


Cultura dos Povos Originários na Formação de Professores: Um relato da Experiência de Construção do Curso "Nossas Raízes"

Indigenous Peoples' Culture in Teacher Training: A report on the Experience of Building the "Our Roots" Course

La cultura de los pueblos indígenas en la formación docente: Informe sobre la experiencia de construcción del curso "Nuestras Raíces"

Mônia Daniela Dotta Martins Kanashiro¹

 <https://orcid.org/0000-0002-7714-6986>

José Eduardo Pereira de Souza²

 <https://orcid.org/0000-0002-4265-1341>

Camila Graton Egea³

 <https://orcid.org/0009-0007-1194-3206>

Resumo: Este artigo apresenta um relato de experiência sobre a construção do curso “*Nossas Raízes: A Presença Indígena e Africana na Identidade Brasileira*”, destinado a educadores do Ensino Fundamental. A equipe de autores atuou na elaboração dos conteúdos e na coordenação pedagógica, enfrentando desafios metodológicos ao articular arte, culturas tradicionais e formação docente. Estruturado em 9 módulos (32h), o curso, fundamentado em epistemologias indígenas e africanas, utiliza metodologias ativas e gamificação para promover uma educação antirracista em conformidade com as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Os resultados reforçam a relevância de processos decoloniais que reconheçam as culturas tradicionais e valorizem a arte como mediadora de práticas pedagógicas inclusivas no contexto amazônico.

Palavras-chave: Formação de professores. Arte. Povos tradicionais. Educação antirracista. Epistemologias indígenas.

Abstract: This article reports the experience of developing the continuing education course “*Our Roots: The Indigenous and African Presence in Brazilian Identity*”, designed for elementary school educators. The team of authors contributed to content creation and pedagogical coordination, addressing methodological challenges in combining

¹ Doutoranda em Educação pela FCT, UNESP. Mestre em Educação pela FCT, UNESP. Professora da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. Gestora de Estudos e Projetos na Creator4all Tecnologias. E-mail: monia.daniela@unesp.br

² Doutor em Educação de Jovens e Adultos pela FFC UNESP. Diretor da Editora Multimídia Educacional. E-mail: eduardo.souza@multimidiaeducacional.com.br.

³ Pós-graduada em Neuroeducação pelo Centro Universitário UniAmérica. Licenciada em Pedagogia pela FCT UNESP. E-mail: camilagegea67@gmail.com.

art, traditional cultures, and teacher training. Structured in 9 modules (32h), the course is based on Indigenous and African epistemologies and applies active methodologies and gamification to foster anti-racist education in line with Laws 10.639/03 and 11.645/08. The results highlight the importance of decolonial approaches that recognize traditional cultures and position art as a mediator of inclusive pedagogical practices in the Amazonian context.

Keywords: Teacher training. Art. Traditional peoples. Anti-racist education. Indigenous epistemologies.

Resumen: Este artículo presenta un relato de experiencia sobre la construcción del curso de formación continua “*Nuestras Raíces: La Presencia Indígena y Africana en la Identidad Brasileña*”, dirigido a educadores de Enseñanza Fundamental. El equipo de autores participó en la elaboración de contenidos y en la coordinación pedagógica, enfrentando desafíos metodológicos al integrar arte, culturas tradicionales y formación docente. Estructurado en 9 módulos (32h), el curso se apoya en epistemologías indígenas y africanas y utiliza metodologías activas y gamificación para promover una educación antirracista conforme a las Leyes 10.639/03 y 11.645/08. Los resultados destacan la relevancia de procesos decoloniales que reconozcan las culturas tradicionales y valoren el arte como mediador de prácticas pedagógicas inclusivas en el contexto amazónico.

Palabras-clave: Formación de profesores. Arte. Pueblos tradicionales. Educación antirracista. Epistemologías indígenas.

Introdução

O contexto educacional brasileiro tem sido desafiado a implementar efetivamente as determinações das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no Ensino Fundamental. A Lei 11.645/08, que alterou a LDB, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos quanto privados. O conteúdo programático deve abranger diversos aspectos históricos e culturais desses dois grupos étnicos que formaram a população brasileira, incluindo a história da África e dos africanos, as lutas e resistências dos negros e dos povos indígenas no Brasil, suas manifestações culturais e suas contribuições nas áreas social, econômica e política para a formação da sociedade nacional (Brasil, 2008).

Passadas mais de duas décadas da promulgação da primeira lei, ainda persiste uma lacuna significativa entre as prescrições legais e as práticas pedagógicas cotidianas nas escolas. Esta problemática se intensifica quando consideramos que professores de diferentes áreas do conhecimento - Matemática, Ciências, Geografia, Educação Física - enfrentam dificuldades para encontrar formações específicas que os capacitem a trabalhar com essas temáticas de forma transversal e interdisciplinar, conforme preconiza a legislação. A escassez de materiais didáticos adequados e de cursos de formação continuada que abordem metodologias práticas para implementação da lei constitui obstáculo significativo para sua efetivação, especialmente na região amazônica, onde a diversidade étnico-cultural é particularmente rica e complexa.

Tal questão se intensifica quando consideramos que a formação inicial e continuada de professores frequentemente não contempla de forma adequada as epistemologias dos povos tradicionais, perpetuando uma perspectiva eurocêntrica que invisibiliza saberes ancestrais e práticas culturais fundamentais para a construção da identidade brasileira. Nesse contexto, a arte emerge como linguagem potente para mediar processos formativos que reconheçam e valorizem a diversidade cultural, funcionando como instrumento de resistência e inclusão social.

O presente artigo tem por objetivo relatar a experiência dos autores como professores conteudistas e coordenadores junto à equipe de designers educacionais na construção do plano e curso de formação continuada "Nossas Raízes: A Presença Indígena e Africana na Identidade Brasileira", analisando criticamente os processos metodológicos adotados e propostos, e os desafios enfrentados na criação de materiais que articulam arte, cultura dos povos tradicionais e formação docente. A experiência relatada demonstrou que a arte, estruturada como eixo articulador, possibilitou abordagem integral e não fragmentada das culturas tradicionais, permitindo que práticas como teatro de lendas amazônicas, grafismos indígenas e danças tradicionais fossem compreendidas como sistemas complexos de conhecimento e atos de resistência cultural. O processo configurou-se como experiência decolonial ao questionar constantemente perspectivas eurocêntricas, valorizando epistemologias indígenas e posicionando a literatura indígena contemporânea como produção intelectual sofisticada, resultando em empoderamento pedagógico dos educadores participantes. Busca-se, com este relato, contribuir para o debate sobre práticas formativas decoloniais que posicionem a arte como eixo transversal de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

Formação docente e educação intercultural

A formação de professores constitui-se como campo privilegiado para a transformação das práticas educativas, especialmente quando se busca romper com paradigmas colonizadores que historicamente têm marginalizado os saberes dos povos tradicionais. António Nóvoa (1992, p. 25) enfatiza que a formação docente não deve ser reduzida a cursos pontuais ou treinamentos técnicos, mas entendida como um processo de construção permanente da identidade profissional: "formar-se é construir-se", em diálogo com as práticas cotidianas e os contextos sociais em que os professores atuam.

Tardif (2002, p. 36) contribui para esta discussão ao evidenciar que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, produzidos na intersecção entre experiência, formação acadêmica e cultura profissional:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho.

Esta perspectiva se torna fundamental quando consideramos a necessidade de incorporar epistemologias indígenas e africanas na formação de educadores, reconhecendo que estes saberes constituem fontes legítimas de conhecimento que podem enriquecer a prática pedagógica de professores de todas as áreas.

Imbernón (2010) avança na discussão ao defender a centralidade de programas formativos que partam da realidade dos professores e que sejam coletivos, colaborativos e reflexivos. Segundo o autor, não há transformação educativa sem o investimento em práticas formativas que ampliem a consciência crítica dos docentes e possibilitem a construção de novos olhares sobre a escola e a sociedade. No Brasil, esse debate se intensifica diante da obrigatoriedade legal de inclusão das culturas afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar, determinada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

O desafio de formar professores capazes de trabalhar com a diversidade cultural exige, como argumenta Vera Maria Candau (2016), superar abordagens folclorizadas ou pontuais, para promover práticas críticas de educação intercultural. Para a autora, a escola deve tornar-se espaço de diálogo entre culturas, combatendo desigualdades e valorizando saberes historicamente invisibilizados.

Nesse sentido, Gomes (2017, p. 41) enfatiza que a educação antirracista precisa ser transversal, atravessando todas as áreas do conhecimento, e não restrita a datas comemorativas: "a formação de professores deve reconhecer os sujeitos negros e indígenas como protagonistas históricos", valorizando suas epistemologias e promovendo equidade. Ou seja, a valorização das culturas africanas e indígenas deve fazer parte do cotidiano escolar. Trabalhar contos, brincadeiras e músicas pertencentes a essas culturas é uma forma de valorizá-las, é um compromisso com a educação de crianças e jovens, que com esse arcabouço de cultura e conhecimento, poderão lutar contra o racismo.

A obra de Lélia Gonzalez (1988) já antecipava essa crítica ao evidenciar o racismo estrutural e linguístico presente no cotidiano escolar brasileiro, cunhando o conceito de "amefricanidade" para explicar a intersecção entre culturas africanas e indígenas no Brasil. Como ela afirma (1988, p. 76): "É justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível síntese: racismo + sexismo + opressão de classe".

Do ponto de vista da decolonialidade, Walsh (2009, p. 15) argumenta que a escola e a universidade têm historicamente reproduzido epistemologias eurocêntricas, silenciando outros modos de conhecer:

La pedagogía decolonial, por su parte, es la que cuestiona de manera central la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir, saber y sentir, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no solo articulan y construyen la interculturalidad crítica sino que la viven.

Esta perspectiva articula-se com as proposições de Santos (2010, p. 54) sobre a ecologia de saberes: "A ecologia de saberes assenta na ideia pragmática de que é necessário reavaliar as intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam". Essa abordagem rompe com a monocultura do saber ocidental e abre espaço para epistemologias plurais.

Os autores indígenas contemporâneos têm se destacado na construção de epistemologias próprias, que questionam os modelos ocidentais de conhecimento. Munduruku (2009, p. 17) afirma que contar histórias é uma forma de produzir memória e manter viva a ancestralidade, defendendo que "a palavra é lugar de encontro e de resistência".

Ailton Krenak (2019), em suas reflexões sobre crise ambiental e cultural, denuncia o modelo de desenvolvimento que destrói a diversidade e coloca em risco a própria humanidade. Para ele, a escola precisa dialogar com cosmologias que ensinem "a adiar o fim do mundo", ou seja, a valorizar modos de vida que se sustentam no equilíbrio com a natureza. Como afirma: "Fomos nos descolando da terra, vivemos num divórcio existencial que nos fez acreditar que somos uma humanidade e que a natureza é uma coisa que está aí fora de nós" (Krenak, 2019, p. 23).

Gersem Baniwa reforça que a educação indígena é inseparável da luta por território e identidade, constituindo-se como prática política e cultural:

Para os povos indígenas, a educação escolar diferenciada é uma ferramenta de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um instrumento de conquista da cidadania indígena e nacional. É por meio dela que eles pretendem continuar sendo indígenas, membros de seus povos, falantes de suas línguas, portadores de conhecimentos tradicionais, mas também querem ter acesso a conhecimentos universais, tecnologias e valores da modernidade na medida dos seus interesses e necessidades (Baniwa, 2006, p. 129).

Seguindo a via, Márcia Wayna Kambeba (2021), poeta e professora indígena, traz em sua obra uma pedagogia da escuta e da oralidade, em que a arte e a poesia se tornam ferramentas de educação intercultural. Davi Kopenawa, através de sua obra "A Queda do Céu", evidencia a complexidade dos sistemas de conhecimento indígenas:

Os brancos desenham suas palavras porque seu pensamento é cheio de esquecimento. Nós guardamos as palavras dos nossos antepassados dentro de nós há muito tempo, e continuamos passando-as aos nossos filhos. As palavras dos xamãs

e dos outros grandes homens do primeiro tempo nunca se perdem porque ficam presas no centro do nosso peito (Kopenawa, 2015, p. 65).

Esses autores demonstram que a arte, a oralidade, o corpo e a espiritualidade não podem ser vistos como elementos acessórios, mas como fundamentos pedagógicos. No contexto amazônico, a valorização desses saberes é essencial para uma educação que não apenas inclua, mas que se refunde a partir da diversidade.

A arte constitui linguagem privilegiada para a inclusão, pois atravessa fronteiras linguísticas e promove formas de expressão acessíveis e plurais. Ana Mae Barbosa (2008, p. 18) já apontava que a arte na escola não deve ser restrita à estética ou ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas compreendida como leitura crítica do mundo: "A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação".

Entre povos indígenas e afrodescendentes, a arte tem historicamente assumido o papel de resistência: seja na pintura corporal indígena, nos grafismos que comunicam identidade e cosmologia, seja na capoeira ou no maracatu, que transformaram dor em performance coletiva. Como observa Kambeba (2021) em sua obra poética, a arte indígena constitui um "tecido de memórias" que entrelaça ancestralidade e resistência contemporânea. Nilma Lino Gomes (2017) destaca que o movimento negro construiu saberes emancipatórios nas lutas por reconhecimento, onde manifestações artísticas e culturais se tornaram instrumentos pedagógicos e políticos. Essas narrativas orais e artísticas constituem o que Walsh (2009) denomina práticas de "in-surgir" e "re-existir", formas de memória insurgente que se contrapõem ao apagamento colonial e afirmam epistemologias historicamente silenciadas.

No campo da literatura, a autora Conceição Evaristo, honrada recentemente como Doutora Honoris Causa da UFMG, introduziu o conceito de "escrivência", em que a escrita é vivida como memória e denúncia, aproximando-se das narrativas orais indígenas na tarefa de preservar e recontar experiências coletivas. Como afirma Munanga:

A diversidade e a riqueza cultural dos povos africanos e indígenas que constituíram o Brasil colonial não podem ser reduzidas às culturas dos povos colonizadores. Elas representam contribuições fundamentais que devem ser valorizadas e reconhecidas como patrimônio de todos os brasileiros (Munanga, 2005, p. 17).

Assim, compreender a arte como resistência e inclusão é reconhecer que, no espaço escolar, ela pode ser um caminho para aproximar estudantes da pluralidade de saberes e histórias, constituindo-se como instrumento fundamental para processos educativos verdadeiramente decoloniais.

Metodologia e percurso de construção dos materiais

O processo de construção do curso "Nossas Raízes: A Presença Indígena e Africana na Identidade Brasileira" desenvolveu-se ao longo de 12 meses (2024-2025), envolvendo uma equipe multidisciplinar composta por seis profissionais da educação: um doutor em educação, duas mestras (incluindo a autora deste artigo), uma especialista e dois graduados em licenciaturas de letras e história.

A experiência relatada nasce do trabalho como professores conteudistas e coordenadores na elaboração do curso. Nesse papel, a tarefa não foi apenas organizar conteúdos, mas dar forma pedagógica a um percurso formativo que integrasse pesquisa acadêmica, visão global das comunidades indígenas e afrodescendentes, experiências escolares e metodologias interativas.

O desafio principal foi articular arte e inclusão social como eixos condutores. A arte, entendida como linguagem crítica e intercultural evidenciado em Barbosa (2008), deveria permitir que professores em formação se aproximassem de práticas decoloniais e construíssem recursos aplicáveis em sala de aula. Nesse sentido, Barbosa (2008, p. 98) enfatiza que "a arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual", reconhecendo que através da arte é possível construir pontes entre diferentes saberes culturais. A inclusão social, por sua vez, deveria emergir como reconhecimento das culturas marginalizadas e de suas contribuições para a escola brasileira.

Como responsáveis pelo projeto, articulamos as diferentes expertises da equipe, garantindo coerência teórico-metodológica e alinhamento com os objetivos propostos. O processo de trabalho organizou-se em reuniões quinzenais em que cada membro apresentava a curadoria de conteúdos de sua responsabilidade, seguindo-se debates coletivos que enriqueciam e refinavam as propostas iniciais.

A fundamentação dos módulos baseou-se em extensa pesquisa documental e bibliográfica que incluiu legislação educacional, documentos oficiais, produção acadêmica nacional e internacional, obras de intelectuais indígenas e afro-brasileiros, além de materiais audiovisuais produzidos pelos próprios povos tradicionais. Esta diversidade de fontes mostrou-se fundamental para superar perspectivas unilaterais e construir uma abordagem verdadeiramente intercultural.

Um aspecto crucial do processo foi a revisão realizada com professores doutores nas áreas abordadas que respaldam o conteúdo e a forma dos materiais, garantindo adequação ao objetivo do projeto de formação que era de dar uma visão global, respeitosa e de valor cultural inestimável às culturas indígenas e africanas na educação das crianças e jovens. Realizamos consultas virtuais com tais especialistas, que analisaram o material e forneceram *feedbacks* importantes para adequação segundo valores tradicionais evitando o formato de valorização ocidental que apresentavam tal viés em algumas telas e atividades. Estas interações foram fundamentais para garantir que os conteúdos desenvolvidos

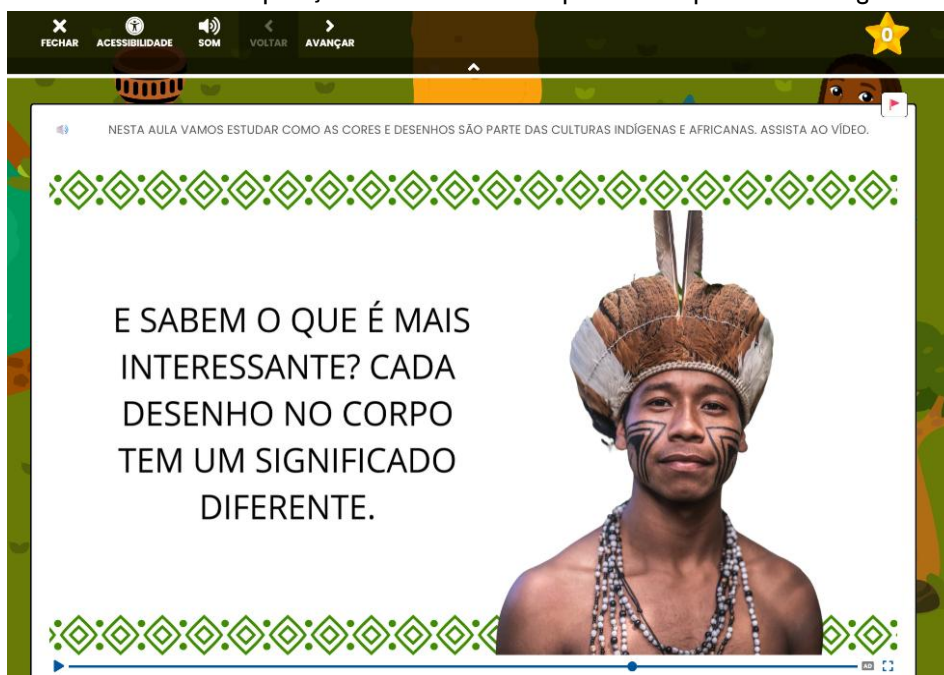
não reproduzissem estereótipos ou abordagens folclorizantes dos povos abordados na produção. Como defende Santos (2010, p. 53), “é necessário substituir a monocultura da ciência moderna por uma ecologia de saberes, reconhecendo a diversidade epistemológica do mundo e a necessidade de diálogos horizontais entre diferentes formas de conhecimento.”

Cada membro da equipe assumiu a responsabilidade por temáticas específicas, de forma a garantir um estudo aprofundado e cuidadoso em cada eixo considerado essencial para a proposta. Assim, alguns se dedicaram ao campo das culturas e tradições, investigando práticas cotidianas, modos de organização social e saberes transmitidos ao longo das gerações; outros se voltaram à linguística e à oralidade, explorando a riqueza das línguas indígenas e africanas, bem como os mecanismos de preservação da memória por meio das narrativas orais. No eixo da arte e das expressões culturais, foram analisadas manifestações como música, dança, pintura, artesanato e literatura, entendidas não apenas como elementos estéticos, mas também como formas de resistência e de afirmação identitária. A dimensão da história e resistência contemplou os processos de luta, enfrentamento e sobrevivência dos povos diante da colonização e do racismo estrutural, enquanto o campo da legislação e dos direitos trouxe reflexões sobre a conquista de garantias legais e políticas públicas que reconhecem a diversidade étnico-racial.

Outro núcleo temático fundamental foi o da espiritualidade e das cosmovisões, que abordou a compreensão de mundo, as formas de relação com a natureza, a ancestralidade e as práticas rituais, demonstrando a profundidade filosófica desses saberes. Além disso, o eixo da educação antirracista discutiu estratégias pedagógicas voltadas para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e para a construção de uma escola mais inclusiva e justa. A equipe também se dedicou às metodologias pedagógicas, refletindo sobre caminhos para uma prática docente que valorizasse a interculturalidade e a decolonialidade do saber, culminando na elaboração de um projeto prático que materializasse esses aprendizados em propostas didáticas aplicáveis no cotidiano escolar.

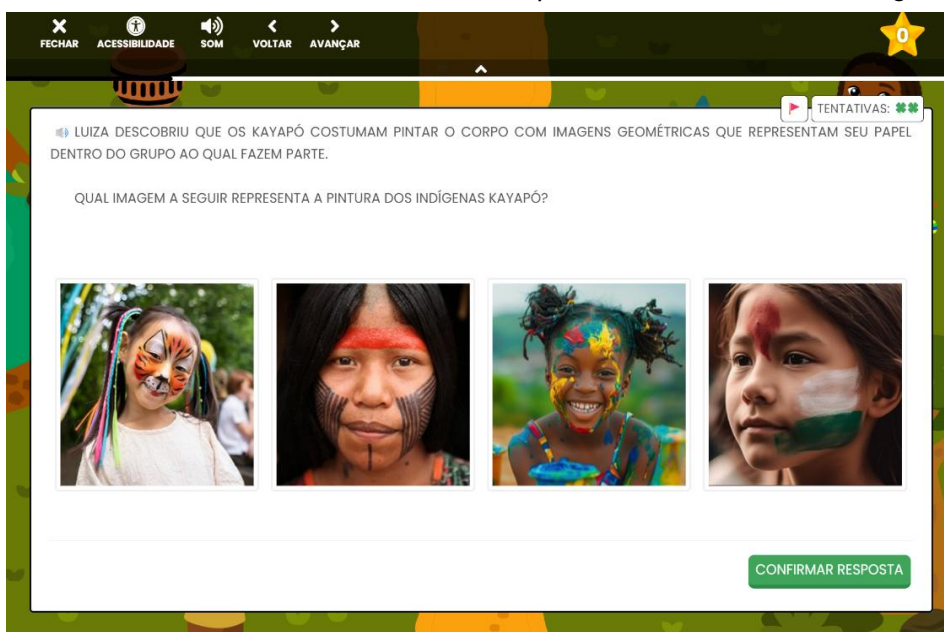
Essa divisão de trabalho, ao mesmo tempo especializada e complementar, permitiu o aprofundamento necessário em cada área, sem perder de vista a coerência do conjunto. Para garantir essa unidade, foram realizadas reuniões coletivas de planejamento e avaliação quinzenais, nas quais os resultados parciais eram apresentados, debatidos e aprimorados coletivamente. Esse processo colaborativo assegurou não apenas a consistência teórica e metodológica dos materiais, mas também o caráter dialógico e participativo que guiou toda a construção do projeto. A seguir é possível visualizar algumas telas de exemplos de atividades de leitura e desafios de interação do material *Nossas Raízes*, que mostram ao docente como os estudantes poderão interagir com as atividades digitais.

IMAGEM 1 – Tela de explicação interativa sobre as pinturas corporais e seus significados



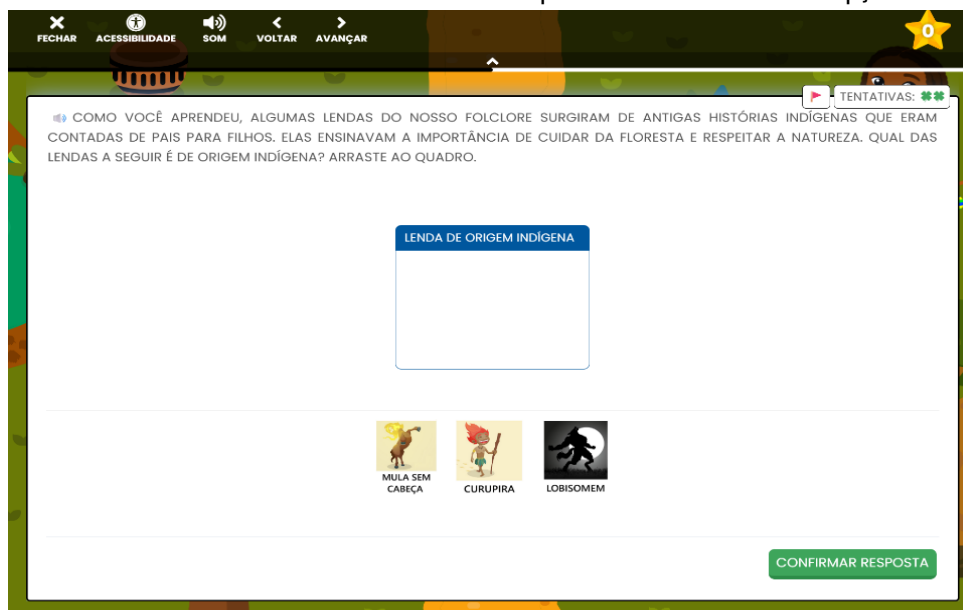
Fonte: Nossas Raízes: Plataforma Creator4all.com - Editora Multimídia Educacional (Acesso 20/09/2025)

IMAGEM 2 – Tela de atividade interativa com resposta baseada em seleção de imagem



Fonte: Nossas Raízes: Plataforma Creator4all.com - Editora Multimídia Educacional (Acesso 20/09/2025)

IMAGEM 3 – Tela de atividade interativa com resposta baseada em arrastar opção correta



Fonte: Nossas Raízes: Plataforma Creator4all.com - Editora Multimídia Educacional (Acesso 20/09/2025)

O processo de construção do curso fundamentou-se em três eixos metodológicos principais: interdisciplinaridade, arte como mediadora e inclusão social como elemento transversal.

A interdisciplinaridade materializou-se na articulação entre diferentes campos do conhecimento (história, geografia, literatura, artes, linguística, sociologia, antropologia), evitando compartimentalizações que fragmentam a compreensão das culturas tradicionais. Esta abordagem permitiu evidenciar como os saberes dos povos indígenas e afro-brasileiros permeiam diferentes dimensões da vida social e cultural brasileira.

A arte foi posicionada como linguagem mediadora fundamental, reconhecendo que as manifestações artísticas constituem formas privilegiadas de expressão, preservação e transmissão das culturas tradicionais. Oralidade, música, dança, artes visuais, literatura e artesanato foram abordados não apenas como produtos culturais, mas como epistemologias em si, portadoras de conhecimentos específicos sobre o mundo e a vida.

A inclusão social funcionou como eixo transversal que permeou todos os módulos, evidenciando como a valorização das culturas tradicionais contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esta perspectiva articulou-se com a educação em direitos humanos e com o combate ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

O curso foi organizado em 9 módulos integrados, em formato digital, com seções expositivas, atividades pedagógicas, propostas interdisciplinares e referências bibliográficas. Cada módulo buscou a

valorização da oralidade e da arte como formas legítimas de conhecimento, o reconhecimento dos povos originários e afrodescendentes como protagonistas da história e cultura brasileiras, e a proposição de atividades práticas (teatro, música, grafismos, contação de histórias, produções coletivas) que pudessem ser levadas à sala de aula.

Módulo 1 - A Formação da Identidade Brasileira: Desenvolvido com o objetivo de desconstruir visões essencialistas de identidade nacional, trouxe a base legal e histórica, destacando a obrigatoriedade da inclusão das culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos. O recorte indígena mostrou como a exclusão desses povos na narrativa escolar reforçou estereótipos e desigualdades. Foram propostas atividades como mapas culturais dos povos indígenas, ilustrações de tradições e rodas de conversa sobre identidade, evidenciando como manifestações artísticas expressam a diversidade cultural brasileira.

Módulo 2 - Explorando as Culturas: Centrado nas dimensões cotidianas das culturas tradicionais (brincadeiras, alimentação, música), evidenciou como práticas culturais simples constituem espaços de transmissão de saberes. No campo indígena, foram exploradas as brincadeiras tradicionais, os cantos de roda de povos amazônicos e a culinária baseada em mandioca, peixe e frutas da floresta. A intencionalidade pedagógica foi mostrar que, ao valorizar essas práticas, a escola reconhece a infância indígena como infância plena, com direito à cultura e à alegria.

Módulo 3 - A Herança Linguística: Tratou da diversidade linguística, apresentando dados sobre mais de 160 línguas indígenas vivas no Brasil. Discutiu-se o preconceito linguístico e a necessidade de a escola reconhecer as línguas como patrimônio cultural e cognitivo. As propostas pedagógicas incluíram análise de palavras de origem tupi-guarani presentes no português e entrevistas com comunidades locais, evidenciando que a arte da linguagem é também uma forma de resistência e inclusão.

Módulo 4 - Religião e Espiritualidade: A oralidade foi o eixo central. Foram trabalhadas lendas amazônicas, como a da Vitória-Régia e do Curupira, destacando sua função educativa, espiritual e ambiental. O módulo propôs atividades de teatro, encenação de mitos e oficinas de contação de histórias, incentivando o reconhecimento da oralidade como epistemologia indígena. A arte se fez resistência contra o apagamento e instrumento de inclusão social, legitimando a palavra como território de memória.

Módulo 5 - Arte e Expressão Cultural: Destacou manifestações artísticas afro e indígenas como formas de resistência. No eixo indígena, foram valorizados os grafismos, as pinturas corporais e o artesanato com sementes e fibras, compreendidos como linguagens estéticas e espirituais que comunicam identidade coletiva. As práticas propostas incluíram oficinas de grafismo em sala de aula, apresentadas não como adorno, mas como expressão de cosmovisão.

Módulo 6 - Escravidão e a Resistência: Problematizou a escravização indígena nos primeiros séculos coloniais, apresentando resistências como a Confederação dos Tamoios e a Revolta dos Tupinambás. Foram sugeridas atividades de linha do tempo e dramatizações sobre a resistência indígena, mostrando que esses povos não foram vítimas passivas, mas sujeitos históricos ativos na construção de estratégias de resistência cultural.

Módulo 7 - Legislação e Direitos: O foco esteve na luta contemporânea por reconhecimento. Destacaram-se a Constituição de 1988 (art. 231 e 232), a Marcha das Mulheres Indígenas (2019) e a atuação de lideranças como Sônia Guajajara e Davi Kopenawa. As atividades sugeridas incluíram análises de documentos legais, debates sobre racismo estrutural e produções de cartazes pela valorização dos direitos indígenas.

Módulo 8 - O Brasil do Futuro: Consolidou a proposta de uma educação antirracista e intercultural. No recorte indígena, reforçou-se a importância de inserir autores indígenas nos currículos, promover rodas de escuta com lideranças locais e articular projetos de identidade. A arte foi apresentada como ferramenta para criar uma escola mais inclusiva e democrática, em que todos os estudantes se reconheçam.

Módulo 9 - O Papel Docente e Projeto Prático: Sistematizou reflexões sobre a prática pedagógica antirracista, consolidando o percurso formativo e propondo que os educadores desenvolvessem projetos práticos articulando arte, culturas tradicionais e inclusão social, aplicáveis em suas realidades escolares específicas.

Além da formação, o acesso ao professor abrange também as trilhas criadas para seus estudantes, material este construído como apoio docente ao trabalho com a temática nas aulas.

Assim, o material gamificado para o estudante, conta com três trilhas que foram elaboradas conforme as abordagens da formação docente e estruturadas da seguinte forma:

- *Trilha Nossas Raízes - 1º e 2º ano:* foi elaborada pensando nas crianças que ainda estão no ciclo de alfabetização. É composta por sete aulas digitais interativas, intituladas como: “A África no cotidiano dos brasileiros”, “As cores da cultura”, “Brincadeiras do Brasil”, “Influências indígenas no nosso dia a dia”, “Moda indígena e africana”, “Sons ancestrais” e “Receita divertida”.
- *Trilha Nossas Raízes - 3º ao 5º ano:* é composta por nove aulas digitais interativas, as quais receberam os seguintes títulos: “Descobrimos as cores da cultura”, “Sons ancestrais”, “Receita divertida”, “Legado linguístico”, “Lendas ancestrais”, “A África no cotidiano dos brasileiros”, “Influências indígenas em nosso dia a dia”, “Moda indígena e africana” e “Brincadeiras do Brasil”.

- *Trilha Nossas Raízes - 6º ao 9º ano*: foi elaborada pensando nos estudantes que estão matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. É composta por sete aulas digitais interativas, as quais têm os seguintes títulos: “Linha do Tempo da Resistência”, “Quem Somos Nós?”, “Falando como os Povos Ancestrais”, “Ritmos do Brasil”, “Racismo: Como Enfrentar?”, “Conhecendo e analisando obras culturais afro-indígenas” e “Quiz dos Direitos”.

No decorrer dos módulos do Curso Nossas Raízes e das trilhas do estudante, a importância da coletividade nas culturas africanas e dos povos originários do Brasil foi destacada por diversas vezes. Por isso, pensando em valorizar e enfatizar a beleza e a importância desse princípio, as imagens que acompanham os feedbacks das aulas digitais interativas e dos módulos dos professores foram elaboradas de forma cuidadosamente conforme as seguintes características:

Feedback de acerto: Juntos, Dandara e Cauê seguram um maracá, instrumento ritualístico presente em inúmeras etnias ameríndias e nas religiões de matriz africana, o qual convoca ancestralidade, ritmo e cura coletiva. Ele retira o foco da lógica do “vencedor único” e o desloca para a potência da união comunitária, sinalizando que a verdadeira conquista é o encontro dos saberes e afetos desses povos — não a validação por um prêmio externo.

Feedback de tente novamente: Para transformar o ato de sinalizar em gesto de reconhecimento cultural e respeito à diversidade, Cauê e Dandara seguram uma placa circular com grafismo indígena, trazendo ao centro a palavra “cuidado” em português seguida de sua tradução na língua guarani (ñangareko). A forma circular remete à ideia de coletividade e à cosmologia de muitos povos ameríndios, enquanto o grafismo reafirma a estética indígena.

Feedback de tentativas esgotadas: Juntos, Dandara e Cauê seguram uma placa retangular de pau-a-pique pintada com grafismos xinguanos, a qual mostra um círculo vermelho o qual contém o ideograma indígena de “pare”. Essa ilustração valoriza os materiais tradicionais e evidencia a arte xingua. A seguir é possível ver a miniatura dessas imagens de feedbacks:

IMAGEM 4 – Miniaturas dos feedbacks ao cursista/estudante na execução das atividades interativas do módulo



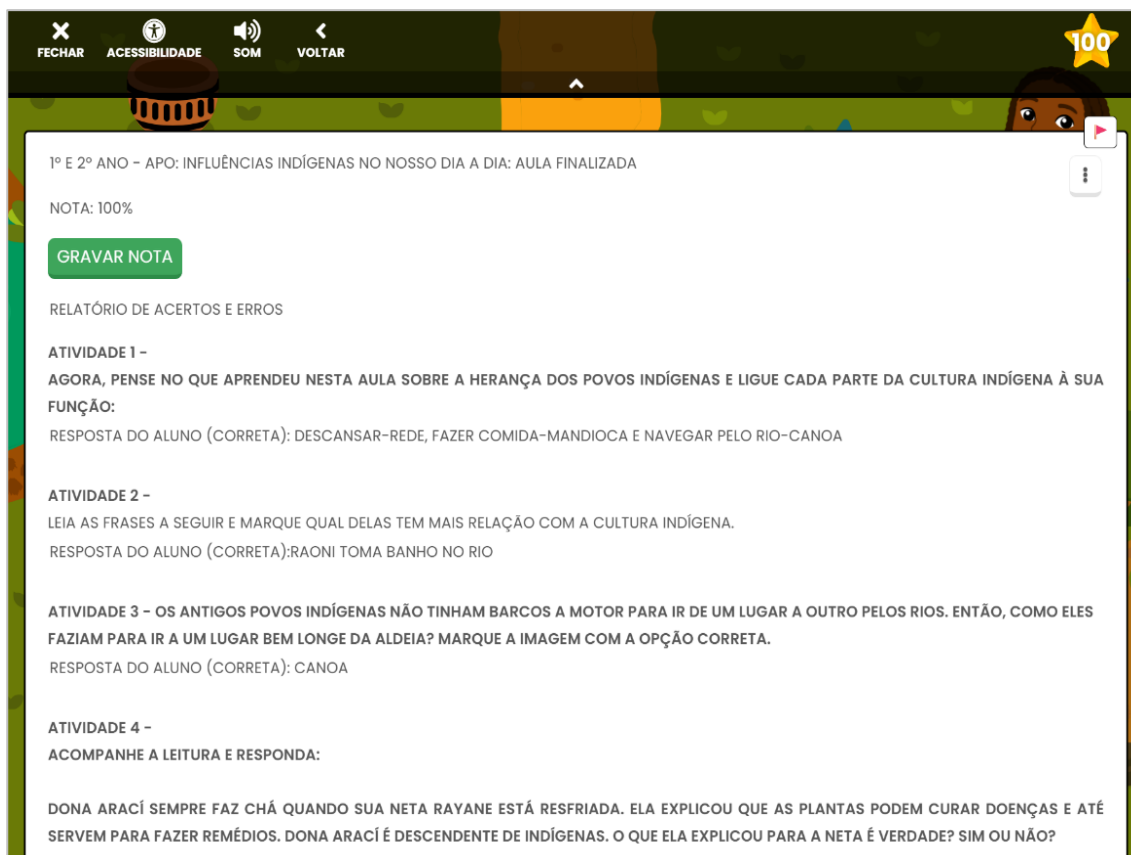
Fonte: Nossas Raízes: Plataforma Creator4all.com - Editora Multimídia Educacional (Acesso 20/09/2025)

A opção pela gamificação fundamentou-se na compreensão de que as metodologias ativas podem potencializar processos de aprendizagem significativos, especialmente quando articuladas com conteúdos que demandam superação de preconceitos e estereótipos. A equipe de tecnologia educacional, composta por designers instrucionais e desenvolvedores, trabalhou em estreita colaboração com a equipe pedagógica para garantir que os elementos lúdicos não comprometessem a profundidade e rigor dos conteúdos. E além de terem acesso às explicações e desafios com atividades prontas, a proposta e plataforma contam com uma ferramenta de autoria na qual os professores podem personalizar ainda mais a experiências com a construção de conteúdos extras e, também, estimular os estudantes a explorar sua cultura e divulgá-la e valorizá-la a partir da criação autoral de novos games relacionados.

Importante salientar que a interface do docente permite acompanhamento da realização das atividades, entendendo como foi o desempenho individual nos desafios realizados e na compreensão do que foi trabalhado e será desenvolvido junto aos estudantes.

Na imagem a seguir é possível ver um exemplo de relatório individual com pontuações e respostas dadas pelo aluno.

IMAGEM 5 – Relatório individual de desempenho no módulo interativo



Fonte: Nossas Raízes: Plataforma Creator4all.com - Editora Multimídia Educacional (Acesso 20/09/2025)

Além disso, o layout da trilha gamificada, tanto dos professores com a formação, quanto dos estudantes, conta com visual alinhado à temática valorizando a cultura dos povos originários e afrodescendentes com elementos pertencentes à cultura e, os mascotes Cauê e Dandara, criados especialmente para o material, como é possível ver na imagem a seguir que mostra parte da trilha gamificada de formação docente, cujos tópicos ilustrados são fases da gamificação que podem ser acessadas pelo usuário da plataforma.

IMAGEM 6 – Visual da Trilha Gamificada



Fonte: Nossas Raízes: Plataforma Creator4all.com - Editora Multimídia Educacional (Acesso 20/09/2025)

Vale destacar que a trilha gamificada foi estruturada de forma a promover engajamento progressivo, utilizando elementos como pontuação, fases e desafios para motivar a participação ativa dos educadores. Esta abordagem dialoga com a pesquisa de mestrado de uma das autoras sobre formação docente para autoria com uso de tecnologias, que emprega metodologias ativas posicionando o professor como curador e protagonista na criação de seus materiais pedagógicos, visto que além de ter materiais prontos ele terá a possibilidade de personalizar, modificar e criar novas soluções sobre as temáticas. Neste sentido, a proposta alinha-se ao framework TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), que preconiza que:

Olhar de professor, Ponta Grossa, v.29, p. 1-20, e-25624.006, 2026.
Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

o conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo é uma forma emergente de conhecimento que vai além de todos os três componentes (conteúdo, pedagogia e tecnologia). [...] É a base do ensino eficaz com tecnologia e requer uma compreensão da representação de conceitos usando tecnologias (Mishra; Koehler, 2006, p. 1029, tradução nossa).

Assim, a formação proposta busca desenvolver nos educadores a capacidade de integrar conhecimentos pedagógicos, de conteúdo e tecnológicos de forma articulada e contextualizada.

Resultados e análise crítica do material

A análise do processo de construção dos materiais evidencia que a arte funcionou efetivamente como eixo articulador fundamental, permitindo abordar as culturas dos povos tradicionais de forma integral e não fragmentada. Um dos principais resultados observados foi a percepção de que a arte, ao ser utilizada como eixo estruturante, possibilitou novos caminhos para a inclusão social na formação docente.

A oralidade, compreendida como arte da palavra, revelou-se especialmente potente para evidenciar como os saberes ancestrais se transmitem e se renovam através das gerações. Essa perspectiva confirma a análise de Ana Mae Barbosa (2008), para quem o ensino da arte deve ser compreendido como leitura crítica do mundo, e dialoga com Munduruku (2009), ao afirmar que contar histórias é um modo de produzir memória coletiva e fortalecer a ancestralidade.

Os grafismos indígenas e africanos foram tratados não apenas como elementos decorativos, mas como sistemas complexos de comunicação e conhecimento, portadores de informações sobre cosmologia, organização social e relação com o território. Assim, práticas como o teatro de lendas amazônicas ou oficinas de pintura corporal indígena foram entendidas como atos de resistência e valorização cultural, capazes de desconstruir visões estereotipadas.

A música e as danças tradicionais foram exploradas como linguagens que articulam corporeidade, espiritualidade e conhecimento, evidenciando como os povos tradicionais compreendem o aprendizado como processo integral que envolve múltiplas dimensões da experiência humana.

Outro aspecto relevante foi a constatação de que os módulos abriram espaço para a valorização das epistemologias indígenas, em diálogo com a formação docente. O trabalho evidenciou a diversidade linguística (mais de 160 línguas indígenas no Brasil), a riqueza dos mitos e a profundidade espiritual de práticas como a pajelança, superando visões folclorizantes.

Essa valorização vai ao encontro da proposta de Krenak (2019), que denuncia a monocultura ocidental e defende cosmologias indígenas como fundamentos de um viver sustentável, e de Baniwa (2006), ao reforçar que a educação indígena é indissociável da luta por território e identidade. Nesse

sentido, o curso funcionou como ponte entre epistemologias tradicionais e práticas escolares contemporâneas, rompendo com a tendência histórica de marginalização desses saberes.

A literatura indígena contemporânea, representada por autores como Daniel Munduruku (2009), Eliane Potiguara (2004) e Márcia Wayna Kambeba (2021), foi posicionada como produção intelectual sofisticada que oferece reflexões fundamentais sobre identidade, território e resistência cultural. Por isso, trabalhar as obras desses autores dentro de sala de aula é uma forma de valorizá-los, afirmando a importância e a beleza de suas culturas, as quais contribuíram para a formação da cultura do nosso país.

O processo de construção dos materiais configurou-se como experiência decolonial na medida em que demandou constante questionamento de perspectivas eurocêntricas internalizadas pela equipe. Do ponto de vista da formação docente, os materiais elaborados possibilitaram um empoderamento pedagógico: reconhecer que a inclusão dos povos originários não é uma simples homenagem, mas sim um dever diário, uma forma de luta, afirmação, valorização e resistência.

Referências

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

BANIWA, G. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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

CANDAUI, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2016.

- GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KAMBEBA, M. W. **Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade**. São Paulo: Pólen, 2013.
- KAMBEBA, M. W. **Tecido de memórias: ancestralidade e poesia indígena**. São Paulo: Jaboticaba, 2021.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.
- MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.
- MUNDURUKU, D. **Coisas de índio: versão infantil**. São Paulo: Callis, 2000.
- MUNDURUKU, D. **A palavra do grande chefe**. São Paulo: Globo, 2009.
- MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

Recebido: 30/09/2025

Aceito: 05/03/2026

Received: 09/30/2025

Accepted: 03/05/2026

Recibido: 30/09/2025

Aceptado: 05/03/2026

