

### Atribuição BB CY 4.0

## *Saberes indígenas, saberes selvagens - por uma educação infantil antirracista*

Fernanda Ferreira de Oliveira<sup>1</sup>

### **Resumo**

Este artigo propõe reflexões sobre práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, valorizando os saberes indígenas — ou saberes selvagens — como eixos para compreender a diversidade das civilizações indígenas. A investigação emerge a partir da compreensão da minha própria prática docente, por meio da revisitação crítica de documentos pedagógicos produzidos em 2023, durante um projeto educativo em uma escola pública do interior de São Paulo, alinhado à Lei nº 11.645/2008. O trabalho, centrado em crianças de 4 a 6 anos, articula-se às perspectivas contracoloniais e à abordagem narrativa como abordagem teórico-metodológica, utilizando metáforas selvagens para analisar as experiências. Fundamenta-me nos pensamentos de autores indígenas como Daniel Munduruku, Ailton Krenak e Geni Núñez, destacando a insurgência de epistemologias não hegemônicas na desconstrução de racismos e na reinvenção de práticas educativas decoloniais.

### **Palavras-chave**

Educação; Práticas pedagógicas antirracistas; Saberes indígenas.

Recebido em: 29/03/2025  
Aprovado em: 15/09/2025

<sup>1</sup> Doutora em Educação PPGE-UNIMEP. Mestre em Educação PPGE-UNIMEP . Membro do Grupo de Pesquisa Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades - Hinás. Professor de Educação Infantil – Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba. E-mail: nandaferreira4@hotmail.com

# *Indigenous knowledge, savage knowledge - for anti-racist early childhood education*

## ***Abstract***

This article proposes reflections on anti-racist pedagogical practices in early childhood education, valuing indigenous knowledge - or wild knowledge - as axes for understanding the diversity of indigenous civilizations. The research emerges from an understanding of my own teaching practice, through the critical revisiting of pedagogical documents produced in 2023, during an educational project in a public school in the interior of São Paulo, in line with Law No. 11.645/2008. The work, which focuses on children aged 4 to 6, is linked to counter-colonial perspectives and narrative approach as a theoretical-methodological approach, using wild metaphors to analyze the experiences. It is based on the thoughts of indigenous authors such as Daniel Munduruku, Ailton Krenak and Geni Núñez, highlighting the insurgence of non-hegemonic epistemologies in the deconstruction of racism and the reinvention of decolonial educational practices.

687

## ***Keywords***

Education; Anti-racist pedagogical practices; Indigenous knowledge.

## ***Introdução***

O projeto colonialista brasileiro ocultou a presença indígena na formação da identidade nacional e entregou apenas uma data em comemoração à memória aos primeiros ancestrais que aqui estiveram. Por muito tempo, aprendemos a nos referir aos primeiros habitantes do Brasil como "índios". No entanto, esse termo, que carrega conotações racistas, perpetua estereótipos e ideias impostas durante o processo de colonização. Sua origem remonta ao século XVI, quando Cristóvão Colombo acreditou ter chegado às Índias. Essa denominação, portanto, está enraizada em uma visão que desconsidera a rica diversidade dos povos indígenas brasileiros (Munduruku, 2017).

Além disso, o termo "índio" frequentemente é associado a conceitos negativos, como "preguiça" e "atraso", reforçando uma narrativa que coloca os povos indígenas em oposição à sociedade brasileira, em vez de reconhecer sua importância histórica, cultural e social.

E assim, reduziram mais de mil povos diferentes entre si com suas línguas, suas culturas, seus modos, visões de mundo em uma única palavra, "índio".

Neste sentido, a minha pretensão com este artigo é trazer reflexões sobre práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, a partir da valorização do universo dos saberes indígenas, entendido também como saberes selvagens, que contribuem para a compreensão da diversidade das civilizações e sociedades que formam esses povos. Porque é mais do que urgente que aprendamos a chamá-los, celebrá-los, conhecê-los, valorizá-los e admitir suas contribuições civilizatórias na história da humanidade e do planeta.

Para isso, apresentarei, neste artigo, uma investigação desenvolvida a partir da reflexão sobre minha própria prática docente, por meio da revisitação de documentos pedagógicos produzidos no contexto de um projeto educativo em 2023. Esse projeto, alinhado à Lei nº 11.645/2008 – que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica –, teve como objetivo promover, junto a um grupo de crianças (entre 4 e 6 anos) da educação infantil pública no interior de São Paulo, a compreensão dos diversos saberes indígenas em diálogo com os povos originários do Brasil, contribuindo para o cumprimento dessa diretriz legal e para a valorização de suas matrizes culturais.

Para este trabalho, fundamento-me nos ensinamentos de alguns pensadores e pensadoras indígenas, como Daniel Munduruku, Ailton Krenak,

Kaká Werá Jecupé e Auritha Tabajara, Geni Núñez. Esses autores e autoras, por meio da valorização da tradição oral, transmitem saberes ancestrais dos povos da floresta aos quais pertencem, abordando em suas produções formas de ser, estar e refletir sobre o mundo. A memória cultural, como destacado por Werá Jecupé (1998), baseia-se no ensinamento oral da tradição, naquilo que é transmitido e manifestado de geração em geração, perpetuando conhecimentos, valores e práticas que orientam a existência e a relação com o meio ambiente, com os outros e consigo mesmo. Essa perspectiva nos convida a repensar nossa relação com a natureza, a história e a diversidade cultural, reconhecendo a importância dos saberes indígenas, saberes selvagens, como fontes de conhecimento e transformação social.

Diferente de uma percepção moral de caráter civilizatório eurocêntrico, o conceito de selvagem defendido por mim neste artigo, é compreendido como vida, *a vida selvagem* (Krenak, 2022). Trata-se da potência de existir em comunidade, não no sentido restrito de comunidade humana, mas em uma relação ampla e integrada com todos os seres. Ser selvagem implica assumir uma postura afirmativa diante do racismo estrutural que opprime os povos indígenas, configurando-se como um pensamento e atitude contracolonial.

Essa perspectiva, de acordo com Krank (2019, 2020), desafia as hierarquias impostas pelo pensamento colonial – como a ideia de progresso, que está ligada à exploração colonial da natureza e dos povos originários, e a noção de desenvolvimento, entendida como uma continuação da lógica colonial de dominação. Além disso, reafirma a conexão profunda entre os seres humanos e a natureza, reconhecendo a interdependência e a coexistência como fundamentais para a existência.

Ser selvagem, na perspectiva contracolonial de Nego Bispo (2023), é resistir ativamente à lógica de dominação que sustenta o colonialismo e o racismo estrutural. Bispo, intelectual e quilombola brasileiro, fundamenta sua reflexão na cosmovisão africana e indígena, que entende a terra não como mercadoria, mas como um ser vivo, parte integrante da existência humana. Sua abordagem se opõe ao epistemicídio - o apagamento dos saberes tradicionais - e propõe uma reconexão radical com a ancestralidade, entendida como fonte de conhecimento e poder.

Para ele, a selvageria não é um estado de barbárie, como propagou o discurso colonial, mas uma postura ética e política de insurgência. É recusar a

separação entre cultura e natureza, denunciando a violência do projeto moderno-colonial que fragmenta e explora. Ao reafirmar a interdependência entre os seres, Bispo evoca o conceito de *comunhão cósmica*, presente nas filosofias africanas e ameríndias, onde humanos, plantas, animais e espíritos coexistem em redes de reciprocidade.

Além de Nego Bispo, outros autores não indígenas estão presentes, dialogando e trazendo contribuições relevantes para esse campo, que se aproximam mais das concepções contracoloniais e decoloniais.

Como podem ver, minha intenção é se apoiar nos saberes e histórias a partir do ponto de vista dos vencidos (Benjamin, 2019), daqueles/as que foram marginalizados e silenciados ao longo desses mais de quinhentos anos.

Este texto adota uma abordagem narrativa em sua perspectiva teórico-metodológica, privilegiando as histórias e narrativas como formas plenas de conhecer e interpretar o mundo. Valoriza a subjetividade como lente legítima para apreender a realidade, enfatizando o caráter social na construção de significados e a agencia de quem narra. Para fundamentar essa escolha, recorremos à tradição intelectual brasileira que vê na narrativa um ato contracolonial. Na esteira de Conceição Evaristo (2017), para quem a "escrevivência" é a escrita que brota da vivência e a transforma em arma e legado, compreendemos que nossas narrativas são documentos pedagógicos impregnados de saberes. Estes materiais, produzidos por mim em minha prática docente, são o corpus de análise. Assim, este percurso investigativo se alinha a uma postura interpretativa e compreensiva, que honra a complexidade das experiências humanas em sua dimensão colaborativa e politicamente situada.

A coleta de histórias tem como objetivo entender o fenômeno e compartilhar vivências. Trata-se de uma prática de escrita reflexiva, endógena e indiciária, na qual proponho atuar de maneira responsável ao apresentar as percepções sobre as fontes da pesquisa. Sim, é um movimento em que a/o pesquisadora/or está implicada/o nos fatos e envolvida/o com a história, assim como nos ensina Nego Bispo (2023), ao contrariar o colonialismo das palavras, invocando mais *envolvimento* e menos *desenvolvimento*. Portanto, menos distanciamento na produção da pesquisa.

A narratividade, neste sentido, pode ser construída em primeira pessoa, em que a experiência de quem narra são tessituras relevantes à pesquisa.

Para uma melhor compreensão, por parte das leitoras e dos leitores, apresentarei o contexto educacional em que a prática e os documentos pedagógicos pesquisados foram produzidos. Isso porque a paisagem do local está diretamente relacionada à construção de conceitos e ideias.

A seguir abordarei o projeto educativo e suas contribuições para refletir sobre uma educação infantil antirracista, apresentando também alguns excertos dos documentos coletados.

No encerramento deste artigo, compartilharei algumas lições aprendidas ao longo dessa jornada de reflexão. É importante ressaltar que a perspectiva narrativa não busca comprovar nada ou chegar a uma conclusão específica, mas sim oferecer ensinamentos que são relevantes para o momento presente.

### ***Educação infantil integral - Aldeia***

Nesta seção vou apresentar a educação infantil onde a prática docente foi desenvolvida. Mas, inicialmente, é importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), estabelece a educação infantil como a primeira fase da Educação Básica, conferindo-lhe um papel de grande relevância e definindo um marco significativo que é a integração entre o cuidar e o educar das crianças pequenas, em colaboração com a família e a comunidade em que estão inseridas.

O cuidar e educar é o pilar da educação infantil, pois forma a base da ação docente para o desenvolvimento integral das crianças, portanto, o cuidado e a educação são processos complementares e indissociáveis (Pasqualini, Martins, 2008). Todo trabalho desenvolvido na escola gira em torno desse conceito. Quando bem desenvolvido resulta na garantia da educação integral das crianças.

A escola da qual sou docente comprehende que a educação integral de crianças e bebês é um processo que visa o desenvolvimento pleno das/os pequenas/os, considerando não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais, físicos e culturais. Isso porque nessa fase da vida, elas/eles estão em constante descoberta do mundo ao seu redor, e o ambiente educacional deve ser acolhedor, estimulante e seguro, permitindo que explorem, criem e se desenvolvam de maneira saudável.

O coletivo de docentes e educadoras/es, dessa educação infantil, entende que a primeira infância é um período fundamental para a construção de repertórios, vínculos e autonomia. Por isso, nossa prática pedagógica valoriza as

interações, as brincadeiras e as experiências significativas, sempre respeitando o tempo/espaço de cada um. Dessa forma, buscamos garantir que vivam plenamente essa etapa repleta de aprendizados e descobertas.

Para nós, o brincar assume um papel central, pois é por meio das brincadeiras que a criança constrói relações, desenvolve capacidades, expressa emoções e aprende a conviver com os outros. Além disso, é fundamental que as/os educadoras/es estejam atentas/os às particularidades de cada criança, respeitando seu ritmo, cooperando com seu desenvolvimento e incentivando a superar novos desafios.

A participação da família entendemos como fundamental para a construção de uma educação integral, pois a parceria entre escola e família contribui para uma formação mais consistente e significativa. A educação integral, portanto, não se limita ao espaço escolar, mas se estende para todos os ambientes em que a criança está inserida (posto de saúde, assistência social, bairro, cultura), ou seja, a comunidade, promovendo um crescimento pleno.

Entendemos também, enquanto escola, que é fundamental trabalhar as diferenças - seja de raça, cor, etnia, gênero, classe social, cultura ou território - de forma intencional e consciente, promovendo uma formação cidadã desde os primeiros anos. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) incorpora práticas que valorizam a diversidade, combatendo estereótipos e desigualdades.

E nesse sentido, a ideia de Aldeia nos inspira e permite fazer relações ao pensarmos sobre uma educação integral que se desenvolve a partir do coletivo formado entre a escola, a família e a comunidade. Pois a aldeia, não se limita ao espaço físico e geográfico, ela representa uma rede de relações, uma comunidade viva (de humanos e não humanos) que está profundamente conectada entre si (Munduruku, 2012).

Em suas reflexões, Krenak (2019, 2020a, 2020b) enfatiza que a aldeia é um espaço de convivência de sintonia entre os seres humanos e o meio ambiente, onde o conhecimento tradicional ancestral e as práticas culturais são transmitidos de geração em geração. A aldeia é vista como um lugar de pertencimento, onde as pessoas estão enraizadas em suas tradições e em uma relação de respeito e reciprocidade com a terra e os recursos naturais. E ao relacionarmos com a Educação Infantil é possível compreender caminhos de formação de valores, de vínculo com a natureza e à construção de identidades coletivas.

Por um lado, Krenak (2019) retrata a aldeia como um espaço de convívio harmônico e sintonia profunda entre seres humanos e meio ambiente. Na Educação Infantil, essa concepção se traduz na ideia da escola como um ambiente de aprendizagem vivencial, onde as crianças desenvolvem não apenas conhecimentos, mas também valores éticos, afetivos e ambientais por meio da experiência direta com o mundo que as cerca.

A educação tradicional indígena, como destacada por Krenak (2019), valoriza a oralidade, o brincar e a observação como pilares fundamentais do processo de aprendizagem - caracterizando-se pela transmissão intergeracional do conhecimento de forma dinâmica e contextualizada. Na Educação Infantil, essa perspectiva dialoga diretamente com propostas pedagógicas que priorizam: a valorização da memória e dos saberes coletivos, a incorporação de brinquedos e jogos tradicionais como estratégias educativas, e a aprendizagem baseada em experimentações sensoriais e significativas. Essa abordagem permite que a criança construa seu conhecimento de forma atuante, integrada à sua cultura e ao ambiente natural.

### ***Entre catapora, capim e piolhos***

Ao propor trazer reflexões sobre práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, a partir da valorização do universo dos saberes indígenas, entendido também como saberes selvagens – termo que ressignifica a noção colonial de "selvageria" e reconhece a profundidade epistemológica, espiritual e ecológica desses conhecimentos. Esses saberes, transmitidos por gerações, não apenas enriquecem o repertório cultural das crianças pequenas, mas também desafiam a hegemonia de um currículo eurocêntrico e na maioria das vezes excluente.

A incorporação desses conhecimentos na educação infantil contribui para a compreensão da diversidade das civilizações e sociedades que formam esses povos, rompendo com visões estereotipadas e estáticas sobre suas culturas. Mais do que apresentar os indígenas como figuras do passado ou meros objetos de estudo (Munduruku, 2017), é fundamental reconhecê-los como sujeitos históricos, culturais, portadores de ciências, filosofias, tecnologias e modos de vida sustentáveis que há milênios dialogam com a natureza de forma não predatória.

Porque é mais do que urgente que aprendamos a chamá-los – não como "outros", mas como povos fundamentais na construção das sociedades contemporâneas; celebrá-los – não em datas simbólicas, mas no cotidiano escolar, através de narrativas que respeitem suas lutas e resistências; conhecê-los – superar uma perspectiva folclorista, mergulhando em suas cosmogonias, línguas e formas de organização social; valorizá-los – como fontes de sabedoria que podem nos guiar em tempos de crise climática e desigualdades crescentes; e, sobretudo, admitir suas contribuições civilizatórias na história da humanidade e do planeta.

694

Uma educação antirracista na educação infantil, nessa perspectiva, não se limita a incluir conhecimentos indígenas de forma superficial, mas exige um compromisso ético e político com a descolonização do saber, como já apresentado em pesquisas anteriores (Oliveira, 2024, 2025). Isso implica questionar quais conhecimentos são legitimados pela escola, quais vozes são silenciadas e como podemos construir uma pedagogia que não apenas tolere a diferença, mas a reconheça como fundamental para a formação de sujeitos críticos e planetariamente responsáveis.

Ao trazer os saberes indígenas para o centro do debate pedagógico, não estamos apenas combatendo o racismo estrutural, mas também ressignificando o próprio conceito de infância, mostrando às crianças que existem múltiplas formas de ser, aprender e habitar o mundo – e que todas merecem respeito.

Investigando minha própria prática docente, por meio da revisitação dos meus documentos pedagógicos que foram produzidos no âmbito de um projeto educativo no ano de 2023, que contribuíram para a compreensão da diversidade das civilizações e sociedades que formam esses povos indígenas, percebi o quanto ainda precisamos descolonizar nossos currículos e nossas perspectivas. Porque é mais do que urgente que aprendamos a chamá-los, celebrá-los, conhecê-los, valorizá-los e admitir suas contribuições civilizatórias na história da humanidade e do planeta.

Essa revisão crítica me permitiu identificar lacunas e generalizações que perpetuavam visões reducionistas sobre as culturas indígenas. Ao mesmo tempo, reforçou a importância de incluir vozes originárias no processo educativo, não como meros objetos de estudo, mas como sujeitos de conhecimento e protagonistas de suas próprias narrativas.

A educação, quando comprometida com a diversidade, torna-se um espaçotempo poderoso para combater o epistemicídio (Kilomba, 2019) e promover justiça cognitiva. Os povos indígenas não são ‘do passado’- suas cosmologias, modos de vida e resistências oferecem respostas vitais para os desafios contemporâneos, da crise ambiental à construção de sociedades mais plurais (Mundukuru, 2022).

Compreendo que ao trazer para minha prática os ensinamentos sobre os povos originários é um ato político-pedagógico necessário - um passo rumo à reparação histórica e à desconstrução de um modelo de mundo que insiste em apagar outras formas de existir e saber.

Em seguida, apresentarei e produzirei reflexões sobre o projeto educativo mencionado, para que as leitoras e os leitores possam acessar minhas contribuições sobre a formulação de uma educação infantil antirracista.

O projeto educativo denominado “Povos Indígenas do Brasil– as crianças pequenas como construtoras de utopias selvagens”, teve como objetivo principal estudar, junto às crianças, os saberes indígenas e saberes selvagens que permeiam as experiências ancestrais de diversos povos originários do Brasil. Esses conhecimentos, acumulados ao longo de gerações, abrangem não apenas aspectos tangíveis, como o grafismo corporal, arte visual, artefatos, mas também dimensões imateriais fundamentais para a compreensão dessas culturas, tais como:

- ✓ Histórias e mitologias: narrativas que carregam ensinamentos sobre o mundo, as criaturas e seres da floresta e os valores comunitários, transmitidos oralmente pelos mais velhos.
- ✓ Relação com o mundo: uma visão de interdependência entre seres humanos e natureza, onde a terra, os rios e os animais são entendidos como parte de um todo.
- ✓ Língua e comunicação: a riqueza linguística dos povos indígenas, com seus sons, significados e modos próprios de nomear a realidade.
- ✓ Cultura e tradições: práticas como danças, cantos, rituais de passagem e festividades que fortalecem os vínculos comunitários.
- ✓ Culinária tradicional: o uso de ingredientes nativos, técnicas de cultivo sustentável e o preparo de alimentos que refletem a biodiversidade local.

- ✓ Imagens e simbolismos: a arte indígena como expressão de identidade, seja na pintura corporal, na cerâmica ou nos adornos.
- ✓ Ciência ancestral: conhecimentos sobre plantas medicinais, astronomia, manejo ecológico e outras sabedorias que desafiam a noção ocidental de ciência.

Além disso, o projeto buscou descolonizar o olhar infantil, apresentando essas culturas não como algo exótico ou distante, mas como sistemas de conhecimento vivos e em constante diálogo com o presente, assim como propõe Munduruku (2020).

Por meio de vivências práticas - como oficinas de contação de histórias, oficinas de brincadeiras indígenas, confecção de artesanato e brinquedos, experimentação de comidas tradicionais, grafismo, escultura, cantos, literatura, visita à Exposição “Coração na aldeia pés no mundo” no SESC e vivência com um Guerreiro, representante indígenas do povo Kariri- Xocó - as crianças foram convidadas a refletir sobre a diversidade e a importância da manutenção desses saberes.

Dessa forma, a iniciativa não apenas enriqueceu o repertório cultural das/os pequenas/os, mas também fomentou o respeito à pluralidade de formas de existir e conhecer, reforçando a urgência de uma educação que valorize as vozes historicamente silenciadas. Ao proporcionar o contato com narrativas indígenas, o projeto permitiu que as crianças se reconhecessem nesse tecido e no balanço dessa rede.

Essa abordagem pedagógica contribuiu para a desconstrução de estereótipos e para a formação de uma consciência crítica desde a primeira infância, evidenciando como a educação pode ser uma ferramenta potente de transformação social.

As crianças envolvidas no projeto educativo em questão, realizado ao longo de 2023, tinham entre 4 e 6 anos de idade. Elas integram uma geração que, apesar de frequentemente invisibilizada pelas estruturas sociais, demonstra enorme potencial criativo e crítico quando inserida em contextos que estimulam sua autonomia e valorizam suas origens. São crianças periféricas, majoritariamente negras e em situação de pobreza, cujas famílias são compostas por trabalhadores e trabalhadoras, sobretudo do setor de serviços essenciais. Muitas delas enfrentam diariamente desafios como a falta de acesso a direitos básicos — desde moradia digna até alimentação adequada -, o que torna ainda mais significativa a

criação de espaços educativos que acolhem suas vivências e fortalecem sua autoestima. A participação dessas crianças em atividades que celebram a cultura e história indígena não só impacta o desenvolvimento de todas, mas também sementeia mudanças em suas comunidades, ao mostrar que o conhecimento é um direito de todas/os e uma via possível para a emancipação.

Além disso, o projeto destacou a importância da escuta ativa e da participação das famílias no processo educativo, promovendo diálogos entre escola e comunidade que ultrapassam os muros das instituições. Essa integração reforçou a noção de que a educação antirracista deve ser construída coletivamente, com a contribuição de todos os atores sociais envolvidos na formação das crianças.

Dessa maneira, a experiência demonstrou que, mesmo em contextos de precariedade material, é possível construir práticas pedagógicas libertem, abrindo caminhos para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Para ampliar e aprofundar essas reflexões, apresentarei algumas proposituras realizadas durante o projeto que irão demonstrar, de forma mais específica, os caminhos e percursos que constituem a minha prática pedagógica, explicitando como ela contribui para a construção de práticas educativas antirracistas. Essas proposituras não se limitam a um conjunto de técnicas ou métodos prontos, mas emergem de um posicionamento político-pedagógico engajado, que tensiona as estruturas coloniais ainda presentes na educação.

Para tanto, trabalharei com metáforas selvagens numa perspectiva contracolonial. Essas metáforas não são meras figuras de linguagem, mas ferramentas epistemológicas que subvertem a lógica eurocêntrica do conhecimento, abrindo espaço para saberes marginalizados, corpos insurgentes e narrativas silenciadas. O selvagem aqui não remete ao primitivo, mas ao que escapa ao controle, ao que resiste à domesticação dos currículos hegemônicos. É uma provocação à ordem racionalista, que frequentemente apaga as vozes negras, indígenas e periféricas.

Essas proposituras não são receitas, mas gestos de insurgência, convites a uma educação que não apenas critique o racismo, mas o enfrente através de uma reinvenção radical do próprio ato de educar. Seguimos, portanto, em marcha desobediente, com as metáforas selvagens como nossas armas e bússolas.

### *Catapora - aquilo que explode*

A seguir apresentarei dois textos, o primeiro é um trecho de uma Carta para às Famílias, um texto direcionado aos responsáveis pelas crianças, com o objetivo de dar as boas-vindas e apresentar possíveis caminhos a serem traçados ao longo do ano letivo.

O segundo é um recorte de uma narrativa reflexiva sobre a fala de uma criança durante uma roda de compartilhamento.

### 1) Cartas para às famílias

698

[...] O projeto "Povos Indígenas do Brasil – As crianças pequenas como construtoras de utopias selvagens" surge a partir da minha inquietação como professora em promover, junto às suas filhas e filhos, um estudo sensível das histórias e culturas indígenas dos povos originários do Brasil. Essa mobilização também foi instigada pelo meu contato e movimento junto a comunidades indígenas, como os Kariri-Xocó, Pataxós e Guaranis, bem como pela percepção de que o ano de 2023 será marcado por intensas mobilizações em torno das pautas do meio ambiente e dos povos indígenas. A criação do Ministério dos Povos Indígenas mostrou-se uma conquista civilizatória para o povo brasileiro, mas, em especial, para todos os indígenas deste país.

É importante salientar que me declaro uma mulher afro-indígena periférica e, assim como muitos brasileiros e brasileiras mestiços, sofri um apagamento da memória sobre minha ancestralidade, restando em mim apenas os marcadores raciais. Nesse sentido, preparei-me de diferentes formas – por meio de leituras, formações, estudos e pesquisas – para que o projeto educativo possa ser desenvolvido com êxito ao longo do ano. Venho organizando, pesquisando e planejando materiais que possam provocar, de forma significativa, a produção de conhecimentos pelas crianças sobre a cultura indígena. Tenho elaborado diversas propostas com a temática dos povos indígenas, para que o grupo de crianças possa se beneficiar de forma expressiva em seu processo de desenvolvimento, abrangendo os diferentes campos de experiência em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem proporcionados – sempre associados às suas vivências. (Autora professora pesquisadora. Recorte de "Cartas para famílias", fevereiro de 2023, s/p)

### 2) Voz da curiosidade

[...] durante a roda de conversa sobre os povos indígenas, uma voz cheia de curiosidade, ecoou: "Os povos indígenas existem, onde é que eles estão?". A pergunta daquela criança me atingiu como um raio. Naquele momento, entendi o quanto o projeto era necessário – não apenas para apresentar histórias, mas para afirmar vidas. Confesso que, às vezes, a ansiedade me visita. Será que as crianças estão realmente compreendendo? Será que as sementes que planto florescerão? Mas respiro fundo e lembro: o importante é nutrir, não cobrar. E assim, naquele dia, escolhi celebrar. Falei das grandes criações indígenas, da harmonia com a natureza, da beleza que tecem no mundo. Porque a gente fica preocupado com resultados? Bem, eu sonhava com olhos brilhantes descobrindo o que a escola e a sociedade nunca ensinou - e eles vieram, não só nas crianças, mas nas famílias surpresas, na escola toda tocada pelos desenhos e palavras dos pequenos. Ainda há muito por fazer, mas hoje, ao menos, eles sabem: os indígenas não são "do

passado". Eles estão aqui, resistindo, e agora, também no nosso coração. (Autora professora pesquisadora, março de 2023, s/p)

Há um fogo que não queima, mas que irrompe, salta e transforma. Como a catapora – esse "fogo que surge" –, há conhecimentos que explodem em nossa consciência, provocando inquietações e nos convidando a saltar além do que já está dado. Como professora da educação infantil, sinto esse fogo interior: a urgência de promover, junto às crianças pequenas, um estudo sensível das histórias e culturas indígenas, não como algo distante ou exótico, mas como parte viva do chão que pisamos.

699

Em 2023, vimos esse fogo se alastrar em mobilizações pelo meio ambiente e pelos direitos dos povos originários. A criação do Ministério dos Povos Indígenas foi uma centelha de esperança, um reconhecimento tardio, porém necessário, de que o Brasil só se entenderá como nação quando escutar as vozes que sempre estiveram aqui – mas que foram silenciadas. Como diz Ailton Krenak (2022b), o futuro é ancestral, e é preciso aprender com aqueles que há milênios sabem cuidar da terra, pois a floresta não é recurso, é vida.

Mas como traduzir essa chama para a educação infantil? Como fazer com que as crianças, em sua curiosidade, percebam a potência dessas narrativas? Danilo Munduruku (2027) nos lembra que a criança indígena aprende brincando, ouvindo histórias que são sementes. Não se trata de ensinar sobre os indígenas, mas de conviver com suas cosmologias, seus mitos, sua relação com os animais e as plantas. Kaka Werá Jecupé (1998) reforça que o mundo precisa de mais encantamento, e as histórias dos povos originários são portas para esse encantamento – onde o rio fala, a pedra sonha e o céu é um avô que abraça a terra.

Compreendo, ao revisitar meus documentos com um olhar atual, a experiência do agora - diferente daquele momento vivido - que pesquisar, planejar e agir exigem, antes de tudo, desaprender. É preciso questionar a história oficial que ainda reduz os indígenas a figuras do passado, vestidas de penas e portando arcos, como se não existissem hoje, resistindo e criando.

Há um fogo que não se contém. Um fogo que salta, que irrompe como a catapora – aquela erupção inesperada que quebra a pele do mundo e revela a vida pulsante por baixo. Esse fogo não é para ser apagado, mas para iluminar. Quando uma criança pergunta: "Os povos indígenas existem, onde é que eles estão?", ela não está apenas questionando uma ausência, mas tocando justamente nesse irromper.

Como nos ensina Auritha Tabajara (2019), a existência indígena não é um vestígio do passado, mas um presente contínuo, uma brasa que nunca se deixou extinguir. Os povos originários não estão confinados aos livros de história ou às imagens folclorizadas; eles estão no agora, resistindo, criando, reinventando-se. O fogo da resistência indígena é como a catapora: não pode ser contido, porque é vida que se expande, que salta de um corpo para outro, que contagia.

Geni Núñez (2023) nos lembra que a pergunta da criança revela mais do que uma curiosidade genuína — ela desvela a colonialidade do olhar que insiste em apagar os indígenas, em reduzi-los a algo distante ou extinto. Mas os corpos indígenas estão aqui, ocupando espaços, reivindicando vozes, acendendo fogueiras de sabedoria e luta. Se a criança não os vê, é porque foram ensinados a não enxergar.

O fogo da catapora não queima para destruir, mas para purificar, para mostrar o que estava escondido. Quando os povos indígenas falam, dançam, escrevem, ocupam as ruas ou as universidades, eles estão iluminando o que sempre esteve ali, mas que muitos se recusaram a ver. A criança que pergunta já sente o calor desse fogo. Cabe a nós, da educação, não abafá-lo, mas deixar que ele nos aqueça e nos transforme.

#### *Capim - contaminação de saberes*



*Figura 1 Artefatos e artesanatos. Fonte: arquivo da professora pesquisadora*

Nesta semana, compartilhei com as crianças uma coleção de artefatos e artesanatos indígenas. Para isso, preparei a sala como um cenário imersivo, com os objetos ao alcance das crianças e músicas tradicionais, incentivando a exploração e o respeito pela cultura indígena. A forma como elas interagem com esses objetos é sempre encantadora: tocar, sentir, cheirar, observar de perto, experimentar, expressar curiosidade, contemplar com atenção... Cada gesto revela um mundo de descobertas.

É fascinante ver como constroem suas experiências e depois as compartilham: 'O cheiro me lembra algo...', 'A máscara dá um medinho...', 'O som do instrumento é tão gostoso!', 'O cocar é lindo!', 'Quem fez isso? Como será que foi?'. Surgem histórias, comparações com suas próprias criações e até vontade de produzir artesanatos semelhantes.[...]

Mais uma vez, a magia acontece — e, no meio desse processo, algo novo sempre floresce (Autoria da professora pesquisadora, outubro de 2023).

A experiência de compartilhar artefatos e artesanatos indígenas com crianças revela um processo educativo que transcende a mera transmissão de informações - é um contágio sensorial e cognitivo, uma "epidemia" de curiosidade e encantamento. As reações das crianças - tocar, cheirar, observar, experimentar — não são apenas gestos de exploração, mas atos de propagação de um conhecimento que se multiplica como capim, como praga, enraizando-se em seus imaginários.

Ailton Krenak (2019), em suas reflexões sobre o tempo do sonho (percepção cíclica e onírica) e a educação indígena, nos lembra que o saber não é estático, mas um fluxo orgânico, como o crescimento do capim:

- ✓ multiplicação - cada criança que interage com os artefatos carrega consigo uma semente de percepção, que se espalha em narrativas, perguntas e reinterpretações;
- ✓ contaminação - o contato direto com os objetos "infecta" as crianças com perguntas sobre culturas outras, rompendo a barreira do estranhamento e gerando uma "epidemia" de empatia;
- ✓ abundância - assim como o capim não cresce isolado, o conhecimento indígena compartilhado cria raízes coletivas, alimentando um terreno fértil para descolonizar olhares.

Krenak (2019) critica a educação ocidental que aprisiona o saber em livros e grades curriculares. Na interação das crianças com os artefatos, vemos o oposto, o conhecimento como experiência corporal, a criança como terra fértil. Este é um conceito krenakiano, em que as crianças aprendem através dos sentidos, num processo de reciprocidade. O artefato deixa de ser um objeto distante para se tornar um mediador de histórias, um "parente" - como diria o autor - que as convida a um diálogo com a terra e seus povos.

A metáfora do capim também alerta - se o conhecimento indígena for reduzido a uma moda pedagógica ou folclorizada, ele se torna capim queimado - superficial, sem raiz. Krenak (2019) nos lembra que a difusão cultural deve evitar

o apagamento das singularidades. As crianças, em sua curiosidade autêntica, podem nos guiar aqui: elas não querem respostas prontas, mas o direito de formular suas próprias perguntas - e é nesse espaço que a cultura indígena escapa da vitrine exótica e vira semente.

O contágio desencadeado pelas crianças - sua vontade de tocar, reproduzir gestos, imitar - é uma antídoto contra a alienação. Se o capim simboliza tanto a resistência quanto a proliferação, essas interações são atos de rebeldia, contra a educação que separa o corpo do intelecto, contra a história que silencia vozes originárias. Como Krenak (2022b) propõe, talvez o futuro dependa justamente dessa capacidade de nos contaminarmos uns aos outros com saberes que brotam, como capim, nos lugares mais inesperados.

### *Criando piolho*



Figura 3 exposição. Arquivo professora



Figura 2 Guerreiro. Arquivo  
da professora

Entre os meus documentos fotográficos encontrei a da exposição, que faria a mostra do processo e das produções materiais das crianças elaborados durante o projeto, e na inauguração deste evento foi convidado um Guerreiro do povo Kariri -Xocó do estado do Alagoas para fazer uma vivência com as crianças de toda a escola.

Assim, a exposição que reuniu as produções das crianças – desenhos inspirados no grafismo indígena, esculturas, artesanatos e registros fotográficos do processo –, junto com a presença do guerreiro, foi mais do que um simples encerramento de projeto. Como diz Daniel Munduruku (2017), foi um ato de criar

piolho: uma metáfora poderosa para mostrar que o conhecimento só tem valor quando se espalha, quando incomoda, quando inquieta e impulsiona a ação.

Munduruku, crítica a educação que se contenta com a mera transmissão de informações estáticas. Em suas obras, como "O Banquete dos Deuses" (2021) e "Histórias de Índio" (1997), ele reforça que saber algo exige responsabilidade, pois é preciso espalhar a novidade, fazer com que o conhecimento circule, como um piolho que salta de uma cabeça para outra, causando coceira, desconforto e, por fim, transformação.

A exposição, ao abrir-se para outras turmas, familiares e a comunidade, cumpriu exatamente esse papel. As produções das crianças não ficaram guardadas; viraram sementes lançadas ao vento.

A vivência com o guerreiro Kariri-Xocó foi outro momento especial nesse processo. Munduruku (2017) afirma que a cultura indígena não é algo do passado, mas viva, pulsante, e que sua força está justamente na oralidade, no corpo, no ritual. Ao trazer um representante de um povo originário para compartilhar saberes, a escola rompeu com a visão folclorizada do indígena e permitiu que as crianças sentissem, e não apenas aprendessem sobre, a resistência e a potência desses povos. Isso é criar piolho: o conhecimento que não fica parado, mas se transforma em experiência.

Os desenhos, esculturas e fotografias expostos também dialogam com a ideia de Krenak (2025) de que a arte indígena é linguagem, e não adorno. O grafismo, por exemplo, carrega histórias, cosmovisões e identidades. Ao reproduzi-lo, as crianças não copiaram traços; se conectaram com um modo de ver o mundo. E ao exibir esses trabalhos, fizemos com que essa reflexão alcançasse outras pessoas, gerando perguntas como: "O que esses símbolos significam?", "Por que são importantes?".

Por fim, a exposição, enquanto ação concreta, materializa o que Munduruku (2020) chama de educação para a vida. Não basta estudar os povos indígenas em livros ou em datas comemorativas; é preciso criar situações em que seu conhecimento ative a curiosidade e a mudança. Ao criar piolho, a escola cumpre seu papel de fomentadora de incômodos produtivos, aqueles que nos fazem coçar a cabeça – no sentido literal e figurado – e, assim, seguir aprendendo.

O projeto não terminou na exposição; ele começou ali, porque o saber é cíclico. Que esses piolhos - as crianças, suas artes, o guerreiro Kariri-Xocó e suas histórias - continuem pulando, provocando e transformando.

## ***Testemunhos de percursos***

Nesta pesquisa, adoto a Abordagem Narrativa como perspectiva teórico - metodológica, entendendo que os documentos pedagógicos não são apenas registros estáticos, mas fragmentos de memórias que dialogam com minhas experiências e reflexões. Ao me deparar com meus próprios registros - relatórios, anotações reflexivas no Padlet, fotografias, desenhos das crianças e coleções de materiais - cada um acionou a câmera da memória, revelando camadas de significados e me confrontando com a complexidade e a responsabilidade de construir uma educação antirracista.

O processo investigativo organizou-se como um inventário reflexivo, no qual explorei a diversidade de materiais com atenção às nuances que emergiram. Selecionei aqueles que, de modo mais explícito, evidenciam práticas antirracistas na educação infantil e valorizam os saberes selvagens - conhecimentos não domesticados pela lógica colonial, que brotam das vozes e expressões das crianças.

Esses documentos, revisitados sob a lente narrativa, transformaram-se em testemunhos de percursos, desafios e possibilidades. Eles não apenas ilustram a prática pedagógica, mas exigem um olhar crítico e afetivo, capaz de reconhecer nas entrelinhas os tensionamentos e as potências de uma educação que se pretende contracolonial.

Assim, o processo de compreensão não se limitou à catalogação, mas tornou-se um exercício de escuta e reinterpretação, onde os registros falam, interrogam e convocam à ação - reafirmando o compromisso com uma pedagogia que respeita a infância, a diversidade e a justiça social

## ***Considerações Finais - o estalo da Pipoca***

Assim como o milho que, sob o calor do fogo, se transforma em pipoca – estalando em novas formas, leves e cheias de possibilidades –, esta Pesquisa Narrativa revelou processos de ruptura e reinvenção. O ato de narrar, como bem sabem os povos originários, é um gesto de ensinar, cada história carrega em si a semente de um saber ancestral, que só germina quando compartilhada. Ao revisitá-la minha prática docente, percebi que, assim como a pipoca, a educação

antirracista exige um calor transformador – aquele que desestrói para reconstruir, que questiona para aprender.

A primeira lição veio do reconhecimento do projeto colonialista brasileiro, que por séculos ocultou a presença indígena, reduzindo-a a estereótipos congelados no tempo. Contra essa narrativa, aprendi com pensadores como Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Kaká Werá Jecupé e Auritha Tabajara que os saberes indígenas não são relíquias do passado, mas conhecimentos selvagens – no sentido de que resistem, pulsam e se reinventam. São saberes que circulam, como o fogo que aquece a panela, desarrumando a linearidade do pensamento ocidental.

Na educação infantil antirracista, isso significou mais do que incluir repertórios de conhecimentos indígenas; exigiu um compromisso ético com a descolonização do cotidiano. Ao trajar a sala da turma com narrativas indígenas vivas – seja na oralidade de um convidado originário, na circularidade das rodas de história ou nos corpos que dançam e pintam –, rompemos com a folclorização. As crianças, então, não investigaram o indígena: elas o sentiram, ouviram e, assim, começaram a desaprender a história única (ADICHIE, 2019).

A pesquisa mostrou, ainda, que planejar uma educação antirracista é um ato político de escuta – da terra, dos ancestrais, das crianças. Se a pipoca estala porque não cabe mais em si, a educação precisa desse incômodo criativo, questionar por que a escola ainda ensina os povos originários como figuras de museu, e não como guardiões de futuros possíveis. A cultura indígena não está nos livros; está no cheiro do mato, no ritmo do maracá, no modo como um indígena ri ao contar uma história.

Aprendi que descolonizar é um verbo coletivo. Assim como o milho vira pipoca junto, no mesmo calor, a educação infantil antirracista só se faz no encontro – com os saberes da aldeia, com as vozes das crianças, com a coragem de questionar nossa própria formação. E se a pipoca é símbolo de alegria, que esse processo seja leve, mas não ingênuo, um estalo de consciência, um convite à festa da transformação.

Para além deste artigo, fica o chamado, que nossas práticas pedagógicas sejam como a pipoca – que não temem o fogo, porque sabem que é dele que nasce a nova forma.

## Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BENJAMIN, W. **O anjo da história.** Trad. João Barrento. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 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: mar. De 2025.

EVARISTO, C. **Becos da memória.** 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação:** Episódios de Racismo Cotidiano. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, A. **A vida não é útil.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KRENAK, Ailton. **A vida é selvagem.** Belém, PA: Amazônia Latitude, 2022a.

KRENAK, A. **O futuro é ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022b.

KRENAK, A. Ailton Krenak e a indispensável arte de sonhar. Entrevista concedida a Maria Júlia Lledó. Revista E: SESC. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/aitlon-krenak-e-a-indispensavel-arte-de-sonhar/> Acesso em: mar. 2025.

MUNDURUKU, D. **Histórias de Índio.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

MUNDURUKU, D. **Um dia na aldeia.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MUNDURUKU. D. **Mundurukando 2:** sobre vivências, piolhos e afetos - roda de conversa com educadores. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

MUNDURUKU. D. **Mundurukando 1:** sobre saberes e utopias. 2.ed. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2020.

MUNDURUKU, D. **O Banquete dos Deuses:** Conversa Sobre a Origem e a Cultura Brasileira. 2ª ed. São Paulo: Global, 2021.

MUNDURUKU, D. **Minha utopia selvagem:** um manifesto. Lorena, SP: Uk'a Editorial, 2022.

NUÑEZ, G. **Descolonizando afetos:** Experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Paidós, 2023.

OLIVEIRA, F. F. **Batuque de Umbigada** - os desafios de uma educação infantil antirracista. Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 47–62, 2024. DOI: 10.12957/riae.2024.73778. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73778>. Acesso em: 14 set. 2025.

Oliveira, F.F.; Ferreira; L.H. **Narrativas de práticas anticapacitantes na educação infantil:** contribuições da defectologia vigotskiana. in “Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»”, LIV, 1, 77-94. Disponível em: <https://www.pedagogiadelledifferenze.it/home/index.php/pdd/article/view/152/92>. Acesso em: 14 set. 2025.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 27, p. 71-100, 2º sem. 2008. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a05.pdf>. Acesso em: mar. 2025.

TABAJARA, Auritha. DEPOIMENTO gravado durante o evento "Mekukradjá – Círculo de Saberes: (Re)Existência: Muitas Línguas, Muitos Saberes". Realização: Itaú Cultural, 2019. São Paulo, SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ibJ5j4b4zcY>. Acesso em: mar.2025

Werá JECUPÉ, K. **A terra dos mil povos:** história indígena brasileira contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 1998.