindo com bases cada vez mais pertinentes. Apesar das extraordinárias experiências em meio aos encontros (virtuais), leituras, debates e atividades que me conduziram nessa caminhada acadêmica, gostaria de destacar a disciplina Práticas Decoloniais em Educação, dado que seu conteúdo (o pensamento decolonial e suas interseções com a crítica pós-colonial e os estudos subalternos; modernidade/colonialidade/decolonialidade; sujeitos, saberes e territórios: subalternidade, r-existência e insurgência, pluralismo epistêmico, racismo epistêmico e justiça epistêmica; práticas educativas interculturais e decoloniais; diferença, perspectivas antirracistas e antissexistas no campo educação, sistematização e socialização do conhecimento) foi oportunamente ao encontro das questões que procuro levantar no decorrer da pesquisa científica proposta. Presentemente, busco assentar esta dissertação com o intuito de suscitar reflexões sobre os limites, desafios e oportunidades no contexto multicultural da Escola Classe 115 Norte ao abordar questões referentes ao legado europeu institucionalizado, pluriepistemologia, interculturalidade crítica e algumas bases normativas, teóricas e metodológicas que ajudem a caracterizar especificidades desse contexto escolar multicultural.

## 1 INTRODUÇÃO

Após mais de cinco séculos da invasão europeia na região pindorâmica<sup>5</sup>, ainda não assumimos a possibilidade do diálogo entre as distintas epistemologias concebidas pelas múltiplas culturas formadoras das diferentes identidades brasileiras. A colonização e o etnocentrismo marcam profundamente o perfil do Brasil e dos brasileiros, tanto socialmente como institucionalmente, e nesse contexto, as escolas brasileiras, de forma geral, reafirmam e reproduzem essas condições, fixando-se em eixos muito diferentes, senão opostos, as cosmovisões dos povos tradicionais, reproduzindo o modelo colonizador, integracionista e civilizador de operação (SOUZA, 2014), e, por consequência, assumindo genuínas práticas epistemicidas (SANTOS, 2021). Esse insistente quadro nos ambientes escolares urbanos não indígenas reforça o ocultamento de manifestações culturais e percepções de vida que fogem ao padrão europeizado (vide os constantes ataques contra os povos de resistência – notadamente contra a população indígena e afrodescendente – desde a formação do Estado brasileiro), acabando por naturalizar em seus alunos a aceitação de uma compreensão universalizada de conhecimento, valores e concepções de mundo.

A Escola Classe 115 Norte destaca-se por possuir um corpo docente que, entre outros atributos e em colaboração com sua gestão, preza por uma educação mais inclusiva, progressista e democrática. É uma das poucas escolas da rede pública do Distrito Federal (DF) a adotar o sistema de ciclos sugerido pela própria Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), além de trabalhar seu Projeto Político Pedagógico, e outras intervenções pedagógicas coletivas (datas comemorativas e participação dos responsáveis e convidados em projetos educativos, por exemplo), junto à comunidade escolar. Mesmo apresentando perfil transformador, a unidade de ensino ainda carrega o modelo de operação eurodescendente, com intenções ainda tímidas sobre questões referentes à interculturalidade e a pluriepistemologias de forma crítica e institucionalizada até então, ainda que receba alunos de origem indígena anualmente.

Quando Ferreira (2018) traz reflexões sobre a educação oferecida à comunidade indígena Kaingang, em São Paulo, ele alerta sobre a necessidade de colocarmos em questionamento práticas e conhecimentos os quais os componentes curriculares são, de forma

---

<sup>5</sup> Segundo o geógrafo Teodoro Sampaio (1987), Pindorama era o nome dado pelos povos do grupo Tupi-Guarani à região do atual Brasil. O termo se refere à Terra das Palmeiras devido à diversidade dessa planta da família *Arecaceae* em grande parte do litoral brasileiro.

geral, voltados para o fortalecimento de experiências não indígenas, fazendo com que os estudantes assumam outros valores em razão da imposição de visões de mundo completamente diferentes das percebidas por suas raízes culturais ao longo do tempo. Em espaços urbanos, o modelo eurodescendente institucionalizado reforça ainda mais a versão hegemônica de educação (ou dominação) em que o individualismo e a competição predatória, além do descaso (ou abordagem superficial) sobre o meio natural, se acentuam, negligenciando aspectos importantes da formação indígena como vida comunitária, leitura dos sentidos da experiência, interligação entre os elementos naturais e espiritualidade (Daniel Munduruku), por exemplo.

Enquanto professor de três alunas e três alunos pertencentes ao povo Guajajara no decorrer dos anos letivos de 2018 e 2019, fiz questão de dar foco a essas crianças, procurando favorecer suas participações e destacar valores, linguagem, comportamento, rituais, entre outras manifestações culturais, com intenção de realçar a presença dos povos tradicionais em sala de aula e chamar atenção dos alunos não indígenas para as causas indígenas. Insistia para que essas crianças se manifestassem (algumas vezes a contragosto delas), perguntava a tradução de palavras do português para a linguagem Guajajara, incentivava a pintura corporal com temas indígenas nos demais alunos, enfim, achava mesmo que estava incrementando o ensino e a aprendizagem dos estudantes, tanto indígenas como não indígenas, ao valorizar a presença dos primeiros junto à turma. Contudo, mesmo bem intencionado, não me atentei a duas questões muito relevantes nesse contexto: primeiramente, a relação de poder que o “professor branco” sobrepunha ao apontar quais e quando essas manifestações seriam pertinentes, baseado apenas na minha compreensão (e referências não indígenas) mais próxima de uma imposição curiosa sem abrir espaço para que eles mesmos pudessem coletivizar seus saberes da maneira que os conviesse e em momentos mais espontâneos ou acordados previamente. Além de interferências como essas, o emprego somente da língua portuguesa no cotidiano das aulas, segunda língua para os estudantes Guajajara, era naturalizado, de modo a desfavorecer a compreensão parcial ou total de boa parte da dinâmica didática, considerando-os como possuidores de alguma dificuldade de aprendizagem ao “não alcançarem” o padrão de leitura, escrita e cálculo exigido dos demais estudantes não indígenas e que possuem o português como língua materna. Ou seja, ainda que eu tivesse a intenção de aplicar uma pedagogia inclusiva e democrática, acabei por reproduzir a cartilha do colonizador europeu em pleno século XXI.

E assim, as tentativas de “intervenção intercultural” em sala de aula eram operacionalizadas, até que, numa conversa informal sobre o cotidiano do trabalho, uma colega me chamou a atenção sobre a necessidade de haver atenção especial sobre o descompasso entre a linguagem dos alunos indígenas e a oferecida pela escola. Despretensiosamente, esse

comentário acabou sendo o gatilho de uma série de questionamentos sobre minha atuação profissional como pedagogo, que, mesmo procurando seguir preceitos dialógicos e interculturais, inadvertidamente trazia a contradição em reproduzir dispositivos de dominação, integracionismo, exclusão e colonialismo.

Imerso em espaços artificiais e submerso na gênese social etnocêntrica e colonizada, minha sensibilidade sobre o significado de alguns conceitos como cosmovisões, pluriepistemologias e biocentrismo, por exemplo, tornou-se turva, e mesmo a presença indígena e a abertura que a instituição de ensino propicia a esse tema, não foram capazes de ampliar minha compreensão de que eu (homem, branco, de formação cristã) reproduzia a colonialidade ao tentar enquadrá-los em contextos didáticos muito afastados de suas culturas e raízes. A partir dos questionamentos pessoais e profissionais sobre a pluralidade cultural brasileira e o modo como nós, professores não indígenas, abordamos essa questão no decorrer de nossas práticas pedagógicas, transporte esse dilema para a seleção do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Brasília e, com a aprovação e ótima orientação, cursei disciplinas que me ajudaram a compreender melhor o contexto em que a modernidade e seu pretense desenvolvimento e progresso nos levaram, além da herança eurocêntrica manifestada no contexto institucional brasileiro refletida em nossas práticas educacionais hegemônicas. Nesse sentido, acredito que o tema da pesquisa colocado possa contribuir com levantamentos coletivos sobre essas delicadas e urgentes questões, de forma a favorecer ações com perspectivas decoloniais na dinâmica pedagógica, formativa e sociocultural da escola a partir de uma interculturalidade crítica, questionadora e transformadora (WALSH, 2012).

Tendo por base a premissa de Paulo Freire (2015) que anuncia que a realidade (no caso, o atrito entre educação escolar e culturas indígenas) é essa como poderia ser outra, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos geral e específicos.

## 1.1 OBJETIVO GERAL

– Analisar a relação entre as culturas e tradições das crianças indígenas matriculadas na Escola Classe 115 Norte no contexto de suas práticas pedagógicas.

## 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Observar a presença das crianças indígenas no ambiente escolar – comunicação, interação, escolarização – nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Observar como a prática pedagógica se relaciona com as tradições, culturas e linguagens das estudantes e dos estudantes indígenas matriculados na Escola Classe 115 Norte;
- Produzir dados com as crianças indígenas e professores referentes às identidades indígenas e o cotidiano escolar na Escola Classe 115 Norte com suporte das metodologias sociopoética e epistemologia qualitativa;
- Suscitar intervenção artística na Escola Classe 115 Norte com base na metodologia cultural de autodeterminação e alfabetização cultural com vistas à sensibilização, afirmação, fortalecimento e territorialização indígena.

A partir da situação-problema e dos objetivos almejados, a colaboração da pesquisa se direciona na percepção do cotidiano escolar das crianças indígenas, e como esse público transita numa instituição colonial e colonizadora a partir de seus pontos de vista e raízes culturais, de modo a provocar considerações sobre essa relação, ao perceber a Escola como espaço ambíguo de dominação e/ou fortalecimento cultural. O trabalho chama atenção sobre esses objetos, na direção de considerações sobre a presença indígena e a prática pedagógica na EC 115 Norte num contexto decolonial. Mediante a intenção de valorização da subjetividade de práticas de pesquisa e decolonização acadêmica, o estudo levanta informações de modo coletivo e, dentre seus limites, proporciona ponderações acerca de perigosas (insistentes e antiquadas) práticas pedagógicas etnocêntricas e, conseqüentemente, excludentes, que permeiam o cotidiano escolar.

## 2 ANÁLISE TRANSVERSAL DO ESTUDO, BASES NORMATIVAS E CENÁRIOS PEDAGÓGICO-CULTURAIS

Em um país onde a herança colonial ainda traz graves consequências sociais e educacionais, como racismo epistêmico, exclusão e ocultamento cultural, torna-se muito necessário jogar luz sobre os fenômenos que envolvem a relação entre instituições brasileiras, herdeiras da configuração eurodescendente, como a escola pública, e seus alunos indígenas de modo que as especificidades sejam trazidas à tona e os direitos por uma educação pública de qualidade e o respeito pelas diferentes maneiras de organização social sejam garantidos (ou perseguidos). De início, faz-se relevante circunscrever a localização social como ponto de partida na abordagem de uma pesquisa intercultural, trazer bases normativas que envolvem o tema da investigação (como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9394/96 e a Lei 11645/08, o Parecer CNE 14/2015 e a Portaria SEDF 279/2018), além de situar a Escola Classe 115 Norte frente a noções sobre educação indígena e educação escolar indígena.

### 2.1 LOCALIZAÇÃO SOCIAL E ENTRELUGARES

A colonização do ser (WALSH, 2012), enraizada em nós, descendentes de um território invadido, saqueado e violentado (fisicamente, socialmente, politicamente, culturalmente), nos internaliza linhas de pensamento e atitudes que, sem reflexão crítica, podem continuar nos envolvendo em complexas relações de dominação e subjugação herdadas desde o século XV. As “oposições entre o dominante e o dominado, que se manifestam transversalmente em situações de classe, cultura, gênero, gerações, etc” (GAUTHIER, 2012, p. 18) são introjetadas com tanto poder que acabamos por naturalizar relações de opressão em diferentes situações e ambientes, inclusive em estabelecimentos de ensino. No decorrer dos debates e leituras, a proposta de pesquisa aqui apresentada saiu da exclusividade da observação do outro (alunas e alunos indígenas e professoras e professores que os recebem) e também atingiu meu modo de pensar, ser, fazer carregado da gênese eurocêntrica plasmada em meu perfil de homem, branco (e fenótipo europeu), de formação eurocristã monoteísta (SANTOS, 2015), sexista e patriarcal. Ainda que hajam essas particularidades, o trabalho dispõe-se a pesquisar *com* (e não mais *sobre*) crianças indígenas na escola, tomando como base de ação não indígena localizações fronteiriças e atuações entre-lugares (além do assentamento em literatura especializada).

Glória Anzaldúa<sup>6</sup> (2012), em *Borderlands/La Frontera: the new mestiza*, chama-nos a atenção sobre a identidade, ou identidades assumidas que transitam entre fronteiras no sentido de criar mudanças estruturais a partir de práticas cotidianas imersas em diferentes gêneses culturais. Gauthier (2012) colabora com a compreensão sobre entre-lugares quando traz a ideia de vacuidade proposta pela filosofia budista de Nāgārjuna como condição para se alcançar o caminho do meio. No contexto dessa concepção, o filósofo (e criador da metodologia de pesquisa sociopoética) traz a ideia de vacuidade como um pano de fundo (análogo ao céu azul e não como um espaço vazio) onde as relações e o entendimento do que seria a realidade se apresentam impermanentes e interdependentes e, então, a ancestralidade de cada um de nós, entendida como o “inconsciente pré-individual” pode se conectar ao outro a partir da transversalidade de desejos<sup>7</sup> (DELEUZE; GUATTARI, 1980), de completude do ser e formação de subjetividades a partir dos nossos vínculos primários.

Gauthier (2012) ainda sugere o exercício do agnosticismo filosófico, no qual procura suspender as bases de formação identitárias, no intuito de favorecer elementos transculturais pertinentes à produção científica, independentemente de julgamentos e pré-conceitos, assumindo a “consciência dos limites das nossas bases dos nossos saberes” (GAUTHIER, 2012), propiciando o diálogo intercultural. O propósito torna-se, então, o exercício da diluição do ego e a suspensão do eu individual para transitar entre fronteiras, apoiando-se em bases ontológicas, em busca dos vínculos que nos conectam. Por certo que o exercício dessa subjetividade exige muito empenho para interrupção de julgamentos e reconfigurações de percepções moldadas no decorrer de décadas de formação etnocêntrica, porém, o propósito decolonizador da pesquisa, sustentado por referências que se direcionam nesse sentido, contribui com o necessário desenvolvimento desses preceitos de investigação indispensáveis em pesquisas interculturais.

Compreender a educação como processo formativo ontológico é um desafio que vai além da atuação das professoras e professores que se identificam como progressistas ou não tradicionais, mas também parte da consciência do etnocentrismo que ocorre e está implícito em instituições brasileiras como a escola pública. Em *Sociedades contra o Estado*, Pierre Clastres desvenda as relações de poder que a institucionalização adotada dos europeus nos impõe e como outras formas de organizações sociais e educacionais são desconsideradas e entendidas como

---

<sup>6</sup> Escritora, ativista, feminista chicana (intelectual entre México-Estados Unidos).

<sup>7</sup> A ideia de desejo (com noção de *potência de conhecer* e não de *falta*) faz parte dos estudos da Esquizoanálise, formulada por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1980).

arcaicas (CLASTRES, 1978) por não adotarem a ideologia de produção e consumo como sentido de existência. Dessa forma, faz-se necessário recuperar, fundamentalmente nas instituições de ensino, a importância do diálogo com ângulos de vista que podem alargar a compreensão de produção do conhecimento para além do saber fazer (textos, redações, tabuada decorada), mas que também contribua mais com o fortalecimento do sentido comunitário, colaborativo e cooperativo do que com o exclusivo treinamento com propósito laboral. Não se trata de ignorar as exigências curriculares que garantem pré-requisitos para posicionamento no mercado de trabalho, mas de gerar consciência de que os povos tradicionais têm muito a nos ensinar sobre outras possibilidades de educação além dessa dinâmica com a qual adotamos, naturalizamos e acabamos por defender justamente pela formação etnocêntrica internalizada.

Nessa direção, a pesquisa assume seu lugar social de partida com muita atenção à desterritorialização pretendida ao transitar por fronteiras culturais que ultrapassam a hegemonia eurocêntrica e ao mesmo tempo fazem parte da formação sócio-histórica brasileira. Com suporte da literatura sobre o tema, do orientador, das metodologias de pesquisa sociopoética, bem como da epistemologia qualitativa, a investigação percorre entre-lugares que legitimam sua intenção ética de contribuir com a decolonialidade, interculturalidade crítica, inclusão, democratização e permanência de toda diversidade de crianças no ensino público do Distrito Federal, além da composição de um ambiente escolar de reconhecimento e reafirmação de identidades em oposição a práticas colonizadoras, civilizadoras e integracionistas (SOUZA, 2014), cúmplices do trágico genocídio cultural instalado em nossas instituições de ensino.

## 2.2 DIVERSIDADE E PLURALIDADE

O Brasil registra em fartos cenários e momentos o desprezo dos setores de poder frente à população não branca<sup>8</sup>, não apenas relativo a contextos econômicos, culturais, religiosos e epistêmicos, mas também em âmbito normativo, quando se observa, mais acuradamente, o atraso (ou descaso) em assumir as especificidades de sua sociodiversidade em suas leis nacionais, por exemplo. Somente no século XX, em 1910 (mais de 400 anos depois da invasão europeia), o país instituiu um órgão público de alcance federal direcionado às questões indígenas ao criar o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, que passaria a assumir essa suposta atenção com propósito de “integração dos índios à comunidade nacional” (SANTOS, 2004, p. 98). Apesar do nome, a finalidade do órgão não era proteger o indígena e seus próprios

---

<sup>8</sup> A cor no trecho se refere à metáfora de poder, além da condição étnica.

interesses, mas inseri-lo o quanto fosse possível à “civilidade” a partir da atuação do mesmo na proteção fronteiriça do país. Com a integração progressiva dos povos tradicionais à cultura não indígena, eles deixariam de existir e a função do SPI estaria cumprida (LIMA, 1992). Após denúncias de maus tratos e torturas contra os indígenas no período da ditadura militar, o SPI foi extinto em 1967 e reconfigurado no mesmo ano com o nome de Fundação Nacional do Índio – FUNAI<sup>9</sup>, dirigido por agentes do governo autoritário e que continuou com a tradição anti-indigenista do Estado brasileiro (GOMES, 2002).

O ocultamento indígena atinente às Constituições brasileiras passou pelo período monárquico e parte do republicano até a Constituição de 1934, quando o Estado brasileiro reconheceu o direito à terra aos povos tradicionais com a anuência da União. Mas foi só a partir das mobilizações sociais pós-ditadura militar, intensificada por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte (com vistas à promulgação da Constituição “cidadã” de 1988), que o movimento indigenista brasileiro conseguiu avançar na direção de algumas pautas importantes referentes à proteção dos povos tradicionais (SILVA, 2018). Paulatinamente, com a visibilidade estendida a uma parcela da população nativa por intelectuais como os Irmãos Villas Boas e Darcy Ribeiro, a sociedade brasileira do século XX, foi incorporando a ideia da formação miscigenada do povo brasileiro, como explicam Kayapó e Brito (2015):

(...) a mistura das três raças articulada à ideia da “democracia racial” dará a tônica da tendência historiográfica e educacional nas primeiras décadas do século XX, em que as boas qualidades dos europeus colonizadores se fundirão a determinadas características culturais da população negra e indígena, formando a comunidade nacional (KAYAPÓ; BRITO, 2015, p. 49).

Essa breve retomada histórica sobre a visibilidade e a audibilidade indígena (SILVA, 2018) se faz necessária para o entendimento de como o Estado brasileiro e suas instituições oficiais, sem perder de vista a escola com toda sua configuração estrangeira, contribuíram inicialmente com o ocultamento e posteriormente com a construção do imaginário folclórico do nativo inocente, miserável e rudimentar, dependente de apoio externo (como o dos Jesuítas e dos Bandeirantes) para alcançar a posição de pessoa civilizada ou integrada à sociedade a partir de seu aculturamento ou miscigenação gradual. Essa condição o distanciaria da conjuntura indígena e o integraria à formação de um povo brasileiro “unificado”. Esse imaginário foi se construindo propositalmente entre a sociedade não indígena, fixada à

---

<sup>9</sup> Atualmente a FUNAI é presidida pelo delegado da Polícia Federal Marcelo Xavier e, assim como nos tempos de sua criação, ela não está a serviço dos povos tradicionais, mas aliada a grupos com interesses econômicos em seus territórios (<https://theintercept.com/2022/06/13/funai-dossie-inedito-bolsonaro/>).

concepção sobre os povos tradicionais atrelada ao passado colonial e minimizada no presente devido a um suposto mestiçamento. Muitas instituições de ensino ainda reforçam essa idealização com o reforço dos seus livros didáticos<sup>10</sup>, além da celebração de um “Dia do Índio”<sup>11</sup>, em 19 de abril, em que é apresentado um “índio” genérico, sem especificidades culturais, linguísticas e epistemológicas, impedindo compreensão mais aprofundada sobre a pluricosmologia e a diversidade indígena, favorecendo concepções preconceituosas e estereotipadas sobre o tema.

A partir desse cenário, é possível compreender a profunda relevância de algumas normas (relativas à educação ou que a influenciam) que colaboram no intento de superação do imaginário superficial sobre os povos indígenas e buscam não só o reconhecimento à diversidade cultural, mas também o seu direito à existência; em outros termos, como explica Maldonado (2002), passam da concepção de diversidade à pluralidade como reconhecimento político da diversidade. Algumas políticas públicas amparam esse exame e fornecem garantias na direção dessas intervenções tão fundamentais quanto delicadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996) dá sustentação, em seu artigo 26, a esse contexto quando diz que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, LDB nº 9.394/96, art. 26). Ainda é prevista nessa lei a adequação curricular quando ela explicita que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, LDB nº 9.394/96, art. 32, IV, §3).

Anterior à LDB, na Constituição Brasileira de 1988 – documento citado anteriormente e que marca importantes conquistas alcançadas pelos povos tradicionais, antecedida pelo emblemático discurso de Ailton Krenak em defesa das causas indígenas na Assembleia Constituinte em questão –, há apontamentos com propósito semelhante ao dizer em seu artigo 210, §2º que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada

---

<sup>10</sup> Edson Silva (2018) aponta um estudo entre os anos 1995 e 2005 sobre os livros didáticos de História do 6º ao 9º ano, distribuídos às escolas públicas brasileiras e que foram avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático/PNLD-MEC, em que se concluiu que os povos tradicionais eram caracterizados como “primitivos” a partir de visões evolucionistas e etnocêntricas.

<sup>11</sup> Em 2 de julho de 2022, o Poder Executivo brasileiro vetou o Projeto de Lei 5.466/2019 (o qual revogaria o Decreto-Lei nº 5.540, de 1943), que propunha a alteração do “Dia do Índio” para “Dia dos Povos Indígenas”. Essa atitude expressa o temor do Estado brasileiro em reconhecer a diversidade e a autodeterminação anunciada pela atualização da obsoleta e genérica terminologia (KAYAPÓ; SILVA, 2015).

às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, Constituição Federal do Brasil, art. 210, §2).

Somam-se a essas normas fartos pareceres do Conselho Nacional de Educação, além dos muitos decretos e portarias presidenciais e ministeriais que ratificam as diretrizes supracitadas<sup>12</sup>.

Retomando a LDB, é importante notar o artigo 26A, concebido pela redação da Lei nº 11.645/2008, uma das mais importantes normas referentes à afirmação e ao fortalecimento cultural e reconfiguração do imaginário social sobre o indígena quando prevê a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (BRASIL, 1996). Faz-se pertinente deter-se mais atentamente a essa lei em uma pesquisa sobre sociodiversidade e educação, pois a presença indígena nas áreas urbanas exige melhor compreensão sobre a população tradicional nesse contexto. Além disso, ela contribui com reconsiderações históricas sobre a formação pluriétnica da identidade brasileira mais distanciada de narrativas colonizadoras e preconceituosas.

No sentido oposto às políticas epistemicidas e genocidas no decorrer da história do Brasil, desde as ações dos jesuítas e dos bandeirantes, passando pela atuação do SPI e FUNAI, entre outras, a Lei nº 11.645/08 torna-se uma emblemática conquista do movimento indigenista na direção do reconhecimento e da valorização de suas culturas, além da desmistificação de imagens deturpadas sobre os povos tradicionais, muitas vezes concebidas a partir do ensino fundamental. Com essa norma, as escolas passam do dever ético para o dever legal explícito de reparar a narrativa eurocêntrica da “conquista” e tutela dos povos indígenas, devendo adotar práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo com suas cosmovisões, principalmente em escolas urbanas não indígenas (como no caso da escola em análise) e rurais, onde percepções equivocadas sobre o tema são mais comuns. Kayapó e Brito (2015) falam, a esse respeito, que

o estudo da história e cultura indígena nas escolas brasileiras deve cumprir o compromisso político e ético pela defesa da pluralidade étnico-cultural dos povos indígenas, pois se trata de grupos humanos que têm seus direitos sistematicamente desrespeitados, além de serem vítimas de discriminações na sua terra de origem (KAYAPÓ; BRITO, 2015, p. 63).

Trata-se de interromper o silenciamento forçado às vozes que fazem parte da história brasileira mas que são rejeitadas por uma imposição cultural externa baseada no racismo e num sistema produtivo incessante alicerçado no extrativismo ambiental predatório que,

---

<sup>12</sup> Para a intenção deste documento, as normas aqui apontadas contemplam o contexto da escola pública urbana (não indígena) abordado.

frequentemente, aponta a cultura indígena como um empecilho ao desenvolvimento e ao progresso pelo fato de muitas comunidades estarem em territórios cobiçados por mineradoras, madeireiras (legais ou não) ou em áreas com forte especulação imobiliária, como no caso da região da Reserva Indígena Santuário do Pajés e aldeias adjacentes, moradia ameaçada de muitas das crianças indígenas matriculadas na Escola Classe 115 Norte.

Mesmo com todas as evidências sobre a pertinência da Lei, sua implementação ainda encontra resistência em razão de questões como o racismo estrutural existente nas escolas, a deficiência nos cursos de formação de professores sobre a temática indígena e a falta de protagonismo étnico na abordagem do conteúdo de que trata a lei.

Difícil de ser combatido por ser subjacente as práticas explícitas e visíveis, Silva (2018) alerta que o racismo estrutural condiciona a hierarquia racial sorrateiramente nas instituições públicas ou privadas, seja pela ação, omissão ou inoperância de atividades. No caso da Lei em análise, ela pode acontecer tanto em setores burocráticos como gabinetes, secretarias, centros regionais de ensino, como em ambientes operacionais das próprias escolas ou salas de aula, ocorrendo pelo desconhecimento da lei, descrédito de ações antirracistas, falta de suporte para a efetivação de ações ou o adiamento ou engavetamento de projetos favoráveis à reflexão sobre a temática indígena. A falta de comprometimento com a alteração dos espaços de poder na sociedade reflete-se na instituição escolar, que historicamente traz a herança da dominação europeia desde sua implantação forçosa em meio às comunidades indígenas, potencializada por professores e professoras em exercício carentes de capacitação adequada sobre o tema em seus cursos de formação docente ou em formações continuadas no decorrer da prática do magistério.

A falta de educadores especializados no tema e a inadequação das ações de capacitação, realizadas muitas vezes apenas pela obrigatoriedade da lei, sem o rigor necessário que o tema exige, somam-se às deficiências nos cursos de Pedagogia e licenciaturas que legalmente não têm obrigatoriedade em abordar o tema, mas acabam por abordá-lo (em decorrência de sua imposição legal no ensino fundamental e médio). Deve-se observar-se ainda certo descompromisso ao oferecer a cadeira acadêmica sem participação de professores indígenas ou ao se notarem nomes genéricos dados à disciplina, como *Educação Indígena*, quando, em uma atenção mais cuidadosa ao atender a demanda da Lei, seria mais adequado referir-se a ela como *Ensino da Temática Indígena* (SILVA, 2018).

Esses desafios, tanto em cursos de formação continuada como nos cursos de licenciatura, assim como no próprio ensino e na aprendizagem referentes à Lei nº 11645/08 podem ser analisados mais minuciosamente quando ela traz somente a obrigatoriedade em se observar o conteúdo a ser estudado, a despeito do protagonismo e de adequações necessárias

para superação de velhas práticas branqueadoras e etnocêntricas no ambiente escolar (FERREIRA, 2018). Esse período remete ao provérbio africano, citado por Luciana Ballestrin (2013) no artigo “América Latina e o Giro Decolonial”, que afirma: “Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caça seguirão glorificando o caçador”.

No intuito de superar velhas práticas branqueadoras e etnocêntricas (FERREIRA, 2018) e incorporar o interculturalismo crítico no ambiente escolar, faz-se fundamental o entendimento da importância do protagonismo indígena e adequações didático-metodológicas necessárias, além da obrigatoriedade em observar-se o conteúdo a ser estudado. Frente às regras legais e normativas, nota-se, de maneira geral, a inaptidão das escolas públicas e dos docentes não indígenas em executar práticas que favoreçam a inclusão democrática e o reconhecimento da presença indígena na escola de maneira genuína e intercultural. O insuficiente conhecimento sobre temas como decolonidade, pluriepistemologia, cosmovisões e interculturalidade, cimentado na formação social/acadêmica eurocêntrica padrão, pode ofuscar percepções sensíveis à temática indígena bem como as culturas e raízes dos alunos pertencentes aos povos originários nas escolas. Assim, com relação à referida Lei, faz-se necessário reconhecer o protagonismo indígena no delineamento do planejamento do trabalho pedagógico assim como na adequação dos planejamentos metodológicos dirigidos aos estudantes indígenas. Luciano (2019) segue dizendo:

Entendemos que seja fundamental incluir os saberes indígenas na escola, mas aqueles que os detentores autorizarem e de forma adequada para que a escola seja mais um lugar de afirmação das identidades, das memórias coletivas, de reavivação da cultura dos povos originários e de articulação e rearticulação com outros novos saberes (LUCIANO, 2019, p. 19).

Apesar dos desafios referentes a sua implementação, é inegável a relevância da Lei nº 11645/08 quando nos referimos à construção de contranarrativas que sugerem a superação de discriminações e preconceitos contra os povos tradicionais. Mas apesar desse importante passo em direção à educação decolonizadora e intercultural, tornou-se necessária outra norma para garantir sua implementação em nosso país, no qual algumas leis “não pegam” e quando se põe sob suspeita o discurso do colonizador europeu e se pautam a resistência e a alteração na configuração social, o problema se acentua. Apresentado pela Conselheira e Relatora indígena Potiguara Rita Gomes do Nascimento, o Despacho do Ministro da Educação foi publicado como Parecer nº 14/2015 pelo Diário Oficial da União em 18 de abril de 2016. O Parecer, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em 11 de novembro de 2015, refere-se a provocações ao CNE sobre a efetivação da Lei nº 11.645/08:

O pouco divulgado e conhecido Parecer do CNE nº 14/2015 sobre o ensino da temática indígena, em suas conclusões, enfatizou a importância do papel das “instituições formadoras de professores e seus estabelecimentos de ensino”, para efetivação da Lei nº 11.645/2008 contribuindo para superação de pré-conceitos e o (re)conhecimento das sociodiversidades indígenas existentes no Brasil (SILVA, 2018, p. 98).

O necessário respeito às pluriepistemologias indígenas e afrodescendentes a favor da inclusão democrática ao direito à educação em âmbito local também trouxe para o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, referência ao Santuário dos Pajés como conteúdo acadêmico do 4º ano do ensino fundamental. Isso ocorreu ao citar como objeto curricular a “Realidade das diferentes comunidades urbana, do campo, quilombolas, indígenas e outras. Territórios existentes no DF e no Brasil: terras indígenas com ênfase no Santuário dos Pajés (Povo Tapuia-Fulniô) e comunidades remanescentes de quilombos com ênfase na comunidade do Quilombo Mesquita na Cidade Ocidental, entre outros” (SEEDF, 2018 – Currículo em Movimento Ciências Humanas/Geografia, p. 265). A inclusão do contexto indígena e afrodescendente nas matrizes curriculares do ensino fundamental nesse documento de referência para as redes de ensino do Distrito Federal, a partir de sua construção participativa, reflete a urgente atualização das normas orientadoras locais de educação com relação à necessidade de evidência e acesso a direitos para populações historicamente excluídas dos espaços de participação e decisão da sociedade civil.

Ainda em âmbito local, merece notório destaque, para o tema levantado neste trabalho, a Portaria nº 279/2018, que aborda justamente o acolhimento e o atendimento de estudantes indígenas na rede pública regular de ensino do Distrito Federal (GDF, 2018). Ao longo de seus breves 24 artigos, a Portaria explicita de que maneira as unidades escolares devem se orientar acerca do atendimento aos estudantes indígenas desde a matrícula, pautando sobre acompanhamento e especificidades do processo de escolarização do público indígena na rede pública distrital de ensino. Seus objetivos trazem considerações sobre garantias de direitos, além da articulação com as representações indígenas locais (em especial o Conselho Indígena do Distrito Federal), seguido de princípios que fundamentam a presença indígena nos diferentes espaços escolares públicos do DF, além das atribuições das unidades escolares quanto ao digno acolhimento prestado ao público em questão. A normatização também explicita as obrigações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal relativas à formação continuada de seus profissionais, bem como ao acompanhamento e à avaliação dessa política.

O documento supracitado é praticamente um compilado prático de como as unidades escolares regulares devem receber o público indígena, ao trazer importantes orientações sobre

os modos de operação mais adequados e justos para o atendimento escolar de qualidade dessa população, garantidas as condições favoráveis de acesso, protagonismo, permanência e formação acadêmica, sem menosprezar possíveis singularidades intrínsecas ao bojo cultural dos heterogêneos povos indígenas que buscam a rede pública de ensino local. Trata-se de considerável instrumento de combate à evasão escolar, ao preconceito e a concepções estereotipadas sobre a população indígena que, muitas vezes, não goza de educação escolar indígena própria e recorre a instituições escolares regulares em busca de garantia de acesso apropriado ao direito à educação.

O implemento dessas normas examinadas, assim como suas efetivações, refletem a conquista de forçosas lutas dos movimentos indigenistas por justiça epistêmica e participação em espaços educacionais e se direcionam ao propósito urgente (porém gradual) de desconstrução de narrativas prevalecentes e preconceituosas em espaços educacionais oficiais, além de confirmação do dinamismo indígena no momento presente e não apenas num passado apresentado por narrativas não indígenas (CORREA, 2018). As normatizações ainda contribuem para o cumprimento de ações pedagógicas que favoreçam a compreensão, por parte dos estudantes, de toda sorte de pertencimento étnico sobre indeclináveis valores como cidadania, diversidade e pluralidade, desde o ensino fundamental, propiciando formação mais robusta e atinente à diversidade cultural brasileira, inclusive em escolas urbanas não indígenas como a escola em análise.

### 2.3 A ESCOLA

Localizada no Plano Piloto, área central de Brasília, a Escola Classe 115 Norte – EC 115 Norte – atende crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental desde 1984. A unidade pública de ensino, possui em sua comunidade escolar (conduzida pela gestão dos últimos 6 anos) o atributo de perceber a educação num contexto mais libertador e ativo, alinhado à formação de valores e experiências humanizadas, além de procurar construir caminhos alternativos ao modelo conservador e passivo de educação. O envolvimento das famílias no cotidiano escolar, além do empenho das docentes e demais funcionários, em experimentar práticas pedagógicas mais inovadoras, moldam o perfil destemido da instituição de ensino. *Destemido* porque há de se possuir essa característica para perseguir e implementar ações propositivas que favoreçam, de maneira significativa, a dinâmica transformadora da escola pública. Além dos projetos, oficinas, parcerias, a escola assumiu a proposta da Secretaria de

Educação do Distrito Federal – SEDF de implantação dos Ciclos de Aprendizagem, política de não retenção (ou progressão continuada) adotada pela SEDF desde 2013, passando a organizar-se em blocos de aprendizagem e não mais em disposição seriada, a partir do ano de 2016. Para essa finalidade, eliminaram-se paredes que separavam algumas salas de aula, ampliando-as para abrigarem alunos de diferentes níveis de ensino/aprendizagem. A atitude de “quebrar muros” marcou a história da escola e passou a denotar metáfora de superação de desafios, abertura a novas perspectivas e inclinação a alternativas educacionais que amparem abordagens pedagógicas alternativas ao modelo conservador de educação, entendido como mero treino mecânico de linguagem e cálculo.

Soma-se ao perfil diferenciado da escola o fato de ela matricular crianças indígenas anualmente. Estudantes de origem Ashaninka, Wapichana, Fulni-ô, Kariri-Xocó, Tuxá e, principalmente, Guajajara participam do cotidiano da escola há mais de uma década, pelo motivo de ela ser a unidade pública de ensino fundamental 1 mais próxima às aldeias onde reside a maioria de seus alunos indígenas (local de constantes ameaças em razão da especulação imobiliária na região). Como consequência da presença indígena, a escola (urbana, situada em área nobre de Brasília) procura trabalhar diversos temas referentes à causa dos povos ancestrais, promovendo intervenções pedagógicas no debate cotidiano com os alunos, assim como em datas comemorativas, conversas com setores sociais organizados (como as do Conselho Indigenista Missionário), lançamentos de obras literárias de autores indígenas (como *O sopro da vida*, de Kamu Wapichana), além das exposições de artesanato indígena em festas abertas à comunidade.

Apesar do forte compromisso da comunidade escolar em abordar a presença indígena, desde a elaboração coletiva do seu projeto político-pedagógico no início do ano letivo, há de se refletir sobre a sobreposição da prática de seus dispositivos escolares, carregados da forte influência etnocêntrica, e os costumes, tradições e modos de aprender dos povos nativos frequentadores da unidade de ensino em análise. A escola, assim como diversas instituições brasileiras (a exemplo do Estado e suas Universidades), traz consigo o legado institucional eurocêntrico ao seu contexto. O imaginário do pensamento eurocentrado arraigado em nosso perfil colonizado favorece o trabalho pedagógico na equivocada direção de uma educação homogênea, levando ao risco de ocultamento das mais diversas manifestações culturais e epistêmicas que dispomos prodigiosamente em nosso território. Mesmo com o intuito do fomento intercultural na escola, sem reflexão sóbria sobre esse fenômeno corre-se o risco de se legitimarem estruturas de pensamento que acabam por reproduzir a lógica relacional e funcional

(WALSH, 2012) da interculturalidade, podendo resultar no impedimento das transformações sociais tão almejadas pela admirável comunidade escolar.

## 2.4 EDUCAÇÃO INDÍGENA /EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A ESCOLA

A partir do perfil da instituição de ensino anfitriã da pesquisa, nota-se que não se trata de enquadrá-la como um ambiente de educação indígena nem mesmo de uma instituição que se caracteriza como ofertante de educação escolar indígena. Para melhor distinção sobre essas classificações, recorre-se a alguns autores indígenas que podem definir tais concepções com mais propriedade.

Entende-se por “Educação Indígena” processos originários de ensino e aprendizagem, que tem por característica, o modelo “aprender fazendo”, cuja transmissão dos conhecimentos, não ocorre em um lugar específico, determinado ou por uma pessoa, mas nos diversos espaços sociais, nas múltiplas relações que estabelecem com o território, com as pessoas, animais, com os ancestrais, com a natureza, na caçada, na pesca: “Em os lugares, a toda hora, todos os dias sempre é tempo de aprender”. O conhecimento é amplo e coletivo, holístico, onde a existência do menor a maior espécie está relacionada, imbricadas na composição e reprodução do ser indígena. Ou seja, o ensino aprendizagem ocorre por meio de uma ação coletiva, onde cada sujeito contribui para transmissão de saberes acerca da cultura e dos seus modos próprios de vida (SOUZA, s.d., p. 2).

O trecho de Ely Macuxi (s.d.) mostra uma educação holística sem tempo e lugar determinado, mas que acontece a todo momento e de maneira coletiva, caracterizada pela necessidade cotidiana. A formação cultural se dá desde a pequena infância, inicialmente no núcleo familiar, no qual as bases culturais, linguísticas e religiosas vão se constituindo e darão base para a compreensão sobre o estar no mundo e seu relacionamento com o ambiente que o circunscreve.

Daniel Munduruku (2012) amplia o sentido de educação indígena ao compreendê-la como uma unidade indissociável entre corpo, mente e espírito em que a percepção do concreto e da mágica da existência se envolvem. Os valores da vida em comunidade são adquiridos a partir da convivência com crianças da mesma idade e a compreensão do todo é desenvolvida a partir do afinamento dos sentidos do corpo na leitura do entorno ambiental, tornando-os gradativamente “leitores assíduos dos sentidos da experiência”. Com o amadurecimento, o jovem e a jovem indígena passam a “viver conscientemente seus rituais de maioridade” quando adquirem símbolos e significações por meio das histórias contadas pelos anciãos que os conduzirão ao “caminho do bem-estar, da alegria, da liberdade e do sentido” (MUNDURUKU,

2012, p. 71). Com uma percepção sobre o tempo diferenciada do contexto eurodescendente, os meninos e meninas não deverão sentir saudades do período anterior pois o terão vivido plenamente, da mesma forma que ao compreender que somos seres de passagem, o presente se torna realmente uma dádiva em que o momento vivido deve ser aproveitado como ele se apresenta. E então o futuro pode ser entendido como um tempo que ainda não se apresentou, sem o sentido utilitarista de viver para acumular em que as pessoas acabam se tornando egoístas e vazias (MUNDURUKU, 2012). A educação da mente, segundo o autor, é formada pelo contadores de histórias, pessoas mais experientes, quase sempre anciãos, que trazem o passado memorial para o presente, formando, conseqüentemente, a educação do espírito por meio da “atenção aos símbolos que as histórias trazem” (MUNDURUKU, 2012, p. 71).

O sonho é outro aspecto importante sobre a formação indígena. O sonho, conta Munduruku, é a conexão com o universo que faz lembrar as correlações entre todos os seres vivos que co-habitam o planeta, tornando-nos pertencentes a uma coletividade universal que não permite a exploração do ambiente além da necessidade. A passagem a seguir ilustra, quase que poeticamente, a compreensão indígena de que “educar é preparar o corpo para sentir aprender e sonhar” (MUNDURUKU, 2012, p. 73):

(...) Minha compreensão aumentou quando em grupo deitávamos sob a luz das estrelas para contemplá-las procurando imaginar o universo imenso diante de nós, que nossos pajés tinham visitado em sonhos. Educação para nós se dava no silêncio. Nossos pais nos ensinavam a sonhar com aquilo que desejávamos. (...) Educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar. Ia para outras paragens. Passeava nelas. Aprendia com elas. Percebi que na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida. (MUNDURUKU, 1996, p. 38).

De maneira complementar, Edson Silva expõe sua compreensão sobre Educação Indígena:

A Educação Indígena/EI são os processos educativos não formais que se constituem a partir das relações socioculturais históricas vivenciadas de geração em geração entre grupos e indivíduos indígenas. (BRAND 2012; BERGAMASHI 2008). Nesse caso, quando nos referirmos a Educação Indígena/EI é muito importante ter presente que quem vivencia e pratica a EI são os índios e somente os índios cotidianamente, em suas aldeias, territórios indígenas e locais de moradias. Portanto, a Educação Indígena é bem mais ampla do que ocorre na escola. A EI, pensada enquanto expressões socioculturais dos povos indígenas tem sido objeto de estudos acadêmicos e mais precisamente em pesquisas no âmbito antropológico, assim como da Educação (SILVA, p.93, 2018).

Sem perder de vista a diversidade<sup>13</sup> dos povos indígenas no Brasil, que certamente apresenta muitas outras abordagens sobre o tema, percebe-se a proximidade entre as ideias formuladas sobre Educação Indígena presentes nas concepções desses três autores quando os mesmos discorrem sobre modos de educar que consideram percepções mais abrangentes e relacionais entre nós, conosco mesmos (pela integração de corpo, mente, espírito), e com os demais elementos naturais e espirituais, por exemplo. Carregando forte conotação comunitária, é possível perceber que a Educação Indígena é experimentada e praticada pelos próprios pertencentes aos povos tradicionais com suas especificidades e modos de gerar conhecimento, sem interferência de órgãos do Estado ou elementos destoantes de suas práticas. Compreende-se, assim, que o termo Educação Indígena não se enquadra ao modelo curricular, institucionalizado padrão que aprendemos a naturalizar como universal e que, por sua vez, já é encontrado na Educação Escolar Indígena (mas ainda está muito longe do tipo de educação existente na Escola Classe 115 Norte, como será possível notar adiante).

Embora seja oferecida aos povos tradicionais em seus territórios, a Educação Escolar Indígena já possui formalização mais acentuada, mesmo que sua organização curricular seja elaborada pelos próprios indígenas a partir de suas cosmologias. Aqui se passa à categoria de modalidade de ensino diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue de educação escolar como é apresentado por Souza (s.d.):

Já a “Educação Escolar Indígena”, é uma Modalidade de Ensino, uma proposta de Educação Escolar Diferenciada, Específica, Bi/multilíngüe e Intercultural, voltada para o atendimento a escolarização dos povos indígenas, implantada formalmente a partir de 1991 (RCNEI/2005). Diz-se de uma educação escolar que está em construção, sendo organizada conforme a realidade de cada povo, específica de cada comunidade indígena; sendo estes, os idealizadores, sistematizadores executores desse processo, construindo seus referenciais e currículos – objetivos, conteúdos, estratégias pedagógicas, metodologias, calendários, avaliação (Parecer/CBE/MEC/14/ 99) (SOUZA, s.d., p. 2).

Paralelamente, Silva (2018) apresenta a Educação Escolar Indígena da seguinte maneira:

A Educação Escolar Indígena/EEI é compreendida a partir dos documentos oficiais como a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996), as DCEEI (Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, de 1999), dentre outros, e dos estudos relacionados a esse assunto (NASCIMENTO, 2005). Trata-se de uma modalidade de ensino específica, diferenciada, bilíngue ou multilíngue em alguns casos, como também intercultural. Constituinte-se como espaços de organização dos processos

---

<sup>13</sup> Os dados do IBGE/2010 apontam 305 povos e 274 línguas indígenas no Brasil (BRASIL, 2010).

educativos formais implementados nas escolas indígenas. Em outras palavras, a Educação Escolar Indígena/EEI são os processos de escolarização vivenciados pelos povos indígenas (SILVA, 2018, p. 93).

Portanto, ainda que a Educação Escolar Indígena também seja oferecida aos indígenas por eles mesmos (ao que se espera), sua formalização torna-se mais estruturada, embora os modos, tempos e lugares em que os programas pedagógicos definidos se cumprem sejam relativos às suas próprias organizações epistêmicas e culturais. É importante perceber que a educação escolar indígena é oferecida no Brasil desde o século VI, não pelos indígenas mas originalmente pelos europeus jesuítas, que buscavam enquadrá-los numa organização de pensamentos e concepções completamente diferente das que os nativos de Pindorama costumavam praticar. Sobre o enquadramento da educação indígena à modalidade escolarizada, o lingüista Wilmar da Rocha D'Angelis (1999) pontua:

O ponto que defendo, portanto, é que o resultado dessa prática – de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar – não será uma escola indígena, mas uma cultura indígena ocidentalizada, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena (D'ANGELIS, 1999, p. 20).

Nessa mesma linha de argumentação, Souza (2014) traz a posição do professor Irineu Laureano Rodrigues – Povo Baniwa –, do município de São Gabriel da Cachoeira-AM, acerca dessa modalidade de ensino:

(...) não basta colocar o nome da escola em língua indígena; usar tessume, caroços de açaí, falar de mandioca e farinha, colocar pena e pintar de urucum os rostos das crianças para se considerar esta uma escola indígena. Falam que nossa escola tem que ser diferente e específica, mas a Secretaria de Educação (Semec) ainda nos obriga a cumprir 800 horas e 200 dias letivos de atividades escolar, seriação, livro didático, prédios fechados e quentes. Tal qual a escola do branco, escola regular, com matriz curricular, avaliação numeral (...) (RODRIGUES, *apud* SOUZA, s.d., p. 8).

Macuxi (s.d.) conclui que os modelos caracterizados acima não se excluem, mas se complementam de forma que, na primeira modalidade, o ensino e a aprendizagem são vivenciados pela família, assim como por outros membros de sua comunidade, em seu ambiente cotidiano. Já a segunda categoria se configura como política pública, planejada a partir dos currículos “diferenciados e específicos” de acordo com as singularidades de cada povo.

As exposições sobre os sentidos desses termos são importantes para que a pesquisa aqui proposta não pareça sugerir trabalhar com tais concepções, da mesma forma que a Escola Classe 115 Norte não seja caracterizada como uma instituição de ensino ofertante de Educação Escolar Indígena ou Educação Indígena. Não se trata do enquadramento em nenhuma dessas categorias

de oferta de educação, mas de uma escola urbana regular que matricula alunos indígenas anualmente, em meio a quase totalidade de alunos não indígenas, e que trabalha a escolarização e o ensino da temática indígena a seu modo, mas não atua em reservas indígenas ou possui professoras indígenas especializadas no tema (infelizmente).

### 3 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA COMO MECANISMO DECOLONIAL

O propósito do trabalho exige aqui melhor entendimento sobre Interculturalidade Crítica como mecanismo decolonial, evidenciando linhas de compreensão direcionadas à educação concebidas por alguns de seus principais expoentes, como Catherine Walsh (2012), além de ideias sobre racismo epistêmico, enunciado pelo grupo Modernidade/Colonialidade. Contudo, antecedendo a referida concepção, nota-se a pertinência de reflexões sobre a articulação (ou não) entre estratégias pedagógicas de alfabetização e a língua materna de estudantes indígenas que frequentam escolas regulares, notadamente os de origem Guajajara na EC 115 Norte.

#### 3.1 ADEQUAÇÃO E ARTICULAÇÃO – QUESTÕES ENTRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E SABERES TRADICIONAIS

Em meio a tantas reflexões necessárias a instituições urbanas de ensino que possuem estudantes indígenas matriculados em seu quadro, existe uma central, a que trata do duplo desafio didático de inclusão desses estudantes em suas atividades pedagógicas regulares, alinhadas a ações que contemplem a necessidade (e/ou vontade) do domínio da educação hegemônica como ferramenta de emancipação intelectual e financeira, e a preservação do valor e respeito ao conhecimento e saberes tradicionais. Entre tantas ambiguidades que a escola (instituição), herdeira do modelo europeu, carrega, ela traz o legado de ser forte instrumento etnocida, desde sua instalação nas Américas, concomitantemente com o potencial de ser espaço formador de afirmação e fortalecimento étnico (mesmo que por força de lei, como visto anteriormente).

Portando tradição colonizadora, a escola opera, inicialmente, como instituição desagregadora de culturas não hegemônicas (CORREA, 2018), mecanismo ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1992), além de ser, de modo geral, promotora da colonialidade do ser e do saber<sup>14</sup>, a qual se transfigura em instituição mobilizadora de políticas de desculturação do

---

<sup>14</sup> Quijano (2005) afirma que a colonialidade do poder se desdobra nas seguintes dimensões: a colonialidade do ser, que ocupa espaços subjetivos da personalidade e a colonialidade do saber, que muito interessa a essa pesquisa quando denuncia a “diferença colonial e geopolítica do conhecimento” (MIGNOLO, 2002) baseada na ideia de raça para justificar supostas posições de superioridade epistêmica que alimentam o padrão mundial de “poder capitalista, colonial/moderno, eurocêntrico” (QUIJANO, 2005, p. 9), estabelecido a partir da América, ou seja, a partir dos primórdios da apregoada modernidade.

mecanismo de dominação. Maldonado (2002), mexicano, professor de Pedagogia e importante referência sobre questões étnicas e escola, oferece valioso suporte sobre esse tema:

Por escolarização pretende-se caracterizar um processo de colonização do real e o imaginário pelo qual a cultura hegemônica impôs uma instituição - sua instituição escolar - acompanhada por uma ideologia totalitária que nega sua coexistência com outras formas e possíveis espaços educativos, a serem erguidos, com o apoio do poder, da ciência e do prestígio que isso implica, no pedagógico, ou seja, no único espaço educacional e ideológico válido e valioso (MALDONADO, 2002, p. 5-6, tradução nossa).

Ao mesmo tempo, o pedagogo destaca a escola como agente de penetração no ordenamento prevalente a partir do domínio dos seus códigos e mecanismos de operação. Torna-se necessário aos povos indígenas conquistar espaços na miríade externa as suas culturas para buscar diferentes estratégias de resistência mesmo que isso signifique risco de não retornarem às suas terras e ao seu povo (MALDONADO, 2002). A necessidade de reflexão sobre essas considerações pedagógicas torna-se igualmente importante para não se cair num raciocínio purista de exclusivismo cultural indígena como uma pretensa (e falsa) educação indígena, acabando por tirar o direito à educação regular dos estudantes indígenas, reafirmando a exclusão do contexto educacional padrão, impedindo-os de dominarem as formas de linguagem prevalentes que estendem oportunidade equitativa de luta por acesso a direitos, diálogo entre as culturas e emancipação. Luciano (2019) confirma a preocupação com a articulação entre as múltiplas epistemologias no cotidiano das instituições de ensino, mas também chama a atenção ao fato de que “na atualidade, percebe-se que uma das principais bandeiras de lutas do movimento social indígena é apresentar demandas e cobrar do poder público a oferta de ensino e o acesso à escola, portanto, à escrita e aos conhecimentos científicos” (LUCIANO, 2019, p. 17).

Visto dessa forma, e entendendo que os saberes tradicionais também são científicos<sup>15</sup>, é possível compreender que não se trata de rejeitar a racionalidade eurodescendente apresentada nas escolas não indígenas, mas da possibilidade de haver um contraponto, uma resposta (GAUTHIER, 2012) à “escolarização colonial, etnocêntrica, eurocêntrica e escritocêntrica” (LUCIANO, 2019, p. 17). E isso significa admitir abertura respeitosa e valorização as pluri-interpretações sobre o conhecimento, relações humanas, valores, espiritualidade e

---

<sup>15</sup> Gauthier (2012) nos chama atenção de que o conhecimento científico universal – coerente e eficiente, independente das crenças e preferências culturais de quem a examina – é muito mais abrangente do que a exclusiva e pretenciosa ciência eurodescendente.

envolvimento com a natureza praticados há milênios, para além da concepção hegemônica instituída e consolidada (à força) há mais de cinco séculos no Brasil.

Esse desafio antropológico/pedagógico de análise da relação entre o conhecimento indígena e a prática pedagógica deve ser assumido e debatido com intenção pedagógica de reconhecimento dos fenômenos multiculturais existentes em sala de aula para, então, se buscarem estratégias de alinhamento entre a educação escolar não indígena e a possibilidade de abordagem intercultural crítica compreendida nas práticas escolares. Entre as multiespecificidades desse contexto, há de se levar em consideração a tradição oral dos povos<sup>16</sup> originários na transmissão dos seus conhecimentos em contraposição ao modelo escritocêntrico<sup>17</sup> adotado pelo modelo escolar padrão não indígena, somado ao dilema do fato de as aulas serem ministradas somente em língua portuguesa, o que pode pressupor a imposição de mais um obstáculo em participar de um ambiente potencialmente hostil como a escola.

A tradição indígena da oralidade reside em tê-la como dispositivo de relações horizontalizadas (MALDONADO, 2002) muito antes da escrita ser um mecanismo de comunicação hierarquizada desde a sua criação, no século XII, no formato de codificação<sup>18</sup> entre letras e sons que conhecemos. Maldonado esclarece que o sistema de comunicação oral, ou de registro não alfabético como o ideográfico e o hieroglífico, por exemplo, permite a relação (pessoal, científica, espiritual etc.) entre as pessoas a partir do conteúdo do que se quer expressar e dialogar, priorizando, então, o sentido da interação. De outra forma, o modelo de registro por meio da correspondência entre grafemas e fonemas, além de exigir o ensino e a aprendizagem dessa codificação (historicamente restrita a determinados setores sociais) como condição para a competência necessária de sua compreensão, vincula o entendimento do conteúdo posteriormente a sua decodificação. Portanto, são duas maneiras distintas de comunicação, e que operam em diferentes dinâmicas mentais; uma mais relacional e outra mais fixa (mentalmente e/ou fisicamente), no qual o domínio impositivo e etnocida do colonizador naturalizou o padrão europeu de sociabilidade, ao mesmo tempo em que o desprezo pela cultura

---

<sup>16</sup> Volto a destacar a diversidade cultural indígena em suas múltiplas tradições. Aqui se trata de uma característica muito comum entre os povos indígenas, mas não absoluta.

<sup>17</sup> O autor indígena Gerssem Baniwa (2013) usa esse termo para definir a transmissão de conhecimentos por meio da escrita.

<sup>18</sup> Ivan Illich (1986) denuncia o processo de imposição de mudança na mentalidade coletiva quando, no século XII europeu, há um conjunto de técnicas em que monges estruturam a forma textual de leitura e escrita, a partir de um sistema alfabético, em que ele passa a ser mais um instrumento de controle, privilégio, poder, dominação e exclusão do que propriamente um meio de comunicação.

indígena passou a considerar o não domínio do sistema alfabético como sinal de atraso intelectual e inferioridade.

Dessa forma, não se pode afirmar que os povos orais sejam povos analfabetos ou pré-alfabetizados, a menos que, em vez de descrevê-los, estejam sendo comparados com outros povos que possuem sistemas gráficos. Afirmar então que os povos indígenas são analfabetos é qualificá-los de uma perspectiva evolucionária (porque ainda não desenvolveram seu próprio sistema de escrita) ou racistas (porque não possuem as características de culturas superiores) (MALDONADO, 2002, p. 143, tradução nossa).

Mais que modos diferentes de expressão e comunicação, trata-se então de maneiras distintas de organização mental e social, na medida em que quem não está alfabetizado é excluído da dinâmica social (sendo a pessoa indígena ou não indígena), caracterizando assim a forte relação de poder e, conseqüentemente, de exclusão, engendrada na lógica europeia alfabética desde a sua criação. Por outro viés, a oralidade implica o acesso generalizado e comunitário de apropriação da cultura e não um uso exclusivista de caráter elitista. Para além das analogias entre uma e outra dinâmica cultural, faz-se importante compreender que se trata de tipos diferentes de organização civilizatória em que o notadamente adotado por alguns povos indígenas não pode ser interpretado com viés evolucionista pelo qual seria indispensável a alfabetização das comunidades orais para que essa população “atrasada” se tornasse civilizada.

Partindo desse último raciocínio, chega-se a um ponto paradoxal, em que há a necessidade de alfabetização dos povos orais para supostamente dar-lhes civilidade, mas em que o desconhecimento da linguagem do dominador facilitaria sua exploração. Nas duas situações existe a interferência do Estado, que, em suas complexas relações com as minorias, dificilmente permite uma organização independente sem conseqüências de exclusão, seja pelo não domínio da escrita eurodescendente ou pelo acultramento imposto pelas escolas, quando as raízes culturais dos povos tradicionais são desprezadas em suas próprias maneiras de se relacionar, se comunicar, se expressar ou produzir conhecimento. Até mesmo o bilinguismo ou multilinguismo previsto nas normas de educação escolar indígena por si só não garante sua intenção intercultural, quando de fato promove a interculturalidade funcional (ou bilinguismo etnocida, como se refere Maldonado) ao utilizá-los como instrumento de dominação quando nega o protagonismo indígena na dinâmica escolar e reproduz somente os valores e as narrativas hegemônicas.

Por outro lado, a escola também pode tornar-se capaz de possuir o predicado de ser uma instituição de preservação da cultura indígena quando ela visibiliza e acolhe as diferenças

culturais. Maldonado (2002) cita como exemplo a estratégia<sup>19</sup> indígena no México de preservação da línguas indígenas em desaparecimento ao adotar o sistema alfabético para registrar seus idiomas e fortalecer a preservação de suas linguagens orais ao mesmo tempo em que a alfabetização padrão se torna uma necessidade de sobrevivência quando inseridos numa sociedade regida por outro idioma (no nosso caso, a língua portuguesa).

Nessa perspectiva, a *articulação* entre os saberes (CORREA, 2018) supera a falácia da “*adequação* de um sistema ao outro nos princípios generalizantes da educação ocidental formal” (SOUZA, 2014, p. 4) que termina por dissolver a cultura, valores e modos de produzir conhecimento dos povos de resistência em meio às convicções e diretrizes dominantes. Nesse sentido, a concepção sobre interculturalidade crítica como construção dialógica questionadora entre as culturas torna-se elemento chave de dissipação da suposta superioridade entre culturas e também manifesta desafios referentes a ensino, aprendizagem, pesquisa e produção de conhecimento, que inclui o de aproximar culturas tradicionais ao modelo de escolarização eurodescendente escritocêntrico.

### 3.2 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Considerar a articulação (para além da adaptação) entre as culturas na escola, bem como outras possíveis estratégias pedagógicas transculturais com base no protagonismo indígena e interculturalidade crítica como estratégia didática<sup>20</sup>, pode favorecer, como visto anteriormente (a exemplo do bilinguismo ou multilinguismo crítico), maior engajamento dos alunos indígenas, dando-lhes sentido as atividades curriculares, além de enriquecer o repertório cultural entre a coletividade escolar. Ao abrir-se à reflexão sobre esse tema e incorporar criticamente a interculturalidade, a escola, como espaço formador, também contribui para o fortalecimento das identidades culturais e constituição de um ambiente de promoção do orgulho, pertencimento étnico e diálogo cultural, ao invés do ocultamento e/ou repressão a partir da perigosa concepção de integração cultural (LUCIANO, 2019) – perigosa quando essa integração passa a significar a impossibilidade da plena expressão da própria identidade.

---

<sup>19</sup> Maldonado refere-se à estratégia do povo Zapoteca, no México, que se propôs a praticar um bilinguismo ativo, com duas linhas principais de ação: conquistar vagas para os Zapoteca em espaços reservados aos não indígenas e alcançar a alfabetização ideal da língua espanhola para generalizar a alfabetização de suas próprias línguas, complementando a força de seu caráter oral (MALDONADO, 2002).

<sup>20</sup> Por certo que essas iniciativas não dependem apenas do corpo escolar, mas também do apoio do poder público.

Desvelar e desconstruir essas percepções significa encarar grandes desafios no enfrentamento ao pensamento hegemônico eurocentrado instalado e naturalizado historicamente nas instituições de ensino, e ao mesmo tempo torna-se um compromisso profissional ético buscar a soberania do país a partir do reconhecimento das identidades multiculturais e pluriepistemológicas dos povos que o constitui. Nesse sentido, a compreensão sobre interculturalidade crítica aprimora o entendimento a respeito do direito à educação de qualidade, fortalecimento da democracia, reconhecimento e afirmação de identidades dos alunos pertencentes aos povos originários do Brasil, mesmo que isso signifique enfrentar fortes preconceitos e modos de opressão que, erguidos historicamente, ainda alimentam sentimentos de rebaixamento e menosprezo ao pensamento não eurocentrado. Mais que abordar um tema em evidência (mesmo que essa evidência se dê, muitas vezes, pelos constantes ataques à população indígena pelo atual Governo Federal) ou tomá-lo como assunto em voga, o intuito desta investigação busca adotar posição política em suas ações e objetivos no intuito de questionar as atuais estruturas e ordenamentos da sociedade moderna refletidos na instituição de ensino em estudo.

Compreender os efeitos da modernidade desde a invasão européia (como o extrativismo predatório – de gente e de recursos naturais –, produção e acúmulo despropositado, reprodução de práticas racistas, sexistas, excludentes, desiguais, genocidas e etnocidas, como se fosse a única maneira de existência possível) na região onde hoje é o Brasil, torna-se imprescindível para uma intencionalidade pedagógica decolonial e vai ao encontro da presente intenção de pesquisa, no sentido em que o foco de investigação inicialmente pensado – *Análise da Organização do Trabalho Pedagógico e Aprendizagem de Alunos Indígenas* – agora traz reflexões mais categóricas sobre as repercussões dessa herança colonial na prática pedagógica escolar em análise e sua relação com as identidades de seus alunos pertencentes a quatro povos indígenas distintos.

A escola pública, como instituição formadora da maioria de brasileiros em idade escolar, não pode se afastar da responsabilidade (ética, moral e legal) de interromper a reprodução da insistente concepção unilateral de educação. Contrariamente, deve se permitir aproximar de discussões e práticas que considerem tantos outros entendimentos possíveis e mais adequados à pluralidade de existências. Nessa direção, o Grupo Modernidade/ Colonialidade<sup>21</sup> nos alerta

---

<sup>21</sup> O grupo, que teve na figura de Mignolo um de seus fundadores, realizou um movimento epistêmico muito importante para as ciências sociais no século XXI, trazendo a noção de Giro Decolonial (BALLESTRIN, 2013), o qual contribui severamente para um posicionamento mais crítico sobre como a colonização e o etnocentrismo influenciam a reprodução do padrão hegemônico de poder e conseqüente manipulação tanto a nível pessoal bem como institucional (em especial aqui, nas instituições de ensino).

sobre o fato do racismo epistêmico ser a base do juízo do eurocentrismo teórico (BALLESTRIN, 2013) que se camufla como universal (de fato nem se camufla, pois assume essa pretensão), e a partir dessa compreensão, nós educadores, mães/pais/responsáveis, sociedade, não podemos ser cúmplices do epistemicídio preconceituoso em nossa coletividade brasileira, em especial em nossas instituições de ensino.

Apesar dessas considerações, é importante ressaltar que o preceito de decolonização trazido pelo Grupo Modernidade/Colonialidade<sup>22</sup> não objetiva somente criticar ou rejeitar produções científicas ou bases teóricas/epistemológicas vindas da Europa, de forma que seja possível pensar sobre concepções existenciais para além da exclusividade do modelo eurodescendente<sup>23</sup>. Todavia, mais que encontrar elementos que busquem superar a colonialidade no aspecto acadêmico e pessoal, como pode ser possível transpor a descendência europeia do modo de operação das instituições brasileiras, inclusive das escolas públicas<sup>24</sup>, mais particularmente da escola em questão?

Na direção da concepção de decolonialidade e consequente transformação política, social, epistêmica e ética vislumbrada, Catherine Walsh<sup>25</sup> (2012) traz o conceito de interculturalidade crítica como estratégia prática e ativa de intervenção nas estruturas da colonialidade do poder<sup>26</sup>. Mais que o reconhecimento da diversidade cultural em suas mútuas relações, a interculturalidade crítica traz firme sentido contestador, político, construtivo e transformador (WALSH, 2012) em sua concepção. Sua relação com a corrente decolonial extrapola políticas públicas educacionais e constitucionais<sup>27</sup> e se estabelece firmemente favorável às ações e aos movimentos legítimos de resistência cultural. Evidentemente que as

---

<sup>22</sup> Principais membros do coletivo Modernidade/Colonialidade: Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Boaventura Santos, Zulma Palermo (BALLESTRIN, 2013).

<sup>23</sup> No decorrer da produção deste trabalho, o termo *occidental* foi substituído por *euro-descendente*, com base na observação de Gauthier (2012), para dar o “mesmo nível de particularismo e determinismo cultural que os saberes chamados afro-descendentes e indígenas”. Além do mais, o Ocidente para o Brasil está na direção do Japão e do Vietnã, e no Oriente está Portugal e Angola (GAUTHIER, 2012, p. 24).

<sup>24</sup> O texto explicita *escolas públicas* por possuírem o maior número de crianças brasileiras matriculadas em sua rede em relação às escolas particulares e, conseqüentemente, maior heterogeneidade de pessoas e culturas (<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/08/da-creche-ao-ensino-medio-so-17-dos-brasileiros-estao-em-escolas-particulares.shtml>).

<sup>25</sup> Integrante do coletivo Modernidade/Colonialidade, professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais LatinoAmericanos da Universidade Andina Simón Bolívar, Equador.

<sup>26</sup> Termo utilizado por Aníbal Quijano que objetiva revelar que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com o término do colonialismo (BALLESTRIN, 2013), mas mantêm-se nas zonas periféricas ainda que não estejam sujeitas a uma administração colonial (GROSGOQUEL, 2021).

<sup>27</sup> Como no caso das constituições do Equador e Bolívia que assumiram os Direitos da Natureza em suas cartas magnas.

normatizações, transmutadas em leis, diretrizes ou códigos de ética, alcançadas em consequência de muita luta, suor e sangue, são fundamentais para o reconhecimento de direitos, porém, Walsh (2012) chama atenção para o risco desses dispositivos serem absorvidos e utilizados a favor da colonialidade do poder (e ainda serem entendidos como iniciativas políticas cheias de boas intenções), caso eles não sejam assumidos e interpretados sem as seguintes considerações:

Defendo que a interculturalidade em si, só terá significância, impacto e valor quando for assumida criticamente, como ação, projeto e processo que busca intervir na refundação das estruturas e ordens da sociedade que racializam, inferiorizam e desumanizam, ou seja, na matriz ainda presente da colonialidade do poder (WALSH, 2012, p. 61).

Apoiando-se nesse raciocínio, a interculturalidade constitui-se como projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e decolonialidade (WALSH, 2012), intervindo por meio de reflexões críticas e ações que transponham o cumprimento de normas externas e que seja compreendida e vivida pelos envolvidos como práticas legítimas de respeito e acolhimento mútuo (GAUTHIER, 2012) vinculadas à afirmação de identidade, desconstrução de preconceitos e ações institucionalizadas.

Walsh (2012) explicita outras perspectivas sobre interculturalidade que contribuem para a distinção da concepção buscada e permitem fazer analogias com a prática. Inicialmente ela traz a *interculturalidade relacional* que diz respeito àquela ideia primeira da interculturalidade em si, como o reconhecimento multicultural e o diálogo entre culturas distintas. É fácil entender esse conceito na dinâmica escolar em questão, em que diferentes matrizes culturais têm contato, trocam experiências, mas não há crítica sobre os contextos de poder e dominação ocultados por uma suposta democracia racial/social. Existe interação e reconhecimento das diferentes culturas, mas não há alteração no desenho estrutural nessas relações; o que acontece é apenas uma forma de minimizar conflitos e camuflar verdadeiras intenções de manutenção da hierarquia racial (WALSH, 2012). A segunda perspectiva trazida é a da *interculturalidade funcional*, que muito se assemelha à interculturalidade relacional, mas está mais atrelada aos interesses utilitários de manutenção de poder. Trata-se de “aceitar” e “incluir” a diversidade cultural em programas, projetos de iniciativa pública e privada na intenção de transparecer uma suposta inclusão étnica, mas que de fato tem por interesse reproduzir e alimentar intenções de exploração e manutenção das bases exploratórias.

O suposto reconhecimento e respeito pelas múltiplas culturas é convergido para as intenções que passam longe de ações genuínas de composição de sociedade mais igualitária e

equitativa. É apenas mais uma maneira útil de abordar questões étnico-raciais em favor do sistema predominante vigente (WALSH, 2012). É possível identificar a interculturalidade funcional quando, por exemplo, Maldonado (2002) repercute a inclusão do bilinguismo referente à escolarização do povo Zapoteca no México, em que a intenção velada é de eliminação do sistema de crenças e costumes dos estudantes indígenas por meio da estrutura eurodescendente proclamada pela escola, porém, de forma alguma, permitem alguma alteração ou reflexão sobre o modelo hegemônico de poder em suas práticas escolares ou junto ao poder público.

Diferentemente dos últimos dois cenários, a interculturalidade crítica procura questionar as relações de poder instituídas a partir da dinâmica colonial e interromper o processo de dominação e exploração legitimado pela lógica capitalista e racista. Com base na identificação das concepções e práticas colonizadoras e imperialistas, a interculturalidade crítica propõe mudanças estruturais, institucionais e relacionais (WALSH, 2012) com vistas à ruptura do padrão civilizatório hegemônico instituído decorrente da modernidade. Para muito além da tolerância e do convívio multicultural, o interculturalismo crítico propõe ações que ajudem a desvelar as relações de opressão e subordinação racial, buscando alterações concretas no dinamismo intercultural no que diz respeito aos direitos políticos, sociais, éticos e epistêmicos (WALSH, 2012) dos povos de resistência. No que corresponde à problemática aqui discutida, é preciso refletir sobre a maneira como a Escola aborda sua intenção intercultural para além das datas comemorativas, exposições de arte e artesanato ou palestras com temas indígenas, por exemplo.

Mesmo com essas consideráveis iniciativas, que, entre outras prerrogativas, levantam questões muito importantes, trabalhadas com os estudantes, torna-se emergente debruçar-se sobre possível interpretação relacional e funcional em suas propostas interculturais. A partir de uma demanda intercultural crítica, faz-se contraditório propor os eventos citados concomitantemente com o distanciamento<sup>28</sup> das tribulações territoriais, sociais e econômicas com as quais esses povos convivem, além das questões epistemológicas que favorecem o embranquecimento cultural de crianças pertencentes aos povos tradicionais. Ao cobrar a apropriação da língua portuguesa do povo Guajajara<sup>29</sup> como condição de avanço acadêmico,

---

<sup>28</sup> Aqui é relevante fazer justiça referente à EC 115 Norte, pois esse distanciamento, muitas vezes, se impõe pelos limites de ação encarados pela escola pública, como, por exemplo, necessidade de maior quantidade de professores efetivos em seu quadro para continuidade dos projetos vislumbrados. A vulnerabilidade econômica dos alunos indígenas também é levada em consideração sempre que há a necessidade de algum custeio na Escola.

<sup>29</sup> No ambiente doméstico, o povo Guajajara pratica linguagem própria.

sem atenção crítica necessária às particularidades culturais de comunicação, relação e expressão, por exemplo, reproduz-se o mecanismo da colonialidade do saber, reduzindo-se o contexto epistêmico escolar ao modelo moderno racista, opressor, etnocida e excludente presente no Brasil há mais de meio milênio.

O enquadramento indeclinável ao contexto escolar padrão força os alunos indígenas a aceitarem valores e modelos mentais diversos, quando não antagônicos, às suas culturas tradicionais na intenção de controle social adaptável ao mercado e à racionalidade eurodescendente. Ademais da reciprocidade multicultural (interculturalidade relacional) e cumplicidade com o modelo de produção capitalista (interculturalidade funcional), a interculturalidade crítica deve ser compreendida e praticada desde os primeiros anos escolares em instituições de ensino que buscam assumir o corajoso compromisso com a transformação e inclusão social como mecanismo de luta contra a colonialidade do saber e o protótipo de poder, subjugação e exclusão que ainda nos impede de criarmos nosso próprio destino e de reconhecermos nossas próprias particularidades culturais e transculturais.

## 4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente trabalho aborda questões interculturais e decoloniais em bases metodológicas sensíveis a esses contextos. Sendo assim, doravante, a abordagem metodológica sociopoética é apresentada como ferramenta de pesquisa intercultural de produção coletiva de dados, apoiada pela epistemologia qualitativa, que salienta a percepção subjetiva no processo de construção dos dados da pesquisa.

### 4.1 COERÊNCIA ENTRE A PESQUISA E A METODOLOGIA

Os procedimentos escolares baseados na hierarquia seriada, horas-aulas, grade curricular, classificação por notas e clima competitivo entre os estudantes são, além do reflexo da organização socioeconômica praticada, alguns exemplos da configuração básica escolar herdada dos europeus. O mesmo costuma ocorrer nas instituições de nível superior de ensino brasileiras que dificilmente adotam configurações, referências e metodologias descentralizadas e continuam reproduzindo, de maneira geral, padrões privilegiados de saber, poder e, conseqüentemente, de exclusão. Novamente se torna necessário evidenciar a importância científica do conhecimento produzido e acumulado pelos autores clássicos e que muito contribuem para as intenções acadêmicas e para a aplicabilidade social, mas também deveríamos reconhecer e valorizar tantos outros caminhos (latino-americanos, asiáticos e africanos, por exemplo) que podem nos conduzir ao fomento científico.

Boaventura de Sousa Santos (2021) comenta sobre a dupla realidade das universidades que, ao mesmo tempo que se transformam por condições políticas, econômicas ou religiosas, apresentam-se pesadas e rígidas em suas estruturas e tradições. Isto significa que as transformações curriculares e didático-metodológicas marcantes são provocadas mais por fatores externos que internos, pois é na contramão dessa tendência e por vias marginais e paralelas ao eixo institucionalizado que a pesquisa pretende avançar. A resistência à colonialidade nas instituições, inclusive da universidade, também passa pela conscientização do problema e conseqüente busca por soluções germinadas no próprio seio dos cursos acadêmicos.

No decorrer do curso de Mestrado, a oportunidade de frequentar disciplinas que propiciaram valorosas leituras e debates de alto nível contribuíram decisivamente para melhor visualização do desafio aqui levantado. Já as consistentes referências e orientações recebidas

levaram este pesquisador ao contato com a sociopoética, metodologia de pesquisa científica desenvolvida por Jacques Gauthier<sup>30</sup>, que oferece suporte mais adequado e menos contraditório entre a intenção da investigação proposta e a maneira como ela se desenvolve.

A abordagem de pesquisa sociopoética apresenta-se na direção do descentramento de narrativas (BALLESTRIN, 2013) e da superação da exclusividade de práticas academicistas fechadas para métodos europeizados de formalização do saber, baseados sobretudo no método matemático-experimental e analítico (GAUTHIER, 2012). Utilizar a sociopoética no contexto da presente pesquisa busca intenção alternativa ao estilo padrão de produção acadêmica, desatrelada a usuais relações de poder entre pesquisador e objeto de pesquisa, em que a verticalização dos encadeamentos são determinantes nas análises das investigações acadêmicas. A pesquisa aqui proposta não poderia falar *do* ou *sobre* os povos tradicionais sem “contaminar” o trabalho com posicionamentos referentes a pertencas sociais alheias às dos povos em estudo e, em nenhuma hipótese, ela poderia assumir algum posicionamento intermediador entre os povos indígenas e intelectuais militantes (BALLESTRIN, 2013), o que acarretaria, mais uma vez, o silenciamento das culturas tradicionais, reforçando práticas do colonialismo epistêmico aplicado sorrateiramente em nossas instituições de ensino.

Criada por Jacques Gauthier, enquanto professor na UFRJ entre 1994/1995, a sociopoética possui como principais bases epistemológicas os Círculos de Cultura trabalhados por Paulo Freire, a Análise Institucional de René Lourau e George Lapassade, e a Esquizoalálise de Gilles, Deleuze e Guattari – não por acaso, todas essas escolas convergem para a produção coletiva do conhecimento e a libertação humana de suas opressões internas e externas (GAUTHIER, 2012). Com o suporte dessas principais referências, Jacques Gauthier desenvolveu pesquisas com os Kanaky, povo indígena da Nova Caledônia, e sistematizou essa técnica aqui no Brasil, orientando doutorado em enfermagem na Universidade Federal do Ceará – UFC.

A ideia fundamental é de produzir ciência a partir das epistemologias que foram colonizadas num movimento de negação ainda vivo de parte da humanidade pela Europa conquistadora, não apenas fisicamente pela escravidão e pelo extermínio físico, mas também, pelo desprezo e silenciamento dos seus modos de pensar e criar conhecimentos novos: fala-se de genocídio epistêmico (GAUTHIER; ADAD, 2020, p. 263).

---

<sup>30</sup> Jacques Gauthier, Doutor em Ciências da Educação e Mestre em Filosofia e em Ciências Políticas, criou a abordagem sociopoética em 1994-95, com vistas aos estudos inter e transculturais, valorização das culturas de resistência, respeito às diferentes formas de saberes e responsabilidade coletiva na produção do conhecimento.

Ao valorizar pesquisas educacionais com grupos de resistência, a sociopoética transgredir os modelos tradicionais de pesquisa que se utilizam da *coleta* de dados, seja quantitativamente ou qualitativamente, e fala-se em nome e no lugar do outro. De modo diverso, na abordagem sociopoética, a *produção* de dados passa a ser coletiva e os demais participantes também se tornam coautores das formulações, subvertendo-se a hierarquização entre o “coletor” de dados e os “provedores” de informação. A intenção da sociopoética é decolonizar a maneira de produzir conhecimento, romper com a colonialidade do saber e com formas homogeneizadoras de coleta de dados, abrindo espaço para a valorização e validação da ciência geral para além da ciência matemático-experimental desenvolvida na Europa do século XVIII, e determinada como universal. A dimensão subjetiva, filosófica e espiritual ganha relevância em referência ao uso exclusivo da razão<sup>31</sup> como único acesso à verdade (FOUCAULT, 2006) e, reconhecendo outros canais que também levam ao conhecimento, como técnicas artísticas e utilização do corpo<sup>32</sup>, a sociopoética encontra, em meios não estereotipados de aprendizagem, expressões que podem gerar informações, muitas vezes, sutis, mas valiosas para a compreensão do fenômeno a ser observado, quebrando a lógica da coleta parasitária de dados e preferindo humanizar o processo da pesquisa educacional.

Como comentado, na sociopoética a figura do pesquisador deixa de ser o inquisidor que coleta e centraliza as ações da investigação e passa a ser um facilitador de oficinas junto aos integrantes do público-alvo do estudo, agora copesquisadores e corresponsáveis pela pesquisa. A partir da formação de grupo(s)-pesquisador(es) é definido um tema gerador que norteará ações interventivas por meio das mais diferentes expressões artísticas, passíveis de gerar importantes informações, muitas vezes invisibilizadas por técnicas objetivas de pesquisa, valorizando preceitos mais ontológicos da aprendizagem (e mais alinhados à cosmologia dos povos tradicionais). Num momento adiante, o facilitador analisa as observações que lhe foram pertinentes, ligando suas percepções a referências teóricas tomadas por base de estudo e, dando seguimento ao trabalho em outra ocasião coletiva, a contra-análise é debatida e chancelada pelos copesquisadores na medida em que a dialogicidade é praticada como concepção intercultural da sociopoética (GAUTHIER, 2012).

---

<sup>31</sup> Base central de produção epistêmica eurocentrada que tem sua potência, mas não é absoluta.

<sup>32</sup> A sociopoética considera o corpo inteiro – emocional, intuitivo, sensível, sensual, gestual, racional, imaginativo – como fonte de conhecimento. Segundo Gauthier *et al.* (1998, p. 173), “[...] é uma característica da sociopoética buscar além (ou dentro) do corpo, um outro corpo [...] um corpo recalcado [...] Este corpo sabe [...] muito mais do que a fala explícita e consciente, muito mais do que a razão” (SOUZA, 2014).

Soma-se aos importantes atributos da sociopoética alusivos ao perfil da pesquisa, o retorno aos envolvidos que, de alguma forma, participam e colaboram com a realização do produto acadêmico. O trabalho não se encerra com a conclusão da produção dos dados, mas com a socialização dos mesmos com a comunidade envolvida e interessada (vídeos, apresentação, cartilha, painéis, fotografias, entre outras opções), e que aqui se consubstanciará em produto técnico<sup>33</sup>, como parte dos elementos para conclusão do Mestrado Profissional. Essa dinâmica busca evitar a exploração epistemológica de grupos historicamente visados, de modo que a presente pesquisa não possui nenhuma intenção de perpetuar qualquer tipo de violação aos saberes tanto dos estudantes de origem indígena como dos professores coautores do estudo.

Embora a proposta decolonial da sociopoética traga fundamentos muito significativos ao presente trabalho e seja seu eixo metodológico, durante os desdobramentos da etapa de produção de dados ela teve de ser complementada com preceitos da epistemologia qualitativa, de Fernando González Rey<sup>34</sup>. A necessidade deveu-se, como será visto no próximo capítulo, aos contratempos em reunir a totalidade dos membros dos grupos-pesquisadores dos estudantes, bem como dos professores, no mesmo período, pois tanto um como outro agrupamento frequentam a unidade de ensino somente no turno matutino ou vespertino (no caso dos professores, há o momento de coordenação e regência em turnos alternados), de maneira que a produção coletiva corresse o risco de gerar dados escassos frente ao desafio de compreender tempo disponível para sucessivos encontros, como a prática da sociopoética sugere. A escolha pela linha metodológica da epistemologia qualitativa parte da aproximação com a sociopoética referente à valorização da subjetividade no processo de construção de conhecimento em detrimento do uso exclusivo de instrumentos de pesquisa como via direta de informações em pesquisas qualitativas (REY, 2005).

Dentre as técnicas sugeridas por Rey em seu livro *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*, o presente trabalho adotou a técnica de complementação de frases que consiste em convidar o copesquisador a discorrer sobre o tema abordado a partir de sentenças já iniciadas, mas sem conclusão. O instrumento construtivo-interpretativo (REY, 2005) de composição de dados permite ao copesquisador expor suas

---

<sup>33</sup> O produto técnico trata sobre afirmação da presença indígena na Escola a partir da criação coletiva de um mural (com referência à concepção de Alfabetização Cultural de Dan Baron) onde se expressam símbolos das etnias dos alunos matriculados na EC 115 Norte neste ano. Sobre o produto técnico, está disponível como anexo.

<sup>34</sup> Fernando González Rey (1949-2019) é autor da Teoria da Subjetividade e da epistemologia qualitativa e traz valiosas contribuições acerca dos processos subjetivos na construção de conhecimento. No ano de seu falecimento, atuava no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, onde coordenava o Grupo de Pesquisa *A subjetividade na saúde e na educação* ([https://www.fernandogonzalezrey.com/index.php /trajetoria-academica](https://www.fernandogonzalezrey.com/index.php/trajetoria-academica)).

concepções sobre o assunto iniciado a partir de suas compreensões subjetivas, diferentemente de respostas focadas em atingir os objetivos das perguntas de um questionário, por exemplo.

A adoção da epistemologia qualitativa junto às estratégias metodológicas da sociopoética contribuiu significativamente com o ordenamento das informações construídas com os professores, inicialmente alcançadas por meio da oficina (bastante produtiva) mas que infelizmente não pôde ocorrer com os componentes do grupo de professoras do turno matutino. Ao trabalhar as proposições dos objetivos geral e específicos, a pesquisa as articula à sociopoética e aos sentidos subjetivos da epistemologia qualitativa, na intenção de superar concepções acadêmicas hegemônicas e etnocêntricas e valorizar movimento acadêmico intercultural, decolonial e de ruptura epistemológica (SANTOS, 2005), compreendendo a aprendizagem e o “conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se apresenta a nós” (REY, 2005, p. 5).

## 4.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A propósito da organização do planejamento das ações procedimentais, esta pesquisa adota como base caminhos sugeridos por Sandro Souza (2014) que contribuem para melhor apropriação dos elementos metodológicos da sociopoética, ao mesmo tempo em que apresenta termos e procedimentos pertinentes à sua condução, como explicitado a seguir.

### **Caminhos para a Sociopoética - Sandro Souza (2014)**

Negociação da pesquisa junto ao público-alvo

- Apresentação da proposta e convite à participação

Instituição do grupo- pesquisador

- Pesquisador oficial - Facilitador de oficinas;
- Público-alvo: copesquisadores de um tema gerador (desformatar o mundo, desfazendo-se das referências e teorizações prontas, dos pré-conceitos que impedem de formular o novo (produzir linhas de fuga); evitar que fiquem apenas na repetição das naturalizações dadas pelo instituído (PETIT; ADAD, 2009, p. 8).

Produção dos dados por meio de oficinas

- Dispositivos de produção e análise dos dados da pesquisa (fazer com que o grupo-pesquisador produza conhecimentos novos acerca do tema (interação coletiva); formulações de conceitos acerca de um tema gerador, sugerido pelo facilitador ou pelo grupo);

- Relaxamento ou ativação dos corpos (estranhamento para afastamento dos referenciais);
- Escolha de alguma técnica artística para associação livre entre as produções artísticas e o tema pesquisado, dar nome à oficina/vivência;
- Análise (filosófica) dos dados dos confetos (conceitos pós dinâmica, vivência, oficina) pelo pesquisador institucional (facilitador) - diálogo entre os confetos, os referenciais teóricos e vivências com o tema pesquisado.
- Apresentação da análise ao grupo - pesquisador (contra-análise).

#### Socialização

- Coletivização da experiência na investigação para um público mais amplo por meio das variadas linguagens artísticas (teatro, HQ, dança, performance, cordel, cinema, fotografia, palestras, entre outros).

Como comentam Silveira *et al.* (2004, p. 879) “fazer da produção do conhecimento um acontecimento poiético (do grego *poiesis* = criação) é o grande desafio dessa abordagem”. Nesse sentido, a criação de oficinas possui importância central na erupção de debates, formulações e conceitos (na sociopoética chamada de “confetos” - conceito e afetos) que refletem sentimentos e informações sobre os temas geradores.

A partir dos atributos decoloniais e contracoloniais da sociopoética e epistemologia qualitativa, a pesquisa assume o desafio de adotar as referidas linhas metodológicas de produção coletiva dos dados em virtude da adequação e da coerência junto às referências teóricas e proposições de análise transcultural sobre o cotidiano dos alunos indígenas matriculados na Escola Classe 115 Norte no ano escolar de 2022 e suas relações com a vivência e práticas pedagógicas experimentadas na instituição de ensino.

### 4.3 VIVÊNCIAS

Em face do exposto, a metodologia sociopoética oferece um importante suporte referente ao paradoxo do distanciamento crítico em pesquisas interculturais em que o observador precisa examinar o contexto em que ele está inserido sem influenciar o contexto observado, colocando-se acima do seu ponto de vista parcial (GAUTHIER, 2012). Certamente, o estudo desse método contribui muito com a suspensão de preconceitos, julgamentos ou possível estranhamento por parte do pesquisador/facilitador, pertencente a um contexto cultural bem diverso do indígena, porém não há o que substitua a aproximação física, emocional (e

espiritual) com a diversidade indígena para a ampliação do entendimento sobre seus estilos de vida. Ter a oportunidade de trabalhar com alunas e alunos indígenas nos anos de 2018 e 2019 fez-me perceber os povos tradicionais para além das referências sobre o tema. O contato mais próximo com as crianças indígenas e seus familiares me despertou sobre uma realidade existencial propositadamente ocultada e, a partir da influência desse convívio diário, além dos eventos temáticos proporcionados pela escola onde fui professor, passei a me interessar mais sobre a cultura tradicional indígena, a fim de preencher espaços vazios em minha atuação na escola pública.

Em agosto de 2019, tive a oportunidade de estar na 1ª Marcha das Mulheres Indígenas aqui em Brasília e impressionou-me tamanha diversidade de feições, pinturas corporais, adereços, cortes de cabelo, idiomas, cantos e outras características inerentes à população indígena (no caso, feminina) e que, mesmo sendo compatriotas, tomamos por exótica graças à colonização e ao racismo incutidos ao povo brasileiro de maneira geral, muito em consequência da influência da mídia capitalista hegemônica e convivência homogênea. Essa ocasião ajudou-me a avançar no contínuo processo de desconstrução da minha limitada e preconceituosa percepção sobre o indígena, e avivou meu interesse e admiração pelas múltiplas presenças indígenas brasileiras. Recentemente, esse apreço se fortaleceu devido a algumas leituras em tempos de pandemia (*A vida não é útil*, de Aílton Krenak e *O bem viver*, de Alberto Acosta, por exemplo) e posteriormente em função das disciplinas do Mestrado Profissional (mais próximas ao tema da pesquisa).

No mês de abril do corrente ano, passei por experiência similar ao ocorrido na Marcha das Mulheres Indígenas por ocasião do Acampamento Terra Livre – ATL em função do interesse em afinar minhas percepções culturais a favor do incremento do presente trabalho acadêmico (e conseqüente crescimento pessoal). Em meio à diversidade de povos tradicionais concentrados numa mesma localidade, busquei apurar minha sensibilidade com relação às diferentes fisionomias, linguagens, indumentárias, cantos, danças, cheiros, entre outras manifestações culturais, a fim de aproximar-me do diverso contexto dos povos tradicionais. Nesse sentido, busquei aprender mais sobre Educação Escolar Indígena em uma plenária prevista na programação do ATL com a participação do professor Gersem Baniwa, professora Alva Rosa Tucano, professor Alberto Terena e professor Cirilo Macuxi. Tive a oportunidade de perguntar ao professor Gersem Baniwa sobre a possibilidade de superação dos desafios referentes a políticas de escolarização indígena no contexto das escolas regulares urbanas. Com muita paciência e atenção, o professor, então, respondeu-me chamando atenção a dois importantes aspectos: um concernente ao cumprimento da Lei nº 11.645, de 2008 (sobre a

obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas redes de ensino – assunto já comentado anteriormente), e outro sobre a necessidade da formação específica dos professores não indígenas que trabalham com estudantes pertencentes aos povos tradicionais (também já exposto). Muito animado com a plenária e suas reflexões, transitei um pouco mais entre aquela rica diversidade de gente para testemunhar mais rostos, danças, artesanatos, rodas de discussões, confraternizações e manifestações de resistência de uma parcela da população brasileira propositadamente incompreendida (ou ocultada), mas que teima bravamente em lutar por respeito e usufruto de direitos.

No último dia do evento, percorri o acampamento, desta vez com intenção de conversar um pouco mais sobre educação indígena com indígenas de diferentes idades e origens. Dentre os variados comentários sobre espiritualidade, linguagem, intimidação (também chamado de *bullying*), valorização cultural, educação dos estudantes para articulação entre os não indígenas, necessidade de formação de professores indígenas, material didático produzido por professores indígenas, ensino específico e consciência identitária, chamou-me atenção o depoimento do senhor João Adão Almeida, 70 anos, pertencente ao povo Xokleng (de Santa Catarina) que, ao recitar sua poesia a respeito do assunto levantado, me deu uma lição sobre sensibilidade e tradição indígena, fazendo-me sentir muito satisfeito por ter experimentado mais essa breve (mas forte) vivência entre diferentes povos tradicionais:

Professores e alunos, jovens e adolescentes, e aos demais quero alertar.  
Os anciões estão morrendo, o quê vocês estão fazendo para a história resgatar?  
Com eles será enterrado todo o nosso passado. Como vamos nos lembrar?  
Temos que resgatar o que resta, a cultura se manifesta se vocês se alertarem!  
Entrevistem os anciões, filmem, gravem as canções antes de tudo acabar e ficar no esquecimento, grandes feitos e momentos que nunca mais irão voltar.  
Façam sempre artesanato, usem figuras e retratos dos anciões que já passaram.  
Nunca esqueçam os conselhos que dos mesmos receberam.  
Imortais eles serão, tudo que nos ensinaram de bom com seu povo ficará. (João Almeida Xokleng, ATL, 2022)

## 5 PESQUISA DE CAMPO

### 5.1 ETAPAS DO TRABALHO DE CAMPO

A ação em campo constituiu-se em três fases. Inicialmente, a pesquisa se valeu da observação completa ao procurar testemunhar a presença das crianças indígenas no ambiente escolar com relação à comunicação, interação e envolvimento com as atividades escolares cotidianas, concomitantemente à observação de como se dá a relação da prática pedagógica com as tradições, culturas e linguagens das estudantes e estudantes em foco.

O planejamento inicial previa observações dos estudantes e posteriormente das ações pedagógicas, mas, já no primeiro dia de investigação, ficou evidente que não seria possível segmentar tais observações, visto que uma ocorrência influenciaria na outra simultaneamente, ou seja, não seria possível observar os alunos sem tratar do suceder pedagógico e vice-versa. Assim, a primeira etapa de campo acompanhou o bojo escolar dos alunos indígenas simultaneamente às condutas pedagógicas, observando-se o encadeamento dessa dinâmica em suas próprias circunstâncias no decorrer do mês de agosto (em dias alternados) até sua culminância na Festa da Cultura Popular (FCP), celebração escolar que converte a tradicional festa junina (de cunho religioso) em um alegre evento de confraternização e experiências culturais regionais, em que as famílias indígenas também são convidadas a apresentarem (e oferecerem à venda) sua arte a toda a comunidade escolar.

Não é banal deixar claro que não se trata de julgar a prática docente na Escola, ao contrário, o que se pretende é explorar elementos que possam trazer à tona questionamentos, sentimentos, dúvidas e inquietações, de forma que o próprio grupo-pesquisador de professoras possa produzir dados que permitam considerações pertinentes aos temas geradores.

Subsequente às observações, o trabalho de campo conta com a produção coletiva de dados por meio de oficinas envolvendo produções artísticas (duas com os estudantes e uma com os professores), além de outros instrumentos que colaboram com o levantamento de informações pertinentes ao propósito da investigação, quais sejam questionário, com os alunos, e complementação de dados, com os professores. A análise transversal dos dados obtidos nessa etapa ocorrem “a partir de semelhanças e oposições, confluências e divergências” (GUAUTHER, p. 92), bem como agrupamentos por unidade de conteúdo (REY, 2005), integrados a outros trechos dos instrumentos da pesquisa que ajudam na formação das hipóteses referentes ao estudo.

A análise das informações é, então, levada à contra-análise com os copesquisadores, que, por meio de recursos criados para essa ocasião (a serem tratados oportunamente), endossam, complementam ou rejeitam o exame do facilitador, marcando o perfil colaborativo e ativo dos sujeitos envolvidos na pesquisa e favorecendo a exposição das zonas de sentido, entendidas como “espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a oportunidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica” (REY, 2005, p. 7). A contra-análise leva à conclusão hipotética dos elementos trabalhados, porém não ignora a condição impermanente e interdependente dos resultados da pesquisa sociopoética referentes aos determinados grupos-pesquisadores por ocasião da presente pesquisa (GAUTHIER, 2012).

## 5.2 CONTEXTUALIZANDO OS ESTUDANTES

O Quadro 1, abaixo, apresenta os estudantes alvo da pesquisa, além de outras informações que favorecem a compreensão sobre o panorama observado. No ano letivo de 2022 há nove estudantes<sup>35</sup> pertencentes a quatro povos tradicionais matriculados na EC 115 Norte, assim distribuídos por anos/turma<sup>36</sup>:

**Quadro 1** - Estudantes indígenas matriculados na EC 115 Norte, Brasília-DF, 2022

ESTUDANTE	POVO	RESIDÊNCIA	TURMA/NÚMERO DE ALUNOS NA TURMA/ PROFESSOR (A)	PERÍODO	IDADE	
1	LUCAS	KARIRI- XOCÓ	Reserva indígena Kariri-Xocó	2º B (faz vivência no 1º A) / 13 alunos / Professora Solange	Matutino	8
2	MARCOS	WAPICHANA	Paranoá	4º A / 36 alunos / Professora Sônia	Matutino	9
3	CARLOS	TUXÁ	Reserva indígena Kariri-Xocó	5º A / 36 alunos / Professora Sônia	Matutino	10
4	ANDRÉ	TUXÁ	Reserva indígena Tuxá	5º A / 36 alunos / Professora Sônia	Matutino	10
5	DANIEL	GUAJAJARA	Reserva indígena Tekohaw	3º B / 16 alunos / Professora Letícia	Vespertino	9
6	MICHELE	GUAJAJARA	Reserva indígena Tekohaw	3º B / 16 alunos / Professora Letícia	Vespertino	8
7	JULIANA	GUAJAJARA	Reserva indígena Tekohaw	3º B / 16 alunos / Professora Letícia	Vespertino	7

<sup>35</sup> Os nomes dos estudantes foram alterados para preservar o anonimato, assim como os dos professores.

<sup>36</sup> Apesar de a instituição de ensino trabalhar por blocos dos Ciclos de Aprendizagem, o sistema eletrônico da própria Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal só permite a listagem dos alunos por turma.

8	BRUNO	GUAJAJARA	Reserva indígena Tekohaw	5º B / 24 alunos / * Professoras Daniela e Fátima	Vespertino	11
9	ANA	GUAJAJARA	Reserva indígena Tekohaw	5º B (faz vivência no 1º B)	Vespertino	10

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados na pesquisa, 2022.

**Nota:** Durante o período de campo, o estudante teve diferentes professoras, mas as aqui citadas foram as que participaram das ocasiões de produção de dados.

Como visto na Tabela, são quatro os alunos indígenas do turno matutino, sendo dois do povo Tuxá, um Kariri-Xocó<sup>37</sup> e um Wapichana. No turno vespertino, a Escola recebe cinco estudantes Guajajara. Dos nove alunos, de oito a onze anos, apenas um (Wapichana) não reside nas aldeias das redondezas da Reserva Indígena Santuário dos Pajés (próximo ao bairro Noroeste de Brasília). É importante notar que o estudante Lucas (período matutino), assim como Ana (período vespertino) fazem o que é chamado de “vivência” pela Escola, quando o estudante frequenta turma precedente<sup>38</sup>, para obtenção de pré-requisitos esperados para a turma “oficial”. Lucas está matriculado no segundo ano, mas frequenta o primeiro ano, com a professora Solange, assim como Ana está matriculada no quinto ano, mas também frequenta turma de primeiro ano, com o professor Pedro. Ambos foram indicados à vivência com o objetivo de alcançarem nível de alfabetização/letramento esperado para seus respectivos anos escolares.

Também vale a pena comentar que embora Carlos e André sejam da mesma etnia, o primeiro reside na aldeia Kariri-Xocó e o segundo na reserva indígena Tuxá, devido à organização familiar. Por outro lado, todas as crianças Guajajara moram na reserva indígena Tekohaw, onde se fala o Tupi, ou linguagem Guajajara, em maior ou menor fluência (nas demais aldeias fala-se a língua portuguesa).

### 5.3 OBSERVAÇÕES

#### 5.3.1 Sobre a etapa de observação

A pesquisa de campo iniciou-se com as observações na Escola Classe 115 Norte, nos períodos matutinos e vespertinos, de 8 a 27 de agosto do corrente ano. Inicialmente, o

<sup>37</sup> A criança também é Macuxi, mas como reside na aldeia Kariri-Xocó, a pesquisa focará nessa ascendência devido ao pertencimento prevalente.

<sup>38</sup> A indicação para a “vivência”, assim como seu período, é avaliado pelos professores em reunião com o Conselho de Classe e também prevê a frequência em turma subsequente, para convivência com turmas mais adiantadas, quando for o caso.

planejamento previa observações diárias nos dois períodos, mas a realidade da prática se impôs e o acúmulo de informações a observar, registrar e organizar textualmente exigiu alternância nos dias de visita à Escola. Como já relatado, também houve a necessidade de adaptação referente aos objetivos específicos sobre as observações (“observar a presença das crianças indígenas no ambiente escolar e a prática pedagógica”) de forma que não havia como focá-las separadamente numa mesma conjuntura prática (ação pedagógica e sua interface com as crianças). Assim, presenciei o cotidiano escolar dos alunos indígenas, dentro e fora de sala de aula e o contexto pedagógico, simultaneamente, alternando as turmas visitadas, de modo a equilibrar a regularidade de observações entre eles ou em virtude de alguma necessidade extraordinária como faltas. Essa etapa totalizou dez dias de visitas *in loco* na unidade de ensino.

### **5.3.2 Relatório da etapa de observação**

**Data: 08/08/2022**

Primeiro dia de pesquisa de campo. Boa parte do tempo foi consumida por apresentações à equipe escolar, mapeamento de salas, levantamento dos alunos indígenas (embora uma lista tenha sido recebida pela gestão da Escola previamente), além de minha apresentação nas turmas anfitriãs das observações.

#### **Matutino**

**Professora Solange - 1º ano A (total de 13 alunos) - aluno Lucas (Kariri-Xocó)**

Lucas faz atividade de identificação silábica (imagem e sílabas para identificar e colorir); a professora oferece massinha de modelar para a turma 10 minutos antes de terminar a aula (para brincarem); alunos aparentam tranquilidade; sala padrão de alfabetização, mas um painel alfabético chama atenção ao relacionar a letra I à palavra “Índio”, com ilustração padrão de um “índio” genérico.

#### **VESPERTINO**

**PROFESSORA LETÍCIA - 3º ANO B (TOTAL DE 16 ALUNOS<sup>39</sup>) - ALUNOS JULIANA (GUAJAJARA), MICHELE (GUAJAJARA) E DANIEL (GUAJAJARA)**

---

<sup>39</sup> A sala, chamada de sala amarela, possui uma divisória, onde os alunos se subdividem entre alfabetizados e alfabetizandos, mas os dois grupos possuem alunos de 3º e 4º anos. A turma da professora Letícia e dos alunos Daniel, Juliana e Michele é dos alfabetizandos. O grupo dos alfabetizados, com outros 25 estudantes, é mediado por outra professora.

A professora organiza a sala com a rotina do dia (em caixa alta e cursiva). Rotina: ditado de letras, sílabas e palavras, roda sobre as férias, vídeo “Animais Engraçados”.

Daniel tem comportamento padrão, interage bem com os colegas, demonstra agitação (como uma criança saudável de sua idade, mas se concentra quando joga um jogo de silabação) e comenta: “Eu sou o mais burro daqui!” quando a professora o solicita para escrever o que está no quadro. Juliana também tem comportamento regular, interage bem com os colegas e com a professora. Parece se sentir bem em sala de aula. Michele é muito comportada, presta atenção na aula e se concentra para anotar o que está no quadro. Aparentemente se sente à vontade entre os colegas e no ambiente escolar.

**09/08**

**MATUTINO**

PROFESSORA SOLANGE - 1º ANO A - ALUNO LUCAS (KARIRI- XOCÓ)

Leitura pela professora do livro *Lá vem o ratinho carteiro*, de Marianne Dubuc – Desenhar e pintar 3 coisas que começam com o mesmo som da palavra “ratinho”. A professora explica que trabalha conscientização fonológica/letramento/atividades descontextualizadas/ currículo instrumental para fixar o trabalho; recreio; plena atenção<sup>40</sup>; soletramento de produtos trazidos<sup>41</sup> para a gincana da Festa da Cultura Popular – FCP<sup>42</sup>.

Lucas aprende a soletrar/escrever a palavra rato (escreveu “ratu”) e ratoeira (“ratoera”) e a professora fica muito satisfeita em perceber sua evolução na alfabetização. “Alfabetico!” diz ela ao classificá-lo no respectivo nível da psicogênese<sup>43</sup>, dando uma gargalhada. O aluno se concentra ainda mais ao continuar o exercício e escreve “raluo” para a palavra “ralo”.

A professora faz soma simples (unidade, dezena) para calcular os pontos dos produtos trazidos para a gincana. Para mim, a professora diz, em tom de brincadeira, que Lucas disse para a diretora que “ela é boa mesmo” (há um mês estava em outra sala com outra professora).

Lucas encosta do meu lado e diz que “queria estar em casa, sabe fazendo o quê?” e faz que está dormindo e roncando.

---

<sup>40</sup> Momento de relaxamento e meditação pós-recreio.

<sup>41</sup> As famílias contribuem doando produtos alimentícios que valem pontos para a gincana da Festa da Cultura Popular – FCP. A turma vencedora tem um dia de lanche e recreio especiais.

<sup>42</sup> Devido à frequente citação na etapa de observação, faz-se importante relembrar que a Festa da Cultura Popular é uma confraternização programada anualmente pela EC 115 Norte que, além de promover a valorização da cultura popular brasileira em suas várias manifestações (artísticas, musicais, culinárias, entre outras), substitui a Festa Junina (de cunho religioso) na instituição de ensino.

<sup>43</sup> Formulada pelas psicolinguistas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, o estudo da psicogênese refere-se aos níveis de construção da escrita e leitura dos estudantes (pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético).

Ainda pela manhã, quanto eu tratava com a Diretora<sup>44</sup> sobre a pesquisa na escola, o aluno André (Tuxá) aparece em companhia de Carlos (também Tuxá, mas residente na reserva Kariri-Xocó, e primo de segundo grau de André), pedindo gelo devido a uma pancada no momento do futebol. A diretora me informa que ele é indígena e pergunta para a criança “Você gosta de ser indígena?”. Ele diz “Mais ou menos”, olhando para baixo, demonstrando certa vergonha. Os dois alunos são do período matutino. Eu só visitaria a turma deles dias depois.

## VESPERTINO

PROFESSORA LETÍCIA - 3º ANO B - ALUNOS JULIANA (GUAJAJARA), MICHELE (GUAJAJARA) E DANIEL (GUAJAJARA)

A professora Letícia trabalha o tema Dia Internacional dos Povos Indígenas com a turma. Começa pedindo a uma aluna (não indígena) que escrevesse a palavra “Indígena” no quadro. Daniel, Michele e Juliana (alunos Guajajara da sala) são convidados a serem os “ajudantes do dia” e Michele pede para cantar uma música (em português). Daniel parece agitado e senta-se na mesa da professora. Michele fica com vergonha de cantar, mas acaba cantando uma música que ela mesma criou. Na música, a criança diz que fica feliz ao voar pelo ar sozinha.

Na mesa da professora, Daniel manuseia um jogo com temática indígena e diz para a professora que seu pai também “faz isso” (a imagem mostra um homem adulto amassando barro com os pés para construir casa de adobe. Na mesma página do jogo ainda há uma pessoa trabalhando na lavoura e outra armando uma arapuca. A professora divide sua atenção entre ele e outros tantos alunos querendo cantar também.

Michele volta a se sentar em sua mesa com muita educação, sempre quieta e comedida. Juliana também não é agitada, mas parece entediada e coloca os pés sobre sua mesa. Outras crianças continuam cantando suas músicas (entre elas, uma da cantora Glória Groove faz a turma cantar em coro).

A professora avisa aos alunos que todos irão à biblioteca e Daniel fica ansioso para sair de sala. Na biblioteca, a bibliotecária orienta os alunos (oralmente) a localizarem os temas das obras (amizade, aventura, contos de fada, saúde, entre outros) por cores das prateleiras. Após a explanação, ela oferece (como doação) o livro “A Festa dos Encantados” – baseado em uma lenda do povo Guajajara (a história é escrita em língua portuguesa e Guajajara, e foi originalmente narrada por Tamuiz Vicente na terra indígena Arariboia, em setembro de 2015)

---

<sup>44</sup> Dois meses depois, a diretora aposentou-se. A vice-diretora assumiu o novo cargo em outubro.

e lê o título da história em Guajajara, comentando em seguida que não sabia se o pronunciaria corretamente. Uma aluna fala em voz alta: “Pergunta pro Daniel!”, e ela responde que em casa as crianças poderiam brincar de ler no idioma Guajajara, mas que naquele momento lia a história em português e reafirmou que lessem em Guajajara em casa. Em momento algum, os alunos indígenas tiveram algum protagonismo na ação em questão.

Quando Daniel se aproximou de mim, perguntei se ele sabia ler o idioma Guajajara. Ele disse que não sabia ler, mas sabia falar. “Quer ver?”, disse ele falando algo em sua linguagem. Perguntei o que ele dizia e prontamente ele respondeu: “Bora jogar futebol?”.

Em uma conversa informal com a Orientadora Educacional, ela comentou que a mãe de Michele não quer passar a cultura Guajajara para a filha.

De volta à sala de aula, a professora propôs uma atividade em grupo: a partir de letras plastificadas, os alunos teriam que formar palavras em português e/ou em Guajajara (de acordo com o texto do livro que ganharam): FLOR, CACHORRO, GUAJAJARA, MEHE (Daniel traduz para a turma “Tempo”). Inicialmente, dois alunos optaram por fazer a atividade sozinhos, dentre eles Daniel. Concentrado em sua mesa e observando o painel alfabético, fixado na parede da sala, ele vai montando as palavras “ovo”, “nacaco”, “flor”.

Um grupo formado apenas por meninas, no qual estão Michele e Juliana, é liderado por duas estudantes não indígenas. Depois de alguns minutos, Michele e Juliana saem da sala e demoram a retornar.

Por vontade própria, Daniel senta-se junto a um grupo formado por cinco meninas e diz que vai ajudá-las. O clima de competição se acirra entre os três grupos (de 5, 4 e 3 alunos) formados para a atividade.

**10/08**

**MANHÃ**

PROFESSORA SÔNIA - 4º /5º ANOS - ALUNOS ANDRÉ (TUXÁ), CARLOS (TUXÁ) E MARCOS (WAPICHANA)

Como no dia anterior foi o Dia Mundial dos Povos Indígenas, a professora Solange disse que no dia seguinte trabalharia um texto com esse tema com o Lucas. Ele faltou na presente data. “Esse povo falta muito! Por isso não aprende!” “E por que falta muito?”, perguntei. “Amanhã vou perguntar pra ele”, ela disse. Ouvindo esse diálogo na sala dos professores, outra professora (do quarto e quinto anos) se aproximou comentando que trabalhou uma meditação xamânica com as crianças para celebrar a data.

Como Lucas havia faltado, aproveitei para observar a sala lilás, turma de quarto e quinto ano<sup>45</sup>, com 36 alunos, mediados pela professora Sônia (até então ela contava apenas com o apoio de uma Educadora Social que acompanha Clara, uma aluna autista), porque a regional do Plano Piloto ainda não havia disponibilizado professora substituta para a anterior, que se afastou devido licença maternidade.

Os alunos indígenas presentes (André e Carlos; Marcos havia faltado) interagem de maneira padrão entre si e com os demais colegas nos momentos de lanche, recreio, jogo de futebol.

Ao voltar do recreio, a educadora social fala por cerca de quinze minutos sobre o “mau comportamento da turma” no recreio e dentro de sala e que isso estava afetando Clara, deixando-a agitada e desconfortável.

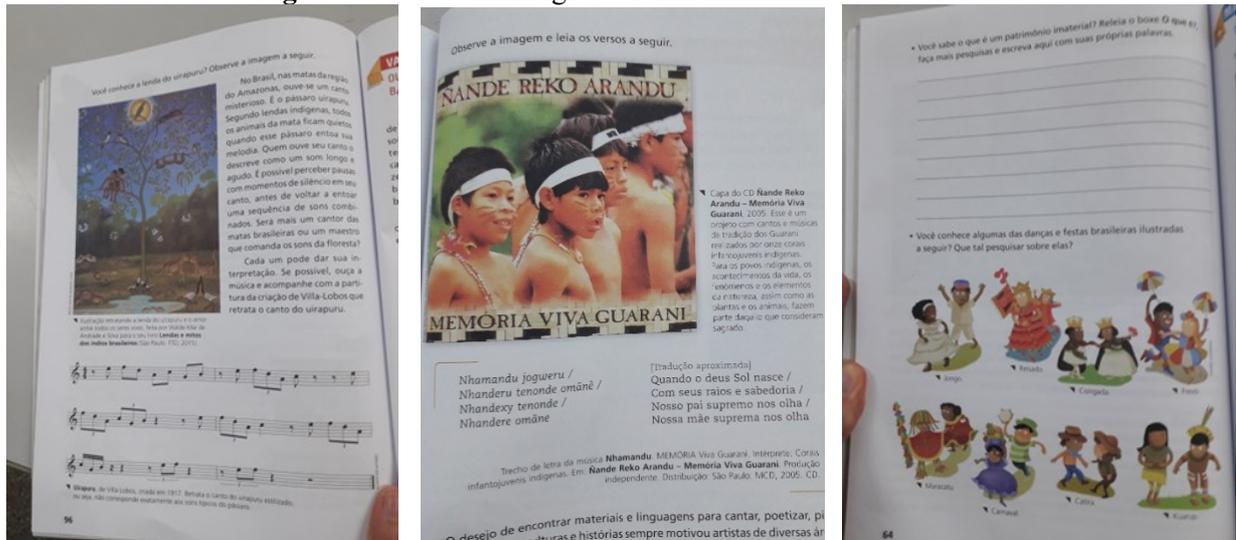
A sala (assim como as demais) organiza-se por uma rotina diária em que as atividades do período são elencadas no quadro para compreensão e registro na agenda. Exemplo: Rotina – acolhimento, roda de conversa, atividade de leitura e interpretação de texto sobre cultura popular, correção dos exercícios, lanche, recreio, plena atenção. O ambiente da sala é organizado por grupos de 4 ou 5 mesas, nos quais os alunos estudam em grupo: leem com os colegas e registram as respostas no caderno. Os alunos indígenas dividem as leituras com os demais. Uma colega não indígena lidera o grupo com boa fluência na leitura.

O livro de arte para o quarto ano traz, na Unidade “Esta arte é nossa!”, o Capítulo 1. Unidos pela arte, que aborda o estudo da arte em grupo, práticas teatrais em grupo e a arte popular brasileira. O livro traz, entre textos, imagens e propostas de atividades (em grupo, leitura, respostas escritas e projetos), muitos exemplos de manifestações culturais (catira, tambor de crioula, frevo, maracatu, capoeira, música popular brasileira, timbalada, instrumentos). No decorrer de todo o livro, a cultura indígena é apresentada em apenas três momentos: a lenda do Uirapuru, imagem sobre corais infanto-juvenis guaranis, e o Kuarup (Figura 1), quando se abordam danças brasileiras. O tema da atividade para o quinto ano é “Religiões pelo mundo”. No livro há referências a algumas culturas indígenas.

---

<sup>45</sup> As turmas organizadas em bloco são compostas por crianças de dois anos, nesse caso quarto e quinto anos.

**Figura 1 - A cultura indígena em material didático do 4º ano**



Fonte: FERRARI, Solange dos Santos Utuari; DIMARCH, Bruno Fischer; KATER, Carlos. *Conectados arte 4º ano*. Componente curricular arte: ensino fundamental, anos iniciais. São Paulo: FTD, 2018.

André solicita minha ajuda sobre uma atividade que pede para identificar tipos de templos. Aproveito para conseguir alguma informação mais pessoal e pergunto se ele sabe o que é “templo”. Ele responde que não sabe e mostrando as imagens no livro (sinagoga, igreja e mesquita), volto a perguntar: lá onde você mora tem algum lugar de reza? Então, compreendendo minha intenção de investigação, ele diz: Tuxá é chamado de indígena mas não é indígena de verdade, índio, índio mesmo...

A diretora entra na sala para conversar com a turma sobre problemas causados por alguns alunos na biblioteca. Sua presença é respeitada e os alunos ficam em silêncio.

## VESPERTINO

COORDENADORA PEDAGÓGICA CELINA- 4º/5º ANO B - ALUNOS BRUNO (GUAJAJARA) E PAULO<sup>46</sup>

A professora de uma das turmas<sup>47</sup> de quarto e quinto anos do turno vespertino (onde estudam Bruno e Paulo) estava de licença médica, e a coordenadora assumiu a turma, propondo inicialmente um ditado com as seguintes palavras: imaginar, invenção, consumida, literatura, personagem, movimento, extraterrestre, filmagem, cinema. A turma é organizada em grupos de

<sup>46</sup> Paulo não consta na tabela de alunos indígenas, pois, como será visto adiante, apesar de ele residir na reserva indígena Tuxá, apenas seu padrasto e sua meia irmã mais nova são desse povo. Não o excluí das observações, pois essa informação só foi confirmada a partir da fase de negociação para a produção de dados com as crianças indígenas.

<sup>47</sup> Constam duas turmas de quarto e quinto anos (bloco II) no período vespertino.

4, 7 e 8 alunos. Aparentemente, os alunos em observação possuem desenvolvimento mediano entre erros e acertos, dentro do padrão para a idade/série.

Paulo, ao saber do porquê da minha presença diz: “Não sou índio, tio. Sou cearense! Ele que é índio!”, apontando para Bruno, que demonstra timidez ao ser apresentado pelo colega.

A professora dita o seguinte período: “O cinema é uma arte que tem a participação de muitos profissionais e muitas linguagens da arte”. Você sabe quais são esses profissionais? E quais linguagens estão presentes nessa linguagem artística?

Paulo anota/escreve de maneira regular, Bruno impede que eu veja seu ditado, tampando o caderno com o braço.

Com a professora substituta, alunos (os observados e outros) ficam dispersos após o ditado. Saem e voltam da sala muitas vezes.

A coordenadora pede que dividam as sílabas das palavras do ditado. Enquanto alguns fazem o que foi pedido, outros estão distraídos, conversando, brincando, vivendo. Paulo corrige as palavras do ditado, escritas pela professora no quadro. Bruno também corrige e apesar de parecer disperso leva o caderno para a professora corrigir.

No decorrer da aula, a professora escreve duas situações-problema no quadro (envolvendo divisão e multiplicação) para as crianças anotarem e resolverem. Como qualquer turma padrão, há alunos que copiam e outros que preferem conversar e brincar. Os alunos observados copiam, mas também conversam e brincam bastante.

**11/08**

**MATUTINO**

PROFESSORA SÔNIA - 4º/ 5º ANO A - ALUNOS MARCOS (WAPICHANA), CARLOS (TUXÁ) E ANDRÉ (TUXÁ)

O período começa com o registro da rotina do dia: acolhimento, roda de conversa sobre (respeito), apresentação da professora substituta, correção das atividades do dia anterior, língua portuguesa, plena atenção e ensaio para a Festa da Cultura Popular. Após breve conversa, na qual alguns comentam sobre o tema “respeito” (e outros ficam calados), a professora pede uma produção de texto utilizando os substantivos *respeito*, *empatia*, *organização*. A professora fala aos alunos com muita gentileza e é ouvida por todos.

Carlos e André fazem suas produções de texto em caixa alta, com alguns erros ortográficos, mas realizam a atividade entre momentos de conversas e brincadeiras. Os dois alunos costumam ter sempre a companhia um do outro nos momentos de sala de aula, lanche e recreio, apesar de também se relacionarem com outros colegas ocasionalmente. Na hora do

lanche, André derruba o copo de vitamina de banana, mas ele mesmo limpa a bagunça com folhas de papel-toalha, demonstrando certa autonomia em suas ações. Após o lanche, Carlos se adianta para pegar a bola de futebol na sala de direção e, com André e outros colegas, vai jogar bola. Carlos é muito competitivo e por vezes até se excede com vontade de vencer. Na área da casinha de madeira<sup>48</sup>, Marcos brinca de pique-pega e interage com outros colegas, apesar da personalidade tímida.

Em sala de aula, Carlos e André sentam-se em grupo com mais dois colegas (um menino e uma menina), enquanto Marcos se senta com mais três colegas e lê um gibi, calmamente, depois do recreio. Marcos não interage com André e Carlos.

A professora solicita atenção, pois um aluno pediu para cantar uma música para a turma. Com muita timidez, ele canta baixinho, debaixo da mesa da professora, mas a turma colabora com a apresentação.

A supervisora pede licença e entra na sala oferecendo bolo e sorvete em comemoração ao dia do estudante. As crianças saem eufóricas!

Em conversa informal com a professora, ela comenta que Marcos “é comportado e tímido”, e mesmo assim ajuda os colegas com as tarefas.

Retornando à sala, a professora apresenta a música *É tudo Pé de Cerrado*, do grupo cultural brasiliense Pé de Cerrado (homenageada do ano na Festa da Cultura Popular<sup>49</sup>). Os alunos parecem gostar da música e acompanham a letra numa folha de papel. A professora sugere para que as crianças bolem uma coreografia em casa para apresentação no dia do evento.

## VESPERTINO

DIRETORA LÚCIA / PROFESSORA SUBSTITUTA FÁTIMA- 4º/5º ANO B - ALUNOS BRUNO (GUAJAJARA) E PAULO

Enquanto a professora substituta não chega (a professora titular da sala ainda se encontrava de licença médica), a diretora assume a turma e organiza uma roda de conversa sobre o uso de máscara na escola, além de assuntos referentes aos comportamentos dos alunos, Olimpíadas de Matemática, FCP, assembleia sobre o Projeto Político Pedagógico – PPP.

---

<sup>48</sup> A “casinha de madeira” localiza-se na área pública em frente à Escola. Foi construída pela prefeitura da SQN 115 Norte e consta como referência de lazer infantil de Brasília (<https://pezinhoforadecasa.com/65-lugares-para-sair-com-criancas-por-bairro/>).

<sup>49</sup> Anualmente, a FCP prestigia algum artista local (artistas como Dona Gracinha da Sanfona e o grupo Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro já participaram de edições anteriores, por exemplo), e a Escola se envolve com a obra dos artistas por meio de atividades pedagógicas (leitura, poesia, rima, cultura popular, coreografias para o dia da festa, entre outros). Esse ano, o homenageado foi o grupo Pé de Cerrado.

A diretora pergunta sobre a rotina da turma para o dia. “Tem dever?”, ao que a turma responde que “sim”. Então a diretora emenda: “Vou pedir para a professora anotar quem fez”. Fala-se sobre o que é estudar e alguns alunos vão dizendo o que pensam. Bruno e Paulo ficam em silêncio.

Repentinamente, a professora da sala chega, para alegria dos alunos. Mal sabiam eles que era para avisar que ela precisaria se ausentar e que viria outra professora para substituí-la. A turma ouve em silêncio e se emociona com a notícia. Paulo chora comedidamente.

Após a despedida da professora, a diretora encerra a roda de conversa, dando lugar à professora Fátima, que acabara de chegar e assume a condução da turma. A pedido da recém-chegada professora, uma aluna escreve a rotina do dia no quadro. Ao fim da roda de conversa, Paulo e Bruno são levados à direção (na companhia de alguns outros alunos) por estarem correndo pela escola antes da chegada de alguma professora à sala.

Fátima incentiva os alunos a fazerem as atividades do dia, mas poucos se ocupam com as tarefas. Assim como muitos outros, Bruno e Paulo (já de volta à sala de aula) estão bem dispersos. A professora propõe uma atividade de Geografia (área urbana e rural) e ameaça levar alunos à direção caso não colaborem com o clima de estudo. Paulo e Bruno compreendem o comando da atividade do livro e respondem no caderno, sem muito entusiasmo.

Após o lanche, a professora se mostra incomodada com o comportamento da turma ao retornar para a sala. “Só sai para o recreio quem mostrar a atividade feita”, diz ela. Bruno concentra-se para terminar a atividade pendente a fim de sair para o intervalo. Paulo diz: “Ih, vamos ficar sem recreio”. Por fim, todos saem para o tão desejado recreio. Os alunos indígenas interagem regularmente com outros alunos no momento do futebol.

O livro didático de geografia oferece vários exemplos da diversidade cultural brasileira e inclui imagens, documentos sobre direitos e exemplos da cultura indígena.

Ao fim do recreio, Bruno auxilia Paulo na tarefa.

**12/08**

**MATUTINO**

PROFESSORA SÔNIA E KAREN - 4º/ 5ºANO A - ALUNOS MARCOS (WAPICHANA), CARLOS (TUXÁ) E ANDRÉ (TUXÁ)

Ao chegar à escola, a professora Solange (do 1º ANO A) comenta comigo que Lucas faltou e repete que “os indígenas faltam muito...”. Eu perguntei novamente se ela sabia o porquê, e ela me respondeu que a criança informou que foi por causa da falta de uniforme e que a direção já havia providenciado outra camisa para ele.

Com a ausência de Lucas, dirigi-me à turma de quarto e quinto ano da professora Sônia. André também havia faltado. Perguntei ao Carlos se ele sabia o porquê e ele respondeu que o parceiro estava com dor de cabeça e de barriga.

No início do período, a turma se organizou no pátio da escola para um diálogo na roda de conversa sobre a recepção à professora Karen (recém-chegada), excesso de barulho e desrespeito. Alunos escutam em silêncio.

Na biblioteca, a professora lê o livro *A Turma do Fundão*, de Sissina Aurea, para as crianças fazerem uma ficha literária. Marcos se concentra durante a tarefa e percebendo que eu o observava, a professora Sônia comenta comigo que o pai do aluno “é um bom contador de histórias. É mais da oralidade”. Porém, num momento de descontração, aproveitei para conferir essa informação com a própria criança, quando ele me disse que gosta mais de escrever do que falar.

Carlos preenche o básico na ficha literária, aparentando querer se livrar da tarefa. Sem seu parceiro André, Carlos não parece tão espontâneo nas relações com os outros colegas, alternando entre brincadeiras e observações curiosas ao caminhar e notar o acervo dos livros nas estantes da biblioteca. Porém, no momento do futebol, demonstra liderança ao buscar a bola na sala da direção e formar seu time. Marcos também participa da partida. O entrosamento entre os colegas durante o jogo é bom, mas Carlos e Marcos não interagem entre si, apesar de jogarem a mesma partida (em times opostos).

De volta à sala de aula, Carlos e Marcos copiam a situação-problema de matemática, envolvendo soma e multiplicação simples (unidade e dezena) e aparentam dificuldade em compreender o raciocínio exigido para solucioná-la. No decorrer do tempo, a turma se organiza para ensaiar uma música para a Festa da Cultura Popular e a correção da atividade fica para outro momento. Enquanto Carlos participa da elaboração coletiva da coreografia, Marcos continua sentado, copiando e fazendo suas continhas com a ajuda de um colega. Minutos depois, ele se integra à atividade coletiva.

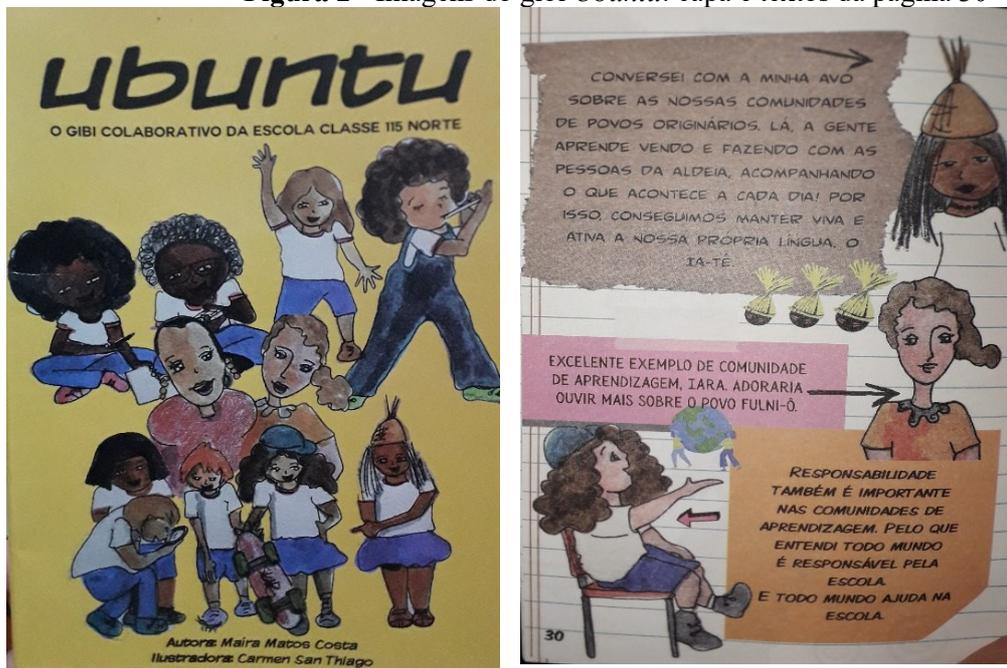
## **VESPERTINO**

PROFESSOR PEDRO - 1º ANO A - ALUNA ANA (GUAJAJARA)

O turno se inicia com uma roda de conversa, no pátio da escola, com a participação de todas as turmas. As irmãs Ana e Juliana sentam-se uma ao lado da outra. A vice-diretora fala sobre os combinados para o bom andamento do diálogo (quem quer falar deve levantar a mão e esperar a outra pessoa terminar de falar), além dos preparativos para a FCP. Alunos participam ouvindo e comentando. Nessa ocasião, nenhum aluno indígena se manifestou. Manaíra, mãe de

aluno da escola, participa da roda de conversa para falar de um gibi escrito por ela e ilustrado por outra mãe de estudante da escola (Figura 2), em que aborda a comunidade de aprendizagem da própria unidade de ensino. No gibi, a partir de uma conversa entre a *Professora Cecília* e seus alunos de quarto e quinto anos, no primeiro dia de aula, as reflexões sobre como vivenciar uma comunidade de aprendizagem na Escola Classe 115 Norte são construídas coletivamente. A história em quadrinhos possui identidade visual descontraída e, ilustrada como se fosse em um caderno escolar, procura considerar a diversidade de seus alunos por meio de personagens com diferentes características, inclusive indígenas da etnia Guajajara e Fulni-Ô.

**Figura 2** - Imagens do gibi *Ubuntu*: capa e textos da página 30



Fonte: COSTA, Máira Matos; SAN THIAGO, Carmen. *Ubuntu*: o gibi colaoativo da Escola Classe115 Norte, EC 115 N, Brasília, v. 1, fev. 2022.

Pela primeira vez, fui observar Ana, aluna matriculada no quinto ano do ensino fundamental, e que faz vivência em turma do primeiro ano em decorrência de alfabetização insuficiente. A criança Guajajara copia o que é escrito no quadro mas não consegue ler, interpretar o registro gráfico ou produzir textos espontâneos. Com 10 anos, ela convive com alunos de 6 e 7 anos, mas seu comportamento muito comedido a faz pouco notada ou diferenciada. Aparentemente é difícil saber se seu comportamento calmo é apatia ou timidez. Apesar de ter colegas mais próximos com os quais ela conversa (sempre com tom de voz baixo) e compartilha os momentos dentro e fora de sala, Ana permanece a maior parte do tempo ocupada em suas próprias tarefas ou aguardando a condução das aulas. Quando pergunto se seu nome (o real) se escreve com S ou Z, ela não sabe dizer. Ao ouvir o pedido do professor para

que coloquem os nomes no gibi recém-ganhado, a criança escreve as letras do seu nome desordenadamente, depois para, pensa e corrige, organizando, então, a sequência correta.

Ana e uma colega brincam de copiar as letras cursivas do painel alfabético da sala. Depois de copiar o cabeçalho do quadro, ela deita a cabeça sobre a mesa, mas logo se desperta ao responder ao professor quantos dias faltam para a FCP. “Dezesseis!”, ela diz animada. “Errou por um; faltam quinze”, corrige o professor. Não sei se por sono ou tédio, Ana escora-se sobre a carteira constantemente. Faz os registros no caderno e deita a cabeça sobre os braços. Mesmo assim, demonstra estar alerta ao que é dito ou indagado, por exemplo quando o professor pergunta à turma qual música eles cantarão na FCP. Ana responde: “Pé de Cerrado!”, confundindo o nome do grupo e o nome da música (Maracatu de Cerrado).

Ana parece desenhar as palavras, copiando de forma idêntica o que está escrito no quadro, inclusive à disposição das palavras. Quando eu pedi para ela ler o que ela havia escrito, ela não soube dizer. Com intenção de conseguir mais informações sobre a linguagem que ela costuma usar em seu cotidiano, perguntei em que língua ela costuma conversar com sua irmã Juliana, estudante do terceiro ano, com 7 anos, e ela me diz que não conversa em Guajajara na escola porque tem vergonha, mas que em casa costumam conversar na língua indígena.

Ao introduzir o assunto sobre os preparativos para a FCP, o professor pergunta para todos o que é Maracatu (referindo-se ao nome da música a ser trabalhada com os alunos). Um aluno responde que é uma palavra em Guajajara. Em voz baixa, Ana diz da sua mesa que não é.

Com os colegas, Ana brinca de pique-pega e também se diverte no parquinho da escola. Encerrado o recreio, Ana colabora com a solicitação do professor quando ele pede para pararem de jogar aviõezinhos de papel pela sala de aula para que pudessem retomar os acordos para a gincana da FCP. Sentada, concentrada e em silêncio, Ana dobra mais um aviõezinho de papel.

**16/08**

**MATUTINO**

**PROFESSORA SOLANGE - 1º ANO A - ALUNO LUCAS (KARIRI- XOCÓ)**

A professora propõe atividade envolvendo interpretação de imagem, em que, a partir de uma ilustração em uma folha de papel, os estudantes teriam que compreendê-la para responder perguntas relativas a ela. Como Lucas ainda não adquiriu a capacidade de leitura fluente, a professora lê as perguntas, pausadamente, para que a criança as responda oralmente e tente escrevê-las em seguida.

Lucas interage bem com os colegas durante o recreio. Quando eu lhe pergunto por que faltou na semana passada, ele diz ter sentido dor de barriga. O aluno se integra bem às brincadeiras com os colegas, mas apesar de estar entre o grupo, não parece ter uma companhia mais fiel. Por vezes tenta iniciar um pique-pega, mas não consegue muita atenção, talvez por ele ter vindo de outra turma.

É possível perceber que Lucas acompanha com certa facilidade as atividades que envolvem noções de números crescentes, decrescentes, escrita dos números por extenso e identificação numeral, além dos exercícios que abordam consciência fonológica. Apesar do desempenho, a professora me mostra uma atividade em que Lucas não grafa corretamente palavras que possuem dígrafo, dizendo que como “ele falta muito”, acaba perdendo conteúdo de aula e que se tivesse frequentado a turma com antecedência, ele estaria em nível mais avançado em língua portuguesa.

A turma ensaia a música *Vem Colorir*, uma ciranda do grupo homenageado Pé De Cerrado, para cantar junto com a turma do segundo e terceiro ano (bloco I) em momento posterior. Lucas e mais três alunos dançam em roda espontaneamente, atraindo outros alunos para a ciranda improvisada.

## **VESPERTINO**

### **PROFESSOR PEDRO – 1º ANO A – ALUNA ANA**

Crianças e professor organizam as contribuições trazidas para a FCP, logo depois a turma produz alguns chapéus de papel para quem não trouxe uma cobertura de cabeça para a gincana do dia, valendo pontos para a festa. A turma ganhou 50 pontos! Ana usa o chapéu, mas retira logo depois da contabilização dos pontos.

A partir da fala de um aluno sobre violência doméstica presenciada por ele, o professor inicia um debate sobre respeito e cuidado, mas logo é interrompido pela agitação das crianças. Enquanto o professor tenta focar na conscientização dos alunos em meio a muitas brincadeiras e interações entre os alunos, Ana faz uma trança em seu próprio cabelo e a colega ao seu lado a abraça. Entre os colegas de turma, Ana se sente mais à vontade com um menino e uma menina que se sentam mais próximos a ela.

O professor pergunta se alguém sabe tocar algum instrumento e que na sexta-feira a turma irá produzir seus próprios instrumentos musicais. As crianças ficam eufóricas e logo termina a roda de conversa. No decorrer do tempo, enquanto alguns alunos entram e saem da sala, brincam e interagem entre si, outros abrem o caderno como se aguardassem algum comando, entre estes Ana, que copia em silêncio a agenda do dia registrada no quadro.

Ana levanta-se de sua carteira e fala com o professor que sua mãe lhe comprou um caderno vermelho. “Traz ele!” diz o professor, que, em seguida, revisa o calendário semanal e a agenda do dia com a turma. Ana copia com letra cursiva.

O professor trabalha a palavra *Maracatu* e diz que temos muitas palavras de muitas origens “indígenas, inclusive Guajajara, africana... Maracatu é de origem africana!”, diz ele. No quadro, o professor registra em caixa alta: MARACATU - A MÚSICA MARACATU FOI CRIADA PELOS PRETOS ESCRAVIZADOS. Ana anota o que está no quadro, demonstrando tédio por meio de sua postura corporal e logo se posiciona em primeiro lugar na fila na saída para o lanche. Ao lanchar, senta-se na companhia de mais duas crianças e caminha abraçada com uma delas durante o recreio.

Já no momento do parquinho externo (parquinho público da SQN 115), Ana se diverte no gira-gira com outros colegas. Bate nas nádegas de uma amiga e é repreendida por uma professora de outra turma, que também aproveitava o lugar com sua turma naquele momento. “Lembra que a gente conversou? O bumbum é uma parte íntima”, explica ela. Nisso, Ana responde se afastando e voltando a brincar: “É que ela deixa bater no bumbum dela”.

Ana se diverte com os colegas com pouco diálogo e interação. Ela também se entretém ao jogar cartas (Uno), acompanhada de outras crianças (quando há um pouco mais interação), mas continua manipulando o baralho sozinha, depois que os demais se afastam. De maneira geral, Ana alterna momentos acompanhada e desacompanhada. Os professores observam as brincadeiras e entrosamento entre as crianças com muita atenção.

**18/08**

**MATUTINO**

PROFESSORA SÔNIA E KAREN - 4º/ 5ºANO A - ALUNOS MARCOS (WAPICHANA), CARLOS (TUXÁ) E ANDRÉ (TUXÁ)

Na roda de conversa tratou-se sobre o comportamento inadequado em sala, o dia do brinquedo e sobre a FCP. Em sala de aula, a professora propõe uma atividade, impressa em folha de papel, com informações sobre o grupo homenageado Pé de Cerrado para os alunos lerem e responderem conforme as informações do texto. Alguns trabalham em dupla e outros sozinhos. Carlos e André trabalham juntos, quando o primeiro lê e o segundo ajuda na resposta oralmente. Os dois estudantes fazem a atividade em clima de descontração, mas não produzem o texto solicitado na atividade. Marcos faz sua tarefa sozinho com muita atenção, responde bem às perguntas da atividade e capricha ao ilustrar um Ipê Amarelo, solicitado como ilustração de alguma árvore do Cerrado. A professora passou a organizar a distribuição das carteiras lado a

lado, de modo a formar um círculo (ou oval devido a extensão da sala). A estratégia parece contribuir na rotina da turma, visto que os alunos realizam suas obrigações escolares com certa tranquilidade. A turma lancha em meio ao ensaio de outras turmas (primeiro, segundo e terceiro ano) para a FCP sem qualquer incômodo; os alunos observados interagem de maneira padrão. Aproveito para perguntar a André por que ele faltou na semana anterior e ele diz que dormiu muito e que não conseguiu acordar.

Como de costume, no recreio, Carlos e André jogam bola e Marcos brinca de pique-pega com outros colegas. De volta à sala de aula, Marcos volta a se concentrar em sua tarefa enquanto André e Carlos comemoram a vitória no futebol: “É cam-peããããã!” , gritam.

Agora é a vez de eles ensaiarem a música escolhida para apresentação na FCP: Água no Mundo (Pé de Cerrado). Quem não ensaia, continua com a tarefa em sala. A maioria dos alunos treina a coreografia coletivamente, inclusive Carlos, André e Marcos. Os dois primeiros ensaiam durante alguns minutos, mas logo voltam para a sala de aula para continuar a atividade. Carlos desenha uma Galinha D’água como exemplo de ave característica do Cerrado e diz que existem dessas aves soltas na região onde ele mora. André desenha o mesmo que o amigo em sua folha.

## **VESPERTINO**

PROFESSORA LETÍCIA - 3º ANO B - ALUNO DANIEL (GUAJAJARA), MICHELE (GUAJAJARA) E JULIANA (GUAJAJARA)

Dirigi-me à sala do primeiro ano com intenção de observar Isa, mas ela não foi à escola. O professor comentou que ela costuma faltar quando a mãe precisa organizar a barraca de vendas de artesanato. Então, fui ao terceiro ano a fim de observar Michele, Juliana e Daniel, mas somente o último estava presente. Quando pergunto a Daniel sobre as duas alunas faltantes, ele me diz que elas não quiseram ir, mas que ele foi porque gosta da escola. Posteriormente a diretora me informou que no dia anterior Juliana havia passado mal e que sua mãe teve que buscá-la.

No início da aula, houve uma roda de conversa com a presença da diretora e uma mãe de aluna, além da professora e as crianças, sobre respeito, xingamentos e palavrões. Daniel participa, levanta a mão e diz que um colega já bateu nele. A diretora diz que quando isso acontecer, é para avisar à professora e se não tiver resultado, falar com ela própria. Muitos alunos comentam sobre xingamentos que ouvem dentro e fora da escola. Uma aluna comenta que Daniel a chamou de pobre ao pedir-lhe uma tesoura emprestada. Voltando-se para Daniel, ela o indaga se a escola não empresta material a ele quando ele necessita. “E isso quer dizer que

você é pobre?”, pergunta ela. Com lágrimas nos olhos, ele diz: “Eu sei que eu sou pobre...”, transparecendo sensibilidade a esse assunto. Então a diretora olha bem para ele e diz não o considerar pobre, e que a cultura dele que é diferente e que depois conversaria com ele sobre isso.

A roda de conversa se encerra para o ensaio para a FCP com outras turmas (de primeiro e segundos anos). Daniel ensaia com os demais colegas.

Ao retornar à sala de aula, inicia-se outra conversa sobre um desenho (de um palhaço e uma faca) feito no caderno de uma aluna sem sua permissão. Daniel se empolga com o assunto e começa a desenhar imagens de rostos assustadores e comenta que viu essas imagens em vídeos sobre uma casa assombrada. O assunto parece ser interessante para ele.

Durante o recreio, Daniel joga futebol com outros colegas e tudo corre normalmente entre as crianças. Ao retornar do intervalo, a professora informa ao grupo que eles farão uma avaliação diagnóstica de língua portuguesa e matemática logo após uma atividade já planejada. Disse que depois eles poderiam brincar com algum jogo da sala ou massinha de modelar.

Enquanto aguarda a atividade impressa em uma folha de papel, empolgado com o tema dos desenhos amedrontadores, Daniel faz vários desenhos de personagens sinistros (Figura 3) até que a professora se aproxima para auxiliá-lo na leitura do comando do exercício. Ele diz que entendeu tudo após interpretação calma e paciente do comando da atividade, lido pela professora. Ele termina a identificação fonética com rapidez e volta a desenhar seus personagens de terror, segundo ele aprendidos nos vídeos de “Renato Garcia”. Após eu indagar-lhe sobre quando e onde ele assiste a esses vídeos, ele diz que assiste com amigos e às vezes sozinho, porque é corajoso. Inspirado pelo tema do desenho, Daniel convida outros colegas para invocar “a loira do banheiro” e lá se vão.

**Figura 3** - Desenhos de aluno, representando personagens sinistros

Fonte: Daniel (Guajajara), aluno do 3º ano B.

Ao retornar à sala, a coordenadora o chama para a avaliação diagnóstica e pergunta se ele consegue ler a história. Daniel apresenta dificuldade de leitura, então ela lê a história para ele e ao finalizar a leitura pede para o aluno explicar com suas palavras o que ele entendeu. A criança diz não saber dizer sobre a história, e então a coordenadora lê novamente o texto em voz alta. Daniel insiste que não sabe explicar, então a coordenadora passa a ler perguntas de interpretação de texto sobre a leitura feita. Oralmente, Daniel responde algumas questões corretamente e confunde-se em outras. Em outra etapa da avaliação, Daniel preenche todas as letras do alfabeto, mas não consegue identificar quais são as vogais e as consoantes. Na sessão referente à matemática, ele conta oralmente até trinta satisfatoriamente; além desse número, ele se confunde com a sequência numérica. A coordenadora passa então a ler um problema que envolve adição. Ele ouve com atenção, mas tem dificuldade em interpretá-la, demonstrando apatia ao bocejar durante a leitura. A coordenadora lê outra situação-problema pausadamente, envolvendo subtração dessa vez, mas Daniel passa a tentar acertar o que lhe é perguntado, arriscando valores aleatórios. A avaliação se encerra e Daniel vai brincar no parquinho da escola.

22/08

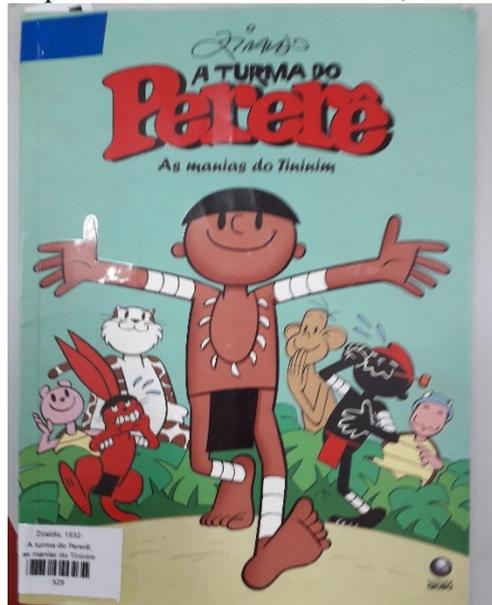
## MATUTINO

PROFESSORA SOLANGE - 1º ANO A - ALUNO LUCAS (KARIRI- XOCÓ)

No início das atividades, a professora trabalha matemática a partir da adição do número de alunas e alunos (nesse dia havia duas meninas e nove meninos). A turma trabalha o tema “folclore”. A professora faz uma introdução sobre o assunto e continua a abordagem a partir de exercícios em uma folha de papel impressa. No momento do lanche, Lucas senta-se acompanhado de outro colega, diz que está bom e repete o prato de arroz, feijão e frango cozido.

Já na biblioteca, logo após o recreio, a professora pede para os alunos escolherem um livro e se sentarem à mesa em que há a letra adesivada correspondente à primeira palavra do título da obra escolhida. Lucas escolhe o livro “Folclore Brasileiro”, senta-se à mesa com adesivo *F*, como orientado pela professora, e folheia o livro, olhando as imagens e devolvendo-o em seguida. Com intuito de praticar a leitura com alguns alunos, a professora diz que trabalhará junto a algumas crianças (enquanto o monitor ajuda a evitar excesso de barulho e correria pela biblioteca). Entre essas crianças, Lucas é citado e logo escolhe o livro *A turma do Pererê* (Figura 4) depois que a professora pede para ele selecionar alguma obra para a atividade assistida, mas ela logo o interrompe, dizendo que eles já trabalharam aquele livro. Então, com outra obra, a professora dá atenção exclusiva a Lucas, acompanhando sua leitura silabada, ajudando-o em sua soletração. Lucas se esforça para ler, mas quando a professora pede para ele explicar o que foi lido, ele diz que não entendeu nada. A professora relê com ele, explica o que foi lido e muda de página. Mesmo com a decodificação letra/som imperfeita, a professora demonstra satisfação e diz que em dois meses ele já estará lendo. Na biblioteca, alguns leem, outros correm. A professora chama atenção do grupo sobre o barulho e volta a atender Lucas. A criança parece se entediar e conta quantas páginas faltam para acabar a leitura do livro: “Cinco!” E comenta a quantidade que já leu: “Eu já li isso tudo!”.

**Figura 4** - Capa do livro *A turma do Pererê*, de Ziraldo



Fonte: PINTO, Ziraldo Alves. *A turma do Pererê*. As manias do Tininin. São Paulo: Globinho, 2010.

Enquanto a professora acompanha a leitura de outra aluna, Lucas tenta ler sozinho. Ao soletrar as palavras, passando a ponta do lápis sobre as palavras, a professora o incentiva “Muito bem, campeão!”, expressando alegria ao perceber seu esforço. Juntos terminam a leitura do livro, e a professora continua o mesmo trabalho com a estudante. Lucas se junta aos colegas que aproveitam o espaço da biblioteca.

De volta à sala de aula, a turma retorna à atividade sobre folclore brasileiro, além de outra referente a parlendas e ditados populares. A professora pergunta o que é ditado popular e Lucas se manifesta: “Eu sei! Passou, passou, passou um avião e nele está escrito que... Lucas é campeão!”. A professora dá risada e após explicar sobre o assunto, Lucas dá outro exemplo: “Do que vale um cachimbo se não tem fumo?”. A professora gosta do exemplo e o escreve no quadro, voltando à folha de exercícios na sequência. Ao trabalhá-la, a professora registra as respostas no quadro e os alunos as copiam em suas folhas.

A turma passa à próxima atividade (escrita dos nomes dos personagens folclóricos por extenso). Lucas a termina e mostra à professora.

## VESPERTINO

PROFESSOR PEDRO - 1º ANO A - ALUNA ANA

Antes do início do turno vespertino, Daniel, diz à vice-diretora que teve falta de ar no ônibus durante o trajeto até à escola, mas que *orou* a seu deus para melhorar e melhorou. Ela o ouviu e perguntou se já estava melhor. Ele disse que sim e se afastou. A vice-diretora olhou

para mim e comentou o pesar de tê-lo ouvido usar um vocabulário muito distante da espiritualidade tradicional indígena.

Já na roda de conversa (primeiro momento da aula do professor Pedro), Ana ocupa seu lugar e aguarda em silêncio. O professor conversa com a turma e pergunta quem quer falar sobre o fim de semana. Ana levanta sua mão, mas quando chega sua vez, diz que não quer mais falar. O professor calcula com a turma quantos dias faltam até o dia da FCP. Depois da roda de conversa, as crianças pegam seus cadernos (em uma estante onde são guardados) e sentam-se em suas mesas.

Além do caderno e de outros materiais de aula, Ana organiza as latas de milho e tomate em conserva trazidos para a contabilização da gincana, registra o cabeçalho em seu caderno silenciosamente (idêntica à disposição escrita no quadro) e ouve as orientações do professor com a cabeça escorada sobre a mesa.

Três estudantes de medicina da Escola Superior das Ciências da Saúde – ESCS assumem o tempo de sala de aula (observados por sua respectiva professora) para continuar trabalhando sobre alimentação saudável com a turma (eles já haviam ido em outra oportunidade em que eu não estava presente). Os graduandos trazem o *Semáforo da Alimentação*, fazendo uma analogia entre os diferentes tipos de alimentos e cores do semáforo (liberado/sinal verde, de vez em quando/sinal amarelo, e evitar/sinal vermelho). Então, o grupo de estudantes propõe votação para que fossem identificadas as cores do semáforo para as respectivas imagens dos alimentos trazidas para a dinâmica. Ana vota também. Na sequência, alunos vão relacionando as imagens as cores do semáforo correspondentes. Ana observa.

Durante o lanche, Ana senta-se ao lado de outras crianças, mas interage pouco. No recreio ela observa um grupo de meninos jogando bola e parece querer brincar também, mas não se arrisca pedir e fica em pé só observando, mas acaba desistindo de brincar. Parece isolada, sem companhia, porém acaba participando quando Daniel define os times. Ana, enfim, brinca na posição de goleira.

Enquanto eu observava, a professora Letícia me informa que Michele fará avaliação diagnóstica de língua portuguesa e matemática com mediação da coordenadora. Achei importante acompanhar aquele momento e aproveitei para observá-la. De início a estudante confunde a posição das vogais de seu nome e, seguindo adiante, lê duas linhas de um texto, sílaba a sílaba, até que a aplicadora lê todo o resto para ela e pede para a criança explicar a história. Ela diz que não sabe, mas a professora a incentiva e a criança consegue explicar parte do que foi lido. Michele ainda tem muita dificuldade de compreensão do que lê, mas ao escutar a leitura da coordenadora, ela escreve as respostas, buscando tirar dúvidas na escrita; “É com

M ou N?”. Durante a avaliação, a aplicadora tenta “ajudar” a aluna, mas acaba interferindo em seus registros, corrigindo-a ao responder incorretamente.

**24/08**

**MATUTINO**

PROFESSORA SÔNIA E KAREN - 4º/5º ANO A - ALUNOS MARCOS (WAPICHANA), ANDRÉ (TUXÁ) E CARLOS (TUXÁ)

André é acompanhado pela professora em uma atividade que envolve subtração. Ao se afastar para atender outro aluno, o estudante aponta o dedo na direção do texto e me pergunta que letra era aquela (não identificou a letra s). Ao ser perguntado se enxergava bem, ele disse que não e que sua mãe já o havia levado ao oftalmologista, mas não retornaram outras vezes. Posteriormente, a professora me relatou que já havia pedido o encaminhamento dele para saber se era caso oftalmológico ou dislexia. Seguindo a sequência dos exercícios, André se esforça para compreender o texto sobre divisão e comenta que não entendeu nada do vídeo exibido sobre o assunto, porque a narração do material era muito rápida. Do outro lado da sala de aula (organizada em círculo/oval), Marcos termina as atividades e sai da sala para lanche.

Na sequência do lanche, a turma comemora o aniversário de um colega na casinha de madeira. As crianças confraternizam umas com as outras, satisfeitas com bolo e refrigerante trazidos pela família do aniversariante.

De volta à sala, Marcos e André se acomodam como os demais alunos, mas o primeiro aguarda em sua cadeira calmamente, enquanto o segundo demonstra agitação, gesticulando e conversando em voz alta com colegas. Com voz muito suave, a professora pede que os alunos terminem as atividades em casa e aos poucos, os estudantes vão saindo para o ensaio para a FCP. Carlos não estava presente neste dia.

**VESPERTINO**

PROFESSORA SOLANGE - 1º ANO A - ALUNO DANIEL (GUAJAJARA), JULIANA (GUAJAJARA) E MICHELE (GUAJAJARA)

Daniel copia a rotina do dia (em caixa alta) com muita atenção. Juliana copia letra a letra (olhando e copiando), lentamente (sem a companhia da amiga Michele ausente neste dia). Na medida em que vão terminando, os alunos mostram seus cadernos à professora. Tentando aparentar curiosidade (para disfarçar minha intenção verificadora), pergunto a Juliana o que ela escreveu, mas ela responde que não sabe. Enquanto a estudante copia o texto do quadro em seu caderno, a professora fala sobre a produção do mural externo, baseado no tema da música que

a turma apresentará na FCP - Maracatu dos Palhaços (para a arte no mural, o estudante deveria escolher um verso da letra da música para representá-lo com um desenho, além de escrevê-lo na parte superior da arte). Sem perder tempo, Daniel cria sua arte, mas diz à professora que não sabe escrever a parte da letra da música na folha do desenho. A professora o ajuda a escrever, incentivando-o a relacionar letra e som.

Enquanto acontecem as produções em sala de aula, uma aluna do quinto ano pede licença e oferece à professora e à turma sobras de folhas de papel com um tronco de uma árvore impresso para completá-las com desenho. Daniel fica eufórico, dizendo que é a árvore do Renato Garcia (produtor de vídeos de terror que a criança tanto gosta).

Juliana finaliza o desenho do seu palhaço e mostra a professora: “Uau, que lindo!” – diz a docente, passando a ajudá-la na escolha do verso para a atividade. Adiante, a professora registra o dever de casa no quadro: listar em ordem alfabética os nomes das crianças da turma escritos no quadro.

Enquanto Daniel joga bola, no momento do recreio, Juliana se queixa à professora que “o recreio é chato...”, talvez pela falta da amiga Michele. Logo depois, procura se entreter jogando futebol com Daniel e outros colegas.

De volta à sala de aula, a professora propõe relaxamento (desenho, descanso sobre a mesa...). Algumas crianças alternam o uso de dois celulares (de alunos), entretendo-se com vídeos e jogos, enquanto outros desenhavam ou brincam com massinha para modelar. Após o relaxamento, a turma volta ao registro dos nomes do quadro. A professora se aproxima de Daniel e pergunta quais são as vogais do nome Juliana. Ele ainda se confunde entre letras vogais e consoantes. Juliana termina a cópia em seu caderno e passa a se entreter com adesivos coloridos, colando-os em seu caderno. Os estudantes se animam quando a professora pede que eles se organizem para a saída ao parquinho externo. Daniel e Juliana brincam com os colegas como de costume.

**26/08**

**MATUTINO**

PROFESSORA SÔNIA E KAREN - 4º/5º ANO A - ALUNOS MARCOS (WAPICHANA), ANDRÉ (TUXÁ) E CARLOS (TUXÁ)

A turma assiste ao filme *Zootopia*. Marcos e André assistem com atenção. Já nos momentos finais do filme, André pergunta se o filme acabou, mesmo antes da animação terminar e levanta-se de sua mesa para interagir com outros colegas. Concluído o filme, a professora registra algumas questões sobre a exibição no quadro. Marcos anota em silêncio.

Quando André começa a anotar, logo toda a turma sai para o lanche e recreio. Entre outros colegas, os dois lancham e se divertem no intervalo.

Subitamente, a professora convoca os alunos para dentro da sala de aula para chamar a atenção dos alunos sobre as regras de convivência (no momento do lanche, parte da turma estava correndo e gritando). Apesar da voz serena, a professora é firme em sua fala e os alunos mantêm-se em silêncio. Após o sermão, ela libera a turma para o recreio, fileira a fileira. Enquanto André joga futebol, Marcos brinca de pique-pegas (Carlos faltou).

Já em sala de aula os alunos continuam a atividade sobre o filme. Enquanto André copia as questões do quadro, observo em seu caderno algo como uma assinatura. Pergunto a respeito e ele me explica que é um autógrafo de um dos integrantes do grupo Pé de Cerrado, conquistado há dois dias. Curioso, pergunto se ele tirou foto com o artista. Ele responde que sim, mas explica que já havia deletado, pois o músico não tinha mais que um milhão de seguidores nas redes sociais.

Enquanto a professora corrige as questões sobre o filme, Marcos e André anotam as respostas entre conversas e brincadeiras. Na continuidade do tempo de sala, a professora sugere à turma a escrita de uma carta, mensagem ou ilustração para um aluno afastado por motivo de cirurgia. Apesar da curiosidade, a professora esclarece que eles poderão perguntar à própria criança o motivo do procedimento cirúrgico, pois não se sentia à vontade para comentar questões particulares. André recebe uma folha em branco para a mensagem, mas prefere interagir com os amigos. Marcos escreve: “Você está bem?”. Em seguida, a turma deixa a sala para o ensaio para a FCP.

## **VESPERTINO**

**PROFESSORA SUBSTITUTA FÁTIMA- 4º/5º ANO B - ALUNOS BRUNO (GUAJAJARA) E PAULO**

Hoje Bruno completa 12 anos de idade. Ao chegar em sala, ele é surpreendido com um *Parabéns pra Você*, puxado pela professora (substituta). Um pouco encabulado, ele sorri e recebe as felicitações da professora e de outros colegas.

Os alunos e professores do turno vespertino se organizam em círculo no pátio da escola para a roda de conversa coletiva, que trata sobre horários, organização e atrações da FCP. A comunidade escolar parece entusiasmada com o evento.

Já em sala, a professora conversa com a turma sobre a “brincadeira” de alguns ao se direcionarem a colegas mais novos, proferindo palavrões e dizendo que eles namoram. Após a

reprimenda, a docente avisa que vai corrigir a tarefa de casa e anotar o nome de quem não fez para relatar aos pais, pois ela havia compartilhado a atividade em grupo de aplicativo com a participação dos responsáveis. Ao serem perguntados quem não havia feito a atividade, Bruno e Paulo levantam a mão. Outro aluno diz que poderia ajudar quem não apresentou a obrigação de casa. A professora o elogia e organiza a turma entre os que não haviam feito (para fazer) e os que fizeram (para corrigir) a tarefa.

Assim, o estudante mediador voluntário, se esforça para explicar o exercício sobre frações ao grupo menor que, apesar de buscar acompanhá-lo pelo livro, parece não compreendê-lo e acaba perdendo o interesse em seus esclarecimentos. A professora reassume a explanação quando é interrompida pela vice-diretora, acompanhada por mais uma mulher que, em seguida, foi apresentada à turma como a nova docente. Como da vez anterior, Paulo demonstra tristeza e chora porque gosta muito da professora, segundo o que ele mesmo me disse. A turma se apresenta um a um. Enquanto a professora substituta repassa informações para a professora recém-chegada, o grupo de alunos aguarda no pátio o momento de saírem para o parquinho de areia (momento chamado de psicomotricidade), porém, acabam retornando à sala de aula, frustrados, porque, segundo a professora substituta (que ainda estava em regência), a turma não se organizou como deveria para o momento. Dentro da sala, ela confere quem havia terminado a tarefa de matemática. Bruno e Paulo mostram as respostas anotadas no caderno.

Seguindo a programação do dia, a professora distribui uma folha de papel com um texto (de uma página) com o título “A História do Tempo”. Paulo e Bruno leem e tentam responder as questões sobre o tema. A professora ameaça não sair para a psicomotricidade devido a conversas paralelas. Paulo demonstra certa ansiedade ao sair para o banheiro, ou beber água, repetidas vezes. Um aluno diz em voz alta que já está na hora do lanche, mas a professora rebate argumentando que quem perdeu tempo foram eles mesmos.

Já no momento do lanche, Bruno joga em seu celular (seu presente de aniversário). Informalmente, pergunto se ele sabe falar Tupi (como está escrito na placa da aldeia Guajajara Tekohaw), ao que ele responde: “Tupi?!”. Então eu falo para que ele compreenda melhor: “Guajajara”. “Ah, às vezes, porque eu tenho verg...”. Ele pausa sua fala, considera e depois completa: “É que eu tenho vergonha”. Pergunto porque na entrada de sua aldeia está escrito que ali se fala Tupi, então ele responde: “Ah, não sabia. Eu falo linguagem de índio” e diz que está no Tekohaw desde 2020. Enquanto isso, Paulo joga bola.

Durante o ensaio do quinto ano para a FCP, reparo Ana e Juliana dançarem e se divertirem com outras colegas (basicamente meninas) ao som de uma mixagem de ritmos

juninos e funk carioca. Momentos depois, elas ensaiam a música adotada por sua turma, agora em companhia de Michele.

Depois do recreio, os alunos do turno vespertino se juntam aos demais funcionários da Escola e ajudam nos preparativos e organização para a tão aguardada confraternização no dia seguinte. Todos ajudam na arrumação de mesas e enfeites para o evento.

### **27/08 - Festa da Cultura Popular**

Chegou o dia da tão aguardada Festa da Cultura Popular. Tão aguardada pelas alunas e alunos, como um alegre momento de encontro fora da rotina semanal, apresentação musical coreografada e de muita comida gostosa; aguardada pelas professoras e professores, que oportunamente mostram o resultado dos repetidos ensaios aos responsáveis e demais presentes e poderão passar para outros projetos pedagógicos em seguida; e aguardada também por toda a comunidade escolar, que compartilha a manhã ao som da apresentação ao vivo da banda Pé de Cerrado junto à família e aos amigos.

Toda enfeitada com laços coloridos, painéis produzidos pelas crianças, enfeites de mesa, entre outros caprichos que trazem o tema da Festa da Cultura Popular, a escola vai recebendo sua comunidade gradativamente, desde às dez horas da manhã, com a venda de muita comida típica e doces que ajudarão a custear a festa de despedida dos alunos do quinto ano da escola (Figura 5). Também compõem a celebração algumas exposições de artesanato das famílias indígenas do povo Guajajara e Wapichana (Figura 6). Colares, brincos, pulseiras, bordunas, entre outros objetos indígenas, chamam atenção pelas cores e detalhes característicos da linguagem tradicional. Os expositores indígenas são responsáveis, parentes e ex-alunos da escola.

**Figura 5** - A presença da comunidade na Festa da Cultura Popular, EC 115 Norte, Brasília-DF, 2022



Fonte: Acervo do autor, 2022.

**Figura 6** - Exposição de artesanato de famílias indígenas Guajajara e Wapichana



Fonte: Acervo do autor, 2022.

A festa é embalada por um pai de aluno que se disponibiliza como disc-jóquei e toca muita música regional e tradicional, mas a animação é completa quando o grupo Pé de Cerrado entra em cortejo pela escola até o lugar de apresentação (Figura 7). O grupo alterna maracatu, forró, catira, ciranda, entre outras influências regionais, com atuações de palhaçaria dos Irmãos Saúde, envolvendo o público com sua música marcante e brincadeiras que roubam gargalhadas de quem lhe assiste (Figura 8).

**Figura 7 - Apresentação do grupo Pé de Cerrado**



Fonte: Acervo do autor, 2022.

**Figura 8 - Interação do grupo Pé de Cerrado com a comunidade escolar**



Fonte: Acervo do autor, 2022.

O grupo termina sua apresentação sob muitos aplausos e deixa a escola da mesma maneira que entrou, em cortejo, sinalizando sua despedida e deixando o clima da festa muito animado para as apresentações das turmas que as homenageiam.

Uma a uma, as turmas encantam responsáveis e demais presentes, exibindo as coreografias tão ensaiadas para a alegre confraternização (Figura 9). Ana, Juliana, Michele e Marcos se apresentam com seus colegas e demonstram um misto de entusiasmo e timidez e cativam a todos que lhes assistem. Os demais alunos indígenas não compareceram.

**Figura 9** - Apresentação de coreografias ensaiadas pelas turmas da EC 115 Norte, Brasília-DF, 2022



Fonte: Acervo do autor, 2022.

A festa segue como esperado e é um sucesso para todos os presentes e envolvidos até o seu término, cumprindo seu papel de fortalecimento cultural e sentimento de coletividade. As mesas com artesanato indígena só são desmontadas quando o ambiente se esvazia, e em mais um ano a parceria entre a Escola Classe 115 Norte e a comunidade indígena acontece para as comemorações da Festa da Cultura Popular na instituição de ensino.

## 5.4 PRODUÇÃO DE DADOS

### 5.4.1 Sobre a etapa de produção e análise de dados

Concluída a etapa de observação, a pesquisa partiu para a fase de produção de dados, inicialmente com foco nos estudantes indígenas e, em seguida, com o grupo dos professores que os atendem. Percorrendo as orientações de horizontalização das relações entre os

envolvidos na construção dos dados sugeridas pela linha sociopoética de pesquisa, as produções foram antecedidas pela aproximação com os membros do grupo-pesquisador para apresentação da proposta de ação e definição das condições de tempo e lugar adequados para realização dos encontros. Com o grupo de crianças Guajajara houve a necessidade de uma oficina de sensibilização antes das produções com os demais colegas copesquisadores, com o intuito de gerar mais confiança e aproximação junto a alguns de seus membros com relação à minha pessoa.

A decisão sobre essa demanda surgiu a partir da percepção de olhares desconfiados e movimentos receosos com a minha presença, gerados, acredito eu, pela incompreensão do meu papel no ambiente escolar, mesmo com a devida apresentação aos alunos feita por seus professores (adiante, o caso será mais bem elucidado). Negociação feita (e oficina de sensibilização realizada), seguiu-se para os encontros para as produções artísticas aplicadas como ferramentas na composição dos dados. Com o grupo de alunos foram realizadas duas vivências (fora a sensibilização exclusiva com os Guajajara), sucedidas pela aplicação de um questionário. Com os professores realizou-se uma oficina e aplicação de instrumento, adotado da epistemologia qualitativa, de complementação de frases. Após análise das informações, as hipóteses retornaram aos copesquisadores para validação e, então, as evidências, a partir da análise transversal dos dispositivos, foram levantadas. Toda essa etapa, incluindo planejamento, dinâmicas (com alunos e professores) e aplicação de instrumentos complementares para construção de dados, transcorreu de 30 de agosto a 27 setembro<sup>50</sup>.

#### **5.4.2 Produção de dados com os alunos indígenas**

A seguir, no Quadro 2, é possível observar, mais detalhadamente, as etapas de construção de dados com os alunos indígenas.

---

<sup>50</sup> Esse período não inclui o processo de contra-análise ocorrido em momento posterior.

**Quadro 2** - Etapas de construção de dados com alunos indígenas da EC 115 Norte, Brasília-DF, 2022

<b>PRODUÇÃO DE DADOS COM OS ALUNOS</b>			
<b>Negociação</b>	Convite à participação e motivação dos copesquisadores		
<b>Sensibilização</b>	Atividade de aproximação e envolvimento junto aos copesquisadores Guajajara		
<b>1ª oficina (representações simbólicas por meio de pinturas)</b>	<b>Análise dos dados da 1ª oficina</b>	<b>Considerações gerais</b>	Visão geral e decorrências do contexto em análise.
		<b>Análise preliminar dos dados da oficina</b>	Organização e agrupamento de dados para análise
	<b>O que a atividade mostrou</b>	Hipóteses formuladas a partir dos elementos objetivos e subjetivos levantados pelo facilitador	
<b>2ª oficina (contação de histórias e produção de ilustrações)</b>	<b>Análise dos dados da 2ª oficina</b>	<b>Considerações gerais</b>	Visão geral e decorrências do contexto em análise
		<b>Análise preliminar dos dados da oficina</b>	Organização e agrupamento de dados para análise
	<b>O que a atividade mostrou</b>	Hipóteses formuladas a partir dos elementos objetivos e subjetivos levantados pelo facilitador	
<b>Entrevistas</b>	Suplemento de dados a partir de perguntas objetivas		
<b>O que os dispositivos evidenciaram</b>	Conclusões hipotéticas a partir do estudo transversal dos dados construídos por meio dos instrumentos de pesquisa e da contra-análise		
<b>Contra-análise dos dados</b>	Retorno e apreciação das análises e conclusões hipotéticas do facilitador junto aos copesquisadores		

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados na pesquisa, 2022.

#### 5.4.2.1 Negociação

Esta fase tem o intento de combinar, envolver e motivar os copesquisadores com relação ao primeiro encontro para produção de dados (e, conseqüentemente, as demais reuniões). Apesar da maioria dos alunos indígenas frequentarem a EC 115 Norte no turno vespertino, todos são da mesma etnia, Guajajara, e residentes da Aldeia Indígena Tekohaw. Então, ficaria mais fácil ir até lá (próximo ao Setor Noroeste, a cerca de 5 quilômetros de distância da unidade

de ensino) e mobilizá-los para as atividades com o grupo de crianças indígenas do turno matutino, visto que esses são de três etnias distintas (Kariri-Xocó, Tuxá e Wapichana), assim como suas localidades residenciais.

Com a questão logística predefinida, expliquei aos alunos da manhã, Carlos, André e Lucas (Marcos havia faltado por questão de saúde), sobre a intenção e o planejamento da primeira oficina de produção de dados. Os três alunos sinalizaram compreender o propósito do convite e reagiram positivamente ao evento, bem como ao encontro com os colegas do outro turno.

À tarde me dirigi aos estudantes Ana, Juliana, Michele, Daniel, Bruno e Paulo. As três meninas aceitaram bem a proposta (principalmente Juliana). Bruno também demonstrou entusiasmo: “Você vai me buscar na minha aldeia?”. Já Paulo repetiu que não era indígena e sim cearense. A fim de elucidar esse imbróglio<sup>51</sup>, liguei para sua mãe e perguntei se a criança trazia algum contexto indígena (como fui informado), ao que ela me respondeu negativamente, apesar de residirem na Reserva Indígena Tuxá. Por sua vez, Daniel manifestou insatisfação em ir à escola no período da manhã. Disse e repetiu que não queria participar, então parei de tentar convencê-lo e o deixei brincando com seus colegas.

#### 5.4.2.2 Tentativa de reunião

Como combinado no dia anterior, dirigi-me ao Tekohaw com o intuito de encontrar as crianças Guajajara para participarmos da oficina planejada com os alunos do turno matutino na EC 115 NORTE. Ao avisar previamente Deusdete (cacica Guajajara) sobre minha ida, ela me informou que Ana e Juliana passaram a noite em estado febril e não iriam mais. Chegando à aldeia, fui recebido pelo Chico (Cacique), me saudando com bom dia em Tupi, acompanhado por Deusdete, que me levou em direção à residência de Bruno. No caminho encontramos a mãe do aluno, recém-chegada de uma consulta médica. Ela nos informou que Bruno não estava pronto e que ainda tomaria café e achava melhor ele não ir. Então fomos até a frente da casa de Michele quando sua mãe nos disse que ela também havia acordado há pouco tempo. Eu expliquei que poderia esperar e então ela disse que a filha logo ficaria pronta. Deusdete foi cuidar de seus afazeres e eu fiquei aguardando os alunos confirmados para irem comigo, quando se aproxima Daniel, já uniformizado, mas cabisbaixo. Ele me sussurrou que não queria ir.

---

<sup>51</sup> O desencontro de informações se deveu à inclusão do nome de Paulo na lista dos estudantes indígenas que usam o transporte escolar que passa pelas aldeias e os trazem à Escola.

Inicialmente, tentei convencê-lo, mas diante dos desfalques (de Ana, Juliana e Bruno), achei por bem adiar a oficina e planejar outro encontro com mais antecedência.

Parti para a escola para avisar Lucas, Carlos, Marcos e André (faltou nesse dia) sobre o adiamento de nossa atividade. Aproveitei a oportunidade para reforçar o propósito de nossos encontros e o porquê do adiamento para mantê-los motivados à participação. Conversamos brevemente sobre identidade cultural na Escola e, concluindo nosso encontro, eles confirmaram interesse em participar das práticas programadas.

Diante do ocorrido na aldeia Tekohaw, percebi que precisaria reforçar a sensibilização e motivação das crianças Guajajara, que, apesar de perceberem minha presença há algumas semanas na escola e de eu ter sido apresentado pelos professores, ainda não haviam compreendido claramente minha intenção. Tive que retroceder alguns passos para retomar as ações e desenvolver maior envolvimento e confiança entre as crianças, principalmente as do povo Guajajara.

#### 5.4.2.3 Oficina de sensibilização

Consciente da necessidade de mais engajamento com as crianças Guajajara, fui à Escola, no período vespertino, para conduzir uma dinâmica somente com elas, de maneira a favorecer nossa aproximação, proporcionar maior envolvimento entre nós, e, se fosse possível, perceber situações que fossem pertinentes à pesquisa. Minha suspeita sobre a necessidade de aproximação se confirmou quando convidei as cinco crianças Guajajara para uma “brincadeira”, e Ana não quis participar. Mesmo com a intervenção do professor (pedi para que ele me ajudasse a motivá-la), a aluna não quis participar. Minutos depois, já com as outras quatro crianças dentro da sala onde fizemos a vivência, Juliana contou-me que a irmã tinha medo de mim. Apesar dessa informação ter me abalado, tive que superar a emoção e aproveitar o momento de união dos presentes para seguir com o propósito do encontro.

Baseado no vídeo *Dinâmica para Saúde Mental – Expressar emoções e afeto*<sup>52</sup>, do canal Renata Melo (Youtube), adaptei uma atividade, utilizando balões, na perspectiva de fazê-los compreender um pouco mais sobre o que estávamos conversando. Antes da brincadeira, disponibilizei colchonetes para o momento de relaxamento e fruição de energia corporal e potencialização do inconsciente (como indicado pela sociopoética). Ao som de uma melodia calma, acompanhada de sons da natureza, tentei guiar o momento de relaxamento, narrando um passeio por trilhas verdejantes, ar fresco e ambiente acolhedor. As três crianças que frequentam

---

<sup>52</sup> Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=stpHJb9d2pY>

a mesma turma de terceiro ano estavam em clima de brincadeira e foi custoso até que a música lenta e a meditação guiada os envolvesse, como aconteceu com Bruno, o mais velho dentre esses (então com 12 anos).

A dinâmica consistiu em oferecer aos estudantes balões cheios que refletissem emoções pessoais referentes à Escola (Figura 10). Inicialmente, as crianças receberam, cada uma, um balão cheio que seria então a representação de algum sentimento ruim ou situação que causasse mal-estar na unidade de ensino. Sem precisar falar sobre a causa ou sobre a própria emoção, pedi que estourassem cada qual o seu balão, representando o fim desses sentimentos ruins. O momento foi de muita graça e descontração. Em seguida dei outro balão cheio para cada um e pedi para que fizessem alusão a elementos existentes em seus ambientes familiares que pudessem ser transportados para a Escola. Dessa vez eles poderiam expressar o que imaginaram. Michele citou “árvores e brincadeiras”, Bruno mencionou “flores”, Juliana disse “flecha” e Daniel pronunciou alguma coisa, em Guajajara, que não quis traduzir e que eu interpretei por “linguagem”. Ao oferecer um terceiro balão cheio, pedi para que pensassem em algum desejo, algo que gostariam muito de realizar e, sem expressar o que poderia ser, as crianças poderiam ter um momento com esse sonho, brincando, afagando ou sussurrando algo junto a ele. Todos acolheram seus desejos com carinho, com destaque para Bruno, que se concentrou com intensidade em seu balão.

**Figura 10** - Dinâmica com os estudantes sobre emoções pessoais referentes à Escola



Fonte: Acervo do autor, 2022.

Tive que ser breve em cada etapa da dinâmica para que as crianças não se entediassem e perdessem o interesse pela atividade, então finalizei o encontro, perguntando se eles gostaram,

ao que me confirmaram positivamente, dando muito mais atenção aos balões cheios que à minha pergunta.

Sob análise, penso que os elementos trazidos, “árvores e brincadeiras, flores, flecha e linguagem” denotam a importância dada por essas crianças ao ambiente aberto, natural, como representação do próprio lar, ao identificá-los como elementos que poderiam existir na Escola. A flecha e o que foi dito em linguagem própria reforçam o pertencimento cultural como representação do ambiente doméstico. Sob perspectiva avaliativa da atividade, reconheço os desafios encontrados na escolha do ambiente para a vivência. Utilizei a sala de coordenação da escola, que continha muitos objetos estimulantes, como jogos, livros, gibis, fitas, purpurina, cola, papéis, entre tantos outros, o que tornou mais difícil conseguir a atenção das crianças, levando a gerar um clima de brincadeira naquele espaço, desfavorecendo, em certa medida, o enfoque na oficina. Por outro lado, acredito que o propósito de aproximação, sensibilização e motivação para os próximos encontros foi atingido justamente pela descontração ocorrida naquele ambiente.

#### 5.4.2.4 Momentos prévios à primeira oficina com as crianças

Após planejamento, contato com os responsáveis dos estudantes e negociação sobre lugar e horário com a Escola, ficou acertada outra tentativa de reunião para a primeira oficina de produção de dados com os alunos. Por volta das 9 horas do dia 6 de setembro, voltei ao Tekohaw para, então, buscar as crianças para a oficina. Antes da minha chegada, a mãe de Michele avisou, por aplicativo de mensagens, que a aluna não poderia ir devido à incompatibilidade de tempo entre compromissos particulares e a organização para a ida à Escola. Os outros quatro estavam dispostos a participar, mesmo Ana, que, inicialmente, ficou um pouco mais distante até que todos os colegas chegassem para a saída comigo. Já reunidos, fomos para a Escola e lá nos encontramos com os demais alunos indígenas, estudantes do turno matutino, menos Lucas, que havia faltado.

#### 5.4.2.5 Primeira oficina com os estudantes indígenas

Sentados em círculo e girando um maracá (levado por mim) para que apontasse o participante, iniciamos as apresentações entre os sete presentes (Bruno, Daniel, Ana e Juliana - Guajajara, André e Carlos – Tuxá, e Marcos - Wapichana) (Figura 11), ao enunciar nome, povo e local de residência. Inicialmente, uns se apresentavam mais tímidos que outros, mas a

expectativa sobre a direção de apontamento do maracá foi encobrendo o acanhamento dos mais discretos.

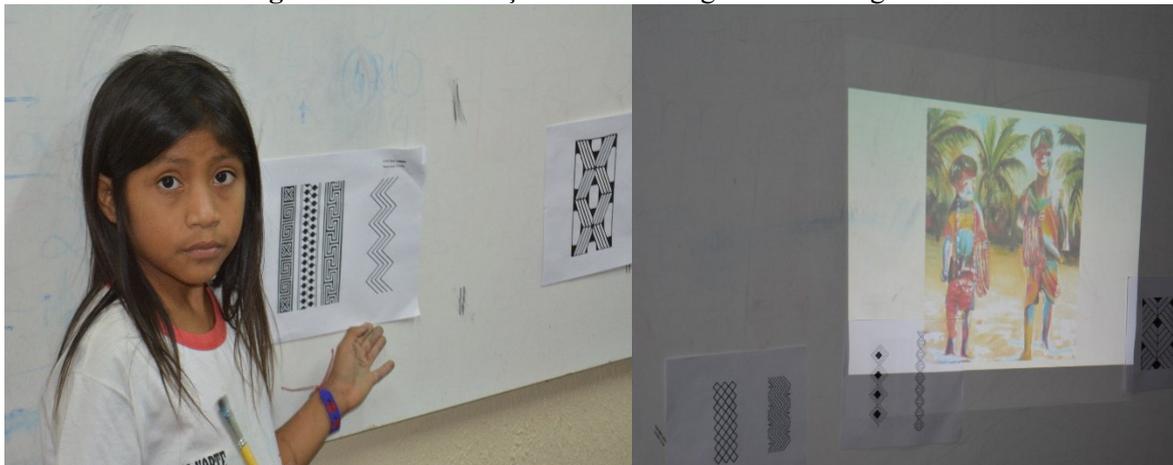
**Figura 11** - Atividade de apresentação pessoal dos estudantes na primeira oficina



Fonte: Acervo do autor, 2022.

Apresentações feitas, direcionamo-nos à sala de coordenação pedagógica para a atividade (para minha angústia, a mesma da sensibilização, por falta de outro ambiente disponível). Preliminarmente eu já havia preparado a sala com alguns grafismos indígenas impressos, fixados no quadro onde eu também projetaria algumas obras de artistas indígenas (Figura 12). A intenção era ambientar a sala para a ocasião e as crianças se envolverem com o tema gerador: ser indígena na EC 115 NORTE.

**Figura 12** - Ambientação da sala com grafismos indígenas



Fonte: Acervo do autor, 2022.

Disponibilizei colchonetes para que as crianças deitassem e, ao som do álbum *Memória Viva Guarani* (ÑANDE REKO ARANDU, 2000), cantado por crianças indígenas, propus o

momento de relaxamento (Figura 13) para favorecimento de circulação mais fluida das energias corporais e manifestação do inconsciente (GAUTHER, 2012). Alguns alunos (Carlos e André) pareciam querer chamar atenção dos demais, demonstrando estranheza ao ouvir as canções temáticas, referindo-se à música ambiente como “bizarra”, acabando por influenciar outras crianças a repetir o que ele dizia. Por outro lado, Marcos aparentava concentração e, com os olhos fechados, parecia sentir a música com intensidade, destoando das crianças influenciadas pelos demais alunos do turno matutino. Juliana remeteu a canção que ouvia ao Acampamento Terra Livre ao perguntar aos demais “Vocês foram ao acampamento?”, sem receber alguma devolutiva. Para evitar maiores interrupções, passei a conduzir o momento, procurando levá-los a visualizarem imagens de suas famílias, lugares naturais e ocasiões especiais ao som do coral. E assim, o tempo de relaxamento alternou instantes de risadas, piadas e silêncio.

**Figura 13** - Atividade de relaxamento dos alunos, EC 115 Norte, Brasília-DF, 2022



Fonte: Acervo do autor, 2022.

Em seguida, pedi que abrissem os olhos e aos poucos observassem os grafismos fixados no quadro. As irmãs logo disseram que os familiares sabiam pintar aqueles temas e os demais também pareciam familiarizados com o estilo gráfico. Ainda ao som da trilha escolhida, projetei, então, algumas imagens no quadro, com intuito de trazer o imaginário indígena a partir

das obras dos artistas indígenas Jader Esbell <sup>53</sup>e Arissana Pataxó<sup>54</sup>. As reações foram da brincadeira à identificação, no decorrer das 24 imagens selecionadas para a ocasião (Figura 14).

**Figura 14** - Projeção de imagens com obras de artistas indígenas Jader Esbell e Arissana Pataxó



Fonte: Acervo do autor, 2022.

O próximo momento foi de produção artística. A partir do tema gerador, sugeri que desenhassem duas representações de si mesmos: uma onde moram e outra na Escola; cada versão em uma “tela” de papelão (disponibilizada para a oficina). Ainda embalados ao som ambiente, os estudantes utilizaram tinta guache, giz de cera e lápis de cor para a representação dos autorretratos (Figura 15).

---

<sup>53</sup> Cf. em <http://www.jaideresbell.com.br/site/category/acervo-e-obras/>

<sup>54</sup> Cf. em <http://arissanapataxo.blogspot.com/>

**Figura 15** - Atividade artística de autorrepresentação por meio de desenhos



Fonte: Acervo do autor, 2022.

## 5.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para melhor organização e compreensão textual, a pesquisa recorrerá à análise de cada atividade separadamente para, posteriormente, fazer uma análise mais abrangente sobre os dados produzidos com o grupo de estudantes (por meio das duas oficinas e questionário) e com o grupo dos professores (por meio da oficina e complemento de frases).

### 5.5.1 Análise da primeira oficina com os estudantes indígenas

#### 5.5.1.1 Considerações gerais

Na prática, percebi que a aplicação da abordagem sociopoética tornou-se mais complexa que a vislumbrada pelas leituras preliminares, levando em consideração sua aplicação direcionada a crianças de diferentes faixas etárias (de 9 a 12 anos) e graus escolares (1º ao 5º ano do ensino fundamental). Apesar da dinâmica ter caráter lúdico e abordar questões específicas às crianças ali presentes, em certo momento senti como se ela estivesse sendo entendida como mais uma obrigação escolar para alguns participantes. O tamanho reduzido da sala também desfavoreceu a produção artística, visto que as interferências dos alunos mais agitados logo influenciavam o comportamento dos demais colegas.

Outra situação de destaque refere-se à autoidentificação de André. Apesar da criança se identificar como Tuxá por ocasião das apresentações, ele demonstrou não se sentir à vontade

em assumir identidade indígena, de modo que não o convidei para participar das demais oficinas de produção de dados em respeito à sua decisão.

#### 5.5.1.2 Análise preliminar dos dados da oficina

A análise dos dados, inicialmente, buscou semelhanças entre os elementos coincidentes e faltantes dos desenhos representativos nos ambientes doméstico e escolar (Figura 16) para traçar um perfil comum às obras produzidas pelas crianças, conforme apresentado no Quadro 3, abaixo.

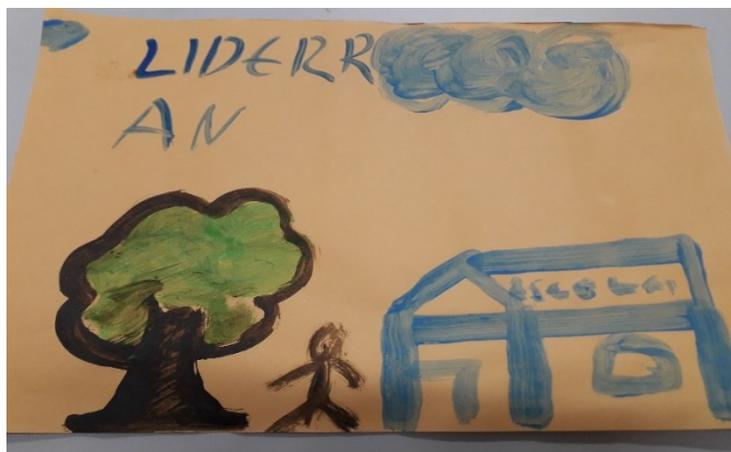
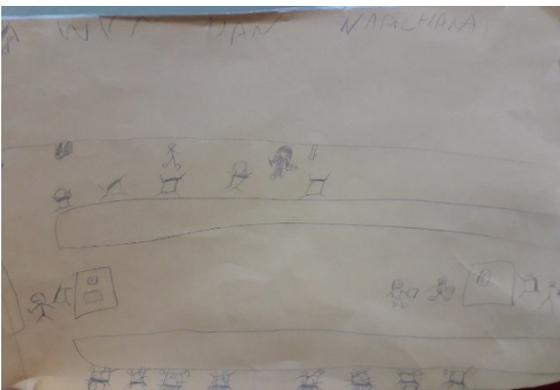
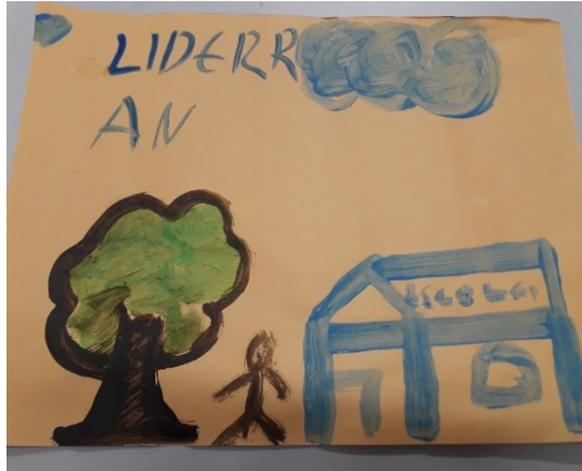
**Quadro 3** - Elementos coincidentes e faltantes nos ambientes doméstico e escolar dos alunos indígenas da EC 115 Norte, Brasília-DF, 2022

<b>Elementos coincidentes em casa</b>	Lugar aberto, 2 das 7 produções com grafismos indígenas, 3 das 7 produções com árvores
<b>Elementos faltantes em casa</b>	Família
<b>Elementos coincidentes na escola</b>	Prédio, representação pessoal fora do prédio
<b>Elementos faltantes na escola</b>	Colegas (menos a do Marcos)

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados na pesquisa, 2022.

Figura 16 - Conjunto de desenhos produzidos pelas crianças, representativos dos ambientes doméstico e escolar





### 5.5.1.3 O que a vivência mostrou

Nessa primeira oficina, foi possível perceber a identificação dos alunos indígenas com os grafismos fixados nas paredes na sala, assim como os das imagens projetadas, além do reconhecimento das pinturas corporais, transparecendo envolvimento e afinidade com suas culturas, menos no caso de André, que deixou claro não se considerar “índio”. Apesar de morar na Reserva Indígena Tuxá e ser sobrinho da cacica da aldeia, a criança parece ter introjetado o estereótipo do indígena como aquele que vive isolado da urbanidade.

A ausência da família e dos colegas nas obras parece denotar a interpretação deles com relação ao objetivo da oficina no sentido literal de representação individual, apesar da proposta orientar a pintura deles no ambiente, sem nenhuma referência à exclusão de outras pessoas. O ambiente natural e as representações pessoais fora do prédio da Escola sugerem a valorização da natureza e dos espaços abertos em seus cotidianos.

## 5.6 MOMENTOS PRÉVIOS À SEGUNDA OFICINA COM AS CRIANÇAS

Seguindo o mesmo modo de operação da primeira oficina, fui à aldeia Guajajara pela manhã para levá-los à Escola e encontrar os colegas indígenas do turno matutino. Como combinado previamente com os copesquisadores e seus responsáveis, cheguei ao Tekohaw às 9 horas, cumprimentei Deusdete e Chico a distância (estavam ocupados) e aguardei as crianças. Também à distância, devido ao espaço aberto e amplo, uma tia de Daniel me informou que ele não iria porque estava muito gripado. Desejei melhoras a ele e continuei aguardando (e torcendo) pela chegada dos demais. Para minha alegria, Bruno surgiu entre as casas e veio em minha direção. Em seguida, Juliana e Ana também nos encontraram. Como Michele não se apresentou, seguimos em direção à Escola. Antes de partir, reparei que o galpão principal da aldeia havia sido pintado com temas indígenas (grafismo e personagens representando indígenas – menos um casal que remetia a um príncipe e a uma princesa, desenhados, aparentemente, com influência do estilo Mangá). Perguntei a Bruno sobre os recentes adornos, mas ele não soube explicar que ação havia ocorrido na aldeia, apenas que outras pessoas visitaram o Tekohaw no dia anterior. Juliana afirmou que os desenhos foram feitos por Tânia, coincidentemente uma ex-aluna minha da EC 115 NORTE, em 2018.

Na Escola, encontramos com os demais alunos indígenas, do turno matutino. Infelizmente, Carlos havia faltado, então nos reunimos para o momento de lanche com Lucas e

Marcos. Como Lucas havia faltado à primeira oficina, aproveitamos o momento para nos apresentarmos e conversamos informalmente.

### 5.6.1 Planejamento idealizado

Aqui se faz importante evidenciar as etapas da versão planejada para a segunda vivência de produção de dados com as crianças, a pretexto de contraste com a atividade executada e compreensão das necessárias adequações adotadas ao contexto na prática:

- Ativação dos corpos: diferentemente da primeira ação de produção de dados, dessa vez optei por substituir o momento de relaxamento pela ativação corporal com o intuito de favorecer o estranhamento, a livre circulação de energias e, conseqüentemente, o afloramento do inconsciente (SOUZA, 2014). Resolvi adotar essa técnica, por entender que o relaxamento no colchonete não trouxe o resultado esperado; ao contrário, gerou muitas risadas e desconcentração (talvez pela entusiasmo do encontro extraclasse);
- Leitura de três contos (*Um lugar de todos; O pai que cata piolhos; O Pajé*, do livro *Catando Piolhos – Contando Histórias*, de autoria do escritor indígena Daniel Munduruku);
- Prática: Diálogo em dupla (esperavam-se oito presentes) sobre os três contos e posterior apresentação oral ou ilustração sobre quais dos principais personagens das histórias eles trariam para a Escola e por quê.

A dinâmica foi planejada com o propósito de despertar reconhecimento a partir de possíveis elementos familiares à cultura indígena (salvo as singularidades de cada etnia), de forma a relacioná-los ou não ao cotidiano escolar, fazendo emergir possíveis informações sobre o contexto cultural indígena das crianças e a Escola. Questões como organização comunitária, vínculo com a terra e a natureza, culinária, ritos de passagem, ancestralidade e espiritualidade, além de termos como “cacique”, “aldeia”, “pajé”, entre outros, foram trazidos pelos contos selecionados para provocar afloramentos emocionais e afetivos com relação ao tema gerador “A cultura indígena e a escola”.

### 5.6.2 Segunda oficina com os estudantes indígenas

A vivência contou com a participação de cinco alunos: Bruno, Juliana, Ana, Marcos e Lucas. A partir de breve pesquisa<sup>55</sup> sobre jogos indígenas, foi proposta uma corrida de uma perna só para ativação corporal e amenização da atividade racional (Figura 17). Foi um agradável momento de diversão, sem intenção competitiva. Em seguida rumamos para a sala de coordenação, única disponível para nossa atividade e, ao som da música *Ñande Arandu Pyguá – Tema de Dança do Tangará*, nos acomodamos, dispostos em círculo.

**Figura 17** - Corrida de uma perna só, para ativação corporal



Fonte: Acervo do autor, 2022.

Ao fim da canção, perguntei ao grupo se sabiam o tema do nosso encontro. Lucas logo respondeu “Cultura indígena!”, ao que complementei “e a Escola”, animado com a sua resposta. Então, mostrei o livro para as crianças, expliquei quem era o autor (eles acharam o sobrenome dele muito engraçado) e iniciei a leitura dos contos pré-selecionados. Aos poucos, o clima de brincadeira e descontração (menos Marcos, mais comedido) deu lugar à atenção conforme as histórias eram contadas e os envolvia mediante a temática, personagens e palavras familiares, fazendo com que Ana e Juliana se aproximassem mais de mim para ouvir com atenção (Figura 18).

---

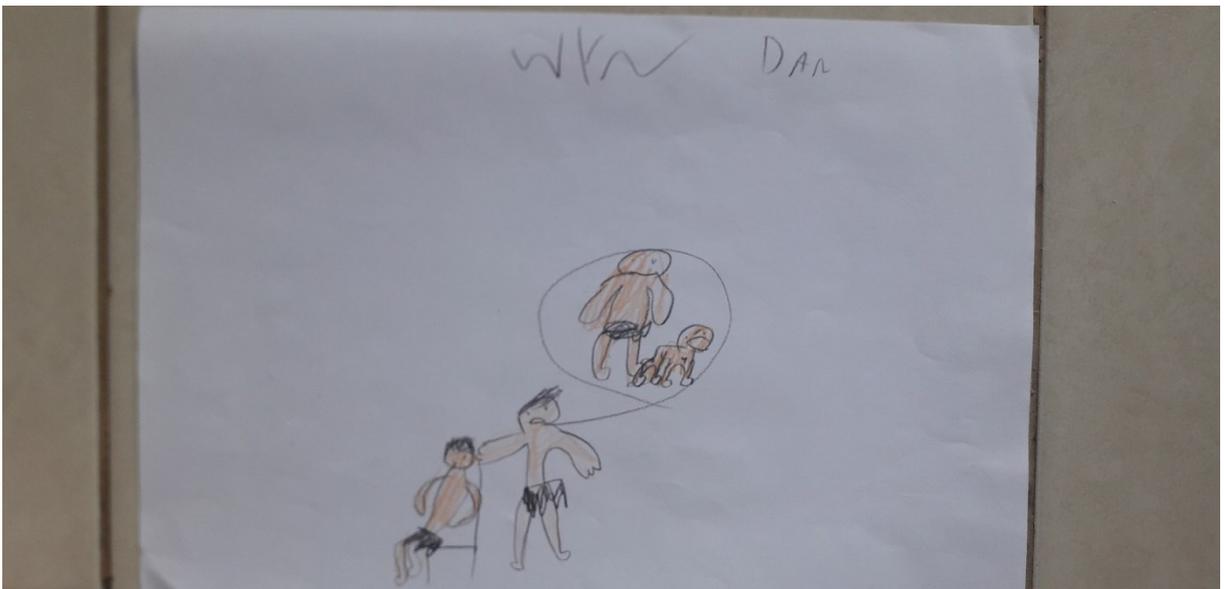
<sup>55</sup> Cf. em <https://www.todamateria.com.br/brincadeiras-indigenas/>

**Figura 18** - Leitura/contação de histórias, Brasília-DF, 2022

Fonte: Acervo do autor, 2022.

Ao término da primeira história (*Um lugar de todos*), as crianças pareciam satisfeitas em tê-la ouvido, mas pouco quiseram comentar, mesmo com meu incentivo. Já durante a leitura do segundo conto (*O pai que cata piolhos*), um aluno gritou de fora da sala: *Marcos, já é recreio!* Foi o suficiente para gerar completa desestabilização e levar todos à desconcentração e ao desinteresse de estarem ali naquele momento, e não brincando com as outras crianças do lado de fora da sala. Mesmo assim, continuei a leitura até o fim, tentando valorizar a entonação da narrativa de forma que desse mais emoção à história. Frente à agitação instalada, restou-me tentar readequar a atividade, então pedi que escolhessem, dentre os ambientes e/ou personagens das duas histórias lidas, os que eles gostariam de trazer para a Escola, representando-os por meio de desenho em uma folha de papel. Assim, meio às pressas, terminaram a produção e saíram em seguida para brincar (Figura 19).

**Figura 19** - Conjunto de desenhos das crianças, com ambientes e/ou personagens das histórias que gostariam de trazer para a Escola



Fonte: Acervo do autor, 2022.

## 5.7 ANÁLISE DA SEGUNDA OFICINA COM OS ESTUDANTES INDÍGENAS

### 5.7.1 Considerações gerais

Com a ausência de André e Carlos, os demais copesquisadores aparentaram ter se envolvido mais na atividade, apesar da energia inalterável das crianças. Infelizmente não havia outro local que pudesse ser utilizado para o evento, então voltamos àquela mesma sala de coordenação pedagógica utilizada na primeira oficina, pequena para o grupo e repleta de objetos estimulantes (como jogos, gibis, livros infantis e grande diversidade de material escolar). A leitura de três contos foi subestimada pelo adulto facilitador que, embora tivesse selecionado excelentes histórias do ilustre autor indígena Daniel Munduruku, desconsiderou a energia das crianças contingenciada dentro de uma sala com espaço reduzido (apesar da inexistência de outro ambiente disponível), maximizada pelo aviso do colega sobre a hora do recreio, que acarretou o descomprometimento das crianças com aquele momento. O clima de desentusiasmo com a atividade e maior atenção às brincadeiras entre eles também foi um desafio nessa dinâmica, sugerindo, novamente, necessárias adequações no uso da abordagem sociopoética com crianças menores de 12 anos de idade.

### 5.7.2 Análise preliminar dos dados da oficina

Mais uma vez, a análise se baseou nos dados observados a partir das manifestações corporais (emoções, comportamentos, olhares, entre outras), assim como nas semelhanças entre os elementos coincidentes e faltantes dos desenhos representativos, mas desta vez, acerca dos elementos familiares abordados nos contos e seus paralelos com o cotidiano escolar, conforme mostrado no Quadro 4.

**Quadro 4** - Elementos familiares, coincidentes e faltantes, nos contos lidos por estudantes indígenas da EC 115 Norte e seus paralelos com o cotidiano escolar, Brasília-DF, em 2022

Elementos coincidentes	Objetos de pertencimento indígena (cocar, faixa, maracá)
Elementos faltantes	O ambiente escolar

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados na pesquisa, 2022.

### 5.7.3 O que a vivência mostrou

As impressões dos estudantes, desde o nome do autor até os elementos familiares mencionados nas histórias, reflete o impacto que os contos que envolvem a temática indígena causam nas crianças pertencentes aos povos tradicionais. Mesmo a oficina tendo como tema gerador “A cultura indígena e a Escola”, de maneira geral, os alunos focaram somente nos elementos culturais em suas produções sem fazerem referência à Escola propriamente. A identificação indígena parece ter ecoado com mais força como propósito da atividade do que alguma relação com a vivência escolar.

Mesmo havendo identificação cultural com os contos, a perturbação causada pelo som dos outros alunos pela escola, além da interrupção abrupta, anunciando o recreio (o melhor momento da escola para as crianças), deu à atividade, certo ar de dever escolar, como ocorrido na primeira oficina, causando resistência e ansiedade em alguns estudantes em certos momentos. A recorrência desse clima denota algum aspecto emocional impositivo causado pela forma de organização institucional existente e naturalizada pelos estudantes em geral. Aparentemente, o que há fora de uma sala de aula parece ser, na maioria das vezes, mais sedutor do que o que acontece dentro dela.

## 5.8 ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES INDÍGENAS

A dificuldade em reunir todos os estudantes indígenas em um só turno, além do tempo escasso para realização de atividades extraclasse, obstruiu a produção coletiva de mais dados, levando-me à procura de informações complementares referentes aos estudantes, mas desta vez a partir de entrevistas individualizadas. O instrumento construído em forma de questionário contribui com o incremento dos dados produzidos por meio das análises mais subjetivas, e não exclui o caráter dialógico do instrumento, visto que a investigação seguirá com a contra-análise, após as conclusões hipotéticas, em que o grupo continua sendo sujeito ativo da pesquisa (GAUTHIER, 2012). Dessa forma, o roteiro das perguntas organiza-se da seguinte maneira (com as intenções em parênteses, além das questões explícitas sem parênteses):

Nome:

Idade:

Povo:

Qual a sua comida predileta? (descontração, abrandamento da razão, pertencimento)

- Quem é a pessoa, ou as pessoas, que você mais gosta? (referências)
- O que você já aprendeu com essa(s) pessoa(s)? (valores)
- Você se lembra de alguma história contada por seu pai, ou mãe, ou avós ou tios? (afeto, pertencimento e valores)
- O que você gosta de fazer onde você mora? (pertencimento)
- Você gosta da Escola? Por quê?
- Com quem você mais gosta de brincar na Escola?
- Na sua opinião, porque você vai à Escola? (significação dada à escola)
- O que você mais gosta na Escola?
- O que você não gosta na Escola?
- Você já se sentiu diferente dos outros colegas? Se sim, como? (localização cultural)
- Você gosta de falar sobre a história da sua família (ou do seu povo) na Escola? Por quê? (pertencimento)
- O que você sente quando falam sobre indígenas na Escola? Por quê? (autoafirmação)
- Você gosta de ser chamado de índio, indígena ou (povo indígena) na Escola? Por quê? (autoafirmação)
- Como seria a escola dos seus sonhos? (desejos)
- Que língua você fala em casa? E na Escola? (intercâmbio linguístico)
- Você ou sua família praticam alguma religião ou rezam? (espiritualidade no cotidiano)

### 5.8.1 Aplicação das entrevistas a estudantes indígenas

Questionário formulado e intenções estabelecidas, cada criança (as oito) foram entrevistadas individualmente em seus respectivos turnos de aula (com a devida concordância de seus professores). A pretexto de não fazer desse um momento enfadonho, frente a tantas perguntas, procurei criar um clima de descontração ao convidá-los para a ocasião como se fossem dar entrevista para algum canal de internet ou televisão. A estratégia foi positiva, pois em todas as aproximações foi possível sentir o envolvimento das crianças com a “brincadeira”. Dessa maneira, com a modulação oral de um apresentador, as entrevistas se sucederam da maneira a seguir:

Nome: **Bruno**.

Idade: 11 anos.

Povo: Guajajara.

Qual a sua comida predileta?

Frango.

Quem é a pessoa, ou as pessoas, que você mais gosta?

Minha mãe, meu pai, meus irmão, meus avós, minha família.

O que você já aprendeu com essa(s) pessoa(s)?

Minha mãe diz que eu tenho que tratar as pessoas bem.

Você se lembra de alguma história contada por seu pai, ou mãe, ou avós ou tios?

Não.

O que você gosta de fazer onde você mora?

Mexer no celular.

Você gosta da Escola? Por quê?

Sim. Porque é um lugar onde a gente aprende mais sobre as coisas.

Com quem você mais gosta de brincar na Escola?

Pedro (colega da sala onde estudava).

Na sua opinião, porque você vai à Escola?

Pra aprender as coisas da vida e outras coisas.

O que você mais gosta na Escola?

Fazer atividades.

O que você não gosta na Escola?

Não sei.

Você já se sentiu diferente dos outros colegas? Se sim, como?

Não.

Você gosta de falar sobre a história da sua família (ou do seu povo) na Escola? Por quê?

Mais ou menos. Porque eu não gosto de falar muito.

O que você sente quando falam sobre indígenas na Escola? Por quê?

Eu me sinto feliz.

Você gosta de ser chamado de índio, indígena ou Guajajara na Escola? Por quê?

Sim. Porque é bom ser chamado de indígena e Guajajara.

Como seria a escola dos seus sonhos?

Escola com pinturas indígenas e desenhos.

Que língua você fala em casa?

Guajajara

E na Escola?

Português.

Você ou sua família praticam alguma religião ou rezam?

Não sei.

Nome: **Ana**

Idade: 11 anos

Povo: Guajajara

Qual a sua comida predileta?

Todas.

Quem é a pessoa, ou as pessoas, que você mais gosta?

Minha irmã.

O que você já aprendeu com essa(s) pessoa(s)?

Muitas coisas.

Você se lembra de alguma história contada por seu pai, ou mãe, ou avós ou tios?

Não, não me lembro.

O que você gosta de fazer onde você mora?

Brincar com meus amigos.

Você gosta da Escola? Por quê?

Gosto. Porque é legal estudar.

Com quem você mais gosta de brincar na Escola?

Com meus colegas.

Na sua opinião, porque você vai à Escola?

Porque minha mãe fala pra eu estudar. Para aprender muitas coisas.

O que você mais gosta na Escola?

De brincar com meus colegas.

O que você não gosta na Escola?

Nada.

Você já se sentiu diferente dos outros colegas? Se sim, como?

Sim. Porque eles não querem brincar comigo e são muito chatos.

E por que você acha que eles não gostam de você?

Eu também não sei.

Você gosta de falar sobre a história da sua família (ou do seu povo) na Escola? Por quê?

Sim. Porque é legal.

O que você sente quando falam sobre indígenas na Escola? Por quê?

É legal. Eu fico feliz.

Você gosta de ser chamado de índio, indígena ou Guajajara na Escola? Por quê?

Sim. Porque é legal.

Como seria a escola dos seus sonhos?

Diferente de todas as escolas. Ia ter festa.

Que língua você fala em casa?

Eu falo na minha língua. Guajajara.

E na Escola?

Português.

Você ou sua família praticam alguma religião ou rezam?

Sim, pra deus.

Nome: **Marcos**

Idade: 10 anos

Povo: Wapichana

Qual a sua comida predileta?

Pizza de calabresa.

Quem é a pessoa, ou as pessoas, que você mais gosta?

Minha mãe, meu pai, meus irmãos.

O que você já aprendeu com essa(s) pessoa(s)?

Muita coisa. Comer, andar, cantar e mais coisas.

Você se lembra de alguma história contada por seu pai, ou mãe, ou avós ou tios?

Sim. Meu pai e minha mãe. Tem até um livro, *O sopro da vida*.

O que você gosta de fazer onde você mora?

Comer e dormir.

Você gosta da Escola? Por quê?

Sim. Porque ela é muito legal, eu estudo aqui desde o primeiro ano.

Com quem você mais gosta de brincar na Escola?

Com os meus amigos.

Na sua opinião, porque você vai à Escola?

Porque eu gosto de aprender.

O que você mais gosta na Escola?

As atividades.

O que você não gosta na Escola?

Hm...(não respondeu).

Você já se sentiu diferente dos outros colegas?

Às vezes. Não sei explicar.

Você gosta de falar sobre a história da sua família (ou do seu povo) na Escola?

Não sei.

O que você sente quando falam sobre indígenas na Escola? Por quê?

Nada.

Você gosta de ser chamado de índio, indígena ou Wapichana na Escola?

Mais ou menos.

Como seria a escola dos seus sonhos?

Não sei. Eu não sonho com a escola.

Que língua você fala em casa?

Português.

Você ou sua família praticam alguma religião ou rezam?

Não.

Nome: **Lucas**

Idade: 8 anos

Povo: Kariri-Xocó e Macuxi

Qual a sua comida predileta?

Arroz e feijão e macarronada e carne.

Quem é a pessoa, ou as pessoas, que você mais gosta?

Dos meus primos dos meus amigos, mas a pessoa que eu mais gosto é do meu primo Cairo.

O que você já aprendeu com essa(s) pessoa(s)?

Eu aprendi dançar, fazer artesanato que eu gosto de fazer, se pintar, pintura indígena, fazer tinta e só.

Você se lembra de alguma história contada por seu pai, ou mãe, ou avós ou tios?

Não.

O que você gosta de fazer onde você mora?

Eu gosto de ficar brincando, dançando toré...

Você gosta da Escola? Por quê?

Gosto, porque aqui tem um monte de pessoas e de ficar fazendo amigos... e só.

Com quem você mais gosta de brincar na Escola?

Com os meus amigos daqui.

Na sua opinião, porque você vai à Escola?

Porque eu quero aprender a ler, a escrever e ser muito bom nas coisas.

O que você mais gosta na Escola?

Eu gosto dessas comidas que elas fazem e é muito delicioso.

O que você não gosta na Escola?

Eu não gosto quando as pessoas ficam me irritando.

E por que você se sente irritado?

Porque eles ficam falando que eu sou um índio que ainda não aprendeu a fazer nada. E só.

E como você se sentiu?

Eu me senti mal.

Você já se sentiu diferente dos outros colegas?

Não.

Você gosta de falar sobre a história da sua família (ou do seu povo) na Escola?

Sim, porque a pessoa não fica irritada, fica calma, e só.

O que você sente quando falam sobre indígenas na Escola? Por quê?

Eu fico muito bom, mas quando eles falam que tá queimando muita casa indígena eu não gosto não. E só.

Você gosta de ser chamado de índio, indígena ou Kariri-Xocó/Macuxi na Escola?

Sim, eu gosto, porque aí a pessoa pode fazer um monte de coisa e a pessoa não se sente mal.

Como seria a escola dos seus sonhos?

Ia ser muito bom, a pessoa ia fazer um monte de coisa, ia ter muito parquinho, comida, diversão e pra estudar. E só.

Que língua você fala em casa?

Tem um monte que até me esqueço.

Você conversa em outra língua com sua família?

Às vezes.

Quais?

É tanta língua que até me esqueço.

Mas com sua mãe e seu pai e sua irmã você fala o português?

Aham.

Você ou sua família praticam alguma religião ou rezam?

Religião não. Não sei. Kariri-Xocó. Tem uma religião que eu não posso falar.

Nome: **Juliana**

Idade: Minha idade é...nove.

Povo: Aldeia Guajajara

Qual a sua comida predileta?

Macarrão.

Quem é a pessoa, ou as pessoas, que você mais gosta?

Minha família, meus primos.

O que você já aprendeu com essa(s) pessoa(s)?

Não sei. Aprendi a fazer comida, macarrão.

Você se lembra de alguma história contada por seu pai, ou mãe, ou avós ou tios?

Não. Eles nunca contaram.

O que você gosta de fazer onde você mora?

Brincar com a minha irmã.

Você gosta da Escola? Por quê?

Sim, porque eu gosto de aprender coisas.

Com quem você mais gosta de brincar na Escola?

Com as minhas amigas.

Na sua opinião, porque você vai à Escola?

Porque é bom aprender escrever e ler.

O que você mais gosta na Escola?

Eu gosto de brincar.

O que você não gosta na Escola?

Eu não gosto que as pessoas me tratem mal.

Já te trataram mal na Escola?

Não.

Você já se sentiu diferente dos outros colegas?

Não.

Você gosta de falar sobre a história da sua família (ou do seu povo) na Escola?

Não, porque não.

O que você sente quando falam sobre indígenas na Escola? Por quê?

Me sinto bem, porque é muito bom.

Você gosta de ser chamado de índio, indígena ou Guajajara na Escola?

Não, porque não.

Como seria a escola dos seus sonhos?

Não sei.

Que língua você fala em casa?

Língua de Guajajara

E na Escola?

Não sei.

Você ou sua família praticam alguma religião ou rezam?

Pra deus.

Nome: **Daniel** (a criança estava gripada, um pouco abatida)

Idade: Nove anos.

Povo: Guajajara

Qual a sua comida predileta?

Arroz com feijão.

Quem é a pessoa, ou as pessoas, que você mais gosta?

Minha mãe.

O que você já aprendeu com essa(s) pessoa(s)?

Virar indígena, pra ajudar o meu povo. Ajudar pra ficar bem.

Você se lembra de alguma história contada por seu pai, ou mãe, ou avós ou tios?

Não.

O que você gosta de fazer onde você mora?

Brincar e ajudar minha mãe e eu gosto de brincar com meus primos.

Você gosta da Escola? Por quê?

Gosto, porque escola é pra estudar e pra saber ler e ficar mais inteligente.

Com quem você mais gosta de brincar na Escola?

Com meu amigo Miguel.

Na sua opinião, porque você vai à Escola?

Pra estudar.

O que você mais gosta na Escola?

Pra fazer atividade.

O que você não gosta na Escola?

Eu não gosto que as pessoas falem mal de mim.

E como aconteceu isso?

A pessoa falou mal de mim, eu falei pra Diretora e ela resolveu tudo.

Você já se sentiu diferente dos outros colegas?

Sim. Porque os meus amigos são muito legais também (parece não ter entendido a pergunta).

Você gosta de falar sobre a história da sua família (ou do seu povo) na Escola?

Sim, porque eu gosto de todo mundo da minha família.

O que você sente quando falam sobre indígenas na Escola? Por quê?

Bem, porque é muito bom tá aqui na escola.

Você gosta de ser chamado de índio, indígena ou Guajajara na Escola?

Índio. Aham, indígena também.

Como seria a escola dos seus sonhos?

Pra todo mundo estudar também.

Que língua você fala em casa?

Guajajara.

E na Escola?

Normal.

Você ou sua família praticam alguma religião ou rezam?

Não sei. Minha mãe que sabe.

Nome: **Carlos**

Idade: Onze anos.

Povo: Tuxá.

Qual a sua comida predileta?

Várias comidas. Arroz, feijão, carne...

Quem é a pessoa, ou as pessoas, que você mais gosta?

Minha mãe, meu pai, meus irmãos, meus avós meus tios, praticamente minha família toda.

O que você já aprendeu com essa(s) pessoa(s)?

Várias coisas, como educação, aprender mais...

Você se lembra de alguma história contada por seu pai, ou mãe, ou avós ou tios?

Sim. Minha mãe. De quando eu era pequenininho eu tinha um amigo que eu e ele cresceu junto e separou e eu nunca mais conheci ele.

O que você gosta de fazer onde você mora?

Brincar com meu irmão, jogar futebol com meus amigos e meu irmão, subir em árvore, balançar nos galhos que tem lá, brincar no balanço e dormir.

Você gosta da Escola? Por quê?

Gosto. Porque ela é legal.

O que tem de legal na Escola?

Brincadeira, comida, arte, árvores.

Com quem você mais gosta de brincar na Escola?

Com meus amigos.

Na sua opinião, porque você vai à Escola?

Pra estudar. Pra ter educação com as pessoas e não ficar atentando elas.

O que você mais gosta na Escola?

Brincar com meus amigos e fazer atividade.

O que você não gosta na Escola?

Eu acho que não tem nada que eu não gosto na Escola.

Você já se sentiu diferente dos outros colegas?

Já. Tipo, eu faço minha tarefa e todo mundo brincando. Às vezes eu brinco e eles fazem a tarefa, aí eu me sinto diferente.

Você gosta de falar sobre a história da sua família (ou do seu povo) na Escola?

Não. Porque não. Porque ninguém fala da família deles pra mim, né?

O que você sente quando falam sobre indígenas na Escola? Por quê?

Normal.

Você gosta de ser chamado de índio, indígena ou Tuxá na Escola?

Normal, porque esse é o meu povo. Mas se eles me chamassem de outra coisa aí...

De outra coisa o quê, por exemplo?

De me xingar, se falasse que sou de outra etnia sem ser, se falar que eu não sou índio se eu sou...

Como seria a escola dos seus sonhos?

Com meus amigos, com meus irmão, que minha família pudesse me visitar todos os dias que eu quisesse e eu aprendesse mais, e só.

Que língua você fala em casa?

Português.

Você ou sua família praticam alguma religião ou rezam?

Não.

Nome: **Michele**

Idade: oito anos.

Povo: Povo Guajajara

Qual a sua comida predileta?

Arroz, feijão e linguiça.

Quem é a pessoa, ou as pessoas, que você mais gosta?

A Isa.

O que você já aprendeu com essa(s) pessoa(s)?

Eu aprendi a brincar com ela, a brincar boas brincadeiras, eu aprendi várias coisas com ela.

Você se lembra de alguma história contada por seu pai, ou mãe, ou avós ou tios?

Meu pai já contou a história de um pato gato.

E como era essa história?

Era um pato que tava nadando e ficava um gato toda hora “rudiando” ela.

O que você gosta de fazer onde você mora?

Eu gosto de brincar, de brincar de cozinhar, eu gosto de brincar com meu macaco. De verdade!

Você tem um macaco? Qual o nome dele?

Sim! Chicó.

Você gosta da Escola? Por quê?

Sim, aqui eu aprendo várias coisas, aqui tem um parquinho que eu posso brincar todas as horas.

Aqui tem muita atividade boa, a gente pode ler do quadro, a gente copia a agenda...

Com quem você mais gosta de brincar na Escola?

Bom, eu já falei é a Isa!

Na sua opinião, porque você vai à Escola?

Pra eu aprender. Pra eu aprender a ler, pra ser inteligente.

O que você mais gosta na Escola?

Eu gosto de ler a agenda, eu gosto de fazer atividade e eu gosto de brincar.

O que você não gosta na Escola?

Eu não gosto que as crianças fiquem falando palavrão dentro da aula. Eu não gosto disso.

Você já se sentiu diferente dos outros colegas?

Não.

Você gosta de falar sobre a história da sua família (ou do seu povo) na Escola?

Sim, porque é bem legal.

O que você sente quando falam sobre indígenas na Escola? Por quê?

Eu me sinto mais descansada. Porque é relaxante ouvir sobre os Guajajara.

Você gosta de ser chamado de índio, indígena ou Guajajara na Escola?

Eu gosto de ser chamada de índia e Guajajara, porque é bom e relaxante.

Como seria a escola dos seus sonhos?

Muito bom. Ia ter atividade.

Que língua você fala em casa?

Guajajara, quer dizer, a linguagem (depois ela mudou e disse que falam em português).

E na Escola?

Português.

Você ou sua família praticam alguma religião ou rezam?

Sim, pra deus.

## 5.9 O QUE OS DISPOSITIVOS EVIDENCIARAM

Mediante análise transversal das informações produzidas nas oficinas, assim como as obtidas por meio dos questionários aplicados aos estudantes indígenas da Escola Classe 115 Norte, e posterior contra-análise com os alunos, é possível perceber a noção de pertencimento cultural indígena por parte das crianças. Com exceção de André, que afirmou mais de uma vez não ser indígena, todas as outras oito crianças comentaram gostar de serem identificadas como indígenas, valorizaram suas relações familiares e revelaram emoções positivas ao se reconhecerem tanto nas imagens utilizadas na primeira oficina como nos contos lidos na segunda dinâmica. A educação recebida de suas famílias é muito valorizada, assim como o ambiente aberto e natural refletido nas produções (mesmo que não seja elemento de tanta relevância no contexto escolar, segundo a contra-análise). A Escola é um espaço benquisto pelas crianças, que a valorizam como lugar de aprendizagem e de encontro com os colegas. Apesar dos relatos positivos sobre a escola e sua conjuntura como um todo (ambiente, atividades em sala de aula e alegria de estar entre outras crianças), é importante notar alguns relatos sobre incômodos com outros colegas. Ao que parece, ocorrem hostilidades decorrentes de discriminação cultural que não passam despercebidas pelos agredidos, apesar de esses episódios (mais pontuais que frequentes ao que sugerem suas expressões) não impedirem o contentamento evidente de frequentar a Escola. A espiritualidade não é tema que os deixa à vontade na instituição de ensino, parecendo ser uma prática íntima entre a família (quando há).

A questão da linguagem é uma característica singular entre as crianças residentes na aldeia Tekohaw matriculadas na EC 115 Norte. Todas elas falam o Guajajara no ambiente familiar, mas se utilizam da língua portuguesa na instituição de ensino. Foge ao propósito da pesquisa medir o impacto dessa questão na escolarização dos estudantes indígenas especificamente, mas certamente torna-se fundamental chamar atenção sobre esse importante aspecto para que não se negligencie e não se reproduzam casos de exclusão, preconceito e racismo epistêmico em uma escola pública cujo acolhimento e democratização de acesso a direitos são fortes preceitos. Apesar disso, o uso exclusivo da língua portuguesa na escola (que recebe alunos indígenas com idioma materno diverso) é praticado no ambiente escolar (apesar da preocupação dos docentes com essa circunstância, como será visto posteriormente),

inclusive pelas crianças Guajajara que a interpretam como a “língua normal”, denotando singularidade destoante na dinâmica de escolarização desses estudantes, de modo que a unidade de ensino passa a ser, então, espaço, não apenas de aprendizagem, mas de aprendizagem em outro idioma, situação que pode acarretar exclusão, silenciamento, homogeneização cultural e epistêmica, além de desigualdade marcante no acesso à educação de qualidade.

### 5.9.1 Contra-análise

Devido aos já referidos impedimentos e dificuldades em reunir as crianças foco da pesquisa em um mesmo momento, a contra-análise (retorno das conclusões hipotéticas aos copesquisadores, segundo a abordagem metodológica sociopoética) foi planejada de modo a agrupá-los nos subgrupos de acordo com seus próprios turnos de frequência escolar. Assim, a proposta planejada para esse momento de troca buscou trabalhar com os três alunos do turno matutino e, em seguida, com os cinco alunos do turno vespertino, de tal forma que a voz do grupo-pesquisador se configurasse pelo alinhamento das reações sobre os levantamentos levados aos subgrupos.

Considerando a mesma preocupação como na ocasião da aplicação do questionário, para que essa etapa interativa não se transformasse em um momento entediante para as crianças, foi criada uma proposta de dinâmica que os motivasse à participação (Figura 20). Em pedaços médios de papéis retangulares, foram simuladas três placas distintas com as indicações: SIM, NÃO e + – (mais ou menos), de forma que os estudantes pudessem levantá-las para se manifestarem quanto a alguns temas concebidos nas conclusões hipotéticas. Porém, algumas delas (indicadas com \*) foram propositalmente criadas de modo a desestabilizar possíveis concordâncias incondicionais e causar algum estranhamento provocador:

- Me sinto indígena;
- Prefiro aprender em ambientes abertos e naturais a prédios e lugares fechados;
- \* Não gosto dos meus familiares;
- É legal falar sobre indígenas na escola;
- \* Nunca me chatearam porque sou indígena;
- Não gosto de falar sobre religião.

Devido à especificidade linguística dos estudantes Guajajara, acrescentei a seguinte afirmação a fim de levá-los a avaliá-la:

- Na escola falo português e em casa falo a linguagem Guajajara.

Ainda em busca de retorno sobre a questão linguística na Escola, foram colocados os seguintes complementos para as frases:

- Aprender a ler e a escrever na escola é
- Aprender a falar a linguagem Guajajara é

**Figura 20** - Proposta de dinâmica de contra-análise com as crianças



Fonte: Acervo do autor, 2022.

Ao reunir-me com o grupo de alunos copesquisadores do período matutino, André surpreendeu-me ao pedir para participar da dinâmica da contra-análise. Talvez, minha visita a sua aldeia (por ocasião de tratativas sobre o produto técnico), tenha aguçado seu ânimo quanto ao trabalho desenvolvido. Obviamente integrei-o ao grupo (mesmo sem sua participação na segunda oficina e no questionário), percebendo sua vontade em envolver-se novamente com as atividades em que os colegas também participavam. Já no primeiro acareamento de ideias ele se manifesta, levantando a placa indicativa de “mais ou menos” e explica que não se considera totalmente indígena porque, segundo ele, só o pai que é indígena, a mãe não, então ele seria mais ou menos indígena. Marcos também levantou essa placa, mas não soube (ou não quis) explicar o motivo, acabando por mudar de opinião ao refletir um pouco mais sobre a questão. Os mesmos alunos também disseram preferir aprender em lugares fechados a abertos. As demais manifestações refletiram as informações evidenciadas pelos dispositivos.

À tarde não foi possível reunir todo o grupo de copesquisadores do turno (Ana e Juliana haviam viajado, e Bruno faltou), mas, para não perder a ida à Escola (além da incerteza de encontrar os faltantes nos dias que se seguissem), aproveitei a presença de Daniel e Michele como parte das vozes integrantes do grupo-pesquisador. Dos itens levantados, os dois copesquisadores sinalizaram preferir lugares fechados para o aprendizado, devido a possíveis interrupções causadas por elementos externos as atividades. As demais informações levadas à contra-análise estavam de acordo com os elementos evidenciados pelos dispositivos. Destaco

aqui o complemento de frases dos dois representantes do grupo vespertino (ambos Guajajara) sobre suas percepções acerca da linguagem doméstica e escolar. Os dois reafirmam que é “importante” e “bom” aprender a ler e a escrever em português, da mesma forma que é “importante” e “legal” aprender a linguagem Guajajara, evidenciando mais uma vez, a satisfação com o pertencimento étnico e cultural das crianças desse povo, ao mesmo tempo que se apropriam da alfabetização/letramento na língua portuguesa.

## 5.10 PRODUÇÃO DE DADOS COM OS PROFESSORES

A seguir são apresentadas, no Quadro 5, as etapas de construção de dados com os professores dos alunos indígenas, ocorridas entre 26 de setembro e 5 de outubro de 2022<sup>56</sup>.

**Quadro 5** - Etapas de construção de dados com os professores dos alunos indígenas, EC 115 Norte, Brasília-DF, em 2022

<b>PRODUÇÃO DE DADOS COM OS PROFESSORES</b>			
<b>Oficina (lugares geomíticos)</b>	<b>Análise dos dados da oficina</b>	<b>Considerações gerais</b>	Visão geral e decorrências do contexto em análise
		<b>Análise preliminar dos dados da oficina</b>	Organização e agrupamento de dados para análise
	<b>O que a atividade mostrou</b>	Hipóteses abstraídas a partir dos elementos objetivos e subjetivos identificados pelo facilitador	
<b>Complemento de frases</b>	Suplemento de dados por meio de expressões verbais motivadas por introduções prévias		
<b>O que os dispositivos evidenciaram</b>	Conclusões hipotéticas a partir do estudo transversal dos dados construídos por meio dos instrumentos de pesquisa e da contra-análise		
<b>Contra-análise dos dados</b>	Retorno e apreciação das análises e conclusões hipotéticas do facilitador junto aos copesquisadores		

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados na pesquisa, 2022.

<sup>56</sup> O período não contabiliza a etapa de contra-análise (retornada gradualmente até 29 de outubro).

### 5.11 OFICINA DE PRODUÇÃO DE DADOS COM OS PROFESSORES

No dia 26 de setembro de 2022, realizou-se a produção de dados com o grupo de quatro professores do turno vespertino que puderam participar da vivência (não foi possível fazer a atividade com as três professoras do turno matutino por incompatibilidade de tempo entre esse momento e seus compromissos pessoais).

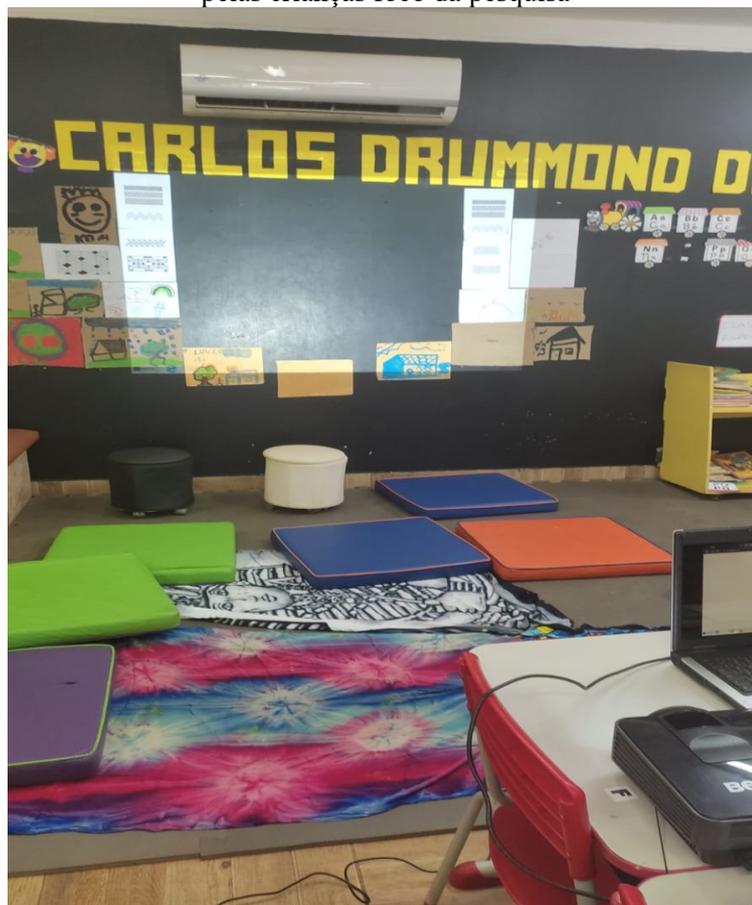
A biblioteca<sup>57</sup> da Escola (Biblioteca Carlos Drummond de Andrade) foi ambientada com os desenhos produzidos na primeira e segunda dinâmicas de produção de dados pelas crianças foco da pesquisa (Figura 21), afixados na parede rente onde o grupo se encontrava. Também foram disponibilizadas algumas cangas a fim de que os copesquisadores pudessem se deitar sobre o acolchoado para o momento de relaxamento. Ao som do Coral de Crianças Guarani (a mesma usada na oficina com os estudantes), as três professoras e um professor se deitaram e, de olhos fechados, foram conduzidos pelo som da música e pelo relaxamento guiado pela professora Marta Lobo<sup>58</sup> (Figura 22), grande parceira da pesquisa e facilitadora da vivência (a meu convite e aceito por ela com muita generosidade).

---

<sup>57</sup> A mediação ocorreu na biblioteca e não na sala de coordenação pedagógica (onde se sucederam as vivências com as crianças) porque a porta estava com defeito, obstando a entrada, o que me levou à solicitação e à negociação para uso do espaço junto às professoras que o utilizariam naquela manhã, mas gentilmente o disponibilizaram para a ação.

<sup>58</sup> Mulher afroindígena, Pedagoga, Doutora em Educação (UFRJ/COOPE), Pesquisadora CNPq Sênior.

**Figura 21** - Ambientação da Biblioteca Carlos Drummond de Andrade com os desenhos produzidos pelas crianças foco da pesquisa



Fonte: Acervo do autor, 2022.

**Figura 22** - Momento de relaxamento dos copesquisadores



Fonte: Acervo do autor, 2022.

Após o relaxamento, os professores acomodaram-se lentamente para assistir à exibição do vídeo Educação Escolar Intercultural – Educação Escolar Indígena, com a fala de Edson Kayapó, doutor em Educação (KAYAPÓ, 2018). A partir das reflexões levantadas no vídeo e do tema gerador “a relação entre a Escola Classe 115 Norte e seus alunos indígenas”, passamos propriamente à produção dos dados.

A dinâmica de construção coletiva de informações foi baseada na *técnica dos lugares geomíticos*, mecanismo interventivo confluyente entre as abordagens instrumentais do filósofo francês Michel Serres e adaptações de Jacques Gauthier para a sociopoética, em que cada copesquisador produz alguma manifestação artística (no caso dessa oficina, devido ao tempo e lugar disponíveis, o desenho se mostrou uma escolha prática), relacionando o tema gerador a “lugares”, favorecendo o surgimento de dados a partir de reflexões objetivas e intermediações simbólicas subjetivas. Inicialmente, os professores foram convidados a pensar e ilustrar (com giz de cera), individualmente, em uma folha de papel, a seguinte situação: como seria se o tema gerador (a relação entre a Escola e seus alunos indígenas) fosse uma ponte, vento, rio, caminho e fronteira? Para representação de cada lugar geomítico, foi conferido apenas um minuto aos participantes para que se evitassem formulações muito racionais na produção artística e fossem favorecidos seus elementos subjetivos (Figura 23).

**Figura 23** - Momento de criação individual, por meio de desenhos, dos lugares geomíticos



Fonte: Acervo do autor, 2022.

Findadas as criações individuais, a facilitadora orientou os copesquisadores a trabalharem em grupo. A partir das interpretações pessoais e do debate sobre as representações gráficas de todos os participantes, o grupo pesquisador apresentaria, em 30 minutos, novas concepções ilustrativas sobre cada lugar geomítico mediante criação coletiva, mas, diferentemente da orientação pré-informada, os professores preferiram elencar, dentre o conjunto das criações individuais, as que mais se aproximaram das sínteses discutidas (Figura 24).

**Figura 24** - Momento de criações coletivas, por meio de desenhos, dos lugares geomíticos

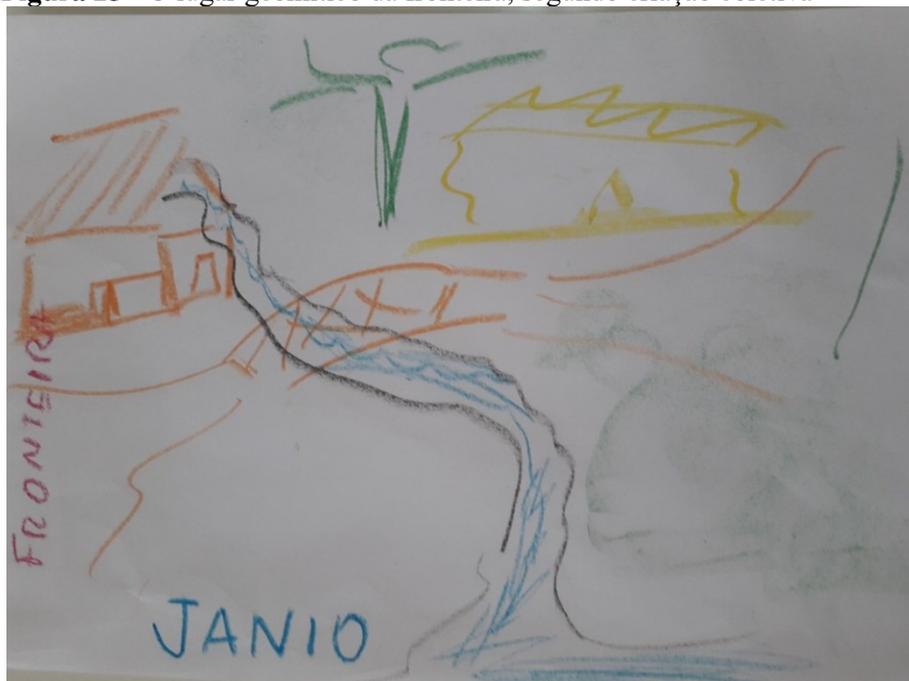


Fonte: Acervo do autor, 2022.

Dessa maneira, os copesquisadores trouxeram as seguintes construções simbólicas (transcritas, a seguir, a partir da degravação de áudio):

– **Fronteira** - Na proposta que fizemos do desenho da fronteira: o rio representando essa fronteira, transpassado por uma ponte precária, tendo situações e vivências bem diferentes de um lado e de outro e que tem encontros, mas encontros difíceis, que precisava melhorar muita coisa, para a gente se encontrar mais e aproveitar do grande potencial que teria (Figura 25).

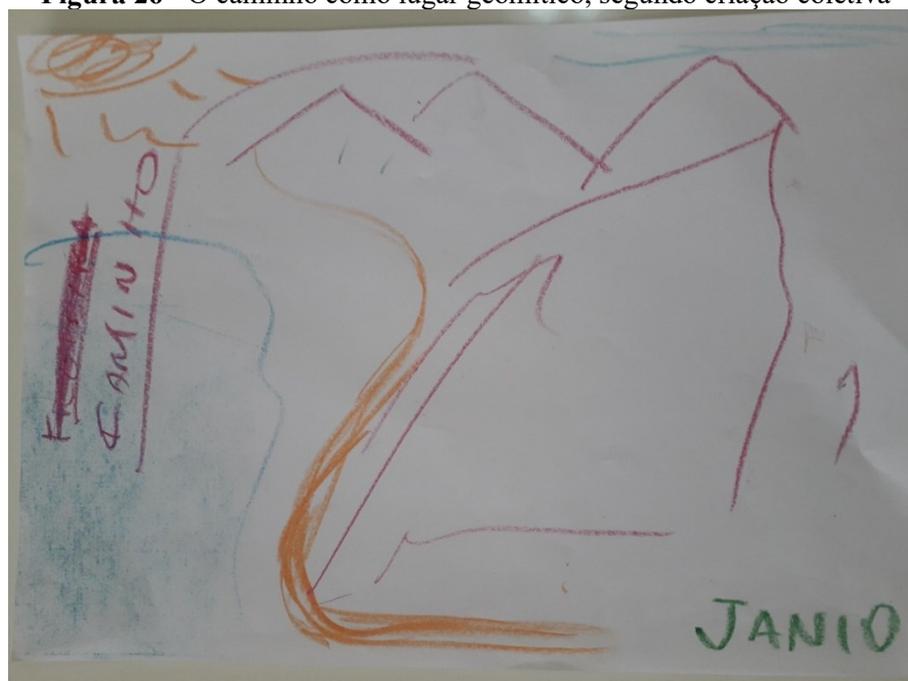
**Figura 25** - O lugar geomítico da fronteira, segundo criação coletiva



Fonte: Acervo do autor, 2022.

– **Caminho** - Um caminho longo e tortuoso, a perder de vista, num processo longo e que possivelmente terá que andar muito, muito mais ainda e aí o caminho está querendo mostrar isso, com esse desenho: um caminho a perder de vista num processo tortuoso, um processo que não é fácil e que tem uma longa estrada pela frente (Figura 26). Um caminho que se conecte com a realidade de ambos os lados, porque muitas vezes fica focado de um lado e esquece do outro, então o caminho precisa ser estruturado pra que a gente consiga ter materiais adequados em sala de aula, na escola... só chegar e colocar os meninos num espaço? Não tem essa possibilidade. Vai sair com vinte crianças, ir a uma aldeia, por exemplo com vinte crianças – o grupo discute sobre a viabilidade de visita as aldeias com as turmas – Então, falta uma estrutura, um preparo, um planejamento realmente. Falta um planejamento e uma estrutura curricular.

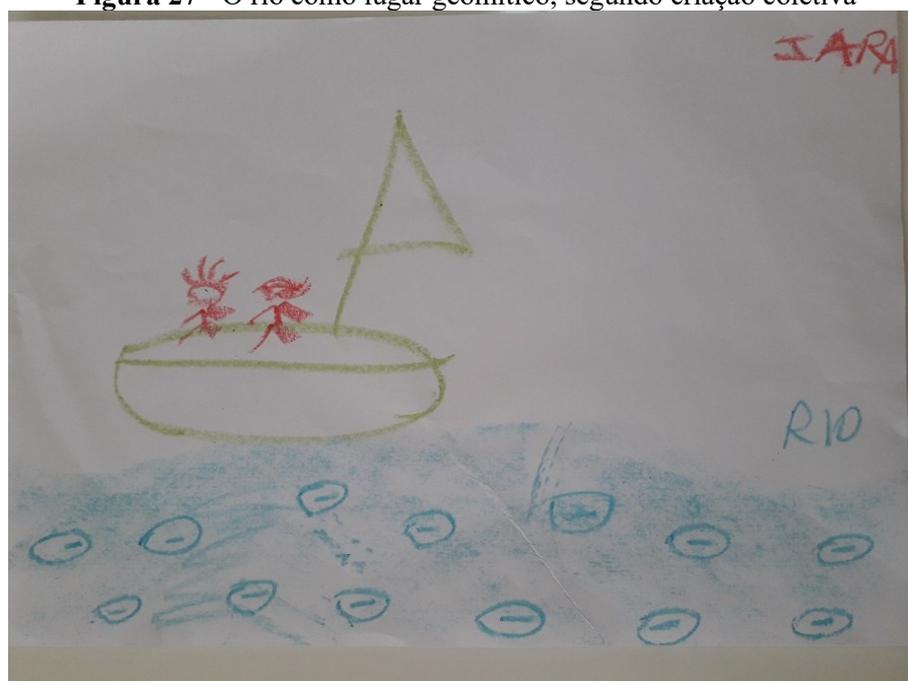
**Figura 26** - O caminho como lugar geomítico, segundo criação coletiva



Fonte: Acervo do autor, 2022.

– **Rio** - Tá tortuoso (sobre o caminho), mas espera-se um futuro que estejamos no mesmo barco, que seria a escola, respeitando cada qual suas culturas e limites, mas andando, tentando caminhar juntos, no mesmo barco. Um encontro que possa fluir... (Figura 27)

**Figura 27** - O rio como lugar geomítico, segundo criação coletiva



Fonte: Acervo do autor, 2022.

– **Ponte** - É difícil, que vai dar muitas voltas, reviravoltas, vai prum lado tá fechado, vai ter que tentar outro caminho pra chegar num consenso e também numa percepção favorável aos dois grupos e aí seguir, deixar caminhar e fluir da melhor maneira possível aos dois lados: dos indígenas e dos urbanizados, nesse sentido. Vai dar trabalho, vai ser difícil, é um ciclo. É um ciclo, eu vejo como um ciclo (Figura 28).

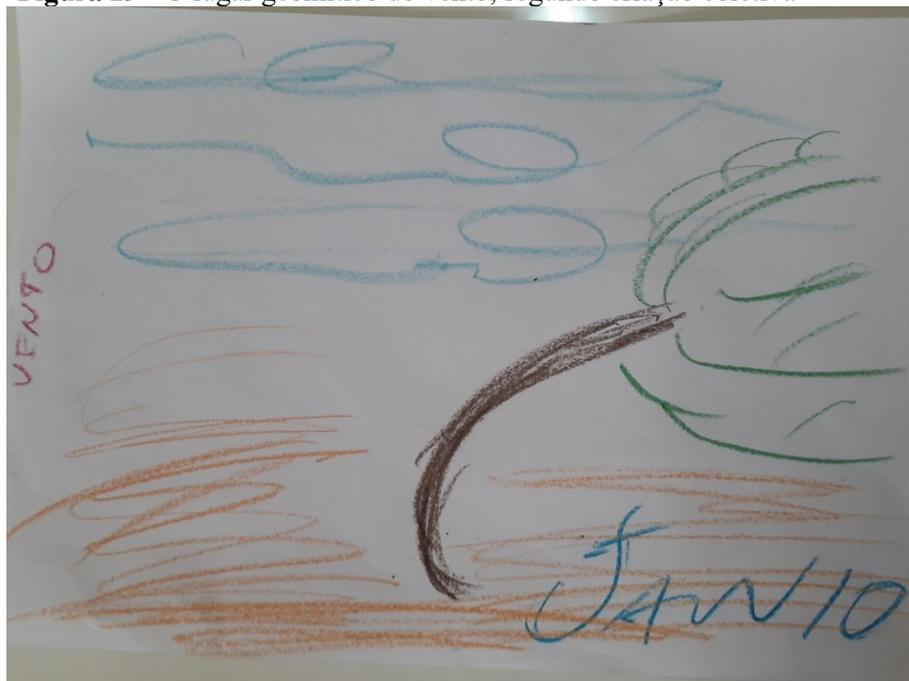
**Figura 28** - A ponte como lugar geomítico, segundo criação coletiva



Fonte: Acervo do autor, 2022.

– **Vento** - um vento turbulento, intenso e acho até que a gente tá vivendo um período de muitos ventos, porque algumas coisas muito emergentes estão surgindo e que a gente pode se surpreender que as respostas estão muito mais próximas do que a gente pensa, mas acho até que a gente vai ter que ser forçado a muitas mudanças pelos ventos. O que é o ideal, dar uma forçada aí. Mas pode ser muito doloroso também. Na verdade já está sendo. As contradições se aguçam e isso pode forçar determinados caminhos, mas a partir de uma situação, por exemplo ambiental, que a gente tá vivendo, seria um real que se impõe. O problema é que a gente sempre tá falando “tem que ser”. Não tem que ser difícil. Nós temos que trabalhar, pra que seja leve e suave pra ambos. Mas os polos de decisão, eles acabam impondo determinado caminho, determinada forma. E tem quer ser assim e não pode ser assado. É favorável a um *status quo*, aos interesses (Figura 29).

**Figura 29** - O lugar geomítico do vento, segundo criação coletiva



Fonte: Acervo do autor, 2022.

Ao fim da dinâmica, foi solicitado ao grupo que pensassem um conjunto de cinco palavras-chave, nomeado de confeto – junção de conceito e afeto – pela sociopoética, que representasse o contexto geral acerca do diálogo coletivo. Assim, os professores elencaram a seguinte composição: identidade, desconstrução, vivências, formação, conexão.

## 5.12 ANÁLISE DA OFICINA COM OS PROFESSORES

### 5.12.1 Considerações gerais

De início torna-se imperioso destacar a colaboração dos copesquisadores, professores do turno vespertino, com essa fase da pesquisa. Com muita boa vontade, o grupo esteve presente na Escola para a dinâmica em turno oposto à regência, em dia de coordenação externa (tempo de planejamento e estudos fora da escola), exclusivamente para participação na oficina. Infelizmente, o grupo de professoras do turno matutino não pôde participar do encontro programado para a tarde do mesmo dia, mas deixou evidente o pesar pela impossibilidade de reunião naquela ocasião específica e reafirmou a colaboração nas fases subsequentes da pesquisa.

A participação da professora Marta Lobo como facilitadora também contribuiu muito com a operação da dinâmica, deixando-me mais focado na condução do tempo e nas percepções relativas ao grupo que não poderiam ser captadas se eu não tivesse esse importante apoio.

O ambiente amplo da biblioteca, consideravelmente maior que o utilizado para a oficina com as crianças, previamente e gentilmente cedido pelas professoras que o utilizam naquele turno, favoreceu ao propósito do momento do relaxamento, da exibição do vídeo, assim como da produção individual e coletiva.

### **5.12.2 Análise preliminar dos dados da oficina**

A análise da oficina revela elementos importantes na compreensão do grupo sobre a relação entre os alunos indígenas e a Escola. A necessidade de encontro para o debate sobre interculturalidade ficou evidente, bem como o cunho árduo referente à convicção das imprescindíveis mudanças levantadas. Expressões como *caminho longo e tortuoso com dificuldades*, observadas em todos os lugares geométicos, marcaram a posição do grupo-pesquisador, que, em conversas entre seus membros, exteriorizou a carência de oportunidades que levantassem questões interculturais e decoloniais, como a promovida pela vivência. Apesar dos desafios citados com frequência, a esperança e a conscientização sobre uma realidade que se impõe, no caso a presença indígena na Escola e sua inclusão democrática, levantam exigências como capacitação continuada e experiências práticas com os professores, além de recursos didáticos que possam contribuir para o incremento intercultural crítico na unidade de ensino. Em nenhuma ocasião, o grupo demonstrou alguma resistência, exceção ou desacordo quanto ao propósito da atividade, do tema-gerador ou das considerações sobre os povos indígenas que frequentam a Escola, o que favoreceu o aproveitamento das ações e a construção dos dados diante de ideologia praticamente homogênea entre os participantes sobre o assunto debatido.

### **5.12.3 O que a vivência mostrou**

A composição dos confetos “identidade, desconstrução, vivências, formação, conexão” evidencia bases valiosas de análise. A *identidade* configura questão central do tema-gerador, pois sem ela o trabalho pedagógico com os indígenas e a escola torna-se incipiente, de forma que sua consciência e sua afirmação se revelam como ignição das proposições e transformações didáticas necessárias ao contexto intercultural crítico. A *desconstrução* refere-se a práticas

antiquadas, racistas, coloniais, preconceituosas que impedem uma educação não eurocentrada, pluriepistemológica e emancipadora. Na mesma direção, as *vivências* e a *formação* exprimem o desejo e a necessidade de obtenção de conhecimentos práticos e legais que possam amparar tais desconstruções e conseqüente aprimoramento profissional e institucional. Mesmo com as dificuldades em destaque em muitos trechos da vivência, a *conexão* revela a intenção de aproximação e diálogo favorável entre as culturas na escola. Busca-se a composição de estratégias pedagógicas interculturais que permitam resultados escolares e formativos positivos, simultaneamente à superação de exclusivismos etnocêntricos e invisibilidade causada pela configuração escolar desfavorável às especificidades sociais e culturais. Procura-se uma relação simbiótica reforçada pela aproximação concreta com a cultura indígena de forma a gerar o reconhecimento das necessidades das adequações pedagógicas, bem como o respeito legal que favoreçam programas, agendas e formação sobre transculturalidade e interculturalidade crítica para além de dispositivos de ocasião, sobretudo por circunstância de datas comemorativas, que não favorecem o diálogo interno mobilizador de percepções e atitudes respeitosas e empáticas referentes à inclusão cultural.

A multiculturalidade, entendida aqui como a presença de diferentes povos indígenas, é considerada como uma prerrogativa a ser explorada na Escola, mas, apesar das valiosas intervenções pedagógicas referente a esse contexto, o problema parece carecer de posturas que abordem o tema de modo mais funcional, a fim de que os profissionais se direcionem para planejamentos interculturais críticos com mais propriedade. A intenção transformadora entre o grupo-pesquisador é potente, assim como a noção dos desafios, mas prescinde de significativas oportunidades, na Escola e fora dela, que favoreçam a compreensão sobre distintos meios de organizações sociais, concepções sobre a existência, epistemologias, bem como demais protagonismos de mediação e geração de conhecimento, afora o dos próprios professores.

#### **5.12.4 Completamento de frases**

Antes da análise de dados e contra-análise com os professores, optei por adotar o instrumento de complemento de frases da abordagem *epistemologia qualitativa*, formulada por Fernando González Rey, com o intuito de fazer relação com o primeiro instrumento de geração das informações (dinâmica dos lugares geomíticos), além de acrescentar conteúdo das demais professoras dos alunos indígenas do período matutino (que não puderam participar da oficina). A escolha dessa abordagem específica deve-se a sua aproximação à metodologia sociopoética no que diz respeito à valorização de aspectos subjetivos referentes à construção de informações

para além dos aspectos positivistas prevalentes em pesquisas qualitativas (REY, 2005). A adoção do instrumento também tem o propósito de evitar a utilização de entrevistas<sup>59</sup>, geralmente compostas por questões pré-determinadas que podem levar ao prejuízo de informações devido a alguma hierarquia inconsciente entre entrevistador e entrevistado (REY, 2005), em que o segundo pode se condicionar, mesmo que inconscientemente, a responder o que o primeiro parece desejar, afastando-se da proposta de desconstrução das relações de poder e horizontalidade entre os membros da pesquisa mais próxima ao conceito decolonial de produção acadêmica. Mais que colher dados por meio de dispositivo em formato de questionário (e sem contra-análise), o objetivo desse instrumento foi o de favorecer a oxigenação das reflexões por meio de exposições verbais livres sobre o tema gerador a partir de uma frase iniciada como disparo para a inteligibilidade daquele momento.

Dessa forma, os professores dos alunos indígenas (seis de sete, pois uma professora estava de licença médica no período da aplicação), complementaram as seguintes introduções: “as crianças indígenas na escola; as crianças indígenas em sala; acredito que a relação entre os alunos indígenas e as demais crianças; a alfabetização dos estudantes indígenas; o desempenho acadêmico dos estudantes indígenas; às vezes percebo; a abordagem sobre cultura com os alunos; os livros didáticos; a presença indígena na escola; os responsáveis pelos estudantes indígenas; a relação entre a escola e as aldeias; gostaria de saber; posso; não posso; algumas vezes; a escola; acredito ser necessário; desejo; é difícil; gosto; lamento; minha religião/crença; as outras religiões/crenças; eu; me considero da etnia”.

Desta vez, não foram marcadas datas para encontro e realização da atividade com os professores. Como a dinâmica em escola de ensino fundamental exige dedicação quase ininterrupta, os professores atenderam ao convite de participação na medida em que eles puderam, concedendo tempo e atenção em meio aos compromissos de regência. Dessa forma, a técnica de levantamento de dados seguiu-se da seguinte maneira:

**Professora Karen (Professora temporária da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há três meses. Seis anos de magistério. Professora de Carlos, Marcos e André - 4º e 5º anos, matutino)**

**As crianças indígenas na escola** são participativas e buscam estar sempre juntas com os outros alunos.

---

<sup>59</sup> A pesquisa não utilizou a técnica de complementação de dados com os estudantes indígenas devido a possíveis digressões no uso da técnica com o público infantil, porém se manteve a intenção dialógica ao conduzir o questionário para a contra-análise do grupo-pesquisador.

**As crianças indígenas em sala** são participativas também, participam das atividades, as notas são boas.

**Acredito que a relação entre os alunos indígenas e as demais crianças** eles são bons alunos nessa relação. Eles conseguem estar sempre entre eles nos grupos. São crianças que não são excluídas.

**A alfabetização dos estudantes indígenas** essa parte da alfabetização não é generalizada, porque têm estudantes indígenas que são excelentes na alfabetização e tem outros que não, né.

**O desempenho acadêmico dos estudantes indígenas** (a resposta anterior contemplou a frase).

**Às vezes percebo** que eles tentam socializar de verdade com as outras crianças.

**A abordagem sobre cultura com os alunos** aqui na escola, eu acho bem interessante porque eles buscam bastante trabalhar a cultura indígena com eles no ambiente escolar.

**Os livros didáticos** têm atividades sobre indígenas, trazem esse contexto pra escola. Os materiais são excelentes.

**A presença indígena na escola** é super importante, pois os alunos aprendem um pouco do jeito de viver deles...

**Os responsáveis pelos estudantes indígenas** são super participativos, participam dos grupos de WhatsApp, sempre está aqui participando dos projetos escolares. São participativos no geral.

**A relação entre a escola e as aldeias** são boas. Até foram visitar as aldeias, a escola participa bastante.

**Gostaria de saber** eu tenho muito interesse de ir visitar (a aldeia). Porque eu nunca visitei. Eu tenho muita vontade de ir.

**Posso** pedir um passeio pra visitar a tribo.

**Não posso** deixar de falar sobre os indígenas em sala de aula porque já aconteceu até de ter *bullying* em sala de aula com os garotos.

**Algumas vezes** a gente tem que intervir, fazer projetos ou até mesmo fazer roda de conversa em sala de aula pra gente sempre tá batendo nessa tecla porque tem preconceito.

**A escola** é muito participativa, colabora com o pessoal indígena, a gente até fez uma festa aqui, teve um espaço para eles exporem as artes deles. É bem participativa a escola.

**Acredito ser necessário** ser necessário ser trabalhado mais esse assunto em outras escolas porque na outra escola que eu já trabalhei não falava muito sobre indígenas.

**Desejo** que todos os indígenas estejam em sala de aula.

**É difícil** todos estarem em sala de aula porque nem todos têm acesso, mas eu acho que o pensamento de todo professor é que todos os indígenas estejam em sala de aula.

**Gosto** do jeito deles, da maneira como eles conversam com a gente, são pessoas super educadas, os pais então, são excelentes pessoas.

**Lamento** não tá contribuindo tanto pra isso, mas é preciso, né?

**Minha religião/crença** eu sou católica.

**As outras religiões/crenças** pra mim não faz muita diferença porque pra mim cada um tem sua religião e tem que seguir o que sua religião pede, né?

**Eu** super apoio e super abraço essa causa e se precisar de mim pra qualquer projeto eu estarei disposta a ajudar.

**Me considero da etnia** você acredita que eu sou um pouco indígena também? Minha família é metade indígena. Minha tataravó era indígena.

**Mas quando o IBGE bate na sua casa você responde o quê?** Parda. É o que todo mundo fala né? Olha aí, eu tenho 30 anos e não tenho um fio de cabelo branco. Indígena!

**Professora Solange (20 anos de Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e 25 anos de magistério no total. Professora de Lucas - 2º ano, matutino)**

**As crianças indígenas na escola** é cultura, aprendizagem, integração, conhecimento e muita aprendizagem para as outras crianças e pra mim também.

**As crianças indígenas em sala** são crianças que a gente tem que fazer um trabalho mais individual, respeitando a cultura o conhecimento que eles trazem e, por exemplo, eu tava trabalhando provérbio e que ele falou um provérbio que ele criou...

**Acredito que a relação entre os alunos indígenas e as demais crianças** é muito importante porque as crianças indígenas, elas sempre trazem o conhecimento que elas têm, as crianças ficam, curiosas em perguntar e, por exemplo, o Lucas, ele sempre fala que adora aprender coisas da etnia deles que é Kariri-Xocó.

**A alfabetização dos estudantes indígenas** não é muito fácil porque eles tem um tipo de cultura diferente, uma linguagem diferente então, às vezes parecem que eles não entendem muito, mas são crianças que aprendem e, com muito carinho, a gente vai tentando explicar e trabalhar um pouco essa relação da alfabetização com os modos que eles vivem e eles também vão relacionando a cultura que eles têm dentro de sala de aula.

**O desempenho acadêmico dos estudantes indígenas** na alfabetização é bem difícil, né? Porque devido à cultura, a linguagem, são crianças também de uma classe social menos favorecida, que precisam de um acompanhamento, de aulas mais específicas, principalmente pra respeitar, respeitar a cultura, a linguagem, então não é fácil, está sendo difícil, principalmente devido a cultura e a linguagem.

**Às vezes percebo** que precisa muito mais, né? Precisa de uma melhor inclusão dessas crianças, dos livros virem falando um pouco sobre a cultura, e o professor também estudar pra poder conhecer e respeitar a cultura que eles têm, cada etnia e incluir esse aluno nesse processo de alfabetização, de letramento que a gente às vezes deixa um pouco a desejar.

**A abordagem sobre cultura com os alunos** aqui na escola a gente até que fala muito sobre cultura, porque a escola tem muitas etnias, então a gente tenta trabalhar bastante. Os professores, aqui, eles têm uma visão muito boa em relação as crianças indígenas, a gente procura trabalhar bastante a cultura deles, não aquela cultura de falar do índio como aquele índio enfeitado, como aquele índio pintado, mas a gente respeitar que eles foram os primeiros povos que habitaram, são os povos originários e a gente tratar eles pelas etnias deles, então a escola está de parabéns porque ela trabalha muito bem essa relação, essa cultura dos povos originários aqui devido várias etnias que tem.

**Os livros didáticos** alguns vêm falando um pouco da cultura indígena, né, mas muito pouco, vem assim uma parte, um pouco mais isolada que geralmente trabalha no dia do indígena, né, no dia do índio, e que está longe da realidade deles, mas já vem um pouco de abordagem. Tem umas páginas dos livros que já vem falando um pouco da cultura, mas assim, não é aquela, não é assim uma cultura que a gente vê representada todo dia dentro da escola né? Apresenta como apresenta pras outras crianças, entendeu? Fala do que eles trouxeram, fala das comidas que a gente usa que são de origem indígena, mas não vem aquela proposta de conscientização das outras crianças, dessa importância que foi o indígena e que é a cultura dele pra gente, pras nossas gerações.

**A presença indígena na escola** é importantíssima! A cultura, o jeito, elas são crianças super carinhosas, são crianças amigas e são crianças que conversam muito bem com as outras crianças e eu acho muito importante as crianças indígenas porque amplia o conhecimento das outras crianças em relação a eles, de saber da importância deles dentro da sala de aula, eu acho importantíssimo.

**Os responsáveis pelos estudantes indígenas** eu acho que deveria a presença dos responsáveis pelas crianças indígenas ser mais presente na escola. A Escola 115 até que traz, né? Nas festas da cultura popular, sempre convida e ampara muito a família das crianças indígenas aqui dentro porque é uma escola que respeita muito, então eles estão sempre aqui presentes aqui dentro da escola e a escola também ajuda muito eles, por exemplo, agora na época da pandemia, a escola tinha uma integração muito boa com o Santuário dos Pajés, visita, conhece a cultura deles. Então aqui, nessa escola, eu acho que ela é um pouco diferente porque tem muito essa integração da família com a escola.

**A relação entre a escola e as aldeias** ... (respondeu no item anterior).

**Gostaria de saber** como é a cultura deles no dia a dia, como é o indígena, assim nesse espaço que eles estão hoje, dentro da cidade, se eles têm ainda muito dessa cultura de antigamente, dos rituais... Isso que eu gostaria de conhecer mais até pra poder fazer um melhor trabalho.

**Posso** ajudar na alfabetização, por exemplo, o Lucas é uma criança do segundo ano que veio pra minha sala, então eu falei com a Marta, com a professora dele, que eu posso ajudar, eu trouxe o Lucas pra dentro da minha sala, uma sala de primeiro ano pra alfabetizar, então o empenho que eu faço em relação à alfabetização, o Lucas já está aprendendo a ler, eu estou muito feliz, então é isso, eu posso ajudar.

**Não posso** ... (não respondeu).

**Algumas vezes** por falta de conhecimento, por falta de experiência, eu acho que o professor possa até que, assim, também né, tratar as crianças indígenas como tem que ser né, assim pela falta de conhecimento... não sei explicar (risos).

**A escola** é um espaço onde as crianças têm essa maior socialização e ao mesmo tempo é um espaço onde essas crianças, de repente, elas não se sintam bem nesse espaço. Aqui na (escola) 115 eu acho que é um espaço acolhedor, mas muitas escolas aqui do DF não sabem acolher essas crianças indígenas, então a escola, às vezes é um espaço de acolhida, mas ela é também um espaço que onde essas crianças se perdem nas questões de cultura, linguagem..., então é isso, é um espaço que pode apoiar, mas é um espaço também que às vezes isola essas crianças.

**Acredito ser necessário** a escola, ela amparar cada vez mais essas crianças indígenas, que são muitas aqui no DF, não só aqui, mas as crianças daqui que vão pra outras escolas, assim é preciso amparar, é preciso conhecimento, é preciso professores que saibam lidar com as crianças, com o dia a dia delas, com a cultura e pra poder inserir essas crianças, porque às vezes muitas crianças indígenas, elas têm dificuldade de serem alfabetizadas, de concluírem esse processo de alfabetização devido a essa dificuldade que eles têm, principalmente da cultura, e que são as crianças também que têm baixa repertório cultural com relação à acessos, à leitura, à escrita, à fala, às vezes o modo que eles falam é difícil até na hora da alfabetização, porque eles falam com um baixo repertório cultural na hora de escrever, então precisa, assim, de acessos à leitura, de um acompanhamento assim, é... cultural, né? Às vezes eles falam que, pra gente, a gente considera que é errado, então a maneira que eles falam, a gente considera errado, mas que pra eles é uma maneira correta. Então, na hora de escrever, eles escrevem como eles falam, então é um pouco mais difícil na hora de alfabetizar.

**Desejo** que todas as crianças saiam, principalmente, alfabetizadas, porque a gente sabe que a gente tá com um grupo de crianças aqui na escola que não estão conseguindo se alfabetizar, que estão indo, principalmente, devido à pandemia, piorou mais, porque as crianças indígenas, elas não tinham acesso, apesar da escola ter dado pra eles tablets, celulares, mas tinha muita dificuldade deles terem internet lá na aldeia, então essas crianças, praticamente não assistiram aulas online na época da pandemia e a gente tá com a escola com as crianças no terceiro ano, no segundo ano, quarto e quinto sem saber ler. Então, por isso que quando eu vi a professora do segundo e terceiro ano falando do Lucas tocou meu coração e eu falei, manda o Lucas pra mim que eu vou alfabetizar, e, assim, eu tô muito feliz, porque, pelo menos o Lucas, uma das crianças, tá aprendendo, já tá lendo, e eu já estou considerando ele um alfabetizado 1.

**É difícil** nas questões da alfabetização, do letramento de uma criança que tem uma cultura diferente da nossa, que lá na aldeia, é... o modo de falar, o modo de conversar, de ser na aldeia é muito diferente daqui. Assim, não diferente em relação à criança que ele é, mas à cultura e o modo de falar deles.

**Gosto** quando eu cheguei na escola, eu gostei muito de ver o empenho da escola de conhecer um pouco mais sobre a cultura indígena, porque quando a gente estuda a gente vê o índio como esse índio da época do descobrimento, então a gente não tem essa questão de entender a cultura indígena, de trazer a cultura indígena pra dentro de sala de aula, de ensinar pras outras crianças a cultura indígena, então eu fico bem feliz de ver a Escola 115, os professores preocupados em conhecer mais de perto a cultura dos povos originários e eles têm muito a ensinar pra gente, porque eles frequentam aqui, eles vendem o artesanato que eles fazem, e as outras crianças amam no dia que os indígenas vêm aqui pra vender o seu artesanato, então aqui as crianças estão bem mais integradas aqui na escola.

**Lamento** nos dias de hoje a gente ainda ter esse distanciamento tão grande da cultura indígena, das escolas ainda retratarem o dia do indígena como aquele índio pintado, aquele índio que se veste com aquelas roupas diferentes e que a gente representa nas nossas crianças, nas outras crianças que não são indígenas, essa maneira com falta de respeito, falta de conhecimento do que representa o cocar, do que representa aquela pintura, a maneira como eles se vestem, entendeu? E aí eu lamento a gente tratar os povos originários dessa forma.

**Minha religião/crença** então, hoje, o Lucas fez, eu falei que eu estava com a cabeça doendo, aí ele levantou e disse assim: eu vou fazer uma oração. E ele fez uma oração indígena pra mim e, assim, eu achei bem interessante. Ele disse: eu vou fazer que vai já parar com a dor e aí ele fez e eu fiquei rindo na hora, mas assim, achei muito importante esse momento e fiquei, assim...

da preocupação dele e dele usar o conhecimento que ele tem de fazer essa... ele falou pra mim que era uma reza. Eu adorei! (risos)

**As outras religiões/crenças** quando a gente fala em crenças, em religiões, todas essas religiões passadas, elas são muito discriminadas, que nem a afro, que nem a indígena, e que nos tempos passados foi o que os padres fizeram: tentar catequizar os indígenas porque não respeitaram a religião, a cultura, os rituais que eles têm e que eles ainda usam hoje. Por exemplo, o Sebastião (pai do Marcos e Wapichana) fez um ritual lindo e maravilhoso aqui na escola onde a gente escrevia as coisas que não queria e ele fez um ritual de queimar essas coisas ruins e ficar só as coisas boas. E sempre ele vem também no nosso final de ano, ele vem fazer uma roda pra gente e ele vem abençoar com os rituais dele, faz uma roda e eu fico bem encantada quando chega no final que ele traduz pra gente o que ele fez e, assim, eu fico bem feliz e eu não tenho esse preconceito não.

**Eu** tô feliz, porque já é o segundo indígena que eu alfabetizo e que eu conheço e cada vez... não, minto, porque no primeiro ano eu tinha dois, que era o filho do Sebastião, o Marcos, e o Ian e agora eu tenho o Lucas, né? O Marcos é Wapichana e o outro é...(esqueceu).

**Me considero da etnia** meu nome é indígena, né? (risos). Ah, eu me considero de todas (risos), assim, mas, eu tô adorando essa do Lucas, eu acho tão bonito “Kariri-Xocó” (risos), então, eu acho bem bonito esse nome, mas assim, eu me considero de todas.

**Professora Daniela (Professora temporária, primeiro ano de Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e de Magistério. Professora do Bruno, 4º e 5º anos, vespertino)**

**As crianças indígenas na escola** cada uma tem seu aspecto singular, cada uma é diferente... eu ainda não tive muito contato, é a primeira vez que eu tô tendo contato com indígenas na minha sala, então assim, não tenho muito o que complementar sobre esse aspecto, mas o que eu percebo é relativamente isso.

**As crianças indígenas em sala** o que eu percebi até agora do Bruno é que ele é muito quieto, não interage muito com os grupos, exceto quando ele tá tentando interagir mais em questão de celular, essas coisas, tenta falar com os meninos sobre essa parte tecnológica, eu vejo que ele entra muito nesse mundo dos meninos.

**Acredito que a relação entre os alunos indígenas e as demais crianças** é mais à respeito deles (indígenas) entrarem no mundo delas (não indígenas). Até hoje eu nunca vi ninguém tá com curiosidade à respeito das brincadeiras dele, como que funciona...

**A alfabetização dos estudantes indígenas** por enquanto eu não tive muito contato, mas pelo que eu vi o Bruno escreve super bem, é organizado, é só isso que eu consegui observar até agora, no momento.

**O desempenho acadêmico dos estudantes indígenas** até agora eu percebi que ele consegue escrever muito bem, compreende as coisas muito bem... é só isso que eu consigo (perceber) até o momento.

**Você está com ele há quantos meses mesmo?** Tem umas duas ou três semanas só.

**Às vezes percebo** ele meio isolado. De forma geral eu percebo a escola bem acolhedora, agora, no sentido do Bruno eu percebo que às vezes ele se sente muito isolado em relação aos colegas.

**A abordagem sobre cultura com os alunos** a gente sempre tenta fazer isso com eles, trabalha sobre a cultura de Brasília, a gente tá entrando sobre esse tema com eles agora. A gente sempre procura tá fazendo essa relação de troca com eles sobre as diversas culturas, sobre indígenas também a gente já trabalhou muito com eles sobre esse tema, sobre diversidade no geral, a gente sempre procura trabalhar isso com a turma.

**Os livros didáticos** eu acho que essa parte da diversidade eles não trabalham muito, ele ainda tá muito baseado no tradicional, falta trabalhar mais sobre essas culturas, sobre os povos originários, essas coisas assim de troca não tem muito no livro, pelo que eu percebi até agora.

**A presença indígena na escola** acaba sendo muito enriquecedor pra todos, pra os alunos terem essa troca de diversidade, pra gente, professores também porque a gente acaba saindo só de uma coisa, da teoria e vê como é a relação deles na prática mesmo, eu achei isso muito legal, tá tendo essa oportunidade de ter esse contato.

**Os responsáveis pelos estudantes indígenas** ainda não tive contato, então não vou poder te responder essa...

**A relação entre a escola e as aldeias** eu acho que a escola, no geral, é bem significativa, tá sempre sendo bem prestativa com eles, com a comunidade indígena, a escola bem aberta.

**Gostaria de saber** não vem nada agora o que eu gostaria de saber (risos).

**Posso** eu acho que eu vou tá sempre querendo, descobrindo mais sobre essa relação dos indígenas com a escola, porque isso tá sendo muito enriquecedor pra minha prática como profissional também e é um tema bom, porque eu sempre tive uma curiosidade de conhecer.

**Não posso** acho que essa eu vou passar também (risos).

**Algumas vezes** essa também.

**A escola** é um ambiente muito acolhedor pra esses estudantes indígenas, ela proporciona abrir mais um leque de visão entre todos, em relação à cultura indígena...é isso que eu vejo.

**Acredito ser necessário** essa parte eu vou pular também que eu não vejo assim mais...(risos).

**Desejo** também não vem nada em mente...

É **difícil** eu vejo dificuldade em conseguir colocar mais troca dessa relação dos indígenas com as escolas no planejamento. Isso eu vejo como uma dificuldade, conseguir adentrar mais um pouquinho na cultura deles pra trazer isso pra sala de aula.

**Gosto** de ter essa oportunidade de estar conhecendo a cultura deles e toda essa diversidade indígena.

**Lamento** as outras escolas não ter a oportunidade que essa escola tem. Estão tudo naquela visão tradicional, não têm uma visão ampliada sobre tudo ainda.

**Minha religião/crença** essa também eu não tenho ideia não...

**As outras religiões/crenças** também não tenho nenhuma ideia sobre...

**Eu** também não sei completar, tô em dúvida também...

**Me considero da etnia** parda por conta dos traços fenótipos.

**Coordenadora Pedagógica Celina (há dez anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Dez anos de magistério)**

**As crianças indígenas na escola** são lindas.

**As crianças indígenas em sala** algumas demoram um pouco mais pra aprender, talvez por causa da cultura diferente, né?

**Acredito que a relação entre os alunos indígenas e as demais crianças** é normal, é boa. É uma relação boa.

**A alfabetização dos estudantes indígenas** é importante principalmente pra eles.

**O desempenho acadêmico dos estudantes indígenas** é muitas vezes brilhante, como outros qualquer.

**Às vezes percebo** a relação entre a escola e eles normal.

**A abordagem sobre cultura com os alunos** deve conter diversidade cultural, né?

**Os livros didáticos** não trazem a cultura indígena, trazem muita pouca coisa.

**A presença indígena na escola** é natural já que o Brasil tem muitas etnias, né?

**Os responsáveis pelos estudantes indígenas** são os mesmos responsáveis pelos demais.

**A relação entre a escola e as aldeias** é pouca relação. Aqui nessa escola até que tem alguma relação, mas na maioria eu acho que não tem nenhuma relação assim mais próxima.

**Gostaria de saber** mais sobre a cultura dessas crianças daqui da escola que são dos povos originários.

**Posso** receber uma cópia da sua tese, da conclusão do seu Mestrado? Gostaria de ler.

**Não posso** achar que as crianças indígenas são diferentes só porque vem de outra cultura.

**Algumas vezes** percebi que a própria criança não se identificava como indígena.

**A escola** poderia fazer mais por elas.

**Acredito ser necessário** um trabalho paralelo ao da sala de aula pra ajudar na aprendizagem dessas crianças indígenas.

**Desejo** sucesso total a todos eles e uma boa integração social.

**É difícil** acreditar que tem educador que discrimina, que diz que a criança é suja, não sei o quê...

**Gosto** deles (risos).

**Lamento** que às vezes eles sejam discriminados.

**Minha religião/crença** eu não tenho religião, mas acredito que todos somos da mesma matéria.

**As outras religiões/crenças** (respondeu no item anterior).

**Eu** acho o povo da floresta lindo.

**Me considero da etnia** aí você me pegou. Não me considero da etnia, mas eu sou parente, com certeza eu tenho ascendência indígena.

**Professora Letícia (Professora temporária da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há cinco anos. Professora de Daniel, Michele e Juliana).**

**As crianças indígenas na escola** interagem com as outras crianças de modo mundo participativo, fazem brincadeiras novas, inclusive a questão de subir em árvore, elas ensinam muito as outras crianças, isso é muito enriquecedor, mas ao mesmo tempo tem o estranhamento de outras crianças em relação a essa vivências dos indígenas. Mas essa troca enriquece muito o nosso trabalho e também a gente trabalha muito essa questão da troca, do que cada um sabe, do que o outro sabe, independentemente de ser indígena ou não.

**As crianças indígenas em sala** são mais agitadas, mas isso também é trabalhado com elas, porque, realmente o espaço é limitado e eles estão acostumados a brincar livremente em áreas abertas, mas isso também, é trabalhado em sala, a gente explica pra eles que também tem outros momentos e outros ambientes que favorecem também outros espaços e essa vivência deles na aldeia e em outros ambientes que eles estão acostumados.

**Acredito que a relação entre os alunos indígenas e as demais crianças** é uma relação saudável. Em vários momentos temos muitas contribuições de ambos os lados, mas também é uma relação desafiadora que um desafia o outro a fazer parte daquele momento e daquela vivência e experiência. Isso causa, de certa forma, alguns conflitos, mas que são resolvidos e conversados em sala de aula e também em outros ambientes.

**A alfabetização dos estudantes indígenas** tem um ritmo diferente das outras crianças, mas eles conseguem acompanhar muito bem, eles conseguem copiar do quadro, conseguem fazer as atividades. São as mesmas atividades do grupo no todo. Algumas vezes que a gente faz atividades diferenciadas para o grupo, não só para eles para ter essa interação também para que eles também consigam fazer atividades mais manuais que eles estão acostumados e também levar isso para o grupo.

**O desempenho acadêmico dos estudantes indígenas** tem sido construído. É um desempenho que aos poucos é construído, estruturado e é organizado pra que eles entendam que na escola tem uma rotina, tem uma construção tem um desenvolvimento diferente do que eles estão acostumados muitas vezes no dia a dia, na aldeia, na casa deles. Mas isso é construído e eles conseguem acompanhar muito bem, assim como os outros estudantes. Assim, cada um tem o seu ritmo, lógico, não é uma questão de ser indígena ou não, mas a gente respeita o ritmo de cada um.

**Às vezes percebo** resistência em fazer algumas atividades e copiar do quadro muitas vezes, mas eles conseguem realizar e isso também é conversado e eles entendem essa rotina, essa construção.

**A abordagem sobre cultura com os alunos** é um tema importantíssimo e pouco explorado, eu vejo, na escola ainda e também em sala de aula. Estou procurando abordar mais esse tema e construir também com eles essa ideia de cultura né, diferenças e semelhanças com as crianças.

**Os livros didáticos** abordam questões indígenas, abordam também outras questões de raça, cor, de outras culturas diferentes, mas que ainda precisa melhorar bastante pra que a gente possa explorar mais e aprofundar mais em relação a esse tema, essa temática.

**A presença indígena na escola** é fundamental, né? (risos) Todos somos indígenas, então assim, é uma construção muito importante, fundamental eu vejo assim, é que os professores têm certa dificuldade porque a formação de nós, professores, ainda é muito limitada e eu acho que precisa ser explorada mais essa questão dos indígenas, de onde, de como viemos, de onde somos, para quê estamos aqui, queremos construir o quê com isso tudo, então, não é uma questão de separar, é uma questão de agregar e de fazermos parte e mostrarmos pras crianças que não são indígenas, entre aspas, né, que somos sim, que fazemos parte disso tudo, estamos construindo um Brasil, e um Brasil indígena, um Brasil que é indígena por natureza, então, isso é muito importante, é fundamental, os indígenas precisam fazer parte disso tudo.

**Os responsáveis pelos estudantes indígenas** muitas vezes se afastam, eu não tenho tanto contato, como professora, como profissional, dos pais das famílias indígenas, né. Eu entendo que, realmente, é a moradia, eu entendo que eles moram mais afastados normalmente,

geralmente, não sei se é regra, mas assim, temos que ter mais contato com eles, eu estou buscando esse contato, mas é um contato que ainda precisa de uma aproximação maior, ainda está muito afastado, muito limitado.

**A relação entre a escola e as aldeias** é uma relação que está buscando aproximação, mas ainda assim eu vejo uma distância e uma não procura assim também, em relação aos responsáveis dos indígenas, das crianças, então eu vejo ainda que precisa ter uma aproximação maior e um maior contato, que ainda tem uma barreira aí de ambos os lados.

**Gostaria de saber** como eles vivem, como eles estão, essa questão da alfabetização, como é pra eles, pras famílias indígenas e para as crianças, porque muitas vezes, a gente, na correria, da estrutura escolar, a gente não consegue sentar com as famílias pra conversar à respeito, e até pra saber como eles estão em casa, como está sendo visto em casa pelas famílias indígenas, né? Então eu acho que falta maior comunicação e eu estou aberta a isso, e eu acho que a Escola 115 Norte está aberta a essa conversa e a esse diálogo com as famílias indígenas.

**Posso** frequentar, me colocar à disposição das famílias aqui na escola ou em outros ambiente que eles acharem melhor, que os indígenas e as famílias acharem melhor para maior diálogo, conversa mesmo e troca entre a escola e as famílias indígenas pra que isso seja unificado, seja construído.

**Não posso** separar, fazer separação de indígena com alunos que não são indígenas porque eu vejo que todos nós somos e fazemos parte de um todo.

**Algumas vezes** tive dificuldade em relação em como abordar ou como colocar isso em sala de aula para os indígenas e também para os não indígenas, porque eu acho que é uma questão muito importante que não pode ser dita de qualquer forma, tem que ser estruturada, conversada e experienciada, né? Tem que ter uma experiência, uma vivência pra que isso seja construído da melhor forma possível.

**A escola** é um espaço para todos, que todos têm direito, as crianças (indígenas) têm direito à escola e é o dever da escola, colocá-las, inseri-las e também fazer essas construções importantíssimas para a sociedade, para o futuro das crianças.

**Acredito ser necessário** inclui-las, todas as crianças no geral, sendo indígenas e não indígenas ou, como eu vejo que são todas indígenas, independentemente da cor, inseri-las na escola, nesse espaço, nesse ambiente que às vezes é muito restrito e muito limitado, então precisamos construir uma escola que agregue todos, sem distingui-las.

**Desejo** conhecer melhor e aprofundar meus conhecimentos em relação aos indígenas e trazer isso cada vez mais nos espaços que eu frequentar, independente de escola ou não, em vários ambientes, trazer essa temática indígena e a importância deles pra nós brasileiros.

**É difícil** justamente aprofundar esses conhecimentos porque muitas vezes, afastam de nós, não é que estão distantes, a gente se afasta mesmo, fica muito presa ao currículo a coisas estruturadas do sistema escolar, então é difícil desconstruir isso pra construir uma nova ideia e uma nova temática, mas é possível.

**Gosto** de ter essa experiência com a variedade, diversidade e esses alunos indígenas, essa vivência é muito importante pra mim, porque eu nunca tinha trabalhado com as crianças indígenas, apesar de ter já, né, em currículo muito essa questão dos livros didáticos trazerem essa temática, mas ter os indígenas para complementar e ajudar nessa construção.

**Lamento** não conseguir, muitas vezes, abordar isso de uma forma profunda, melhor, contextualizada, mais organizada com eles e também em relação à questão manual dos materiais. Não ter, muitas vezes, acesso a esses materiais, nem tê-los em sala de aula para construir com as outras crianças.

**Minha religião/crença** eu acredito num deus, mas um deus natureza, sol e eu não tenho religião fixa, nem sigo nenhuma assim, eu gosto de conhecer e transitar entre as religiões, mas eu não tenho nenhuma fixa que eu pratique. Eu somente acredito em deus como natureza, como uma força maior de natureza, sol, lua, mais nesse sentido.

**As outras religiões/crenças** são importantes de serem conversadas e explicadas e faladas com as crianças, que existem que nós temos que respeitar todas, independente da sua crença ou da sua religião. Isso também é importantíssimo, é fundamental, tema importante, fundamental pra ser conversado com as crianças.

**Eu** estou adorando trabalhar com meus alunos indígenas, todo lugar que eu vou eu lembro deles, penso muito neles, na vivência deles, reflito bastante no que eu estou fazendo em sala de aula e busco melhorar cada dia mais.

**Me considero da etnia** essa é difícil... (risos). Eu acho que eu me considero indígena, eu me considero assim, de todas as etnias, uma mistura mesmo, eu acho que sou uma mistura de todas elas. Nós viemos lá atrás, os povos indígenas já estão aí há muitos anos, então eu acho que nós todos temos uma mistura aí dessa etnias indígenas e também não indígenas, negras também entre outras.

**Professor Pedro (há quatro anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Trinta e dois anos de magistério. Professor da Ana, 1º ano vespertino)**

**As crianças indígenas na escola** tem uma certa integração com o grupo como um todo.

**As crianças indígenas em sala** têm mais dificuldades na parte de aprendizagem.

**Acredito que a relação entre os alunos indígenas e as demais crianças** é relativamente tranquila.

**A alfabetização dos estudantes indígenas** apresentam mais dificuldades de assimilação da cultura não indígena e isso reflete no processo deles.

**O desempenho acadêmico dos estudantes indígenas** considerando os critérios tradicionais do sistema escolar ele fica aquém, é menor.

**Às vezes percebo** que as crianças indígenas elas têm algo que se aproxima de vergonha de colocar sua cultura, de expressar seus valores, enfim, se colocar como indígenas.

**A abordagem sobre cultura com os alunos** normalmente é boa, bem recepcionada, mesmo quando a gente traz temas indígenas e tudo é tranquilo, exceto, eu gostaria que tivesse mais colocação das crianças indígenas nessas colocações e eles parecem não ficar muito à vontade para se colocar.

**Os livros didáticos** já foram piores. Hoje tem mais temas interessantes que dá pra explorar até mesmo dentro de uma perspectiva de tratar questões indígenas e tudo. Tem melhorado.

**A presença indígena na escola** é um privilégio, é algo muito bom que pode ter contribuições muito legais.

**Os responsáveis pelos estudantes indígenas** eles são difíceis de acessar, muitas vezes estão mais afastados, assim, do contexto da escola e tudo, então são um pouco difíceis de acessar.

**A relação entre a escola e as aldeias** poderia ser melhor, poderia ser mais próximo, mas o próprio cotidiano da escola às vezes dificulta você tá muito próximo. Mesmo com todas as dificuldades podia ser melhor sim.

**Gostaria de saber** mais sobre a história, a língua, características da cultura indígena pra ter mais elementos pra trabalhar com eles.

**Posso** me aproximar mais. Eu tenho feito um pouco isso, mas posso mais.

**Não posso** não consigo trabalhar a cultura indígena com o grupo de uma forma que seria uma escola indígena, aldeada e tudo. Isso é muito difícil, não seria possível.

**Algumas vezes** eu procuro trazer algumas coisas da cultura indígena: palavras, questões relativas ao dia a dia deles, à cultura e tal. Às vezes eu procuro fazer isso.

**A escola** tem uma proposta interessante, boa, até relativo ao específico do indígena, valores bons, né? Mas que talvez pudesse ser refinado em termos de metodologia e também ser mais apoiada, nesse sentido de formação de profissionais e dispor de recursos pra lidar com isso.

**Acredito ser necessário** ter mais apoio, tanto em nível de formação como em nível de recursos humanos, materiais pra lidar com a questão indígena.

**Desejo** que as crianças indígenas tenham êxito escolar, que consigam ser plenamente alfabetizadas, assimilar muito o conhecimento escolar de uma forma bem satisfatória.

**É difícil** nessa linha isso é bem difícil de realizar porque eles têm os recursos, a formação adequada, as situações, mas isso é difícil.

**Gosto** de lidar com eles, de estar nesse meio, de vivenciar isso. Isso é uma coisa prazerosa.

**Lamento** as dificuldades deles, né? Isso eu lamento, acho lastimável.

**Minha religião/crença** eu não tenho religião não.

**As outras religiões/crenças** eu acho que são formas aceitáveis das pessoas resolverem suas questões sociais e tudo.

**Eu** acho que eu posso contribuir numa certa dimensão com isso.

**Me considero da etnia** eu me considero fortemente indígena, mas não vivenciei a cultura.

**Professora Fátima (Professora temporária há seis meses na Secretaria de Estado de Educação. Três anos de magistério. Professora do Bruno, 4º e 5º anos vespertino)**

**As crianças indígenas na escola** é o meu primeiro contato inclusive com escola em geral. O aluno que veio pra mim agora, tem pouco tempo, tem só um mês e meio comigo e os outros eu não tive tanto contato, só mesmo quando tem alguma dinâmica que envolva a escola toda, mas em conversas com outras professoras, a gente tenta fazer o possível para incluí-los em todas as atividades, as dinâmicas, trazer um pouco da cultura deles pra gente também, o que é bem complicado, mas tamo tentando, tamo caminhando.

**As crianças indígenas em sala** o que eu tenho contato, que é o da minha sala, ele é uma criança tranquila, uma criança que desenvolve bem em todas as atividades, no caso meu que é o quinto ano, então ele já tá há algum tempo na escola, então ele já entende todas as dinâmicas da escola como a escola também já conhece o local onde ele mora e conhece o pessoal de lá e tudo mais, é bem inserido na sala, assim. Os meninos não têm problema com ele, nem ele com os meninos, então ele é uma criança bem desenvolvida até pra quinto ano, né? Porque tem vários meninos de quinto ano que tão em defasagem e ele não.

**Acredito que a relação entre os alunos indígenas e as demais crianças** é uma boa relação, pelo menos aqui na Escola, na 115 Norte, é uma boa relação, até porque a parte de coordenação, diretoria, fazem sempre essa ponte, né? Então a gente tá sempre buscando que eles estejam sempre na escola, os pais deles, quando tem festa, trazer a questão cultural mesmo, então eles vem pra vender coisas ou pra fazer demonstrações pra gente da cultura deles até pra que os meninos fiquem mais inteirados sobre tudo.

**A alfabetização dos estudantes indígenas** eu tive uma aluna que veio pra minha turma que é a Ana, ela é do quinto ano, porém ela não foi alfabetizada. Eu via que ela copiava as coisas do quadro como se fossem símbolos, então ela escrevia exatamente o que tava escrito no quadro, no caderno, depois eu pedia pra ela ler e ela não sabia ler. Então, agora ela está fazendo uma vivência desde o início do ano na sala do Paulo que é primeiro ano pra poder ela realmente ser alfabetizada, mas pela questão da pandemia, ela já entrou tarde na escola, ela entrou já com nove anos, ela tá com onze? Ela entrou com nove anos pra ser alfabetizada e aí tava no meio da questão da pandemia, não tinha computador em casa, então isso dificultou bastante. Agora o outro aluno, que é o Bruno, que é o que tá no quinto ano, como ele entrou antes, então ele conseguiu realmente ser alfabetizado no tempo certo, com seis, sete anos e hoje ele desenvolve bem, tá bem dentro do quinto ano ele se desenvolve bem.

Curioso, perguntei: **A Ana não frequentava a escola?** Pelo que foi me falado ela entrou já com nove anos, então ela não teve aquela base e pela idade ela não pode ser matriculada no primeiro ano, mas ainda assim a gente teve que mudar ela pro primeiro ano, pra fazer a vivência e ser alfabetizada lá. Aí eu não sei como vai ficar a situação dela a partir do ano que vem, porque ela é pra ser uma aluna matriculada no quinto ano, quarto ou quinto, eu não me recordo se é quarto ou quinto, eu acho que é quinto pela idade, mas ela não teve a questão da alfabetização em sala e como não tem computador na casa dela então na pandemia ficou impossível, quando tinha aula remoto ficou impossível.

**O desempenho acadêmico dos estudantes indígenas** bom, eu posso falar sobre esses dois que eu acabei de citar. A Ana por essa questão que ela não conseguiu ser alfabetizada devidamente, mas aí a gente tá com ela no primeiro ano, fazendo vivência, que a gente chama de vivência, aí seria o professor Paulo que daria um *feedback* melhor em relação ao desempenho dela. E agora, sobre o Bruno, que é o aluno que eu tenho em sala hoje e só tem um mês e meio que ele tá comigo, mas eu conversei com a professora dele anteriormente e, pelos relatórios, ele é um aluno que acompanha muito bem tudo, todas as disciplinas, sempre tá bem desenvolvido em relação à parte pedagógica dele.

**Às vezes percebo** como até naquela dinâmica nossa ontem (se referindo à dinâmica de produção de dados realizada no dia anterior) que esse aluno específico da sala, ele tenta, assim, ele é muito bem recebido (tá até ali jogando), ele muito bem recebido, os meninos com ele, pros meninos da sala, não tem essa questão de “ele é o diferente”, não existe. Ele é igual a todos e os meninos têm essa percepção, mas eu sinto às vezes que ele, ele mesmo tenta ficar mais inserido, assim, tentar, até pela questão da idade, da pré-adolescência pra adolescência, que todos eles têm essa, tentar as afirmações, e ele, talvez pela cultura diferenciada, onde ele nasceu

e tudo mais, talvez ele sinta que não faz tão parte do todo, da escola, do ambiente dos meninos. Às vezes eu vejo os meninos falando de algum assunto que ele parece estar bem alheio, entendeu? Jogos eletrônicos, nem todos, que ele até tem celular, mas eu vejo os outros meninos falando, talvez não seja do interesse dele, mas eu vejo que ele fica ali por perto tentando ainda. Mas não sei se a minha percepção é tão certa quanto a isso, mas é algo que eu percebi. Também pode não ser, né? Que essa idade...

**A abordagem sobre cultura com os alunos** pra mim, como eu falei, tem pouco tempo com a turma e, tem dezessete anos que eu tô formada na área, mas eu nunca tinha dado aula pra criança, dava aula em faculdade, então é diferente, os meninos, tá sendo uma experiência única pra mim, é a primeira vez, então tem de tudo na sala. Então vai ter menino que sabe muita coisa ali do mundo e tem outros que não. Tem uns que me ensinam o tempo inteiro, que eu tenho que tá antenada com coisas que até às vezes eu não gosto, tipo *TikTok* que eu tenho pavor e aí eu tenho que tá ali pra, mais ou menos saber o que eles querem, mas em relação à, no geral, eu acho que tá indo bem (risos). Creio que tá indo bem.

**Os livros didáticos** vejo pouca coisa sobre o tema. A gente busca muito trazer material de fora, outros materiais que a gente consegue, fora dos livros, na verdade de todos os assuntos que têm nos livros. Esse livro especificamente que a gente tá usando nesse ano, eu acho ele fraco. Os novos, que foram escolhidos na semana passada, eu não tava aí que eu tava de atestado e eu não sei bem o que foi escolhido, mas espero que tenha sido livros que tenham outras abordagens e que venha falar bastante do assunto da cultura indígena e tudo mais porque realmente é necessário já que é uma escola que oferece e que faz essa ponte, porque tem dez anos já que tem essa ligação aí com os indígenas.

**A presença indígena na escola** podia ter mais alunos. Ontem até eu falei isso na dinâmica que a gente fez, eu acho que a gente podia ter mais formação na área, todos nós, pela nossa correria, eu acho que a própria direção, a Secretaria de Educação, poderia oferecer cursos pra gente de forma mais dinâmica. Que eles venham até nós pra gente poder conseguir atender de uma melhor forma os indígenas.

**Os responsáveis pelos estudantes indígenas** como eu falei, eu só tenho um mês e meio que eu tô com um dos alunos e nunca tive contato com a mãe do aluno, até hoje eu não tive contato. Vai ter reunião de pais e eu espero que, a gente deixa livre pra eles escolherem os horários, a gente não força eles terem reunião com a gente, mas eu espero que ela tenha, ela consiga um horário pra eu conversar com ela, que eu nunca tive nem contato assim com ela, não sei mesmo.

**A relação entre a escola e as aldeias** eu creio que é uma relação boa, aqui, a da Escola 115, outras escolas eu não conheço, mas a da Escola em si é muito boa. Poderia ser melhor. Poderia

ter mais dinâmicas, poderia ter mais acesso, eu sei que é uma coisa que depende deles, a gente marcar e deles receber a gente, a gente sabe que eles tem toda aquela questão de serem mais fechados, então vai no tempo deles, não pode forçar nada. Teve uma oportunidade de ir lá e eu acabei que não tive como ir no dia. Creio que pode ser melhor, pode melhorar.

**Gostaria de saber** mais sobre a cultura deles, sobre a forma, de viver, sobre essa questão mesmo da relação do o quê que eles acham sobre a escola, não só o que a gente acha sobre eles, mas o que eles acham da escola, o que eles necessitam que tenha na escola pra atendê-los da melhor forma.

**Posso** ... (não quis responder).

**Não posso** ... (não quis responder).

**Algumas vezes** ... não sei responder.

**A escola** ela faz essa ponte, eu creio que é por falta de tempo, porque é muita coisa que tem pra coordenação e pra direção pra resolver, mas eu vejo que eles tentam ao máximo fazer essa ponte e deixar os meninos de forma mais confortável na escola, não se sentirem excluídos ou se sentirem abandonados, mas ainda falta muito mesmo pra ser o ideal, mas por falta de experiência não vou dizer o que poderia melhorar ou não. Talvez essa questão de cursos pra gente, essa questão da nossa formação em relação, não só a eles, mas como outras temáticas como autismo e tudo mais que a gente vai aprendendo no dia a dia e às vezes a gente não sabe lidar.

**Acredito ser necessário** essa formação na área com cursos, formas da gente conseguir fazer dinâmicas com eles ou aulas mais atrativas mesmo, que consigam colocar os dois mundos, é o mesmo mundo, mas a gente sabe que são culturas diferentes pelo que eles vivem realmente lá e o que que eles vivem na escola, como se fossem dois mundos. Então eu acho que, com cursos, a gente pode melhorar essa questão, até as vivências mesmo, né?

**Desejo** que a gente consiga melhorar a relação, que a gente consiga transformar o caminho que eu creio que é longo ainda, mas que a gente consiga encurtar esse caminho.

**É difícil** talvez essa questão da formação. Por tanta coisa que a gente precisa fazer, que a gente sabe que professor não trabalha só dentro da escola, tem coordenação, é planejamento de aula fora, pesquisas fora, é estudo fora, é um constante aprendizado e nem sempre dá tempo, então a gente vai deixando temáticas, como essa questão indígena passar por falta de tempo mesmo, como tantas outras.

**Gosto** muito da relação. Como eu falei, deveria encurtar mais, deveriam ter jogos, fazer jogos, levar as crianças lá se fosse possível, onde eles moram pra eles entenderem a realidade de como é que eles vivem lá, entender mais sobre a cultura e não ficar só naquela coisa: a semana

indígena, estuda naquele período e acabou, depois não existe mais então parece que se acabou ali. Então, de repente, seria uma forma realmente de melhoria.

**Lamento** não poder contribuir mais, nem com sua pesquisa, nem com o todo, pela questão de falta de formação, de informação à respeito. Como eu falei, o dia a dia é tão corrido que a gente deixa de passar temáticas tão importantes.

**Minha religião/crença** eu sou espírita. Tem quase seis meses que eu estou afastada por motivos pessoais, sinto muita falta.

**As outras religiões/crenças** façam o que quiser.

**Eu** espero me informar melhor, ter esse aprendizado, e aí com cursos, como eu falei, até pra melhorar a forma de conversar com as crianças, não só em relação ao tema, mas em relação a geral, por falta de experiência, e assim, acho que com isso a gente consegue melhorar, fazer melhor essa ponte, porque são tão poucos alunos que estudam, mesmo os que moram lá, não são todos que estudam, então se a gente conseguir mostrar pra eles que eles são bem-vindos na escola, de repente tenha essa abertura da parte deles pra que eles consigam vir e se abrir mesmo, né?

**Me considero da etnia** mundo, etnia mundo.

### 5.13 O QUE OS DISPOSITIVOS EVIDENCIARAM

Diante da análise dos dados, obtidos por meio da oficina dos lugares geomíticos, acrescida pela técnica de complementação de frases, a pesquisa é capaz de destacar informações que se sobressaem e se articulam entre si transversalmente, definindo um perfil aparentemente próximo no conjunto de dados sobre o tema-gerador “A relação entre os estudantes indígenas e a Escola Classe 115 Norte”.

A unidade de ensino é entendida pelos professores como uma instituição acolhedora que além de valorizar a presença indígena, apoia iniciativas pedagógicas inclusivas e procura, com a sua equipe, favorecer elementos em seu calendário que colaboram com a visibilidade indígena (principalmente nas datas temáticas, além da Festa da Cultura Popular).

A presença de alunos indígenas na Escola é vista como um privilégio para professores e alunos, no sentido de valorização e afirmação nacional multicultural desde os primeiros anos escolares, mas também traz insegurança quanto à abordagem pedagógica intercultural. O grupo de professores reconhece a necessidade de capacitação profissional e vivências que contribuam para o incremento de bases pedagógicas que levem em consideração a dinâmica intercultural e

transcultural no cotidiano pedagógico da Escola. Esse tema, bem destacado na oficina alinha-se à consciência do grupo sobre as oportunidades referentes ao estreitamento relacional com os responsáveis pelos alunos indígenas e consequente compreensão mais acurada sobre o modo de vida, organização social e cosmologias dos diferentes grupos étnicos que frequentam a Escola. A questão se relaciona ainda com o sentimento de “buscar fazer sua parte” como professora ou professor a fim de contribuir com um acolhimento mais acertado quanto à dinâmica multicultural escolar, revelando algum tipo de sentimento de obrigação profissional (ou compromisso, segundo a contra-análise) a ser alcançado.

Segundo os professores, a relação entre os estudantes indígenas e não indígenas é regular, apesar de casos (não corriqueiros) que envolvem preconceito ou *bullying*. Os relatos sugerem um envolvimento padrão entre os alunos da Escola, tanto em sala de aula como nas interações no recreio ou ocasiões de cunho grupal, mesmo que esse “padrão” signifique a exclusividade da aproximação indígena aos temas não indígenas.

Os livros didáticos são insuficientes quanto ao conteúdo sobre a temática indígena, fortalecendo ainda mais a prerrogativa da presença indígena na Escola como oportunidade pedagógica de diálogo, construção de conhecimento, afirmação e fortalecimento cultural. Esse ensino pode se tornar vantajoso inclusive para as crianças indígenas que não aprenderam ou não se sentem à vontade em assumir ou evidenciar suas culturas entre os colegas, seja por não reconhecimento étnico ou contraste socioeconômico com relação ao público prevalente da Escola (moradores de áreas privilegiadas de Brasília).

Todas essas questões parecem influenciar no desempenho acadêmico das crianças indígenas, de forma que as especificidades culturais exigem atenção especial com relação à abordagem didática, sendo que a alfabetização se torna preocupação central referente ao ensino, principalmente no que diz respeito aos estudantes de origem Guajajara que se utilizam de outra linguagem oral no ambiente familiar. Essa circunstância vincula-se à necessidade de capacitação dos professores em busca de recursos didáticos que contribuam com o atendimento diferenciado aos estudantes indígenas em ambiente escolar urbano padrão.

Mesmo que não haja convívio cultural, os professores assumem conexão com os povos nativos quando todos os professores se assumem descendentes indígenas, de modo que, não por acaso, o termo (“conexão”) é citado até mesmo como confeto na oficina com parte do grupo docente. A noção de brasilidade incorpora a ascendência indígena dos professores, o que fortalece o sentimento por inclusão cultural (e compreensão étnica, segundo elementos da contra-análise), mas, ao mesmo tempo, dilui as especificidades culturais quando nos referimos aos brasileiros como uma sociedade homogênea, apesar de sua multiculturalidade constituinte.

### 5.13.1 Contra-análise

A contra-análise com o grupo de professores copesquisadores precisou se adequar mais uma vez à indisponibilidade de encontro em um mesmo período, além dos compromissos discentes de fim de bimestre. Então, foi criado um formulário virtual no qual os oito copesquisadores (todos que participaram da oficina e/ou do complemento de frases) pudessem se expressar acerca das principais colocações evidenciadas pelos dispositivos de pesquisa, por meio da ferramenta *Google Forms*, disponibilizada num grupo do aplicativo WhatsApp. Assim, como no caso da contra-análise com as crianças, o instrumento teve como intento agrupar informações predominantes que pudessem ressoar a voz do grupo-pesquisador, confirmando, corrigindo, complementando ou negando apontamentos feitos pelo facilitador nas atividades de construção de dados. Dos oito destinatários do instrumento, seis contribuíram com o retorno sobre as hipóteses levantadas pelo facilitador, quantidade satisfatória para a compreensão da percepção coletiva do grupo-pesquisador sobre o tema trabalhado.

Na contra-análise os copesquisadores afirmam a preocupação inclusiva da instituição de ensino referente à valorização e visibilidade indígena, reforçando a composição de “comunidade de aprendizagem para um mundo sustentável” e “valorização da afetividade, autoestima e comunicação não violenta”.

A necessidade de “capacitação continuada com os professores sobre a educação indígena” foi reforçada, porém houve manifestação sobre o argumento de que os professores trazem um sentimento de “buscar fazer sua parte” quanto ao entendimento imprescindível de reconfiguração da prática pedagógica (a partir da maioria das manifestações), sendo o termo compreendido como um “compromisso profissional com os povos indígenas que frequentam a escola e de adequação profissional da educação em relação à dinâmica multicultural e ao sentimento de acolhimento dos povos originários”.

A insuficiência instrumental dos materiais didáticos é percebida pela totalidade do grupo, porém o privilégio da presença indígena, que supostamente poderia trazer contribuições a essa lacuna foi observado, frente à retração dos alunos em abordar suas culturas e vivências em ambiente familiar.

A atenção especial quanto às especificidades para alfabetização dos alunos indígenas é ampliada pela compreensão de premência da presença de profissional com formação indígena na Escola, de maneira a atender demandas contextualizadas e inerentes aos diferentes contextos étnicos e pedagógico. Essa concepção levantada pelo grupo se liga à necessidade de acompanhamento individualizado, sobretudo devido à quantidade e à variabilidade

comportamental e acadêmica dos estudantes em sala que dificultam o atendimento distinto alusivo aos alunos indígenas incluídos nesse contexto.

Apesar da compreensão de uma imposição social referente à “inexistente homogeneidade” cultural brasileira, o grupo-pesquisador manifestou-se sobre a afirmação quanto à possibilidade de uma diluição das especificidades identitárias ao se tratar da ascendência indígena assumida por todos os seus integrantes. Para o grupo, não há necessariamente essa relação, mas ao contrário, torna-se elemento agregador de compreensão étnica.

#### 5.14 CONCLUSÃO

O modelo de educação escolar no Brasil, instituído a partir da invasão portuguesa de 1500, impôs uma visão de mundo totalitária e intolerante a outras formas e espaços de fazer e conceber educação que ainda reverbera, de forma geral, com grande potência nas escolas brasileiras. A cultura estrangeira, que em pouco tempo se transformou em cultura hegemônica, impôs, à força, sua instituição escola, vindo a ser, então, o único meio educacional válido e aceito. Daí em diante, a educação, produzida e ensinada em terras brasileiras, passou a apresentar uma visão de mundo em que predomina a narrativa dos grupos dominantes em detrimento dos grupos subalternos (KAYAPÓ; BRITO, 2015). Esse mesmo modelo colonizador, integracionista e civilizador (SOUZA, s.d.) foi perpetrado com tamanha violência que, após cinco séculos, ainda se torna um grande desafio desconfigurar a dinâmica racista, epistemicida e excludente de educação implantada e naturalizada na sociedade brasileira.

A presente pesquisa procura chamar atenção sobre esses aspectos a partir de questionamentos à luz da relação entre a Escola Classe 115 Norte, escola pública, regular, urbana, localizada em área nobre do Plano Piloto de Brasília, e as nove crianças indígenas (Guajajara, Wapichana, Tuxá, Kariri-Xocó) matriculadas nessa unidade de ensino. A presença indígena nos setores urbanos, seja por ausência de escolas indígenas nas próprias reservas ou pelo crescimento desses setores em direção às áreas já ocupadas por povos tradicionais (ou as duas situações, como no caso em questão) constitui um cenário desafiador tanto para professores, que, em muitos casos, não sabem como abordar pedagogicamente a questão, como para a comunidade indígena, que se encontra refém do etnocentrismo predominante nas escolas a que conseguem acesso.

Nessa perspectiva, a investigação aqui anunciada se vale da abordagem metodológica sociopoética, bem como da epistemologia qualitativa, para abordar concepções decoloniais, interculturais e transculturais referentes à trama relacional existente hoje no ambiente escolar em análise que possam oferecer visibilidade e audibilidade a questões nem sempre percebidas pelos profissionais da educação, mas que estão bem presentes no cotidiano escolar dos alunos indígenas. A atenção aos fenômenos referentes à sociodiversidade cultural na escola abre espaço para o debate sobre a urgência em levarmos em consideração outros arranjos de existência que, além de reconsiderar nossa relação com a natureza e entre nós mesmos, possam considerar outras composições epistemológicas rechaçadas pelo pretense universalismo científico eurocentrado.

Esse entendimento conduz a análise da pesquisa frente à proposta de articulação em detrimento da concepção de adequação (SOUZA, 2014), equivocadamente entendida como estratégia de inclusão cultural, mas que termina por reproduzir ações de integração indígena à civilização apregoada desde as ações missionárias dos Jesuítas, replicadas pelo Diretório dos Índios no século XVIII, além do Serviço de Proteção ao Índio e posteriormente pela Funai no século XX. Por meio das observações no ambiente escolar, foi possível constatar a prevalência de ações pedagógicas que se direcionam à adequação das crianças indígenas ao contexto escolar não indígena, apesar de importante desempenho educativo de destaque à cultura indígena, previstas inclusive no Projeto Político Pedagógico da Escola, no decorrer do calendário letivo. Os processos históricos que envolveram a comunidade indígena no contato permanente na dinâmica urbana local provocam mudanças culturais decorrentes da acomodação social que levam a inadequada percepção de diluição das especificidades e contextos distintos dos alunos indígenas no contexto escolar, de forma que esse ambiente os perceba como alunos integrados à cultura prevalente, desfavorecendo o protagonismo indígena relativo a expressões culturais e a participação ativa no fazer epistemológico na Escola, além de se afastar de concepções e práticas interculturais críticas.

Apesar da suposta condução integracionista, os instrumentos de pesquisa sinalizaram notório sentimento de pertencimento cultural por parte da quase totalidade das crianças indígenas que, bem diferente do que possa parecer, devido à discriminação frente a possíveis casos de preconceito cultural por parte de crianças não indígenas, trazem consigo a consciência e o reconhecimento da cultura dos seus familiares e ancestrais. Porém, essa autoidentificação não é absoluta. As imagens estereotipadas e preconceituosas dos povos tradicionais construídas historicamente com tanta intensidade atingem não só os não indígenas, sendo possível perceber a consequência dessa violência em crianças como André, que mesmo residente de aldeia

indígena e sobrinho da cacica local de seu povo, ainda não se enxerga como indígena e traz consigo a percepção distorcida do indígena genérico, primitivo preso ao contexto pretérito.

Não obstante a Escola seja um espaço distinto do contexto familiar, ela é um ambiente querido de aprendizagem e de interação com os colegas de mesma idade. Os alunos parecem gostar de realizar as atividades propostas, mesmo as que eles não conseguem acompanhar, e gostam mais ainda dos momentos de brincadeiras na hora do recreio, em que aproveitam o espaço interno e externo da unidade de ensino para se divertirem entre seus pares (independentemente da origem étnica).

Frente às mutualidades entre os alunos indígenas e a EC 115 NORTE, destaca-se a questão da linguagem das crianças Guajajara que, em seus ambientes domésticos, relacionam-se por meio de linguagem própria e na escola utilizam-se exclusivamente da língua portuguesa para interagirem com seus colegas e participarem dos exercícios didáticos. Por certo que esse fenômeno gera impacto na formação escolar dos estudantes de origem Guajajara (e merece estudo mais aprofundado), não devendo ser entendido como mais um caso de adaptação pedagógica (como ocorre por meio da estratégia de “vivência” em outros anos escolares), mas de articulação com outras fontes e formas de ensino que reconheçam sua língua materna e respeitem a tradição cultural do povo Guajajara. Incontestadamente, a Escola procura fazer o possível para auxiliar as crianças Guajajara (como de outras etnias que também apresentam essa “defasagem”) no processo de alfabetização e letramento, mas aparentemente, até o momento, utilizam-se de mecanismos inapropriados que, além de pouco solucionarem a questão, reforçam o silenciamento e a exclusão de expressões culturais nativas legítimas ao vincular a aprendizagem ao domínio de um segundo idioma impositivamente, sem algum suporte pedagógico articulado a suas culturas e tradições.

O grupo de professores reconhece a Escola Classe 115 Norte como instituição acolhedora que procura destacar a sociodiversidade cultural de seus alunos indígenas não só em datas comemorativas, mas no decorrer de todo o ano escolar. Nesse sentido, promove palestras, intervenções culturais e ações cotidianas em sala de aula de tal forma que a presença indígena é percebida por eles como um privilégio de intercâmbio cultural e destaque indígena para além dos livros didáticos. Simultaneamente a essa prerrogativa, há a percepção de insegurança quanto à abordagem pedagógica apropriada a esse contexto (não só referente à alfabetização, mas a toda a conjuntura escolar dos alunos indígenas), junto à consciência da necessidade de capacitação e experiências práticas que contribuam com bases epistêmicas inter e transculturais mais alinhadas às cosmovisões dos familiares de seus alunos indígenas. Esse entendimento que acompanha os professores em destaque se relaciona ao sentimento de compromisso profissional

dos mesmos e revela certa inquietação frente à atuação referente às especificidades que o cenário multicultural apresenta na unidade de ensino.

A compreensão de brasilidade do grupo de professores manifesta-se ao se autodeclararem descendentes (e não pertencentes) de povos indígenas, destacada por todos por ocasião da construção coletiva de dados, levando-os a considerar a compreensão étnica no contexto escolar com mais intensidade, segundo os próprios. A mestiçagem brasileira aparenta ser entendida como fator agregador entre culturas em que o brasileiro (no caso, os professores), por carregar a descendência indígena em maior ou menor grau, colabora (ou deveria colaborar) com a convivência harmoniosa entre as diferentes culturas, mas, paralelamente a essa concepção, há a compreensão de possível diluição das especificidades culturais ao compreender suposta homogeneidade cultural.

A complexidade de aproximar as culturas tradicionais ao contexto escolar urbano exige a retomada dos eixos norteadores assegurados no marco legal que preveem o direito à escolarização, o reconhecimento e o fortalecimento da pluralidade étnica de nosso país, bem como o enfrentamento à contínua e sutil integração dos povos indígenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9393/95, artigos 26 e 32) assegura a articulação da Base Nacional Comum Curricular às características culturais dos educandos, além de processos próprios de aprendizagem que incluem a utilização da língua materna, igualmente ao artigo 210, §2º da Constituição brasileira. Essas normativas são revigoradas pela Lei nº 11645/2008, que altera a LDB e exige o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (BRASIL, 1996). Essa lei torna-se elemento notório para a desconstrução da imagem estereotipada do indígena brasileiro como elemento genérico sem particularidades culturais referente ao passado colonial, porém sua aplicação pode se tornar inócua sem o devido protagonismo indígena.

Ao se questionar a autenticidade dessas narrativas, deve-se levantar a reflexão sobre os interlocutores desse contexto (quem fala em nome de quem) ou como salienta Célia Xacriabá (2018, p. 19), “não basta apenas reconhecer os conhecimentos tradicionais, é necessário também reconhecer os conhecedores”. Na mesma direção, os critérios complementares à satisfatória aplicação dessa Lei se encontram na presença indígena nos cursos de formação dos professores<sup>60</sup> para a devida alfabetização cultural dos docentes que aplicarão essa norma de modo a minimizar (até que se exclua) o racismo epistêmico e institucional nas escolas de ensino

---

<sup>60</sup> Até a conclusão deste trabalho, a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília também não dispunha de oferta de disciplinas sobre a temática indígena.

fundamental e médio. Os professores também podem se valer da sugestão do Currículo em Movimento, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que aborda sobre as comunidades indígenas locais, além da importante Portaria nº 279/2018, que traz oportunas diretrizes referentes ao acolhimento e ao atendimento de estudantes indígenas na rede pública regular de ensino do Distrito Federal.

Todas essas leis podem e devem ser levadas ao conhecimento dos professores, principalmente aos que atendem diretamente estudantes indígenas a fim de que sejam minimizados possíveis desconfortos gerados pela inabilidade em proceder atendimento escolar de qualidade aos estudantes indígenas. Ao mesmo tempo dão base para cobrar do poder público certos elementos indisponíveis hoje, a exemplo da possibilidade de acompanhamento dos estudantes indígenas que não possuem a língua portuguesa como primeira língua por educador social voluntário (Portaria nº 279/2018, art. 17 – GDF, 2018).

Escola e professores também podem operar a favor da decolonialidade ao considerar elementos transculturais, igualmente importantes para as diferentes culturas (indígenas e não indígenas) como a que se refere ao estilo de vida ao qual estamos submetidos. Como comenta Gauthier, “não se trata somente da resistência indígena à colonização da sua cultura, mas da resistência da vida à destruição e colonização capitalista” (GAUTHIER, 2012, p. 23). Uma melhor compreensão dos modos de vida dos povos indígenas (em suas conjunturas) favoráveis às alternativas ao modelo socioeconômico vigente proporciona à comunidade escolar meios de reflexão que atendem ao interesse transcultural de todo o público discente. Nesse sentido, a aproximação com as famílias dos alunos indígenas, além de vivências e trocas de experiências circunstanciadas nas aldeias, apontadas pelos professores como oportunidades de ampliação epistêmica, apresenta-se como possível fonte de suporte transcultural, além de favorecer a interculturalidade dialógica e crítica à coletividade de estudantes.

Considerando estratégias pedagógicas transculturais com base no protagonismo indígena, a interculturalidade crítica como estratégia didática pode favorecer maior engajamento dos alunos indígenas, dando-lhes sentido as atividades curriculares, além de enriquecer o repertório cultural entre a coletividade escolar. Desconstruir narrativas predominantes e levantar diálogos questionadores torna-se útil ao envolvimento e à motivação das crianças na direção de uma educação decolonial. A análise crítica dos livros didáticos com os alunos indígenas da escola torna-se uma importante oportunidade de desvelamento de apresentações preconceituosas ou insuficientes sobre a temática indígena, além de oferecer pontos de vista relativos à resistência e estratégias de manutenção de tradições para além das histórias de extermínio e subjugação desses povos. Ainda sobre os materiais didáticos, o

trabalho com a literatura infanto-juvenil produzida por autores indígenas também se apresenta como exercício útil de interculturalidade crítica na medida em que traz elementos familiares ao público pertencente aos povos tradicionais e também favorece a compreensão aos não indígenas de que o Brasil não possui uma unidade cultural homogênea. No entanto, deve-se ter atenção, mais uma vez, aos agentes envolvidos nesse exercício a fim de se evitar posicionamento passivo dos estudantes indígenas mesmo frente a conteúdos mais próximos a suas culturas.

A presença de alunos residentes em aldeias na escola também traz a oportunidade de importante diálogo sobre território. A recente disputa entre indígenas, poder público e empreiteiras (acirrada a partir de 2010 em decorrência da revisão do Plano Diretor de Ordenamento Territorial do Distrito Federal – PDOT) pela área ocupada tradicionalmente por povos tradicionais (residência da maioria das crianças indígenas da EC 115 NORTE) nas proximidades e por ocasião da construção do bairro Noroeste, pode ser compreendida e debatida criticamente na Escola. A esse respeito, colaboram Kayapó e Brito:

entender e ensinar sobre a racionalidade da organização dos povos indígenas em seus territórios e em seus cotidianos é importante para que os alunos percebam que o próprio processo de desestruturação social dos povos indígenas está relacionado a um projeto maior de desenvolvimento que tem posto em risco não apenas a vida dos povos indígenas, mas da humanidade e de todas as formas de vida (KAYAPÓ; BRITO, 2015, p. 58).

Todas essas análises críticas interculturais podem ser potencializadas pela presença indígena frequente, há mais de uma década, na EC 115 NORTE e certamente são capazes de contribuir (mesmo que paulatinamente) com o desvelamento de históricas distorções perpetradas aos povos tradicionais comumente compreendidos como sociedades que já foram assimiladas a uma unidade nacional em que “somos todos brasileiros” ou são tomadas como etnia genérica presumida como o selvagem do tempo colonial. Ao contrário, a Escola torna-se espaço de questionamento a tais concepções que acabam por negar, invisibilizar ou ocultar as múltiplas identidades e especificidades culturais indígenas, além de contribuir para a visibilidade da situação indígena local no presente, rumo às suas próprias perspectivas.

Ao mesmo tempo que a Escola Classe 115 Norte possui valioso cenário propositivo relativo à construção de uma pedagogia decolonial, ela deve abrir espaço para que os povos indígenas a preencham com conteúdos próprios e assim seja ressignificada, ou “amansada” como sugere Célia Xacriabá (2018), a partir de concepções de educação mais autênticas, abertas à construção epistemológica que fogem à exclusividade etnocentrada. A Escola Classe 115 Norte possui fértil terreno de estimulação do (prolongado, mas jamais impossível) processo de ampliação e fortalecimento da democracia, inclusão e autonomia de alunos pertencentes aos

povos originários do Brasil, assim como o contexto intercultural crítico, transcultural e decolonial contempla estudantes não indígenas aos saberes descentralizados e pluriépistêmicos.

## 6 PRODUTO TÉCNICO

Como exigência para conclusão do Mestrado Profissional em Educação, o presente trabalho apresenta nesta seção o produto técnico referente ao tema de pesquisa relatado. Acompanhando a concepção decolonial, intercultural e transcultural da dissertação, o produto técnico foi criado e desenvolvido com intenção de provocar diálogo interno subjetivo conjuntamente com a conscientização entre os envolvidos acerca da presença indígena na Escola Classe 115 Norte por meio de prática educativa oportuna para a criação de espaços de construção dialógica, colaborativa, cooperativa, inclusiva e democrática. O projeto tem como principal referência a obra *Alfabetização cultural: a luta íntima por uma nova humanidade*, de Dan Baron<sup>61</sup>, na qual o autor procura mobilizar a resistência de grupos excluídos na direção de ações que propiciem alfabetização cultural por meio do que o autor chama de pedagogia de autodeterminação (BARON, 2004).

A concepção utiliza a arte como linguagem pedagógica para extrapolar o conceito de alfabetização, mobilizando todas as inteligências e linguagens sensoriais do nosso corpo-pensante em prol da construção de novas subjetividades (BARON, 2004) e reconsiderações acerca de deformadas compreensões sobre identidade e afirmação cultural, estabelecidas por narrativas hegemônicas que insistem em permear a sociedade brasileira (e suas instituições escolares). A metodologia em questão aproxima-se muito das abordagens sociopoética e epistemologia qualitativa, adotadas como eixo da pesquisa quanto à ideia de construção coletiva e ativação de diferentes recursos corporais na construção do conhecimento e formação de valores por meio de técnicas artísticas, vindo a ser aderida muito convenientemente à presente produção acadêmica.

Ao levar a proposta de ação interventiva na EC 115 Norte (concepção formulada para o produto técnico) às lideranças Guajajara, Kariri-Xocó, Tuxá e Wapichana, etnias dos estudantes indígenas matriculados na Escola no ano letivo de 2022, chegou-se à concepção de um mural representativo, a ser construído coletivamente, como forma de fomentar a territorialização indígena na unidade de ensino, a visibilidade e a audibilidade dos povos tradicionais para além das datas emblemáticas, bem como contribuir com a aproximação e o envolvimento entre a unidade de ensino e as famílias indígenas. No decorrer da ação coletiva, foram sugeridas

---

<sup>61</sup> O inglês Dan Baron é formado em Literatura Inglesa e pós graduado em Teatro Político pela Universidade de Oxford. Passou a trabalhar com arte-educação na Universidade Estadual de Santa Catarina como professor-visitante em 1998 e desde então vive no país formando educadores comunitários e arte-educadores entre comunidades sem terra, indígenas, sindical e universitária.



## 6.1 VISITAS ÀS ALDEIAS

### 6.1.1 Aldeia Tekohaw

Visitei a aldeia indígena Tekohaw em 6 de agosto de 2022, por intermédio da professora Marta Lobo, que muito contribuiu com a articulação junto aos líderes do povoamento. Pelo fato de já ter trabalhado anteriormente na aldeia, por intermédio da EC 115 NORTE enquanto professora na instituição de ensino em anos anteriores, tive a oportunidade de ser apresentado por ela à liderança do povo Guajajara naquele local: Deusdete Guajajara e Francisco Filho Guajajara (mais conhecido como Chico, segundo ele mesmo). Naquele momento inicial, meu propósito era ser visto, apresentado e fazer-me compreender quanto à pesquisa, à fase de observação dos estudantes e à produção de dados com eles, além do produto técnico.

Preliminarmente planejei uma dinâmica de sensibilização para as crianças do Tekohaw brincarem e manifestarem seus sentimentos com relação à escola, mas fomos surpreendidos pela notícia de que elas se preparavam para um torneio de futebol indígena na Região Administrativa da Estrutural, o que acabou alterando o foco da visita. Sem a participação dos estudantes, a conversa direcionou-se ao meu pedido de autorização para observar as crianças da aldeia na Escola e aos desafios que as crianças e seus pais enfrentam há anos por uma educação de qualidade e mais acolhedora aos interesses indígenas (mais especificamente aos Guajajara). Deusdete e Francisco falaram da dificuldade de compreensão mútua entre indígenas e não indígenas na Escola, reproduzida, inclusive, nas aulas (principalmente nas de Língua Portuguesa), além da luta pela efetivação de matrículas das crianças da aldeia desde 2008, quando o Conselho Tutelar teve que ser acionado para garantir esse direito, além da garantia de transporte escolar.

Encerrada essa primeira conversa, marcamos um futuro encontro com previsão de presença de representantes de outros povos indígenas, residentes nas redondezas do Tekohaw (Tuxá, Kariri-Xocó), além de Wapichana. Apesar de não atingir os objetivos inicialmente previstos, saí satisfeito da reunião, com sentimento de receptividade e abertura com relação à minha presença e aos projetos, agora esclarecidos.

No decorrer dos dias que se seguiram, iniciei a pesquisa de campo a partir das observações dos alunos na Escola e, concomitantemente, fui articulando junto à gestão um segundo encontro na aldeia Tekohaw, que também serviria para tratar sobre a participação dos indígenas na Festa da Cultura Popular, além de uma oficina sobre etnomatemática com participação de professores da EC115 Norte. Porém, na véspera da visita, programada para 25

de agosto, não houve consenso entre a equipe docente, e a visita restringiu-se a mim, à diretora (que se dispôs a convidar os responsáveis pelos alunos das demais etnias), além da professora responsável pela oficina de etnomatemática.

Em 25 de agosto, numa quinta-feira, mais uma vez acompanhado pela parceira, professora Marta Lobo, fui à aldeia Tekohaw para tratar sobre as observações dos alunos, além da intervenção coletiva na escola. Pouco a pouco, os responsáveis foram chegando (na maioria, mulheres) e passamos, então, a aguardar a diretora, presença muito oportuna, visto que ela representaria ali um elo entre a Escola e a comunidade indígena. Infelizmente sua presença não se confirmou (devido a obrigações na unidade de ensino, segundo ela mesma), então decidimos iniciar a conversa entre os já presentes. Além das lideranças Deusdete e Francisco Guajajara (Figura 31), participavam do encontro oito residentes da aldeia, cinco responsáveis pelos alunos Guajajara matriculados na Escola, além de três responsáveis por alunos de outras escolas. As crianças não estavam presentes.

**Figura 31** - Reunião com lideranças indígenas e responsáveis pelos alunos, aldeia Tekohaw, Brasília-DF, 2022



Fonte: Acervo do autor, 2022.

O cacique tomou a palavra e comentou sobre a antiga luta por território e direitos de sua comunidade. Atualmente, ele tem um filho estudante no Centro Educacional Gisno<sup>63</sup> e percebe a importância em discutir a relação entre as instituições de ensino e o ser indígena. O domínio da língua é uma questão muito importante para os Guajajara, e a liderança deixa clara seu orgulho em mantê-la viva (em contraposição aos outros indígenas, moradores das proximidades do Tekohaw, que infelizmente perderam seus idiomas, segundo o cacique).

Concluída a fala de Francisco, tive a oportunidade de me apresentar novamente, agora frente ao grande grupo, para reforçar a informação da minha presença na Escola e observação dos estudantes indígenas, além de convidá-los a participarem da proposta de criação coletiva e intervenção artística na instituição de ensino. Por influência da linha metodológica da Pedagogia de Autodeterminação e Alfabetização Cultural, apresentada por Dan Baron (2004), lancei a ideia de uma ação artística participativa, coletiva e cooperativa (BARON, 2004) de sensibilização e territorialização indígena na EC 115 Norte e fomos, aos poucos, construindo possibilidades para a proposta até que chegamos à ideia de uma espécie de mural, onde os símbolos dos povos indígenas frequentes naquele ano na unidade de ensino poderiam ser reproduzidos em uma única obra<sup>64</sup>. Inicialmente foram sugeridos cocar, arco e flecha, como conceito indígena geral, mas sem nenhum representante de outras etnias não achei conveniente definir símbolos em nome dos ausentes. Até que um responsável por uma aluna do Centro de Ensino Fundamental 7<sup>65</sup> trouxe uma camisa de futebol que continha um símbolo Guajajara: uma sobreposição de arco, flecha e dois maracás. Como um admirador do futebol, achei a camisa muito bonita e fiquei entusiasmado com a espontaneidade das ideias. Abri a camisa para os presentes e todos aprovaram a escolha; então brinquei, dizendo que ficaria com aquele uniforme, mas em clima de descontração o devolvi ao seu dono.

Apesar de não haver representantes de outras famílias indígenas, decidi adotar a ideia do mural, pois percebi que a articulação para outro encontro com o mesmo tema poderia ser desmotivante para os que já haviam comparecido, além da articulação demandar tempo praticamente indeterminado (pela aparente relação acanhada entre os vizinhos e questões de deslocamento). Apresentações feitas, tipo de intervenção definida e símbolo Guajajara

---

<sup>63</sup> Escola pública de ensino fundamental 2 e médio, urbana, regular, localizada na quadra 907 Norte de Brasília.

<sup>64</sup> Além das sugestões espontâneas na ocasião, a concepção também traz referência à obra Monumento de Resistência dos Povos indígenas do Brasil (2001), em Monte Pascoal, Bahia, e à Terra Viva, na Escola Agrícola 25 de Maio, em um acampamento do Movimento dos Sem Terra em Fraiburgo, Santa Catarina (2003) (BARON, 2004).

<sup>65</sup> Escola pública de ensino fundamental 2, urbana, regular, localizada na quadra 912 Norte de Brasília.

proposto, direcionamo-nos para a conclusão da reunião com a garantia da participação da comunidade na ação planejada e previsão de outra reunião para definição da inclusão das demais representações étnicas e continuidade da elaboração coletiva.

Após as despedidas, já em direção ao meu carro, fui surpreendido por uma grande gentileza: ofereceram-me a camisa do Tekohaw Futebol Clube como presente! Comemorei o presente entusiasmado e todos riram. Assim, a professora Marta Lobo e eu deixamos a aldeia muito satisfeitos com a reunião, mas cientes do peso que aquela camisa representava. A partir dali se estabeleceu um compromisso que não poderia mais ser desconsiderado.

### **6.1.2 Aldeia Tuxá e Kariri-Xocó**

Em 5 de outubro de 2022, fui à reserva indígena dos Tuxá. Lá fui recebido pela Janaína, mãe do André, e cunhada da Edinalva, líder Tuxá que não pôde estar lá naquele momento. Na oportunidade conversei com ela sobre a proposta de intervenção artística coletiva e, aparentemente, ela achou uma boa ideia. Enquanto conversávamos, o sobrinho da Edinalva, Iassuinã, se aproximou, interessado na produção e, então, convidei-o a participar da ação coletiva, quando ele, prontamente aceitou (Figura 32). Antes de concluirmos a conversa, Janaína sugeriu que levantássemos algum símbolo Tuxá com a própria Edinalva, pois ela seria a única que poderia dar alguma contribuição verdadeira sobre o assunto, já que na aldeia não haveria muitos envolvidos com a questão cultural. Em contato posterior, a líder Tuxá me sugeriu um maracá como representação simbólica do seu povo.

**Figura 32** - Visita do pesquisador à reserva Tuxá e encontro com mãe de aluno, Brasília-DF, 2022



Fonte: Acervo do autor, 2022.

Na sequência, fui à reserva do Kariri-Xocó, localizada ao lado da aldeia Tuxá, e lá fui recebido pelo pajé Wrwray. No mesmo local, a cacica Tanoné<sup>66</sup> também nos recebeu e nos convidou para almoçar (chegamos no momento de seu almoço). Agradecido pelo convite, apresentei a proposta ao pajé, que demonstrou interesse em participar, confirmou a importância da ação de fortalecimento cultural e desenhou o crã Kariri-Xocó (como um símbolo para os não indígenas) em meu caderno, quando lhe pedi um ícone representativo de seu povo (Figura 33). Antes de nos despedirmos, confirmamos contato para seguirmos com o planejamento das próximas ocasiões.

---

<sup>66</sup> A Cacica Kariri-Xocó Tanoné é uma das primeiras residentes indígenas naquela região junto com Santxiê Tapuya Fulni-ô.

**Figura 33** - Encontro do pajé Wrwray, que desenha o crã Kariri-Xocó para o mural, com pesquisador



Fonte: Acervo do autor, 2022.

## 6.2 EXECUÇÃO

Já com a imagem definida e aprovada pelo grupo<sup>67</sup>, levei à apreciação da gestão da EC115 Norte, que havia acolhido a ideia da intervenção apresentada por mim previamente, durante a etapa de pesquisa de campo. Após breve negociação sobre a localização, a arte foi iniciada, em 23 de novembro, com a projeção<sup>68</sup> da imagem na parede e a pintura da cor de fundo que comporia a tela, estabelecendo-se assim seu posicionamento e dimensão (Figuras 34 e 35). Assim, após o adiamento do encontro para a produção em uma semana, devido a casos de Covid com integrante do grupo, além de outros impedimentos com outros, o evento para a pintura coletiva foi marcado para 1º de dezembro, dessa vez com a participação de quase todos os representantes dos povos transfigurados na imagem. Infelizmente, Iassuinã, o representante Tuxá, que já havia confirmado participação, faleceu poucas semanas antes do encontro. Apesar dessa triste baixa, o evento tornou-se ainda mais simbólico com a participação de Tânia Guajajara, 15 anos, ex-aluna<sup>69</sup> da EC115 Norte (e do autor desta dissertação).

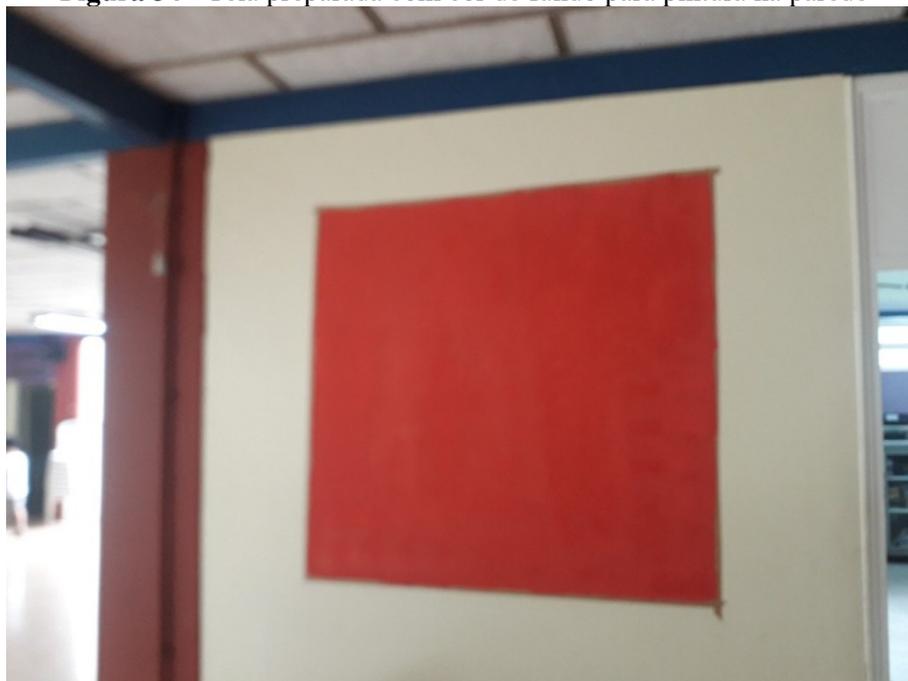
---

<sup>67</sup> O grupo era composto pela Deusdete, líder Guajajara;, Tânia, representante Guajajara; Kamuu Dan, representante Wapichana; Ednalva, líder Tuxá; Wrwray, pajé Kariri-Xocó; Iassuinã, representante Tuxá; Morena Pataxó, desenhista gráfica, e a professora Marta Lobo, entusiasta da ação que me apresentou à artista.

<sup>68</sup> A projeção do arquivo/imagem foi feita por meio de um *datashow* conectado a um *notebook*.

<sup>69</sup> Tânia foi minha aluna na EC115 Norte em 2018 e sua participação nessa produção coletiva significou a integralidade de um ciclo muito importante para mim especialmente, pois foi a partir da convivência com alunos indígenas pela primeira vez, naquele ano, que as questões multiculturais na educação saltaram aos meus olhos, conduzindo-me a esta dissertação de mestrado.

**Figura 34** - Tela preparada com cor de fundo para pintura na parede



Fonte: Acervo do autor, 2022.

**Figura 35** - Projeção de imagem representativa de intervenção artística coletiva na parede



Fonte: Acervo do autor, 2022.

Já com as tintas e pincéis a postos, o encontro iniciou-se com algumas palavras dos presentes, um breve lanche e posteriores entoações indígenas proferidas pelos representantes

Kariri-Xocó, Wapichana e Guajajara. Então, a partir da imagem projetada, cada representante passou a pintar a alusão simbólica de seus povos na parede (agora tela) que antecede a sala da direção da escola. No decorrer da produção, alunos indígenas (Guajajara<sup>70</sup>) e não indígenas, além de professores (incluindo eu) e gestoras participaram da atividade e contribuíram com aquela arte coletiva e colaborativa, produzida a mais de dez mãos (Figuras 36, 37 e 38).

**Figura 36** - Alunos, professores e gestores participantes da intervenção artística coletiva



Fonte: Acervo do autor, 2022.

---

<sup>70</sup> Os demais estudantes indígenas não estavam presentes devido a ação ter sido realizada no período vespertino (apesar de terem sido convidados previamente).

**Figura 37 - Pintura do mural: arte coletiva e colaborativa**



Fonte: Acervo do autor, 2022.

**Figura 38 - Pintura do mural: intervenção artística coletiva**



Fonte: Acervo do autor, 2022.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não só pela importância do tema a respeito do reconhecimento e dilemas multiculturais e sua relevância em uma unidade pública de ensino do Distrito Federal, mas também devido a EC115 Norte atender estudantes indígenas há mais de uma década, torna-se considerável não apenas levantar reflexões decoloniais e interculturais críticas, como a proposta desta dissertação, mas também proporcionar ações que as apliquem.

O produto técnico permitiu colocar em prática uma metodologia pedagógica nas quais as relações foram respeitadas, horizontalizadas, participativas, cooperativas e colaborativas a partir de um trabalho coletivo que acarretou o nascimento de uma proposta de projeto anual de práticas decoloniais e interculturais críticas ativas, a ser levada à aprovação coletiva na semana pedagógica do ano letivo de 2023, além de sua incorporação ao Projeto Político Pedagógico da Escola. O engajamento dos representantes dos povos indígenas nessa ação, a partir da proposição de aproximação entre as culturas indígenas e a escola urbana não indígena, bem como o interesse da gestão da instituição de ensino em acolher o projeto e estreitar relações com os responsáveis dos estudantes indígenas foi muito bem compreendida e valorizada, refletindo o desejo de diálogo por todos os envolvidos (escola e comunidades tradicionais em foco).

O modelo metodológico da pedagogia de autodeterminação e alfabetização cultural como estratégia pedagógica permitiu ótima dinâmica participativa e colaborativa, desde a definição do modo como ocorreria até o momento da feitura da arte a várias mãos, e proporcionou excelente prática pedagógica de afirmação cultural, territorialização indígena e reconhecimento multicultural no espaço acadêmico. Por sua vez, a Escola entendeu a ocasião como uma oportunidade de formação intercultural de sua equipe pedagógica, de decolonização da construção do conhecimento e estratégia educativa de desconstrução de possíveis imagens e concepções preconceituosas relativas aos costumes, práticas e crenças dos povos tradicionais. Além de todas essas relevantes questões, a intervenção proposta trata de abrir espaço para outras epistemologias, cosmovisões e o protagonismo indígena na escolarização de alunos indígenas e não indígenas atendidos pela escola pública urbana, de forma a favorecer a inclusão e o acesso democrático e plural ao conhecimento. Ao mesmo tempo, atende, de forma crítica, normatizações como as já citadas Lei nº 11.645/2008 e a Portaria 279/2018, que, na frieza da regulamentação jurídica, trazem essas mesmas questões.

O resultado da prática pedagógica superou a expectativa quanto à beleza da arte, à construção coletiva e ao envolvimento entre os participantes, abrindo caminho para que

atividades como essa sejam reconstruídas, replicadas, transformadas, desdobradas em outras ações que favoreçam a decolonialidade do saber, ser, poder, a interculturalidade crítica, o intercâmbio de saberes e o orgulho da identidade multicultural brasileira. Célia Xacriabá traz essas considerações, brilhantemente, da seguinte maneira:

Se não existe caminho aberto, comece fazendo uma picada; se já existe a picada, abra um carreiro; se já existe carreiro, alargue-o, torne-o uma estrada. Somente com esse exercício podemos ampliar os horizontes e construir uma educação territorializada e inspirada nas experiências dos povos indígenas e, assim, efetivar as práticas decoloniais para além do discurso (XAKRIABÁ, 2020, p. 117).

Em tempos em que instituições de ensino ainda usam feiras medievais europeias<sup>71</sup> como publicidade e exemplo de uma suposta formação qualificada, os espaços educativos evidenciam-se como ambientes de disputa, onde ações decoloniais se tornam fundamentais, bem como a ressignificação do espaço educativo num contexto pluriepistêmico, democrático e intercultural crítico. Hoje o desafio é decolonizar o território acadêmico e transformar as práticas educativas na direção do reconhecimento da multiculturalidade brasileira em consonância com as pluricosmologias que as compõem. No entanto, movimentos como o agraciamento de Davi Kopenawa com o título de doutor Honoris Causa da Universidade Federal de Roraima (UFRR), a formatura da primeira turma de Licenciatura Intercultural para Educação Básica Indígena na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), bem como o III Encontro Narrativas Interculturais, Decoloniais e Antirracistas em Educação: práticas e saberes para o bem comum e a boa vida, promovido pelo Grupo de Pesquisas, Educação, Saberes e Decolonialidades da Universidade de Brasília (UnB), todos ocorridos neste ano de 2022, dão força, inspiração e esperança para a projeção de práticas como a proposta pelo presente produto técnico, além de destacar caminhos rumo ao reconhecimento e à valorização das diversas e admiráveis identidades brasileiras.

---

<sup>71</sup> Ver em: <https://sigmadf.com.br/alunos-do-colegio-sigma-vivenciam-a-idade-media-durante-a-17a-edicao-da-feira-medieval/>

**Figura 39** - Imagem do produto técnico: mural representativo da ação interventiva na EC 115 Norte, simbolizando os Guajajara, Kariri-Xocó, Tuxá e Wapichana, etnias dos estudantes indígenas matriculados na EC 115 Norte, 2022



Fonte: Acervo do autor, 2022.

**Figura 40** - Localização, na EC 115 Norte, do mural representativo das etnias indígenas de alunos matriculados ali em 2022



Fonte: Acervo do autor, 2022.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade de pensar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ANZALDÚA, Glória. *La frontera: la nueva mestiza*. Madrid: Capitán Swing, 2012.
- BALLESTRIN, Luciana. A América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, mai.-ago. 2013.
- BARON, Dan. *Alfabetização Cultural: a luta íntima por uma nova humanidade*. São Paulo: Alfarrabio, 2004.
- BICALHO, Poliene Soares dos Santos; OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva; MACHADO, Márcia. “Mas eles são índios de verdade?”: representações indígenas na sala de aula. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 4, p. 1591-1612, out. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000401591&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401591&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 04 mar. 2021.
- BRAND, Antônio. Saberes tradicionais e as possibilidades de seu trânsito para os espaços escolares. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 35. *Anais eletrônicos do GT 21 – Educação e relações étnico-raciais*, Porto de Galinhas-PE, 2012.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 156 nov. 2022.
- CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- CORREA, Célia Nunes. *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. A ditadura da escola. *Cadernos Cedes*, ano XIX, v. 19, n. 49, p. 18-25, dez. 1999.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento - Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais*. Brasília: SEEDF, 2018.
- FERREIRA, Bruno. Descolonizando a escola: em busca de novas práticas. *Avá*, Posadas, n. 33, p. 165-184, dez. 2018. Disponível em [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16942018000200008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942018000200008&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 4 mar. 2021.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GAUTHIER, Jacques; ADAD, Shara Jane Costa. A sociopoética como abordagem de pesquisa e ensino decolonial, contracolonial e libertadora. *Educazion e Aperta: Rivista di Pedagogia Critica*, n. 7, 22 ago. 2020. Disponível em: <https://educazioneaperta.it/archives/2861>. Acesso em: 15 nov. 2021.

GAUTHIER, Jacques. *O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais*. Curitiba: CRV, 2012.

GOMES, Mércio P. *O índio na história: o povo Tenetehara em busca da liberdade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL – GDF. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. *Portaria nº 279, de 19 de setembro de 2018*. Institui a Política de Acolhimento e Atendimento de Estudantes Indígenas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: [http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/7b133c81fb994942811a15cae9c7f04d/Portaria\\_279\\_19\\_09\\_2018.html](http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/7b133c81fb994942811a15cae9c7f04d/Portaria_279_19_09_2018.html). Acesso em: 21 mar. 2021.

GROSGOUEL, Ramón; ONESKO, Gabriel Camargo. A complexa relação entre modernidade e capitalismo: uma visão descolonial. *Revista X*, v. 16, n. 1, fev. 2021.

ILLICH, Iván. *La alfabetización de la mentalidad. Un llamamiento a investigar*. Cuernavaca: Tecno-política, 1986.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Mneme – Revista de Humanidades*, v. 15, n. 35, p. 38-68, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445>. Acesso em: 19 jul. 2022.

KAYAPÓ, Edson. *Educação escolar intercultural - educação escolar indígena - Edson Kayapó*. Edição e filmagem: Arissana Pataxó. Youtube. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gqiFpdda8F8&t=4s>. Acesso em: 10 dez. 2022.

LIMA, Antônio C. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela C. (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo do mundo entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas. *Ação saberes indígenas na escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

MALDONADO, Benjamín. *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Distrito Federal, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2002.

MELO, Renata. *Dinâmica para Saúde Mental – Expressar emoções e afeto*. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=stpHJb9d2pY>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MIGNOLO, Walter. Postoccidentalismo: el argumento desde América Latina. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (Coords.). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

MUNDURUKU, Daniel. O Pajé. In: *Catando piolhos – Contando histórias*. São Paulo: Escarlate, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. Um lugar de todos. In: *Catando piolhos – Contando histórias*. São Paulo: Escarlate, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. O pai que cata piolhos. In: *Catando Piolhos – Contando Histórias*. São Paulo: Escarlate, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. *Histórias de índio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

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

ÑANDE REKO ARANDU. *Memória Viva Guarani*. Direção geral: Antônio Maurício Fonseca. Gravação: José Henrique Mano Penna. Duração: 73:39 min. CD MGV2001.13326/98. São Paulo: Projeto Memória Viva Guarani; MCD World Music, 2000. 1 CD-ROM. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l469uaunv6A&t=950s>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ÑANDE ARANDU PYGUÁ. Tema de Dança do Tangara. *Memória Viva Guarani*. Aldeia Rio Silveira, Itaóca, Boa Vista. 2004. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GS89qXIFHvQ>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PETIT, Sandra Haydée; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Idéias sobre confetos e o diferencial da sociopoética. *Entrelugares – Revista de Sociopoética e abordagens afins*, v. 1, n. 2, mar.-ago. 2009. Disponível em: <http://www.entrelugares.ufc.br/entrelugares2/pdf/sandraeshara.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

SAMPAIO, Teodoro. *O tupi na geografia nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: INCTI; UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar la Universidad: El desafío de la justicia cognitiva global*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: subsídios para*

professores de primeiro e segundo graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI-UNESCO, 2004.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas. *Tópicos Educacionais*, v. 23, n. 2, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/235106>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SILVEIRA, Lia Carneiro. *Do corpo sentido aos sentidos do corpo: sociopoetizando a produção de subjetividade*. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

SILVEIRA, Lia Carneiro. A sociopoética como dispositivo para a produção de conhecimento. *Interface: Comunicação e Saúde*, v. 12, n. 27, p. 873-881, 2008.

SOUZA, Ely Ribeiro de. (Ely Macuxi). Educação Indígena e Educação Escolar Indígena no Brasil. [s.d.]. Disponível em: [https://www.academia.edu/29549382/EDUCA%C3%87%C3%83O\\_IND%C3%8DGENA\\_E\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_ESCOLAR\\_IND%C3%8DGENA\\_N%C3%84O\\_BRASIL](https://www.academia.edu/29549382/EDUCA%C3%87%C3%83O_IND%C3%8DGENA_E_EDUCA%C3%87%C3%83O_ESCOLAR_IND%C3%8DGENA_N%C3%84O_BRASIL). Acesso em: 21 mar. 2021.

SOUZA, Sandro Soares de. As técnicas sociopoéticas como potências inventivas: as “Raízes Expostas” da Pesquisa. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydèe; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (Orgs.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, aprender e ensinar com a sociopoética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 41-59.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Correa. *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Correa. Amansar o giz. *Piseagrama*, n. 14, p. 110-117, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, v. 15, p. 61-74, 2012.