

SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COMO FERRAMENTAS DE PESQUISA E REFLEXÃO DOCENTE

INDIGENOUS KNOWLEDGE IN SCHOOL: PARTICIPATORY
METHODOLOGIES AS TOOLS FOR RESEARCH AND REFLECTION TEACHER

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 21/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/776651851](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/776651851)

Rosilene Aparecida Paulino Rodrigues¹

Genivaldo Frois Scaramuzza²

Helgre Graygre Vieira da Silva Rosa

RESUMO

o presente artigo deriva das discussões ocorridas durante a disciplina de Pesquisa em Educação no Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar que versa acerca do objeto temático sobre a valorização dos saberes indígena na escola através de metodologias participativas como ferramentas de pesquisa e reflexão docente. A questão problema que direciona o estudo se fez pela indagação: como as metodologias participativas, especialmente a pesquisa-ação e a observação participante, podem contribuir para a valorização dos saberes indígenas no contexto escolar? Diante disso, o artigo tem como objetivo geral analisar, sob uma abordagem teórica, como as metodologias participativas podem atuar como ferramentas de valorização dos saberes indígenas na escola, promovendo a reflexão docente e o reconhecimento intercultural. Metodologicamente, utilizou-se uma abordagem qualitativa com objetivo explicativo por meio da revisão bibliográfica. Os resultados evidenciam que a adoção de metodologias participativas possibilita a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, críticas e transformadoras. Conclui-se que a valorização dos saberes indígenas na escola representa não apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético e político com a diversidade, a justiça social e a humanização da educação.

Palavras-chave: Pesquisa-ação; Saberes indígenas; Interculturalidade.

ABSTRACT

This article stems from discussions held during the Research in Education course in the Professional Master's Program in School Education, which deals with the thematic object of valuing indigenous knowledge in schools through participatory methodologies as tools for research and teacher reflection. The

research question guiding the study was: how can participatory methodologies, especially action research and participant observation, contribute to valuing indigenous knowledge in the school context? Therefore, the article aims to analyze, from a theoretical perspective, how participatory methodologies can act as tools for valuing indigenous knowledge in schools, promoting teacher reflection and intercultural recognition. Methodologically, a qualitative approach with an explanatory objective was used through a literature review. The results show that the adoption of participatory methodologies enables the construction of more dialogical, critical, and transformative pedagogical practices. It is concluded that valuing indigenous knowledge in schools represents not only a legal requirement, but also an ethical and political commitment to diversity, social justice, and the humanization of education.

Keywords: Action research; Indigenous knowledge; Interculturality.

1. INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço social de formação, tem carregado ao longo dos anos uma história de silenciamentos. Entre as vozes mais invisibilizadas estão as dos povos indígenas, cujos saberes e práticas ancestrais foram sistematicamente desconsiderados pelos currículos escolares. Em muitas salas de aula, os conhecimentos indígenas ainda são tratados como algo distante, exótico ou pertencente ao passado. O currículo, muitas vezes orientado por uma lógica eurocêntrica, reforça uma única forma de ver e explicar o mundo, apagando outras maneiras legítimas de conhecer, viver e ensinar.

Entretanto, vivemos em uma sociedade plural, marcada por encontros e contrastes entre culturas diversas. Nesse cenário, torna-

se urgente repensar o que ensinamos, como ensinamos e, principalmente, de quem partem os saberes que valorizamos na escola. Ademais, os povos indígenas têm muito a ensinar — não apenas sobre sua história e cultura, mas sobre modos diferentes de se relacionar com a terra, com o tempo, com a comunidade e com o próprio ato de educar. Assim, a educação intercultural “emerge como perspectiva teórica e prática capaz de promover o diálogo entre saberes e reconhecer a diversidade epistemológica presente no contexto escolar” (Fleuri, 2003, p. 78).

Nesse contexto, a pesquisa-ação e a observação participante se apresentam como metodologias participativas potentes para transformar a prática docente e valorizar os saberes indígenas. Mais do que técnicas de investigação, essas metodologias representam formas de construir conhecimento com os sujeitos da comunidade, e não sobre eles. Thiollent (2011, p. 20) explica que a pesquisa-ação “une ação e reflexão em um processo coletivo de transformação”, enquanto Minayo (2014, p. 89) ressalta que a “observação participante permite compreender os significados das práticas sociais a partir da vivência concreta dos sujeitos”.

Dessa forma, quando professores, estudantes, famílias e comunidades indígenas se reúnem para refletir sobre a escola, nasce uma prática educativa mais horizontal, sensível e viva. A pesquisa-ação possibilita o reconhecimento dos saberes tradicionais como fontes legítimas de conhecimento, abrindo espaço para que a escola se constitua como ambiente de diálogo e reciprocidade. Como afirma Freire (1996, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

A partir dessa perspectiva, define-se o problema central que orienta esta reflexão: como as metodologias participativas, especialmente a pesquisa-ação e a observação participante, podem contribuir para a valorização dos saberes indígenas no contexto escolar? A questão direciona o olhar para as práticas pedagógicas que se fundamentam no diálogo, na escuta e na participação coletiva, compreendendo o ensino como processo de construção compartilhada de saberes.

Diante disso, o artigo tem como objetivo geral analisar, sob uma abordagem teórica, como as metodologias participativas podem atuar como ferramentas de valorização dos saberes indígenas na escola, promovendo a reflexão docente e o reconhecimento intercultural. Como objetivos específicos, busca-se:

- a. descrever o papel da escola na legitimação ou silenciamento dos saberes indígenas;
- b. evidenciar os fundamentos teóricos da pesquisa-ação e da observação participante como metodologias dialógicas;
- c. identificar a importância da postura reflexiva do professor na construção de uma prática educativa intercultural.

Mais do que incluir conteúdos sobre os povos indígenas no currículo, é preciso reconhecer sua autoridade epistemológica, acolher seus modos de narrar e interpretar o mundo e compreender que os saberes indígenas não são complementares, mas centrais. Quando a escola assume esse compromisso ético e político, ela deixa de ser mera transmissora de conteúdos e se torna um espaço de vivência, troca e transformação social. Assim, valorizar os saberes indígenas é também valorizar a diversidade, a justiça e a humanização da educação brasileira.

2. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E SABERES INDÍGENAS

Falar de educação intercultural no Brasil é também falar de feridas abertas. É olhar para a história e reconhecer que, durante muito tempo, e ainda hoje, a escola tem sido um espaço em que as vozes indígenas foram ignoradas, distorcidas ou silenciadas. Não por falta de riqueza nos saberes desses povos, mas por uma estrutura educacional organizada a partir de uma única perspectiva de mundo: a ocidental, branca, urbana e europeia.

Um pensamento que busca reinar no espaço escolar, especificamente em datas comemorativas em que aludi uma figura ladeada de paradigmas, com distorções e preconceitos que empiricamente perpassam por anos em certas posturas sociais.

Para tanto, é necessário discutir que essa concepção não é permitida no processo de ensino quando se forma para o exercício de cidadania, sendo que compete a função da escola ensinar para os princípios da igualdade e equidade por meio de saberes que promovam uma conscientização intercultural.

Nesse sentido, a interculturalidade, como nos lembra Candau (2012, p. 243), “não é apenas conviver com as diferenças, mas reconhecê-las em contextos de desigualdade e de poder”. Por isso, a interculturalidade precisa ser crítica, exigindo uma postura de enfrentamento às estruturas coloniais que sustentam a homogeneização cultural. A autora nos chama à escuta, uma escuta atenta, sensível e honesta, que possibilite o diálogo real entre diferentes saberes e formas de vida.

Para compreender o significado da interculturalidade, é necessário diferenciá-la de outros conceitos frequentemente utilizados como

sinônimos, mas que apresentam sentidos distintos. Conforme destaca Walsh (2001, p. 4), “o primeiro passo para compreender o significado da interculturalidade é distingui-la de noções como multiculturalidade e pluriculturalidade”. As categorias, embora relacionadas à diversidade cultural, partem de concepções teóricas e políticas diferentes.

A multiculturalidade, segundo Walsh (2001, p. 5), é um termo essencialmente descritivo, utilizado para designar a coexistência de múltiplas culturas em um mesmo espaço — seja local, regional, nacional ou internacional — sem que entre elas se estabeleçam relações efetivas de troca ou diálogo. Trata-se, portanto, de uma visão que reconhece a diversidade, mas não a inter-relação entre os sujeitos culturais.

Sob essa perspectiva, a multiculturalidade pode ser entendida como uma forma de relativismo cultural, que pressupõe a separação ou até a segregação entre as culturas, mantendo-as delimitadas e fechadas em si mesmas. Essa concepção, conforme a autora, “se constrói em contextos políticos específicos, dirigidos às demandas de grupos culturais subordinados dentro da nação e fundamentados sob o lema da justiça e da igualdade por meio da inclusão” (Walsh, 2001, p. 6).

Como prática política, o paradigma multicultural tende a reduzir a diversidade à tolerância, entendida como mecanismo suficiente para assegurar a convivência pacífica entre diferentes grupos culturais dentro de um Estado nacional. Entretanto, Walsh (2001, p. 6) adverte que tal postura, “embora aparente promover o respeito às diferenças, oculta as relações de poder e as desigualdades sociais que estruturam essas interações”. A mera aceitação da diversidade,

sem o enfrentamento das hierarquias históricas, reproduz as mesmas instituições que privilegiam uns grupos em detrimento de outros.

Nesse sentido, a autora argumenta que a multiculturalidade — ao priorizar o discurso da tolerância e da inclusão — mantém intactas as estruturas coloniais de poder. O reconhecimento da diferença, quando não acompanhado da transformação das condições que produzem a exclusão, acaba por reforçar o status quo. Daí a importância de compreender a interculturalidade não como simples coexistência de culturas, mas como projeto político e pedagógico que visa a transformação das relações assimétricas entre os saberes e os sujeitos.

O conceito de pluriculturalidade sugere, por sua vez, conforme Walsh (2001, p. 6), “uma pluralidade histórica e atual, em que várias culturas convivem em um espaço territorial e, juntas, fazem uma totalidade nacional”. Para esta autora, a sutil diferença entre os significados de multiculturalidade e pluriculturalidade está no fato de que o primeiro indica uma coleção de culturas discretas e organizadas de forma justaposta, enquanto o segundo destaca a pluralidade entre e dentro das próprias culturas em um mesmo espaço territorial, mesmo que sem uma interação equitativa.

Vallescar (2001, p. 121) destaca que, “apesar das inequívocas relações entre essas noções, à ideia de interculturalidade subjaz a relação entre culturas históricas, originárias e comunicáveis entre si, bem como às consequências e repercussões dessas relações”. Tão logo, interculturalmente os saberes indígenas expressam uma visão de mundo complexa, inseparável da terra, da floresta, dos rios, da oralidade e da vida coletiva.

Como destaca o filósofo indígena Gersem Baniwa (2021, p. 14), esses saberes “não são fragmentos do passado, mas conhecimentos vivos, em constante transformação, que integram natureza e cultura em uma mesma teia de existência”. Diferentemente das epistemologias ocidentais, que tendem à separação entre razão e emoção, os povos indígenas produzem conhecimento de forma integral, em que o sentir, o pensar e o agir são dimensões inseparáveis. Mesmo com essa riqueza, tais saberes ainda são frequentemente tratados de modo superficial ou folclórico no ambiente escolar. Em muitos casos, aparecem apenas em datas comemorativas, o que reforça a ideia equivocada de que os povos indígenas pertencem ao passado. Essa visão reducionista impede que o aluno compreenda a diversidade e a atualidade dos povos originários. Como observa Silva (2018, p. 45), “a escola brasileira ainda não conseguiu romper totalmente com o imaginário do ‘índio genérico’, descontextualizado de suas lutas e de sua contemporaneidade”.

Foi para enfrentar esse apagamento intercultural que surgiu a Lei nº 11.645/2008, tornando obrigatória a inclusão da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros nos currículos escolares. A legislação é um marco, mas sua efetivação depende de políticas de formação docente, de materiais didáticos elaborados por autores indígenas e, sobretudo, de uma mudança epistemológica na forma de compreender o conhecimento (Brasil, 2008).

Como aponta Fleuri (2003, p. 80), a interculturalidade “supõe o reconhecimento de diferentes formas de racionalidade e o diálogo entre saberes como condição para uma pedagogia da alteridade”. Portanto, ir além da obrigação legal significa reconhecer que os saberes indígenas são formas legítimas de ensinar e aprender. Isso requer abertura para o diálogo, presença dos próprios sujeitos

indígenas nos espaços escolares e a reconstrução das práticas pedagógicas com base em suas cosmologias.

Vale lembrar que o Brasil abriga povos indígenas, com línguas, histórias e modos de vida diversos. Falar em saberes indígenas é, portanto, falar de pluralidade, não de homogeneidade. Cada povo constrói sua própria maneira de compreender o tempo, a natureza, o sagrado e a comunidade. Quando a escola se abre a essa diversidade, o processo educativo torna-se mais inclusivo e verdadeiro: o estudante indígena se reconhece, o não indígena aprende a respeitar, e o professor se reinventa.

Assim, defender uma educação intercultural é defender o direito à existência digna de todos os povos. É compreender a escola como espaço de diálogo entre mundos, onde o conhecimento é construído de forma compartilhada, com afeto, escuta e compromisso com a vida. Como sintetiza Walsh (2009, p. 34), “a interculturalidade crítica é um projeto político de re-existência, que busca descolonizar o pensamento e construir novos horizontes de convivência”.

3. A PESQUISA-AÇÃO COMO CAMINHO METODOLÓGICO

Construir uma escola que valorize os saberes indígenas exige escuta, tempo e presença. Não basta modificar conteúdo ou incluir novos temas no currículo: é preciso transformar a própria relação da escola com o conhecimento, com os territórios e com as pessoas. Nesse sentido, a pesquisa-ação surge como um caminho metodológico fecundo para a construção de práticas participativas e transformadoras.

Ao contrário das pesquisas tradicionais, que observam os sujeitos de fora, a pesquisa-ação parte do princípio da participação ativa de todos os envolvidos. Ela propõe que professores, estudantes, famílias e comunidades sejam protagonistas do processo investigativo, refletindo e agindo sobre suas realidades. Thiollent (2011, p. 19) define a pesquisa-ação como uma metodologia “que articula o conhecimento científico à ação social, orientada para a solução de problemas concretos mediante a colaboração dos participantes”.

A pesquisa-ação se configura como um tipo de pesquisa qualitativa voltada à transformação da realidade e à construção participativa do conhecimento. Envolve a colaboração entre pesquisadores e participantes, com o objetivo de compreender e intervir nas práticas sociais. Dias, Oliveira e Guimarães (2024, p. 25) a pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que “combina a pesquisa acadêmica com ação prática para resolver problemas específicos em um contexto particular”.

O caráter reflexivo e participativo da pesquisa-ação exige que o pesquisador esteja implicado no processo, atuando como sujeito da investigação. Para tanto, Dias, Oliveira e

Guimarães (2024, p. 26) frisam que no “contexto brasileiro, a pesquisa-ação é influenciada pelas contribuições de Michel Thiollent (2011) que oferece uma perspectiva adaptada às realidades locais para o sucesso desse tipo de estudo”.

Nesse cenário descritivo dos respectivos autores, inicia-se com as afirmativas feitas por Thiollent (2011, p. 8) ao enfatizar que a pesquisa-ação,

[...] ao ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos. Do lado dos pesquisadores, trata-se de formular conceitos, buscar informações sobre situações; do outro lado dos atores, a questão remete à disposição a agir, a aprender, a transformar, a melhorar etc. Além de uma simples coleta de dados, a pesquisa-ação requer um longo trabalho de grupos reunindo atores interessados e pesquisadores, educadores e outros profissionais qualificados em diferentes áreas.


Com os estudos da pesquisa-ação, a metodologia pode ser definida como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Sequencialmente o autor frisa que com a pesquisa-ação, os(as) pesquisadores(as) pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (Thiollent, 2011, p. 16).

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;*
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;*
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;*
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;*
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;*
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.*

Dessa forma, em consonância com Thiollent (2011, p. 21), uma pesquisa pode ser qualificada como pesquisa-ação:



Quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada.

Por conseguinte, tem-se as contribuições de Barbier (2007) pelos seus estudos que oferece uma exploração abrangente dos variados tipos de pesquisa ação, identificando cada um por suas características e abordagens metodológicas distintas por quatro tipos principais identificadas em: diagnóstica, participativa, empírica e experimental. Sendo essas descritas com as seguintes definições:

1 - *Pesquisa-ação diagnóstica* - é caracterizada por uma fase intensiva de diagnóstico, no qual o pesquisador trabalha para compreender a fundo a natureza de um problema específico, este tipo como focado na identificação e análise detalhada de problemas dentro de um contexto particular, antes de propor e implementar soluções.

2 - *Pesquisa-ação participativa* - um método que enfatiza a participação ativa dos envolvidos. Neste modelo, os participantes são colaboradores ativos no processo de pesquisa, contribuindo na identificação de problemas, no desenvolvimento de soluções e na implementação de mudanças.

3 - *Pesquisa-ação empírica* - baseia-se em dados e observações para informar o processo de pesquisa. Este tipo adota uma abordagem sistemática para a coleta e análise de dados, com um forte enfoque em evidências coletadas no campo, que são cruciais para o desenvolvimento de intervenções eficazes.

4 - *Pesquisa-ação experimental* - envolve a implementação de intervenções inovadoras ou experimentais. Este tipo foca em testar novas ideias ou abordagens em um ambiente controlado, avaliando sua eficácia antes de uma implementação mais ampla (Barbier, 2007).

Dessa forma, intensifica-se nas análises sobre a pesquisa-ação, notando e internalizando o quão crucial é o envolvimento tanto do pesquisador quanto do participante na criação de saberes sobre o

tema em questão. Isso se aplica igualmente à solução dos desafios apresentados, de maneira horizontal, com cada um auxiliando na reflexão-ação-reflexão em prol de respostas na Educação Escolar.

Diante da contextualização mencionada, apresenta-se o esquema ilustrativo que apresenta os diferentes tipos de pesquisa-ação, conforme categorizados por Barbier (2007):

Figura 1 - Tipos de Pesquisa-ação



Fonte: Dias, Oliveira e Guimarães (2024) a partir de Barbier (2007).

Quando aplicada ao campo da educação intercultural, essa abordagem permite que a escola se torne um espaço de investigação coletiva, no qual o ato de ensinar é também um ato de aprender.

Para tanto, é salutar a seleção de uma técnica. Assim, a observação participante, técnica frequentemente associada à pesquisa-ação, complementa esse processo ao permitir uma compreensão

profunda das práticas e dos significados que emergem no cotidiano escolar. Minayo (2014, p. 89) explica que observar participando “é viver a realidade dos sujeitos, compreender suas lógicas e sentidos, sem perder o rigor analítico”. Essa escuta sensível é especialmente importante quando se trata dos saberes indígenas, pois respeita os tempos, as formas e as linguagens próprias de cada cultura.

A pesquisa-ação, ao valorizar a experiência coletiva e a construção conjunta do saber, possibilita a ressignificação do currículo e o fortalecimento da autonomia docente. Schön (1992, p. 48) denomina essa postura de “reflexão na ação”, processo em que o professor aprende com sua prática e transforma a realidade pedagógica. Assim, a escola deixa de ser mera espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser território de escuta, troca e transformação.

Adotar a pesquisa-ação como caminho metodológico é, portanto, assumir um compromisso ético e político com a escuta e com a diferença. É reconhecer que a produção do conhecimento é coletiva, contextual e viva. Quando as vozes indígenas passam a integrar esse diálogo, a educação se torna mais humana, plural e significativa.

4. A VALORIZAÇÃO DOS SABERES INDÍGENAS COMO ATO POLÍTICO E PEDAGÓGICO

Segundo Silva & Costa (2018) o Brasil é reconhecido um país pluriétnico, mas por razões históricas, políticas e até mesmo ideológicas, ainda se acredita que seja monolíngue, no qual todo habitante possui a língua portuguesa como sua primeira língua, não levando em conta as línguas indígenas classificadas em famílias e troncos distintos. “Desde a infância, as crianças brasileiras convivem com as estereotipadas imagens do ‘índio genérico’. Uma vez adulto

continuam a alimentar incontável fantasia sobre a vida daqueles a quem consideram verdadeiros ‘fosseis humanos’” (Silva & Costa, 2018, p. 19).

Desse modo, valorizar os saberes indígenas na escola não é um ato isolado ou pontual, mas um projeto político e pedagógico. É reconhecer, de forma concreta, que os povos originários são portadores de conhecimentos milenares, fundamentais para repensar as relações entre humanidade, natureza e comunidade. Por séculos, esses saberes foram marginalizados, tratados como inferiores ou inexistentes. Recuperá-los é, portanto, um gesto de reparação histórica e de resistência epistemológica.

Para Walsh (2009, p. 35), a interculturalidade não é uma simples troca cultural, mas “um processo de descolonização do saber, do poder e do ser”. Isso significa afirmar que os conhecimentos indígenas não ocupam um lugar complementar, mas central, na construção de uma educação plural. Valorizar esses saberes implica questionar o monopólio da racionalidade ocidental e abrir espaço para epistemologias outras, ancoradas na ancestralidade e na coletividade.

Nesse sentido, Krenak (2019, p. 42) convida a aprender “com a floresta, com seus ciclos e com o modo como tudo está interligado”. Essa metáfora sintetiza uma pedagogia do pertencimento: aprender com a natureza, com os ritmos da vida e com a sabedoria das comunidades que a preservam. Tais princípios podem inspirar o cotidiano escolar, especialmente nos anos iniciais, quando as crianças constroem sua visão de mundo e seus valores.

Dornelles (2018, p. 56) enfatiza que a infância é o momento propício para o desenvolvimento da empatia e do respeito às diferenças, e que “a diversidade cultural deve ser vivenciada na escola como experiência formadora e não apenas como conteúdo curricular”. Isso reforça a necessidade de inserir os saberes indígenas como práticas permanentes, e não como eventos esporádicos.

Assim, valorizar os saberes indígenas é reconhecer que a escola é também um território político, onde se disputa o direito de existir e de ser ouvido. É assumir que o ato de educar está ligado à justiça, à equidade e ao reconhecimento da dignidade humana. Como sintetiza Freire (1996, p. 112), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem; não pode temer o debate, a análise da realidade, a denúncia da injustiça”.

Mais do que uma exigência legal, essa valorização é uma escolha ética: a de aprender com os povos que ensinam a viver em relação, e não em dominação. É reconhecer que seus saberes são patrimônios vivos da humanidade. Portanto, valorizar os saberes indígenas na escola é um ato de amor, de respeito e de compromisso com um mundo mais plural, sensível e justo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valorizar os saberes indígenas nas escolas não é apenas uma exigência legal ou um compromisso pedagógico — é uma profunda transformação ética e política que desafia os modelos tradicionais de ensino. Ao reconhecer a pluralidade de conhecimentos e a riqueza das culturas originárias, a escola torna-se um espaço mais acolhedor, plural e justo, capaz de formar cidadãos críticos, empáticos e conscientes da diversidade que nos constitui.

A pesquisa-ação, como metodologia, mostra-se um caminho efetivo para essa transformação, pois promove a escuta ativa, o diálogo respeitoso e a construção coletiva do conhecimento. Ela possibilita que professores, alunos e comunidades indígenas caminhem juntos na construção de práticas educativas que rompam com o silenciamento histórico e promovam a valorização verdadeira dos saberes locais.

Incluir os saberes indígenas no currículo, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é investir na formação de crianças que crescerão reconhecendo e respeitando a diversidade cultural e ambiental, desenvolvendo valores essenciais como o respeito, a empatia e a solidariedade. É também uma forma concreta de reparação histórica, de reconhecimento da dignidade e da contribuição dos povos originários para a construção do Brasil.

Mais do que conteúdos, trata-se de abrir espaços para outros modos de conhecer e ser, para outras cosmologias e histórias que enriquecem o nosso tecido social e ampliam as possibilidades educativas. Essa valorização, quando genuína e participativa, transforma a escola em um lugar de encontro, de pertencimento e de esperança.

Conclui-se que, este artigo reforça que a valorização dos saberes indígenas deve ser entendida como um ato político e pedagógico, fundamental para a construção de uma educação intercultural crítica, que respeite as diferenças e promova a justiça social. É um chamado para que a escola, enquanto espaço formador, assume seu papel na construção de um futuro mais plural, justo e humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANIA, Gersem. **Saberes indígenas e suas conexões com a natureza:** uma perspectiva contemporânea. 2021.

BARBIER, René. **A Pesquisa-ação.** Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 12 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural crítica: desafios para a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 769-789, 2012.

DIAS, Priscila Franco. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. GUIMARÃES, Iara Vieira. **Sinergia e desafios da pesquisa-ação no contexto educacional:** caminhos para reflexão e transformação profissional. *Humanidades & Tecnologia (FINOM180)*, v. 46, jan. /mar., 2024. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/viewFile/4874/2584. Acesso em: 09 out. 2025

DORNELLES, Marília Rodrigues. Educação e formação na infância: perspectivas interculturais. **Revista Educação e Sociedade**, v. 39, n. 143, p. 577-592, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

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

SILVA, Maria Aparecida da. Desafios da implementação da Lei 11.645/2008 na escola: formação docente e materiais didáticos. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 215-235, 2018.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na educação Básica**. Belo Horizonte. Autêntica editora, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALLÉSCAR, David Palanca. Consideraciones sobre la interculturalidad y la educación. *In*: HEISE, María (org.). **Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud**. Lima, Perú: Inversiones Hatuey S.A.C., 2001. p. 115-136. Disponível em: http://interculturalidad.org/numero03/2_03.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad en la educación**. Programa FORTE-PE. Ministério de Educación. Lima. 2001, p.3-11. Disponível em: <http://www.cepis.org.pe/tutorialin/e/lecturas/walsh.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho, Rondônia. Graduada em Pedagogia, integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) da UNIR. Professora na rede pública do Município de Porto Velho. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0733-8887>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9580653413377104>. E-mail: rosileni2016@gmail.com.

² Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atua no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural e no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar - PPGEEProf. (UNIR). E-mail: genivaldo@unir.br