



## A TECELAGEM DE SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA LICENCIATURA INDÍGENA

### THE WEAVING OF KNOWLEDGE: A REPORT OF TEACHING AND LEARNING EXPERIENCE IN THE INDIGENOUS DEGREE PROGRAM

Fábio Ronaldo da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo relata a experiência de ensino na disciplina Trabalhos de Conclusão de Curso 1, ministrada no primeiro semestre de 2024 na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus 8, em Paulo Afonso. A abordagem enfatiza a preparação, execução e impactos das práticas pedagógicas, destacando a integração entre saberes acadêmicos e tradicionais. O objetivo central foi valorizar a produção acadêmica dos estudantes indígenas, fortalecendo suas identidades culturais por meio da elaboração dos projetos de TCCs. Metodologias adaptadas às epistemologias indígenas foram utilizadas, respeitando suas especificidades, como a oralidade, a valorização dos saberes ancestrais e a centralidade da territorialidade e as exigências metodológicas da academia. Além de possibilitar a elaboração dos projetos, a prática pedagógica reafirmou as histórias e identidades dos estudantes, promovendo um espaço de diálogo entre ciência e cultura. A experiência demonstrou que a valorização dos conhecimentos tradicionais pode enriquecer a formação acadêmica e contribuir para a preservação das culturas indígenas através de resultados observáveis como o fortalecimento da autoestima dos estudantes ao verem seus saberes valorizados no ambiente acadêmico; a produção de materiais escritos que documentam e difundem aspectos culturais e históricos das comunidades; a aproximação entre universidade e comunidades indígenas, promovendo um intercâmbio de saberes.

**Palavras-chave:** Educação indígena; Metodologia inclusiva; TCC; Ensino intercultural.

**Abstract:** The article reports on the teaching experience in the Course Completion Work 1 module, delivered during the first semester of 2024 as part of the Intercultural Degree in Indigenous School Education at the Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus 8, in Paulo Afonso. The approach emphasises the preparation, execution, and impacts of pedagogical practices, highlighting the integration between academic and traditional knowledge. The central objective was to value the academic production of indigenous students, strengthening their cultural identities through the development of their dissertation projects. Methodologies adapted to indigenous epistemologies were employed, respecting their specificities, such as orality, the appreciation of ancestral knowledge, and the centrality of territoriality while also meeting academic methodological requirements. Beyond enabling the development of dissertation projects, the pedagogical practice reaffirmed students' histories and identities, fostering a space for dialogue between science and culture. The experience demonstrated that valuing traditional knowledge can enrich academic training and contribute to the preservation of Indigenous cultures through observable outcomes such as strengthening students' self-esteem by recognising their knowledge within the academic environment; the production of written materials that document and disseminate cultural and historical aspects of Indigenous communities; and the establishment of closer ties between the university and Indigenous communities, promoting knowledge exchange.

**Keywords:** Indigenous Education; Inclusive Methodology; Final Course Project (TCC); Intercultural Teaching.

---

<sup>1</sup> Doutor em História, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Juazeiro, Bahia, Brasil. E-mail: [fabiosilva@uneb.br](mailto:fabiosilva@uneb.br)



## 1 Introdução

A educação é um ato de criação contínua, e o conhecimento não é apenas transmitido, mas tecido em conjunto, como uma tapeçaria que ganha forma e significado a partir da diversidade dos fios que a compõem. Quando fui convidado, no final de 2023, pela coordenadora do curso para lecionar a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso 1 (TCC 1) na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VIII – Centro de Pesquisa em Etnicidade, Movimentos Sociais e Educação - OPARÁ, em Paulo Afonso, fui confrontado com a complexidade e a riqueza dessa tapeçaria. Pela primeira vez, eu, um educador negro, historiador e jornalista, teria a oportunidade de participar da formação acadêmica de estudantes indígenas, num contexto em que os saberes tradicionais e a ciência ocidental deveriam se entrelaçar de maneira harmoniosa.

A disciplina, que possui carga horária de 45 horas, busca, como menciona a ementa, fazer o delineamento do problema de pesquisa em educação indígena e seus objetivos. Sendo a elaboração de revisão de literatura e contextualização do objeto de pesquisa pontos que devem estar presentes no projeto, assim como o desenvolvimento do produto a ser apresentado para a comunidade acadêmica e escola. Para tanto, possui como referência bibliográfica básica, as obras “Caminhos investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em educação” de Marisa Vorraber Costa e “Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos” de Naura Syria Carapeto Ferreira e Márcia Ângela da S. Aguiar, além de “Escritos sobre educação” de Vitor Henrique Paro.

A história da educação dos povos indígenas no Brasil, ao longo dos últimos cinco séculos, revela não apenas a existência de modos de ensinar e aprender profundamente enraizados em suas cosmologias e modos de vida, mas também a capacidade desses sistemas educativos de se reinventarem e dialogarem de forma criativa e estratégica no confronto com os “outros povos” — os brancos, os negros e pardos, etc. Trata-se de uma trajetória marcada por uma pedagogia da resistência, na qual a permanência de elementos culturais fundamentais, somada à capacidade de transformação, reafirma não apenas a resiliência dos saberes indígenas, mas também sua força na construção de outras formas de ser e estar no mundo, em meio às violências e deslocamentos impostos pela colonialidade.

Nas últimas décadas, os povos indígenas têm-se levantado em defesa de uma educação protagonizada por eles próprios, em vez de uma educação imposta a eles.



Rejeitam, com veemência, os modelos educacionais coloniais transplantados, que carregam em si as marcas de outras vivências, outras cosmologias e modos de apreensão do mundo, alheios às realidades culturais e existenciais indígenas. Trata-se de uma luta por um processo educativo que não apenas respeite, mas que valorize e incorpore os saberes, as práticas pedagógicas, os ensinamentos ancestrais e as cosmovisões que constituem a riqueza e a singularidade de suas culturas. É, em última instância, a reafirmação de sua autonomia epistemológica e o repúdio a quaisquer formas de apagamento ou assimilação cultural.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996, delineou-se como dever do Estado, em articulação com o Ministério da Cultura e a Fundação Nacional do Índio (Funai), a garantia de uma educação escolar que fosse ao mesmo tempo bilíngue e intercultural. Tal educação deveria buscar o fortalecimento das práticas socioculturais e das línguas maternas dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que lhes assegurasse o acesso aos saberes técnico-científicos da sociedade não indígena, em um movimento de interlocução entre diferentes sistemas de conhecimento.

Esse marco legal foi complementado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, aprovadas em 14 de setembro de 1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes institucionalizaram um conjunto de princípios que consolidaram a categoria de escola indígena, definiram as competências para a oferta de uma educação específica, o modelo de formação de professores indígenas e a organização curricular dessas escolas. Todas essas questões foram normatizadas pela Resolução nº 03/CEB-CNE, de 1999, cujo art. 1º detalha a implementação desse modelo educacional diferenciado, buscando assegurar não apenas a preservação das identidades indígenas, mas também sua autonomia pedagógica frente aos processos históricos de colonialidade.

Para que se assegure o cumprimento das disposições da Resolução nº 03/CEB-CNE, de 1999, a formação e habilitação dos professores indígenas, inclusive em nível de Ensino Superior, torna-se condição imprescindível. Essa formação responde a uma demanda concreta dos povos indígenas, que passaram a reivindicar a continuidade de seus estudos, de modo a assumir plenamente a condução do processo educacional em suas escolas. Além disso, tal formação visa garantir a oferta de níveis mais avançados de ensino dentro das próprias aldeias, fortalecendo a autonomia educacional e cultural dessas comunidades.



As Licenciaturas Interculturais emergiram como resposta a essas necessidades e foram concebidas de forma coletiva, por meio de um amplo processo de diálogo envolvendo debates, fóruns, seminários e reuniões com representantes das diversas etnias indígenas envolvidas. Tais cursos se basearam na experiência acumulada com cursos de formação de professores indígenas em nível de magistério, promovidos em diferentes estados brasileiros, e em projetos voltados à revitalização de línguas e culturas indígenas (Rita, 2019). Nesse contexto, as Licenciaturas Interculturais se configuram não apenas como instrumentos de formação técnica, mas também como espaços de resistência e valorização dos saberes tradicionais, reafirmando a centralidade da voz indígena na construção de sua própria educação.

A educação intercultural funda-se na ideia de um intercâmbio vivo e dinâmico entre a ciência e os saberes locais, reconhecendo que os conhecimentos não se encontram hierarquicamente organizados, mas em permanente diálogo. Além disso, pressupõe a interdependência entre teoria e prática socioculturais, construindo uma ponte entre as dimensões reflexiva e vivencial dos processos educativos. Trata-se de um espaço de interaprendizagem, onde todos os sujeitos envolvidos ensinam e aprendem mutuamente, em um processo contínuo de troca.

Mais do que isso, a educação intercultural requer a negociação entre sujeitos de culturas distintas, baseada no diálogo respeitoso, na escuta atenta e na valorização das diferenças. Esse princípio orientador não busca a mera coexistência, mas uma convivência ativa, em que os encontros entre saberes e práticas criam novas possibilidades de existência, conhecimento e transformação. Assim, a interculturalidade torna-se uma prática pedagógica e política, afirmando a dignidade de todas as formas de vida e de saber.

A educação intercultural, especialmente em contextos indígenas, é um campo onde as fronteiras do conhecimento são constantemente desafiadas e redimensionadas. Neste ambiente, o docente não deve se configurar como um transmissor de informações, mas um mediador, um facilitador de diálogos entre mundos distintos. Este foi o desafio que assumi ao iniciar essa jornada: construir pontes entre as epistemologias dos povos indígenas e as exigências acadêmicas do TCC 1, de maneira que ambas fossem valorizadas e respeitadas. Como diz hooks (2017, p. 52), “a educação como prática de liberdade é uma maneira de ensinar que qualquer pessoa pode aprender, se puder ter coragem de pensar criticamente e se envolver no processo de descobrir a si mesma e o mundo ao seu redor”.



O cenário em que essa experiência se deu, o Campus Intercultural OPARÁ em Paulo Afonso, cidade que fica a quase 500 km de Salvador (BA), é, por si só, um símbolo de resistência e resiliência. Localizado no sertão baiano, às margens do rio São Francisco, este *campus* é um ponto de encontro de diferentes culturas dos povos tradicionais. É um espaço onde o conhecimento ocidental e os saberes ancestrais se cruzam e se reforçam mutuamente. A paisagem árida do sertão contrasta com a riqueza cultural que floresce no campus, fazendo deste um lugar onde a vida e o conhecimento brotam das adversidades, tal como o rio que corta a caatinga, trazendo vida às margens secas.

Esta introdução visa situar o/a leitor(a) sobre o surgimento das Licenciaturas Interculturais e na complexidade do ambiente em que o ensino da disciplina TCC 1 foi realizado, durante os meses de março a julho de 2024, destacando a importância de uma abordagem metodológica que reconheça e valorize as identidades e saberes indígenas. Mais do que uma simples descrição de uma experiência pedagógica, este texto busca ser um testemunho da importância de um ensino comprometido com a liberdade e a justiça social, no qual cada estudante possa se reconhecer e se afirmar como sujeito de seu próprio conhecimento. A partir dessa perspectiva, a disciplina TCC 1 perpassou a etapa curricular e se tornou um espaço de construção coletiva de saberes, um ato de resistência e de reafirmação das culturas indígenas no ambiente acadêmico.

Considerando que somos moldados pelas linguagens, pelos discursos, pelos textos, pelas representações, pelas enunciações e pelos processos de subjetivação, é importante e necessário reconhecermos que, nas instituições educacionais, nos currículos, nos livros didáticos, nas relações estabelecidas e nos diversos artefatos, há relações de poder de diferentes naturezas. Dessa forma, chegou o momento de adotarmos novas formas de pensar, pesquisar, escrever, significar, produzir e disseminar a educação (Paraíso, 2012). Como aponta Paulo Freire (2005), a educação deve ser uma prática de liberdade, uma ferramenta para que os oprimidos se tornem sujeitos de sua própria história.

Baniwa (2019) nos lembra que estamos,

diante de outras formas de conhecimentos, igualmente relevantes, que devem merecer respeito e valorização se se pretende estabelecer um diálogo entre saberes e culturas. Se não se considerar a dimensão epistemológica, ontológica e cosmológica dos saberes indígenas, a questão se torna mero problema processual, administrativo e burocrático. O acolhimento dos acadêmicos indígenas deveria considerar não apenas suas urgentes demandas materiais, mas também, e especialmente, suas visões de mundo, suas cosmologias e os desafios subjetivos que esses jovens indígenas experimentam quando adentram instituições universitárias (Baniwa, 2019, p.186).



Com o acesso dos povos indígenas à educação superior, é necessário que as universidades e docentes reconheçam a diversidade cultural, linguística e epistemológica que esses povos trazem consigo. Esse reconhecimento implica adaptar currículos, práticas pedagógicas e políticas institucionais para garantir que a formação acadêmica respeite e valorize os saberes tradicionais, as cosmovisões e as especificidades de cada comunidade indígena. Além disso, é fundamental que as universidades se tornem espaços de diálogo intercultural, onde diferentes formas de conhecimento possam coexistir, contribuindo para a produção de uma ciência mais plural e inclusiva.

## 2 O tear e suas linhas

Paulo Afonso<sup>2</sup>, uma cidade no sertão baiano, se apresenta como um oásis entre caatingas, cercada pela força do rio São Francisco que, como uma serpente mítica, corta as terras secas, levando vida e fertilidade. Nesse contexto geográfico, erguem-se as estruturas do Campus Intercultural OPARÁ, um lugar que pulsa com uma energia vital derivada da cultura e da sabedoria dos povos indígenas do nordeste brasileiro.

Esse ambiente, tanto físico quanto simbólico, foi o cenário onde tecemos juntos as discussões sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso 1 (TCC 1), pois compreendemos que o curso não é apenas um espaço de educação, mas também um território de luta e de afirmação das identidades indígenas. Antes de iniciar esse processo, mergulhei nos tecidos históricos, culturais e sociais que formam a trama dessas comunidades, procurando compreender as linhas de força que as atravessam e as sustentam. Como Krenak (2019) nos ensina, a identidade indígena não está fragmentada, mas entrelaçada com os elementos da terra, da água e do céu. Preparei-me, então, para assumir o papel de

---

<sup>2</sup> Paulo Afonso é um município localizado no norte do estado da Bahia, com uma área de aproximadamente 1.545 km<sup>2</sup>. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, a cidade possui uma população de 112.870 habitantes. Dentre esses, 5.007 pessoas se identificam como indígenas, o que representa 4,44% do total de moradores. A economia local é diversificada, tendo sido impulsionada historicamente pela construção do Complexo Hidrelétrico de Paulo Afonso, que desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento do município.



artesão do saber, disposto a aprender tanto quanto a ensinar a representantes do povo Tuxá<sup>3</sup>, Kiriri e Kiriri Mirandela<sup>4</sup>, Pankararé<sup>5</sup> e Kaimbé<sup>6</sup>.

Neste processo de ensino e aprendizagem, o que se revelou como mais urgente foi a necessidade de um trabalho conjunto. Enquanto docente, eu não deveria me posicionar como detentor do saber, mas como facilitador do diálogo entre as diversas formas de conhecimento. A elaboração dos projetos de TCCs foi, assim, uma vivência de intercâmbio constante, uma troca na qual as metodologias científicas se encontraram com os saberes ancestrais, criando um espaço de coconstrução do conhecimento. Cada estudante indígena trouxe suas próprias vivências, suas próprias perguntas e perspectivas, que se entrelaçaram com as questões acadêmicas, gerando um movimento dinâmico e criativo.

A cada encontro, pude perceber que a construção dos projetos não era apenas uma exigência acadêmica, mas uma afirmação das cosmovisões indígenas. O respeito pelas tradições, histórias e pelos costumes das etnias representadas na turma foi essencial para que o processo de pesquisa fosse autêntico e significativo. Ao mesmo tempo, a busca por um rigor acadêmico não se dava em detrimento das tradições, mas na tentativa de amplificar o alcance dessas práticas, de trazer à tona questões que são frequentemente silenciadas pela academia.

Ao acompanhar a turma no desenvolvimento de seus projetos de pesquisas, percebi que, mais do que ensinar, meu papel foi o de escutar e mediar um processo que dialogava com as histórias e as realidades dessas comunidades. As questões que emergiram nas pesquisas não estavam apenas no campo do saber acadêmico, mas também no campo do sentir, do experienciar, que são componentes centrais na construção das identidades indígenas.

---

<sup>3</sup> Tradicionalmente, os Tuxá residem nas margens do rio São Francisco, no norte da Bahia, com populações nas Áreas Indígenas de Ibotirama (município de Ibotirama), Rodelas e Nova Rodelas (município de Rodelas), além de presença em Pernambuco.

<sup>4</sup> Os Kiriri habitam a terra indígena Kiriri, localizada entre os municípios de Ribeira do Pomal e Banzaê, e a área indígena Barra, à margem esquerda do rio São Francisco, no município de Muquém de São Francisco. No município de Banzaê, existem sete comunidades indígenas estabelecidas desde a década de 1990: Sacão, Cacimba Seca, Canta-Galo, Lagoa Grande, Baixa da Cangalha, Marcação e Picos. A missão jesuíta de Saco dos Morcegos, fundada em 1667, atualmente corresponde à aldeia indígena de Mirandela, uma das quatro aldeias ocupadas pelos Kiriri em Banzaê.

<sup>5</sup> Os Pankararé vivem nas áreas indígenas Brejo do Burgo e Pankararé, situadas ao norte da Estação Ecológica do Raso da Catarina, no município de Glória.

<sup>6</sup> Os Kaimbé estão distribuídos pela área indígena Massacará e pelas localidades de Muriti e Tocas, todas no município de Euclides da Cunha.



### 3 O desafio de tecer saberes

O desafio central que emergiu neste tear acadêmico foi a articulação entre os saberes tradicionais dos povos indígenas e a metodologia científica, um fio que, muitas vezes, pode parecer difícil de entrelaçar. A disciplina TCC 1, que ministrei no primeiro semestre de 2024, tinha como objetivo guiar os estudantes na construção das bases de seus projetos de pesquisa para a conclusão do curso, que ocorrerá com a disciplina (TCC 3), assegurando que esses fossem não apenas academicamente rigorosos, mas também culturalmente relevantes. A grande questão que se colocava para mim era: como transformar as práticas e os conhecimentos tradicionais em objetos de pesquisa científica, sem perder a essência e o significado profundo que esses saberes têm para suas comunidades?

Esse desafio exigiu, antes de qualquer coisa, uma postura de escuta sensível e um constante diálogo com os estudantes, reconhecendo que cada um trazia para a sala de aula experiências e saberes que não cabiam nos moldes da ciência acadêmica tradicional. Foi necessário criar um ambiente em que as metodologias científicas não fossem apresentadas como imposições externas, mas como ferramentas que poderiam ser apropriadas, reinterpretadas e ressignificadas a partir das perspectivas indígenas. Nesse sentido, o ensino do projeto de pesquisa transformou-se em um espaço de mediação cultural, onde o saber acadêmico e os conhecimentos ancestrais pudessem coexistir e se enriquecer mutuamente.

O processo de construção dos projetos de pesquisa revelou que os estudantes não apenas se preocupavam com a validação acadêmica de suas propostas, mas também com a utilidade desses trabalhos para suas comunidades. Cada projeto emergia como um esforço coletivo de preservação e valorização de suas culturas, línguas e modos de vida, reafirmando que a pesquisa, para eles, é antes de tudo uma prática de resistência. Foi comovente acompanhar como eles e elas buscavam traduzir as histórias, os rituais e as práticas cotidianas de seus povos em objetos de investigação científica, sem jamais desconsiderar o profundo respeito que essas tradições merecem.

Para compreender melhor essa dinâmica, emerge a necessidade de um ensino que, como destaca Nego Bispo (2021), não apenas se baseie em conhecimentos livrescos, mas que reconheça as “sabenças” vivas das comunidades indígenas, compreendendo a educação como um processo de troca, onde “todos ensinam, todos aprendem” (Bispo,



2021, p. 34). Assim, a prática pedagógica torna-se um “composto” de saberes, onde a troca e a partilha se sobrepõem à mera transmissão de conhecimento.

Além disso, a perspectiva de hooks (2017, p. 43) sobre a educação como prática de liberdade se torna importante nesse contexto. Segundo a autora, “o ato de ensinar requer uma disposição para desafiar e ser desafiado”. Nessa tecelagem de saberes, não apenas os estudantes, mas também eu, como educador, fui convidado a repensar as formas tradicionais de ensino e a criar um espaço de aprendizado colaborativo e transformador.

#### **4 As ferramentas do artesão**

Desde os primeiros momentos em sala de aula, tornou-se evidente que a experiência docente nas Licenciaturas Interculturais Indígenas exige não apenas uma mudança de postura teórico-prática, mas uma reconfiguração profunda do próprio ato de ensinar. Essa vivência me levou a revisitar questões fundamentais da prática educativa: como ensinar, de que forma ensinar, para quem ensinar e, sobretudo, por que ensinar.

Essas reflexões não surgem no vazio, mas são provocadas pelo encontro com as realidades indígenas que estava começando a conhecer, realidades que desafiam os paradigmas pedagógicos hegemônicos e demandam um posicionamento crítico e sensível. Ensinar em contextos interculturais requer abrir-se ao diálogo com outras formas de conhecimento, outros modos de aprender e ensinar, e outras lógicas de organização da vida. Trata-se de um aprendizado mútuo, em que o docente também é transformado, questionando-se não apenas sobre os conteúdos que transmite, mas sobre as relações que estabelece e os sentidos que constrói junto aos seus estudantes.

Os encontros presenciais foram a base sobre a qual construímos a nossa tapeçaria coletiva. Desde os primeiros momentos da primeira aula, percebi que o tradicional uso de uma lousa com projeção de slides não iria funcionar. Estar no meio da sala de aula, apresentando estruturas de projetos de pesquisa, normas da ABNT e exigências acadêmicas de maneira expositiva não dialogava com a experiência e a forma de aprendizado dos estudantes indígenas.

Havia, ali, outras dinâmicas de conhecimento em jogo. Assim, fui dando ênfase a processos de ensino e aprendizagem que valorizavam a oralidade, o diálogo e a construção coletiva do saber. A tentativa de impor um modelo rígido de exposição de conteúdo não apenas criaria barreiras à compreensão, mas também desconsideraria as epistemologias próprias de suas comunidades. Assim, precisei reavaliar minha



abordagem e buscar caminhos metodológicos que respeitassem e integrassem os modos indígenas de aprender e ensinar.

Ao invés de um modelo expositivo tradicional, a sala de aula se tornou um espaço de trocas horizontais, em que os estudantes puderam compartilhar suas experiências, referências e inquietações sobre seus temas de pesquisa. O conteúdo não foi simplesmente apresentado, mas construído em conjunto, a partir de rodas de conversa, relatos de vivências e discussões em grupo. As normas acadêmicas passaram a ser apresentadas não como imposições externas, mas como ferramentas que poderiam ser apropriadas por eles para contar suas próprias histórias e sistematizar seus conhecimentos dentro do universo acadêmico.

Como nos lembram Pimentel da Silva e Rocha (2006, p. 04),

Só há transdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo.

Nos cinco encontros remotos que se seguiram, adaptamos nossas técnicas ao ambiente virtual, onde as limitações tecnológicas demandavam criatividade e flexibilidade. Para garantir a continuidade do aprendizado, utilizamos plataformas de comunicação acessíveis pela turma, como WhatsApp, e compartilhamos materiais de estudo por meio do Google Drive. As orientações individuais, realizadas remotamente, foram importantes para adaptar os temas de pesquisa às realidades de cada estudante, permitindo que cada fio fosse tecido de acordo com as características da comunidade e do pesquisador.

Esse processo metodológico encontra eco nas palavras de Viveiros de Castro (2015), que argumenta sobre a importância de um perspectivismo ameríndio na prática acadêmica, onde a multiplicidade de olhares e vozes é reconhecida e valorizada. A metodologia, nesse contexto, torna-se um espelho multifacetado que reflete as diversidades e especificidades de cada cultura.

## **5 Trançando o conhecimento**

A disciplina se desenrolou como um processo de tecelagem, onde cada etapa foi cuidadosamente entrelaçada para formar um tecido coeso e significativo. Durante os encontros presenciais, dedicamo-nos à escolha dos temas de pesquisa, garantindo que fossem relevantes tanto para as comunidades indígenas quanto para o campo acadêmico. Na fase remota, aprofundamos a discussão sobre metodologias de pesquisa, explorando



como a ciência poderia dialogar com os saberes tradicionais sem apagá-los ou subordiná-los.

Criar, dar forma a um projeto de TCC pode ser considerado um ato de amor, pois é um trabalho que exige identificação, dedicação e um enamorar-se com as palavras que povoarão o deserto árido e branco da tela luminosa do computador e, aos poucos, vemos desabrochar os textos. Como nos lembra Potiguara (2018),

O ato de criação é um ato de amor. Amor a si mesmo, amor ao próximo, amor à natureza. Pode ser criar um texto, uma música, uma pintura ou qualquer outra arte. Mas, para se chegar até aí, muitos caminhos foram bloqueados, tivemos de tomar muita água envenenada; muitos fantasmas tivemos de enfrentar. Permanecemos como um rio que morre, que não corre e não ecoa ao encontrar-se com as pedras. Tornamo-nos uma fome desesperada pelo novo, enfraquecendo a nossa fecundidade. Enfim, um caminho árido e infértil. Estivemos enclausurados dentro de nós mesmos. Mas não aguentamos mais e demos um basta! É hora de criar pacientemente o novo! (Potiguara, 2018, p. 59).

Assim, foram se delineando os tipos e formas de pesquisas que seriam desenvolvidas, sendo elas: um glossário bilíngue unificado para facilitar os estudos linguísticos da língua Dzubukúá Tuxá do povo Tuxá da aldeia mãe; a produção de uma cartilha que apresente objetos utilizados no cotidiano do povo Kiriri, utilizando os idiomas português e o kiriri kipeá; intervenções na comunidade Kiriri Mirandela buscando alcançar o público jovem e, juntamente com as lideranças e anciões da comunidade, buscar revitalizar os saberes dos antepassados usando a tecnologia ao favor próprio. Outra proposta de pesquisa pensada na disciplina busca destacar a importância da dança dos Praiás, ritual do povo Pankararé e, por fim, o último projeto procura analisar as práticas pedagógicas e metodologias de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, localizada na Aldeia Massacará, povo Kaimbé, no município de Euclides da Cunha (BA).

No último encontro remoto, tivemos a oportunidade de ampliar ainda mais a nossa tapeçaria, convidando o antropólogo Glauco Fernandes Machado, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), para uma sessão de apresentação dos projetos de pesquisa pelos estudantes indígenas. Machado, que há mais de 15 anos pesquisa os povos indígenas da Paraíba (Potiguara e Tabajara) e de Pernambuco (Kapinawá), trouxe ao nosso tear a perspectiva da Antropologia, tecendo novas linhas de reflexão e ajudando os estudantes a fortalecerem a articulação entre suas práticas tradicionais e as exigências do trabalho acadêmico.



## 5.1 A arte educativa

Essa intervenção foi essencialmente educativa, não apenas no sentido de mediação de conhecimentos, mas como uma prática de libertação e empoderamento dos estudantes. Cada passo dado na construção dos projetos de TCCs foi uma reafirmação do direito dos povos indígenas de contar suas histórias, de serem os autores de suas próprias narrativas e de inscreverem essas narrativas no espaço acadêmico.

A educação indígena não se limita em aprender os saberes que são repassados em sala de aula, mas é também uma vivência que brota do chão das aldeias, das experiências comunitárias, e que desafia o silenciamento histórico imposto pelos sistemas coloniais. Assim, ao incentivar os estudantes a desenvolverem seus trabalhos a partir de suas próprias perspectivas e experiências, a intervenção foi também uma forma de resistência cultural, uma prática que afirma e reforça a importância dos saberes tradicionais dentro do ambiente acadêmico.

Essa abordagem pedagógica reconhece que os saberes indígenas não são apenas conhecimentos acumulados, mas também práticas vividas, modos de existir e de estar no mundo, que se revelam nos gestos cotidianos, nas histórias narradas pelos anciãos, nas festas e rituais que conectam as pessoas à terra e aos seus ancestrais. Portanto, ao valorizar as perspectivas indígenas, o processo educacional ultrapassa a dimensão técnica ou teórica, transformando-se em um espaço de reafirmação cultural. Dessa forma, cada projeto de conclusão de curso torna-se não apenas um exercício acadêmico, mas um ato político e cultural que contribui para preservar e transmitir as memórias, identidades e valores das comunidades representadas.

Ao trazer essas vivências para o campo da pesquisa científica, os estudantes ressignificam o papel da academia, rompendo com paradigmas eurocêntricos que historicamente relegaram os saberes indígenas à margem. Essa prática subverte o lugar tradicional do conhecimento acadêmico, transformando-o em uma ponte de diálogo entre diferentes epistemologias. A integração dos saberes tradicionais ao ambiente universitário é também uma forma de questionar as hierarquias de poder que estruturam o saber, propondo um modelo mais horizontal e plural de produção de conhecimento, onde a ciência e as cosmovisões indígenas podem se complementar e enriquecer mutuamente.

Além disso, a arte educativa aqui praticada foi um ato de criação, e os estudantes não apenas receberam e trocaram conhecimento, mas o criaram ativamente, moldando-o a partir de suas próprias histórias, filosofias e vivências. Esta abordagem encontra eco no



pensamento de Olívio Jekupé, que afirma que “a palavra escrita [...] deve ser lida com os olhos da alma, para que possamos ouvir a voz dos nossos antepassados e, assim, continuar a tradição de nosso povo” (Jekupé, 2015, p. 43). A cada narrativa construída, os estudantes indígenas traziam à luz a sabedoria de seus ancestrais, transformando o espaço da universidade em uma verdadeira *tekoa* (aldeia), onde o conhecimento é compartilhado, respeitado e perpetuado.

A intervenção educativa, nesse contexto, foi mais do que a simples orientação acadêmica; foi um processo de descolonização do pensamento, de valorização das epistemologias indígenas e de construção de um conhecimento que é, ao mesmo tempo, local e universal. Ao permitirmos que os estudantes indígenas escrevessem seus projetos de TCCs a partir de suas próprias cosmovisões, estávamos não só respeitando suas identidades, mas também expandindo as fronteiras do conhecimento acadêmico, abrindo espaço para novas formas de entender e interpretar o mundo. Essa prática educativa foi, portanto, um ato político, um exercício de autonomia e uma reafirmação da importância das vozes indígenas na construção do saber.

## 6 A tapeçaria concluída

Ao longo desta experiência, ficou evidente que a disciplina TCC 1 transcendeu seu propósito inicial de orientar estudantes indígenas na elaboração de seus trabalhos de conclusão de curso. Ela se tornou um espaço de resistência e de afirmação das identidades indígenas, e cada projeto de pesquisa representava não apenas um exercício acadêmico, mas um ato político e cultural. Foi bastante compensador ver alguns estudantes que, no início da disciplina, falavam que sabiam sobre o que queriam pesquisar, mas que sentiam dificuldade de escrever como “o povo da universidade escreve”, enfrentaram o medo e produziram o projeto de pesquisa.

Como enfatizado por Ferreira e Rodrigues (2020)

No processo de reconfiguração das ideologias coloniais, ‘escrita’ e ‘padrão linguístico’, para além de convenções e normatizações, são entendidos como importantes aliados na luta política e social que os indígenas enfrentam em seu cotidiano. As normas não são normas, as convenções não são convenções. Ambas são instrumentos, são armas com as quais os indígenas se munem para “se virarem nesses dois mundos”. Cada vez mais cercados pelo mundo não indígena (p.1220).

A educação intercultural revelou-se, aqui, como uma prática de liberdade, em consonância com os ensinamentos de hooks (2017), que nos lembra que “ensinar é um ato de amor, um compromisso com a liberdade do outro” (p. 27). Esse amor e esse



compromisso foram o fio condutor que uniu todos os elementos dessa experiência, transformando o ato de ensinar em um processo de empoderamento mútuo.

A apresentação dos projetos de pesquisa para o antropólogo Glauco Machado marcou um ponto culminante nesse processo. Foi um momento em que o conhecimento tradicional e a metodologia científica se encontraram de forma concreta e dialogaram abertamente. Cada estudante, ao apresentar o projeto, reafirmava seu compromisso com sua comunidade e sua cultura, enquanto se apropriava das ferramentas acadêmicas para fortalecer essa mesma cultura. Essa simbiose entre saberes mostrou-se não apenas possível, mas necessária, demonstrando que o conhecimento acadêmico pode e deve servir à causa da justiça social e da valorização das identidades culturais.

O impacto dessa experiência, contudo, não se restringiu aos estudantes. Como docente, fui profundamente transformado por essa vivência. Cada encontro, cada diálogo, cada desafio enfrentado em conjunto me ensinou algo novo sobre a riqueza e a complexidade dos saberes indígenas. Fui desafiado a repensar minhas próprias concepções de ensino, a questionar as fronteiras do conhecimento acadêmico e a buscar novas formas de integrar e valorizar as epistemologias indígenas no currículo universitário. Essa experiência reforçou em mim a convicção de que a educação deve ser um ato de transgressão, de quebra de barreiras. “Transgredir os limites impostos pelo pensamento dominante é o primeiro passo para criar um espaço onde a diversidade de vozes seja ouvida e respeitada” (hooks, 2017, p. 72).

A reflexão sobre essa experiência também me levou a considerar a importância de continuar investindo em práticas pedagógicas que promovam a interculturalidade e a decolonialidade no ensino superior. Os desafios são muitos, mas os ganhos, tanto para os estudantes quanto para os educadores, são imensuráveis. A educação, quando orientada por esses princípios, não apenas promove a inclusão, mas também enriquece o próprio conhecimento acadêmico, ampliando suas perspectivas e tornando-o mais relevante e conectado com as realidades sociais e culturais.

É importante destacar que a transformação didático-pedagógica que empreendi não representou qualquer impacto negativo em minha prática docente; pelo contrário, revelou-se como um processo enriquecedor e necessário. Essa experiência me fez recordar a importância de visitar continuamente nossas práticas pedagógicas, questionando se elas, de fato, contribuem para o aprendizado efetivo e significativo dos estudantes.



Não podemos continuar perpetuando a ideia de que a educação indígena constitui, em si, um problema. Ao contrário, como aponta Meliá (2000), o que encontramos não é um problema na educação indígena, mas, sim, uma solução indígena para o problema da educação. Essa perspectiva subverte a lógica assistencialista e deficitária com a qual muitas vezes se abordam as questões educacionais indígenas, reafirmando a autonomia, a criatividade e a capacidade dessas comunidades de formular respostas pedagógicas alinhadas às suas realidades e necessidades. É nesse sentido que a autora nos alerta, “a educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos” (Meliá, 2000, p. 16).

Dessa maneira, a disciplina TCC 1 tornou-se um laboratório de interculturalidade, em que os próprios estudantes assumiam o papel de agentes tradutores, negociando sentidos entre o mundo acadêmico e o universo cultural de suas comunidades. Ao final do semestre, ficou claro para mim que o verdadeiro desafio não estava na suposta incompatibilidade entre ciência e saberes indígenas, mas na superação das barreiras epistemológicas que, historicamente, marginalizaram essas formas de conhecimento. Foi um aprendizado mútuo, em que os estudantes se tornaram pesquisadores e eu, mais uma vez, me tornei aprendiz.

Em última análise, ensinar a disciplina TCC 1 na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena foi mais do que uma experiência acadêmica; foi um processo de aprendizado profundo, uma jornada de descoberta e de construção coletiva de conhecimento. A tapeçaria que tecemos juntos, composta de fios de diferentes cores e texturas, representa não apenas os saberes que foram compartilhados, mas também as relações de respeito e de solidariedade que foram construídas ao longo do caminho. E, como todo bom tear, esse processo não termina aqui; ele continua, nas futuras tramas e nos futuros encontros, na constante busca por uma educação que seja verdadeiramente libertadora e transformadora.

## Referências

BAHIA. Povos indígenas da Bahia. Disponível em: <https://www.bahia.ba.gov.br/povos-indigenas/> Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 14 de setembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 set. 1999. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne-ceb-n-3-de-14-de-setembro-de-1999-21991568> Acesso em: 12 mar. 2025.



BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 14 de setembro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 set. 1999. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne-ceb-n-3-de-14-de-setembro-de-1999-21991568> Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 22 jan. 2025.

FERREIRA, T. R.; RODRIGUES, E. M. da R. Perspectiva intercultural em práticas de formação de docentes indígenas. **Revista Linguagem & Ensino**, [S.I.], v. 23, n. 4, p. 1204-1223, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v23i4.1855> Acesso em: 22 jan. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOOKS, b. **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades e Estados: Paulo Afonso (BA)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/paulo-afonso.html> Acesso em: 10 mar. 2025.

JEKUPÉ, O. **Tekoa: Conhecendo uma aldeia indígena**. São Paulo: Hedra, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MELIÁ, B. Educação indígena na escola: educação indígena e interculturalidade. **Cadernos Cedex**, [S.I.], n. 49, p. 11-17, 2000.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 25- 48, 2012.

PIMENTEL DA SILVA, M. do S.; ROCHA, L. M. Educação bilíngüe intercultural entre povos indígenas brasileiros. **Extensão e Cultura**, [S.I.], n. 2, p. 1-5, 2006.

POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. 3. ed. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.

RITA, G. do N. Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas. **Educação Superior e Sociedade**, [S.I.], v. 20, n. 20, p. 49-76, 2019. Disponível em: <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/19> Acesso em 14 jan. 2025

SANTOS, A. B. **Composto escola: comunidades de sabenças viva**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas Canibais: Elementos para uma Antropologia Pós-Estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

**Recebido em:** 23 de janeiro de 2025.

**Aceito em:** 26 de março de 2025.