

SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: A PRODUÇÃO DA TINTA DE JENIPAPO COMO PRÁTICA DE INTERCULTURALIDADE

INDIGENOUS KNOWLEDGE IN SCHOOLS: THE PRODUCTION OF JENIPAPO DYE AS AN INTERCULTURAL PRACTICE

CONOCIMIENTOS INDÍGENAS EN LA ESCUELA: LA PRODUCCIÓN DE TINTE GENIPAP COMO PRÁCTICA DE INTERCULTURALIDAD

Karem Maria Gaia Maués¹, Gundisalvo Piratoba Morales², Diana Claudia Portal Pereira³, Luis Farias Araujo Santana Junior⁴, Ester Amaral dos Santos Tossouhoun⁵, Danielle do Socorro Nunes Campinas⁶, Talita Soares Rocha⁷, Rodrigo Cardoso da Silva⁸, Doriedson do Socorro Rodrigues⁹, Andréa da Silva Oliveira¹⁰, Thiago Nicolau Magalhães de Souza Conte¹¹, Elzelis Muller da Silva¹², Vitória Nazaré Costa Seixas¹³, Patrícia Danielle Lima de Lima¹⁴, Alzira Almeida de Araujo¹⁵

DOI: 10.54899/dcs.v23i96.7025

Recibido: 10/08/2026 | Aceptado: 31/08/2026 | Publicación en línea: 11/09/2026.

¹ Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, Brasil. E-mail: karemmaues9@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9570-8495>

² Doutor em Ciências Geoquímicas e Petrologia pela Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, Brasil.
E-mail: gundymorales@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5930-7053>

³ Doutora em Psicologia pela Faculdade Estácio, Castanhal, Pará, Brasil. E-mail: dclaudiappereira@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1074-0537>

⁴ Pós-Graduando em Ciência Política pela Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil.
E-mail: santanajunior40@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8213-6697>

⁵ Mestra em Biodiversidade e Conservação pela Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil.
E-mail: esteramaral45@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3790-5703>

⁶ Mestra em Agronomia pela Universidade Federal Rural da Amazônia, Belém, Pará, Brasil.
E-mail: danielle.campinas@ufra.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7884-3938>

⁷ Mestra em Ciências Ambientais pela Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, Brasil.
E-mail: talitae18@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9997-4646>

⁸ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, Brasil.
E-mail: rodrigocsilva20@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6873-1844>

⁹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. E-mail: doriedson@ufpa.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5120-2484>

¹⁰ Mestra em Química Orgânica pela Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil.
E-mail: andrea.oliveira165@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5262-2667>

¹¹ Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, Brasil.
E-mail: thiagonconte@uepa.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1288-366X>

¹² Doutora em Engenharia de Recursos Naturais pela Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, Brasil.
E-mail: elzelis@uepa.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6778-520X>

¹³ Doutora em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, Brasil.
E-mail: vitória.seixas@uepa.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0716-3876>

¹⁴ Doutora em Genética e Biologia Molecular pela Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, Brasil.
E-mail: patricia.lima@uepa.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1068-2813>

¹⁵ Doutora em Ciências Ambientais pela Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, Brasil.
E-mail: alziraaraujoalmeida@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7457-5339>

RESUMO

A educação brasileira, apesar dos avanços legais, frequentemente aborda a cultura indígena de forma folclorizada ou periférica. Superar essa visão restrita exige práticas de interculturalidade crítica que reconheçam os sujeitos como produtores de conhecimento. Diante dessa justificativa, o estudo apresenta como problema norteador: como a produção e o compartilhamento do conhecimento tradicional sobre a tinta de jenipapo por uma estudante indígena contribuem para práticas de interculturalidade no espaço escolar? O objetivo principal é analisar essa experiência de produção e socialização da tinta, conduzida por uma aluna Mëbêngôkre do Ensino Fundamental, buscando compreender suas contribuições para o protagonismo indígena e a valorização dos saberes tradicionais. A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso descritivo e interpretativo em uma escola pública de Redenção, Pará, com dados construídos via observação direta e registros fotográficos. Os resultados evidenciam que a aluna assumiu um papel ativo, deslocando-se da posição exclusiva de aprendiz para a de quem ensina e compartilha saberes vivos com colegas indígenas e não indígenas. Conclui-se que o protagonismo indígena transforma as relações de aprendizagem, demonstrando que a escola deve ser um espaço para aprender com os povos indígenas e não apenas sobre eles, consolidando assim uma educação verdadeiramente intercultural.

Palavras-chave: Interculturalidade. Protagonismo Indígena. Saberes Tradicionais. Educação Escolar. Povo Mëbêngôkre.

ABSTRACT

La educación brasileña, a pesar de los avances legales, suele abordar la cultura indígena de forma folclórica o marginal. Superar esta visión limitada requiere prácticas interculturales críticas que reconozcan a los individuos como productores de conocimiento. Con esta justificación, este estudio plantea la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo contribuye la producción y el intercambio de conocimientos tradicionales sobre el tinte jenipap por parte de un estudiante indígena a las prácticas interculturales en el entorno escolar? El objetivo principal es analizar esta experiencia de producción y socialización del tinte, llevada a cabo por un estudiante de primaria Mëbêngôkre, buscando comprender sus contribuciones al empoderamiento indígena y la valoración del conocimiento tradicional. La metodología se caracteriza por ser una investigación cualitativa, desarrollada a través de un estudio de caso descriptivo e interpretativo en una escuela pública de Redenção, Pará, con datos construidos mediante observación directa y registros fotográficos. Los resultados muestran que el estudiante asumió un rol activo, pasando de la posición exclusiva de aprendiz a la de quien enseña y comparte conocimiento vivo con compañeros indígenas y no indígenas. Se concluye que el protagonismo indígena transforma las relaciones de aprendizaje, demostrando que la escuela debe ser un espacio para aprender con los pueblos indígenas y no solo sobre ellos, consolidando así una educación verdaderamente intercultural.

Keywords: Interculturalidad. Protagonismo Indígena. Conocimientos Tradicionales. Educación Escolar. Pueblo Mëbêngôkre.

RESUMEN

La educación brasileña, a pesar de los avances legales, suele abordar la cultura indígena de forma folclórica o marginal. Superar esta visión limitada requiere prácticas interculturales críticas que reconozcan a los individuos como productores de conocimiento. Con esta justificación, este estudio plantea la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo contribuye la producción y el intercambio de conocimientos tradicionales sobre el tinte genipap por parte de un estudiante indígena a las prácticas interculturales en el entorno escolar? El objetivo principal es analizar esta experiencia de producción y socialización del tinte, llevada a cabo por un estudiante de primaria Mëbêngôkre, buscando comprender sus contribuciones al empoderamiento indígena y la valoración del conocimiento tradicional. La metodología se caracteriza por ser una investigación cualitativa, desarrollada a través de un estudio de caso descriptivo e interpretativo en una escuela pública de Redenção, Pará, con datos construidos mediante observación directa y registros fotográficos. Los resultados muestran que el estudiante asumió un rol activo, pasando de la posición exclusiva de aprendiz a la de quien enseña y comparte conocimiento vivo con compañeros indígenas y no indígenas. Se concluye que el protagonismo indígena transforma las relaciones de aprendizaje, demostrando que la escuela debe ser un espacio para aprender con los pueblos indígenas y no solo sobre ellos, consolidando así una educación verdaderamente intercultural.

Palabras clave: Interculturalidad. Protagonismo Indígena. Conocimientos Tradicionales. Educación Escolar. Pueblo Mëbêngôkre.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A Introdução A escola constitui um espaço de encontro entre diferentes sujeitos, culturas, histórias e formas de compreender o mundo. No contexto amazônico, essa diversidade assume particular importância diante da presença de diferentes povos e comunidades que produzem conhecimentos relacionados ao território, à natureza, à cultura e aos modos de vida. Nesse espaço, diferentes formas de conhecer e interpretar a realidade podem se encontrar, confrontar-se e produzir novas possibilidades de aprendizagem. Para Moura, Zoia e Azevedo (2024), pensar a educação a partir da diversidade dos povos originários implica reconhecer a escola como espaço de valorização dos conhecimentos ancestrais e de construção de práticas curriculares que considerem a pluralidade cultural existente na sociedade brasileira.

Entre esses conhecimentos encontram-se os saberes indígenas, construídos e transmitidos por meio das relações estabelecidas entre as pessoas, o território, a natureza, a família e a

comunidade. Entretanto, a história da educação brasileira foi marcada pela imposição de modelos educativos que, em diferentes momentos, buscaram substituir ou subordinar os modos próprios de conhecer dos povos indígenas. Essa herança ainda se manifesta quando os conhecimentos indígenas são apresentados como complementares, exóticos ou secundários diante daqueles legitimados pela tradição escolar ocidental. Cogo e Rocha (2024) discutem essa problemática a partir de uma perspectiva decolonial, destacando a necessidade de questionar as estruturas históricas que produziram relações assimétricas entre diferentes culturas e formas de conhecimento.

Essa realidade também pode ser observada na forma como os povos indígenas são representados no cotidiano escolar. Apesar dos avanços legais e curriculares, ainda são recorrentes abordagens que apresentam os indígenas a partir de imagens generalizadas, associadas ao passado ou a elementos culturais isolados. A permanência dessas representações demonstra que a presença da temática indígena no currículo não garante, por si só, uma abordagem intercultural. Nascimento, Góis e Peixoto (2023), ao discutirem a implementação da Lei nº 11.645/2008, destacam que a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena representa uma conquista importante, mas também evidencia a necessidade de refletir sobre as formas como essa temática é efetivamente trabalhada nas escolas.

No Brasil, a valorização da história e da cultura dos povos indígenas encontra respaldo na Lei nº 11.645/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica (Brasil, 2008). A legislação representa um marco importante para o reconhecimento da diversidade constitutiva da sociedade brasileira. Entretanto, sua efetivação exige mais do que a inclusão de conteúdos sobre os povos indígenas no currículo: requer práticas pedagógicas capazes de reconhecê-los como sujeitos históricos, contemporâneos e produtores de conhecimentos. Nesse sentido, Araujo (2025) chama atenção para a necessidade de superar uma educação que trate os indígenas apenas como objetos de estudo, defendendo o protagonismo indígena como dimensão fundamental para a construção de processos educativos mais significativos.

Nessa direção, torna-se necessário problematizar práticas que restringem a presença indígena na escola a atividades pontuais, especialmente aquelas desenvolvidas em datas comemorativas e associadas exclusivamente a pinturas, artesanatos, lendas, músicas ou caracterizações. O problema não está na utilização desses elementos, mas na forma descontextualizada como podem ser apresentados, reduzindo culturas complexas a

representações estereotipadas. Oliveira e Almeida (2023), ao analisarem uma experiência pedagógica intercultural em uma escola pública não indígena do Distrito Federal, identificaram a permanência de imagens estereotipadas sobre os povos indígenas entre os estudantes, mas também demonstraram que intervenções pedagógicas interculturais podem contribuir para a diversificação das práticas educativas e para a descolonização dos currículos.

É nesse movimento de superação de representações simplificadas que a interculturalidade assume relevância. Mais do que reconhecer a existência de diferentes culturas, uma perspectiva intercultural pressupõe a construção de relações de diálogo entre sujeitos e conhecimentos distintos. Para Walsh (2009), a interculturalidade crítica ultrapassa o simples reconhecimento da diversidade, pois questiona as relações históricas de poder e os processos de colonialidade que interferem na produção e na legitimação dos conhecimentos. Assim, estabelecer relações interculturais significa criar condições para que diferentes sujeitos possam participar da produção do conhecimento e para que diferentes formas de saber possam dialogar sem que uma seja previamente considerada superior à outra.

Essa compreensão permite pensar a escola não apenas como lugar de transmissão de conhecimentos previamente selecionados, mas também como espaço de encontro, circulação e produção de saberes. Nessa perspectiva, os conhecimentos indígenas podem contribuir para ampliar as possibilidades de ensinar e aprender, especialmente quando deixam de ocupar uma posição periférica no currículo e passam a fazer parte das experiências educativas dos estudantes. Wenczenovicz e Monteiro (2024) ressaltam a importância das pedagogias ancestrais e dos conhecimentos próprios dos povos indígenas para a construção de práticas educacionais interculturais, evidenciando a necessidade de reconhecer outras formas de ensinar, aprender e transmitir conhecimentos.

Essa discussão torna-se ainda mais significativa quando estudantes indígenas estão inseridos em escolas públicas não indígenas. Nesses espaços, a inclusão não deve ser compreendida somente como garantia de acesso, permanência e participação, mas também como reconhecimento das experiências, identidades, memórias e conhecimentos que esses estudantes trazem de seus contextos familiares e comunitários. Feitosa e Vizolli (2022), ao investigarem as aprendizagens de crianças Mëbêngôkre-Kayapó na aldeia Gorotire, localizada em Cumaru do Norte, no Pará, identificaram que, para essas crianças, a educação indígena está relacionada ao pertencimento ao território, à integração com o meio ambiente, ao cotidiano familiar e comunitário, às tradições culturais e às atividades realizadas no interior da comunidade.

A partir dessa compreensão, a criança indígena pode ser reconhecida não apenas como sujeito que recebe conhecimentos escolares, mas também como alguém que possui conhecimentos construídos em diferentes espaços de aprendizagem. A experiência familiar, comunitária e territorial constitui parte importante de sua formação e pode chegar à escola por meio de suas narrativas, práticas e modos de fazer. Essa perspectiva desloca a criança indígena da posição exclusivamente de aprendiz e possibilita reconhecê-la também como sujeito que conhece, ensina e compartilha conhecimentos. No caso das crianças Mëbêngôkre-Kayapó, Feitosa e Vizolli (2022) evidenciam justamente a importância dessas experiências educativas construídas para além do espaço escolar, demonstrando que os processos de aprendizagem estão profundamente relacionados ao território, à cultura e à vida comunitária.

É nesse contexto que se insere a experiência desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Ernani Oliveira Hidelbrando, no município de Redenção, Pará, envolvendo uma estudante indígena do 4º ano do Ensino Fundamental. A estudante participou da elaboração de uma tinta de jenipapo no espaço escolar e, posteriormente, compartilhou com os demais estudantes conhecimentos relacionados ao seu preparo e à sua utilização. A atividade possibilitou que um conhecimento vinculado à sua cultura estivesse presente no cotidiano escolar a partir da participação e do protagonismo da própria estudante, estabelecendo uma experiência de aprendizagem entre alunos indígenas e não indígenas.

A produção da tinta de jenipapo, nesse contexto, ultrapassa a dimensão de uma atividade prática ou artística. Entre os Mëbêngôkre, o grafismo corporal constitui uma prática cultural que envolve conhecimentos específicos, técnicas, materiais e formas de transmissão entre gerações. Txucarramae e Leite (2021), ao abordarem o grafismo corporal do povo Mëbêngôkre, destacam a importância dessa prática na cultura do povo e apresentam os diferentes grafismos realizados em pessoas de diferentes idades, bem como os recursos naturais empregados na preparação das pinturas. O estudo evidencia, portanto, que o conhecimento relacionado à pintura corporal envolve muito mais do que a aplicação de uma tinta sobre o corpo, estando associado a práticas culturais que são mantidas e transmitidas ao longo das gerações.

A relação com o jenipapo também permite ampliar a compreensão sobre os vínculos entre natureza, cultura e conhecimento. O elemento natural utilizado na produção da tinta não pode ser compreendido somente a partir de sua dimensão material, pois está inserido em práticas e significados construídos social e culturalmente. Para Krenak (2019), os povos indígenas estabelecem outras formas de relação com a natureza e com os territórios, distintas de uma

compreensão que reduz os elementos naturais à condição de recursos disponíveis para exploração. A partir dessa perspectiva, o jenipapo pode ser compreendido como parte de uma relação mais ampla entre natureza, cultura, memória e modos de vida.

Quando esse conhecimento é compartilhado pela própria estudante indígena, ocorre um deslocamento na tradicional relação entre quem ensina e quem aprende. A criança, habitualmente posicionada como aprendiz no espaço escolar, passa também a ocupar o lugar de sujeito que produz, mobiliza e socializa conhecimentos. Essa mudança é significativa porque permite que a experiência cultural da estudante deixe de ser compreendida como algo externo ao currículo e passe a constituir uma possibilidade concreta de aprendizagem. Nesse sentido, a experiência dialoga com Feitosa e Vizolli (2022), ao evidenciar que os conhecimentos construídos pelas crianças Mëbêngôkre-Kayapó estão relacionados às experiências vivenciadas no território, na família e na comunidade.

Ao compartilhar seu conhecimento com os colegas, a estudante contribui para que a cultura indígena esteja presente no cotidiano escolar não como uma representação distante ou folclorizada, mas como um conhecimento vivo, praticado e compartilhado por uma pessoa pertencente a essa comunidade cultural. Essa dimensão é particularmente importante em uma escola pública não indígena, na qual a experiência pode contribuir para que os estudantes não indígenas tenham contato com outras formas de produzir e transmitir conhecimentos. Oliveira e Almeida (2023) demonstram que experiências pedagógicas interculturais podem contribuir para problematizar estereótipos e ampliar as possibilidades de abordagem da temática indígena no ensino fundamental.

Essa experiência possibilita compreender a escola como espaço de circulação e encontro entre diferentes formas de saber. Ao compartilhar seu conhecimento, a estudante contribui para a valorização de sua cultura e, simultaneamente, possibilita aos colegas não indígenas uma experiência de aprendizagem baseada na escuta, na convivência e no reconhecimento da diversidade. Nesse sentido, a prática pode ser compreendida como uma experiência de interculturalidade, na medida em que cria uma situação concreta de diálogo entre sujeitos e conhecimentos distintos. Não se trata, portanto, apenas de ensinar aos estudantes sobre uma prática cultural indígena, mas de possibilitar que uma estudante indígena participe ativamente da construção da aprendizagem de seus colegas.

Dessa forma, este estudo parte da compreensão de que aprender sobre os povos indígenas também pode significar aprender com os povos indígenas, reconhecendo-os como sujeitos

contemporâneos e produtores de conhecimentos. Essa perspectiva contribui para superar uma abordagem na qual os povos indígenas aparecem apenas como conteúdo curricular ou objeto de estudo e possibilita reconhecê-los como participantes ativos dos processos educativos. O protagonismo da estudante na produção e socialização da tinta de jenipapo constitui, assim, uma possibilidade concreta de pensar como os conhecimentos indígenas podem ocupar espaços de legitimidade dentro da escola pública.

A experiência da produção e socialização da tinta de jenipapo constitui, portanto, uma possibilidade de refletir sobre o protagonismo indígena, a valorização dos saberes tradicionais e a construção de práticas interculturais na escola pública. Mais do que realizar uma atividade relacionada à cultura indígena, a experiência possibilitou que uma estudante indígena ocupasse um lugar de autoria, ensinando, compartilhando e produzindo conhecimento junto aos seus colegas. Nesse movimento, a escola torna-se espaço de encontro entre diferentes formas de saber e a estudante passa a ser reconhecida como sujeito ativo na construção das aprendizagens.

Diante desse contexto, apresenta-se como questão norteadora: Como a produção e o compartilhamento do conhecimento tradicional sobre a tinta de jenipapo, realizado por uma estudante indígena, contribuem para práticas de interculturalidade e valorização dos saberes indígenas no espaço escolar?

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar a experiência de produção e socialização da tinta de jenipapo realizada por uma estudante indígena do 4º ano do Ensino Fundamental, buscando compreender suas contribuições para o protagonismo indígena, a valorização dos saberes tradicionais e a construção da interculturalidade no espaço escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Protagonismo Indígena e Descolonização dos Saberes

O Reconhecer os estudantes indígenas como sujeitos de conhecimento implica questionar uma tradição na qual os povos indígenas foram frequentemente transformados em objetos de estudo. Durante muito tempo, as narrativas sobre esses povos foram produzidas predominantemente a partir de perspectivas externas, enquanto suas próprias vozes tiveram menor espaço nos processos de produção e circulação do conhecimento. Essa questão é central para pensar uma educação que pretenda superar relações coloniais ainda presentes nas

instituições escolares.

Smith (2012), a partir de uma perspectiva indígena Māori, demonstra como a pesquisa e a produção acadêmica estiveram historicamente relacionadas a processos coloniais que transformaram povos indígenas em objetos de investigação. A autora defende a descolonização das metodologias e das relações de pesquisa, valorizando a autonomia dos povos indígenas na produção, interpretação e circulação dos conhecimentos relacionados às suas próprias experiências.

Essa discussão pode ser deslocada para o campo educacional. Quando estudantes indígenas são compreendidos apenas como sujeitos que precisam aprender os conhecimentos selecionados pela escola, mantém-se uma relação assimétrica na qual o poder de produzir e transmitir conhecimento permanece concentrado. Quando, ao contrário, seus saberes passam a participar das experiências educativas, abre-se espaço para relações mais dialógicas e para outras possibilidades de produção de aprendizagem.

Daniel Munduruku também contribui para essa perspectiva ao produzir narrativas e reflexões que valorizam a memória, a ancestralidade e as vozes indígenas. Em Mundurukando, Munduruku (2010) apresenta reflexões relacionadas à educação e à cultura indígena, contribuindo para deslocar a perspectiva sobre os povos indígenas e valorizar conhecimentos transmitidos por meio da oralidade, da memória e da experiência.

Luciano (2019), por sua vez, chama atenção para a importância de compreender os povos indígenas como sujeitos de seus próprios projetos educativos e societários. Essa perspectiva permite superar uma visão homogeneizadora e reconhecer que cada povo possui formas próprias de organização, produção de conhecimento e relação com a escola. Para este estudo, essa contribuição é importante porque permite compreender que o protagonismo da estudante não significa falar por todos os povos indígenas, mas reconhecer sua condição de sujeito pertencente a uma experiência cultural específica.

O protagonismo indígena, portanto, não deve ser confundido com uma simples participação em atividades escolares. Participar significa estar presente; protagonizar implica também possuir espaço para agir, produzir, ensinar e tomar parte na construção da experiência. Araujo (2025), ao discutir a educação escolar indígena e o protagonismo indígena, reforça a necessidade de superar práticas em que os povos indígenas aparecem apenas como objetos de conhecimento, valorizando sua participação efetiva nos processos educativos.

Essa perspectiva pode ser relacionada diretamente à experiência da tinta de jenipapo. A

estudante não ocupou apenas a posição de participante de uma atividade previamente planejada. Ela compartilhou um conhecimento, participou da produção do material e posteriormente ensinou os colegas a partir de uma prática vinculada à sua cultura. O conhecimento, nesse caso, não chegou aos estudantes exclusivamente por meio de um livro, de uma explicação do professor ou de um material didático, mas pela experiência e pela voz de uma estudante indígena.

Essa mudança de posição produz uma inversão significativa na relação pedagógica tradicional. A estudante indígena, que poderia ser vista apenas como aprendiz dos conhecimentos escolares, passa a ocupar também a posição de quem ensina. Ao mesmo tempo, os estudantes não indígenas passam a ocupar a posição de aprendizes diante de um conhecimento que não dominavam. Cria-se, assim, uma situação pedagógica na qual diferentes sujeitos podem ensinar e aprender.

Essa experiência também precisa ser compreendida de maneira cuidadosa para que o protagonismo não resulte em uma nova forma de responsabilização da criança indígena pela representação de sua cultura. A estudante não representa todos os povos indígenas nem precisa assumir o papel de “porta-voz” de uma cultura inteira. O que se reconhece é sua condição de sujeito que possui conhecimentos construídos em uma trajetória cultural específica e que, naquele momento, teve a oportunidade de compartilhá-los no espaço escolar.

Nesse sentido, o protagonismo da estudante está relacionado à possibilidade de ocupar um lugar de autoria no processo educativo. A produção e a socialização da tinta de jenipapo permitem observar uma situação em que o conhecimento indígena deixa de ser apenas objeto de estudo e passa a ser mobilizado por uma estudante que participa diretamente de sua transmissão. A escola, por sua vez, transforma-se em espaço de reconhecimento e circulação desse conhecimento.

A experiência também permite aproximar protagonismo e descolonização dos saberes. Descolonizar, nesse contexto, não significa simplesmente substituir um conhecimento por outro, mas questionar as hierarquias que determinam previamente quem pode ensinar, quem pode aprender e quais conhecimentos são considerados legítimos. A presença ativa da estudante indígena desloca essa lógica e demonstra que a produção do conhecimento pode ocorrer em diferentes espaços e ser realizada por diferentes sujeitos.

A partir das contribuições de Santos (2007), Candau (2008), Walsh (2009), Freire (1996), Krenak (2019; 2022), Luciano (2019), Kopenawa e Albert (2015), Munduruku (2010), Feitosa e Vizolli (2022) e Txucarramae e Leite (2021), compreende-se, portanto, que a construção de

práticas interculturais exige mais do que a presença da diversidade no espaço escolar. Exige reconhecer os sujeitos que produzem os conhecimentos, considerar os contextos nos quais esses conhecimentos são construídos e criar condições para que diferentes formas de saber possam dialogar.

É nessa perspectiva que a experiência da produção e socialização da tinta de jenipapo será analisada neste estudo. A atividade constitui uma situação concreta na qual um conhecimento indígena entra no espaço escolar por meio de uma estudante e passa a ser compartilhado com outros alunos. O valor da experiência, portanto, não está apenas no produto produzido ou na atividade de pintura realizada, mas nas relações estabelecidas durante o processo: uma estudante indígena ocupando o lugar de quem conhece e ensina, colegas aprendendo com ela e a escola reconhecendo que os saberes podem ser produzidos, transmitidos e legitimados em diferentes espaços.

Assim, a experiência permite compreender o protagonismo indígena como uma prática pedagógica concreta e a interculturalidade como uma construção cotidiana. Ao aprender com a estudante indígena, os colegas não indígenas não apenas conhecem uma prática cultural, mas entram em contato com outra forma de produzir e transmitir conhecimento. A escola, por sua vez, amplia seu espaço epistemológico ao reconhecer que aquilo que a estudante traz de sua experiência cultural também pode constituir uma fonte legítima de aprendizagem.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de um estudo de caso de caráter descritivo e interpretativo, tendo como objeto de análise uma experiência pedagógica envolvendo a produção e a socialização de tinta de jenipapo por uma estudante indígena Mëbêngôkre do 4º ano do Ensino Fundamental. A escolha da abordagem qualitativa está relacionada à necessidade de compreender os significados, as relações e as experiências construídas pelos sujeitos durante a atividade, considerando o contexto sociocultural em que o fenômeno ocorreu. Para Minayo (2014), a pesquisa qualitativa possibilita compreender fenômenos sociais a partir dos significados, valores, experiências e relações estabelecidos pelos sujeitos em determinado contexto, permitindo uma aproximação com dimensões que não podem ser reduzidas à mensuração de variáveis.

O estudo de caso, por sua vez, mostra-se adequado por possibilitar a análise aprofundada

de uma situação particular em seu contexto real. Segundo Yin (2015), essa estratégia é pertinente quando se busca compreender um fenômeno contemporâneo considerando sua relação com as condições concretas em que ocorre. Nesse sentido, o caso investigado corresponde à experiência desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Ermani Oliveira Hidelbrando, localizada no município de Redenção, Pará, envolvendo uma estudante indígena e seus colegas indígenas e não indígenas.

A experiência foi acompanhada por meio de observação direta da atividade e registros escritos e fotográficos, considerando as diferentes etapas do processo: apresentação dos materiais, preparação da tinta, transformação da matéria-prima e socialização do conhecimento por meio da pintura dos colegas. A observação possibilitou acompanhar não somente os procedimentos realizados, mas também as interações estabelecidas entre a estudante e os demais participantes, especialmente as situações nas quais ela assumiu a posição de sujeito que demonstra, ensina e compartilha um conhecimento relacionado à sua cultura.

Os registros fotográficos foram utilizados como documentação da experiência e como suporte à descrição e interpretação das etapas observadas, não sendo considerados apenas elementos ilustrativos. A análise das informações produzidas ocorreu de maneira descritivo-interpretativa, buscando estabelecer relações entre as ações observadas e os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, especialmente aqueles relacionados aos saberes indígenas, ao protagonismo indígena e à interculturalidade. Nesse processo, foram consideradas três dimensões articuladas: o protagonismo da estudante indígena, observado em sua participação na produção e socialização da tinta; a valorização e circulação dos saberes indígenas, evidenciada pela inserção de conhecimentos relacionados ao jenipapo no cotidiano escolar; e a interculturalidade, compreendida a partir das relações estabelecidas entre estudantes indígenas e não indígenas durante a experiência.

A análise do protagonismo considera a estudante não apenas como participante da atividade, mas como sujeito capaz de mobilizar e transmitir conhecimentos, perspectiva que dialoga com Feitosa e Vizolli (2022), ao evidenciarem que as aprendizagens das crianças Mëbêngôkre-Kayapó estão relacionadas às experiências familiares, comunitárias, territoriais e culturais.

A dimensão dos saberes indígenas é analisada considerando que a preparação da tinta constitui uma prática cultural situada, e não apenas uma técnica de produção de pigmento, aproximando-se das discussões de Txucarramae e Leite (2021) sobre o grafismo corporal

Mëbêngôkre e os conhecimentos envolvidos em suas práticas. Já a dimensão intercultural é interpretada a partir de Walsh (2009), para quem a interculturalidade crítica ultrapassa o simples reconhecimento da diversidade e envolve o questionamento das relações de poder que historicamente estabeleceram hierarquias entre culturas e conhecimentos. Desse modo, a análise não busca apenas descrever como a tinta foi produzida, mas compreender o que a experiência revela sobre as possibilidades de reconhecimento dos estudantes indígenas como sujeitos produtores e socializadores de conhecimentos no espaço escolar.

A pesquisa não pretende generalizar a experiência para todos os povos indígenas, considerando que os conhecimentos, práticas e modos de vida são diversos e estão relacionados aos contextos específicos de cada povo. O foco está, portanto, na compreensão de uma experiência situada, realizada por uma estudante Mëbêngôkre em uma escola pública não indígena, buscando identificar de que maneira a produção e a socialização da tinta de jenipapo contribuíram para o protagonismo indígena, a valorização de saberes culturais e a construção de relações interculturais entre os estudantes.

No desenvolvimento da pesquisa, foram considerados os cuidados éticos relacionados à participação de estudantes menores de idade e ao uso de registros fotográficos, preservando-se sua identidade e observando-se as autorizações necessárias para utilização das imagens. Dessa forma, o percurso metodológico permitiu acompanhar a experiência em seu contexto de realização e interpretar suas contribuições para a construção de práticas educativas nas quais os conhecimentos indígenas possam circular no espaço escolar e estabelecer diálogo com outras formas de conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Protagonismo Indígena na Produção da Tinta de Jenipapo

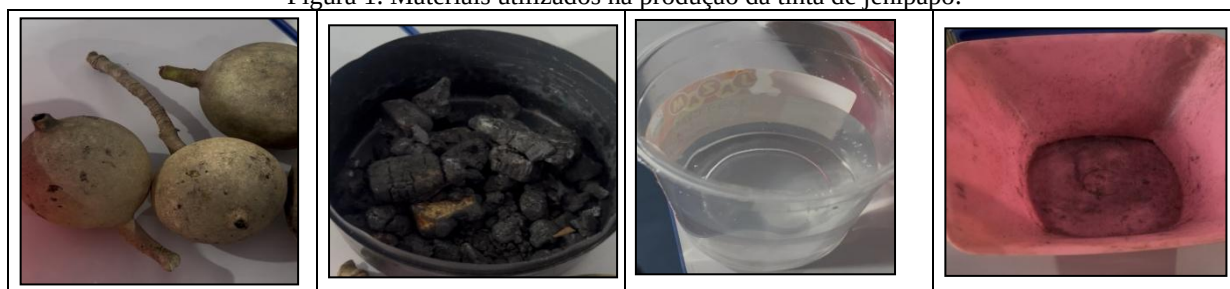
A experiência teve como protagonista uma estudante indígena Mëbêngôkre do 4º ano do Ensino Fundamental, que assumiu a condução de uma atividade de produção de tinta de jenipapo no espaço escolar. Diferentemente de práticas nas quais os conhecimentos indígenas são apresentados aos estudantes por meio de materiais didáticos ou pela mediação exclusiva do professor, nessa experiência o conhecimento foi compartilhado pela própria estudante, que trouxe os materiais necessários e conduziu o processo de preparação da tinta. Esse aspecto constitui um

dos principais achados da experiência, pois desloca a estudante da posição tradicional de receptora do conhecimento escolar para a condição de sujeito que também produz, mobiliza e transmite conhecimentos.

Esse resultado aproxima-se das discussões de Feitosa e Vizolli (2022), que, ao investigarem as aprendizagens de crianças Mëbêngôkre-Kayapó na aldeia Gorotire, demonstraram que a educação indígena está relacionada ao território, ao ambiente, à vida familiar e comunitária e às tradições culturais. As autoras e o autor evidenciam que as aprendizagens das crianças não se restringem ao espaço formal da escola, sendo construídas também por meio da participação e das experiências vivenciadas no cotidiano. Nesse sentido, o fato de a estudante trazer para a escola materiais e procedimentos aprendidos em seu contexto cultural permite compreender que ela chega ao espaço escolar portando conhecimentos construídos em outros espaços educativos.

A primeira etapa da atividade consistiu na apresentação dos materiais que seriam utilizados para a produção da tinta. A estudante trouxe para a escola o fruto do jenipapo, o carvão produzido pelos próprios indígenas, água e uma tigela utilizada como recipiente durante o preparo. Conforme explicado pela estudante, o carvão utilizado na atividade não correspondia ao carvão utilizado habitualmente no ambiente doméstico, sendo aquele produzido e utilizado em seu contexto cultural.

Figura 1. Materiais utilizados na produção da tinta de jenipapo.



Fonte: Elaborada pelos próprios autores, 2026.

A presença desses materiais no espaço escolar representa, portanto, o primeiro movimento de inserção do conhecimento indígena na atividade. A estudante não apenas participou de uma proposta elaborada pela escola, mas trouxe consigo os elementos necessários para compartilhar uma prática de seu contexto cultural. Dessa forma, o conhecimento foi apresentado a partir da experiência da própria estudante, que assumiu a responsabilidade de demonstrar aos colegas como a tinta seria preparada.

Esse aspecto também pode ser interpretado à luz da tese de Feitosa (2024), desenvolvida na aldeia Gorotire, que analisou as (des)conexões entre a educação Mëbêngôkre e a educação escolar. A pesquisa demonstra que a educação Mëbêngôkre se realiza em diferentes atividades da vida na aldeia, orientadas por processos de ver, ouvir, falar, brincar, imitar e fazer, constituindo aprendizagens relacionadas aos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores. A experiência observada na escola apresenta uma aproximação importante com essa compreensão, uma vez que a estudante não apenas explicou verbalmente o procedimento, mas demonstrou fazendo, permitindo que o conhecimento fosse observado e acompanhado pelos colegas.

A atividade, portanto, possibilitou uma aproximação entre diferentes formas de conhecimento. De um lado, estavam os conhecimentos e práticas que fazem parte do cotidiano escolar; de outro, um conhecimento trazido pela estudante a partir de sua vivência cultural. O encontro entre esses saberes constitui uma possibilidade de diálogo intercultural, uma vez que permite que os estudantes tenham contato com uma prática cultural indígena a partir da participação direta de uma colega.

Esse resultado dialoga com Oliveira e Almeida (2023), que, ao analisarem práticas pedagógicas interculturais em uma escola pública não indígena, identificaram a permanência de representações estereotipadas sobre os povos indígenas, mas também observaram que intervenções pedagógicas interculturais podem contribuir para diversificar as práticas educativas e favorecer processos de descolonização curricular. No presente estudo, a diferença está no fato de que a experiência não foi construída apenas sobre a temática indígena, mas com a participação direta de uma estudante indígena, que ocupou lugar central na realização da atividade.

Assim, a primeira etapa da experiência não se restringiu à organização dos materiais para a produção da tinta. Ela marcou o início de um processo no qual a estudante indígena passou a ocupar um lugar de protagonismo dentro da sala de aula, compartilhando com estudantes indígenas e não indígenas um conhecimento relacionado à sua cultura.

O Jenipapo como Conhecimento Cultural e Experiência de Aprendizagem

A retirada da massa interna da fruta (figura 2 e 3) constitui uma etapa fundamental para a preparação da tinta. Conforme observado durante a atividade, a estudante realizou o

procedimento manualmente e demonstrou aos colegas as etapas necessárias para obtenção do material que seria utilizado posteriormente na pintura.

Figura 2. Retirada da massa do interior do fruto do jenipapo



Fonte: Elaborada pelos próprios autores, 2026.

Figura 3. Mistura e maceração da massa de jenipapo com o carvão



Fonte: Elaborada pelos próprios autores, 2026.

Do ponto de vista científico, a transformação observada durante a preparação da tinta pode ser relacionada aos compostos presentes no fruto, entre eles o geniposídeo e a genipina. Entretanto, a dimensão científica não esgota o significado da prática realizada. O conhecimento mobilizado pela estudante antecede a explicação científica apresentada pela escola e está relacionado a uma prática cultural aprendida em seu contexto de vida.

Essa distinção é importante para que o conhecimento indígena não seja reduzido àquilo que pode ser explicado pela ciência. Santos (2007), ao discutir a ecologia de saberes, permite compreender que diferentes formas de conhecimento podem estabelecer relações de diálogo sem que uma precise ser anulada ou transformada na outra. No caso da atividade analisada, o

conhecimento tradicional e o conhecimento científico podem dialogar a partir de uma mesma experiência, mas preservando suas especificidades.

A experiência também encontra forte aproximação com Txucarramae e Leite (2021), que estudaram especificamente o grafismo corporal do povo Mëbêngôkre. Os autores destacam a permanência dessas práticas na atualidade, descrevem diferentes formas de grafismo e enfatizam os recursos naturais necessários para sua realização. Dessa forma, o uso do jenipapo na atividade escolar não deve ser compreendido como uma simples escolha de material para produzir tinta, mas como parte de uma prática cultural que possui historicidade e formas próprias de transmissão.

A aproximação com esse estudo é particularmente relevante porque permite compreender que o conhecimento sobre a pintura não se resume ao produto final. O conhecimento envolve também os materiais, as técnicas, os procedimentos e as pessoas que dominam e transmitem essas práticas. Na experiência observada, esses elementos apareceram articulados na ação da estudante, que trouxe o material, preparou a tinta e demonstrou seu uso aos colegas.

A estudante, ao realizar o procedimento diante dos colegas, demonstrou não apenas como preparar o material, mas também um conhecimento prático relacionado ao uso do jenipapo. Nesse processo, assumiu uma posição de sujeito que conhece e ensina, deslocando-se do lugar tradicionalmente atribuído ao estudante como receptor do conhecimento escolar.

Esse resultado pode ser interpretado também a partir de Feitosa e Vizolli (2022), para quem as aprendizagens das crianças Mëbêngôkre-Kayapó estão relacionadas à integração com o território, ao meio ambiente, ao cotidiano familiar e comunitário e às tradições culturais. A atividade observada na escola evidencia uma situação em que parte desse conhecimento construído fora do espaço escolar passa a circular dentro dele.

A preparação da tinta, portanto, constitui mais do que uma etapa técnica. Ela revela uma forma de aprendizagem baseada na observação, na demonstração e na participação. A estudante aprende e transmite conhecimento simultaneamente, enquanto os colegas aprendem acompanhando sua ação. Essa dinâmica permite aproximar a experiência escolar das formas de aprendizagem que Feitosa (2024) identificou no contexto Mëbêngôkre, especialmente aquelas relacionadas ao ver, ouvir e fazer.

Da Produção à Socialização: Pintando os Colegas

Após concluir a preparação da tinta, a estudante passou à terceira etapa da experiência: a socialização do conhecimento produzido. Utilizando a tinta preparada por ela, realizou pinturas nos colegas indígenas e não indígenas da turma. Esse momento ampliou a participação dos estudantes e transformou a produção do material em uma experiência coletiva de aprendizagem e interação.

Figura 4. Socialização da tinta de jenipapo entre os estudantes



Fonte: Elaborada pelos próprios autores, 2026.

Conforme apresentado na Figura 4, a estudante realizou as pinturas nos colegas, compartilhando uma prática relacionada aos conhecimentos de seu povo e possibilitando que estudantes indígenas e não indígenas participassem da experiência. O momento de pintura estabeleceu uma interação direta entre os estudantes, na qual o conhecimento indígena deixou de estar restrito à demonstração da estudante e passou a ser vivenciado coletivamente no espaço escolar.

A participação de estudantes de diferentes pertencimentos culturais constitui um aspecto relevante da experiência. A tinta produzida a partir do conhecimento compartilhado pela estudante tornou-se um elemento mediador das relações estabelecidas entre as crianças, possibilitando aproximação, curiosidade e participação conjunta. Dessa forma, a atividade criou uma situação em que estudantes indígenas e não indígenas puderam compartilhar um mesmo processo de aprendizagem, tendo como referência um conhecimento trazido pela própria estudante indígena.

Esse resultado dialoga diretamente com Candau (2008), para quem a interculturalidade precisa ultrapassar a simples presença de diferentes culturas no mesmo espaço e produzir relações de diálogo e reconhecimento. Na experiência analisada, a interculturalidade não está

simplesmente no fato de haver estudantes indígenas e não indígenas na mesma sala, mas na criação de uma situação em que um conhecimento indígena passa a mediar relações entre esses sujeitos.

Oliveira e Almeida (2023) encontraram, em uma escola pública não indígena, desafios relacionados à permanência de imagens estereotipadas sobre os povos indígenas, mas também demonstraram que práticas pedagógicas interculturais podem favorecer mudanças nas formas de compreender essa temática. A experiência do presente estudo apresenta uma possibilidade complementar: em vez de apenas trabalhar conteúdos sobre povos indígenas, a escola criou uma situação em que uma estudante indígena conduziu uma prática e os demais estudantes aprenderam diretamente com ela.

Essa diferença é significativa. Na experiência analisada por Oliveira e Almeida (2023), a intervenção pedagógica buscou problematizar representações sobre os povos indígenas. No presente estudo, a própria estudante indígena constituiu-se como mediadora do conhecimento. Isso permite compreender a atividade não apenas como uma estratégia para diversificar o ensino, mas como uma experiência de deslocamento da posição ocupada pelos sujeitos na produção do conhecimento.

A experiência também pode ser relacionada à perspectiva de Freire (1996), especialmente no que se refere ao reconhecimento dos saberes dos educandos. Ao assumir a condução da atividade, a estudante teve seu conhecimento reconhecido como parte do processo educativo, enquanto os demais estudantes puderam aprender a partir da experiência compartilhada por ela. O conhecimento, nesse caso, foi construído em uma relação de participação e diálogo.

Para Luciano (2019), reconhecer o protagonismo indígena nos processos educativos implica considerar os povos indígenas como sujeitos de seus próprios processos de produção e transmissão de conhecimentos. Na experiência analisada, esse protagonismo pode ser observado na atuação da estudante, que trouxe os materiais, preparou a tinta e posteriormente compartilhou sua utilização com os colegas. Sua participação não se limitou à execução de uma atividade proposta pela escola, mas envolveu a apresentação e socialização de um conhecimento relacionado à sua experiência cultural.

A participação dos estudantes não indígenas também possui relevância para a construção da experiência intercultural. Ao receberem a pintura realizada pela colega indígena, esses estudantes tiveram contato direto com uma prática cultural que poderia, de outra maneira, ser apresentada de forma distante ou estereotipada. A aprendizagem ocorreu, portanto, por meio da

convivência, da observação e da participação em uma experiência conduzida por uma estudante indígena.

Nesse ponto, os resultados do presente estudo podem ser relacionados às conclusões de Feitosa e Vizolli (2022), mas também permitem avançar em relação a elas. Os autores identificaram, entre as crianças Mëbêngôkre-Kayapó da aldeia Gorotire, uma distinção entre as aprendizagens da educação indígena e aquelas da educação escolar, observando que esses processos nem sempre se comunicam. Na experiência aqui analisada, observa-se uma situação diferente: um conhecimento construído no contexto cultural da estudante entra no espaço escolar e estabelece uma situação concreta de comunicação com os conhecimentos e sujeitos presentes na escola.

Essa aproximação também dialoga diretamente com a tese de Feitosa (2024), que identificou tanto conexões quanto desconexões entre a educação Mëbêngôkre e a educação escolar na aldeia Gorotire. A autora destaca que, para os Mëbêngôkre, a escola é um lugar importante de aprendizagem, mas também aponta a necessidade de maior articulação entre os conhecimentos próprios e os elementos estruturantes da escolarização. O presente estudo evidencia uma pequena, mas significativa possibilidade de conexão: a entrada de um saber Mëbêngôkre no cotidiano de uma escola pública não indígena pela ação de uma estudante.

Ao mesmo tempo, é importante não compreender essa atividade como representação de uma cultura indígena única ou homogênea. A prática foi realizada por uma estudante pertencente ao povo Mëbêngôkre e deve ser compreendida a partir de seu contexto cultural específico. Luciano (2019) chama atenção justamente para a diversidade dos povos indígenas brasileiros, aspecto que deve ser considerado para evitar representações homogêneas e estereotipadas.

A atividade, portanto, evidencia uma dimensão importante do protagonismo indígena no espaço escolar: a possibilidade de a estudante ocupar simultaneamente os lugares de aprendiz, produtora e transmissora de conhecimento. Ao preparar a tinta e pintar seus colegas, ela demonstrou que os conhecimentos trazidos pelos estudantes indígenas podem contribuir efetivamente para a construção das aprendizagens coletivas.

Nesse sentido, a experiência da pintura ultrapassou o resultado visual produzido no corpo dos estudantes. O processo possibilitou uma aproximação entre sujeitos, conhecimentos e experiências culturais distintas, contribuindo para que a escola se constituísse, naquele momento, como espaço de diálogo intercultural. A prática evidencia, portanto, que a valorização dos

saberes indígenas pode ocorrer por meio de experiências concretas nas quais os próprios estudantes indígenas assumem o papel de protagonistas na circulação de seus conhecimentos.

A Experiência como Possibilidade de Articulação entre Saber Indígena e Conhecimento Escolar

Um aspecto particularmente significativo dos resultados refere-se à possibilidade de articulação entre o conhecimento tradicional mobilizado pela estudante e os conhecimentos científicos trabalhados no espaço escolar. Durante a preparação da tinta, os estudantes puderam observar transformações no material e, posteriormente, relacioná-las a conhecimentos científicos sobre os compostos presentes no jenipapo. Entretanto, essa aproximação não significou substituir o conhecimento indígena pela explicação científica.

A experiência evidencia, nesse sentido, aquilo que Santos (2007) denomina de ecologia de saberes: diferentes conhecimentos podem estabelecer relações sem que um precise eliminar ou subordinar o outro. O conhecimento indígena respondeu à pergunta “como fazer?”, a partir de uma prática cultural aprendida e transmitida pela estudante, enquanto o conhecimento científico possibilitou discutir “por que o material se transforma?”, a partir de conceitos relacionados à composição e às reações químicas do fruto.

Essa distinção é importante porque impede que a ciência seja utilizada para validar o conhecimento indígena. O saber indígena não precisa da explicação científica para tornar-se legítimo. O diálogo ocorre porque os dois conhecimentos permitem observar diferentes dimensões da mesma experiência. A prática realizada pela estudante possui legitimidade enquanto conhecimento cultural e, simultaneamente, pode constituir ponto de partida para aprendizagens científicas.

Essa possibilidade encontra aproximação com a discussão de Feitosa (2024), cuja pesquisa evidencia a coexistência de diferentes modos de conhecimento no território Mëbêngôkre e as tensões existentes entre eles. A autora demonstra que a educação Mëbêngôkre possui formas próprias de aprendizagem, relacionadas ao fazer, à observação e à participação, enquanto a escola opera segundo outra organização temporal e espacial. A experiência analisada neste estudo apresenta uma situação em que esses modos de conhecer encontram um espaço comum de interação.

Portanto, a atividade não deve ser compreendida apenas como uma estratégia para tornar o ensino mais interessante. Ela evidencia uma possibilidade de reorganizar as relações de conhecimento no cotidiano escolar. A estudante indígena, ao trazer sua experiência cultural, contribui para que o currículo escolar seja atravessado por conhecimentos produzidos fora dos espaços tradicionalmente reconhecidos como produtores de saber.

Nesse sentido, os resultados reforçam a compreensão de que uma prática intercultural não se estabelece simplesmente pela inclusão de conteúdos indígenas no currículo. Ela se concretiza quando os sujeitos indígenas participam efetivamente da produção da experiência educativa. No caso analisado, o protagonismo da estudante constituiu o elemento que possibilitou transformar uma prática cultural em uma experiência coletiva de aprendizagem.

Assim, os achados deste estudo permitem afirmar que a produção e a socialização da tinta de jenipapo constituíram uma experiência de valorização dos saberes indígenas porque o conhecimento não foi apresentado de maneira descontextualizada ou exclusivamente por meio de representações externas. Ele foi mobilizado pela própria estudante, que trouxe os materiais, demonstrou os procedimentos, preparou a tinta e posteriormente compartilhou sua utilização com os colegas.

A experiência evidencia, ainda, que o protagonismo indígena pode produzir efeitos sobre a própria dinâmica da sala de aula. A estudante passou da posição de aprendiz à de ensinante; os colegas indígenas e não indígenas passaram a aprender com ela; e o professor e a escola assumiram uma posição de abertura para um conhecimento produzido em outro contexto. Dessa maneira, as relações tradicionais de circulação do conhecimento foram temporariamente reorganizadas.

Mais do que uma atividade de pintura, portanto, a experiência da tinta de jenipapo constituiu uma situação pedagógica na qual identidade, memória, território, conhecimento, protagonismo e interculturalidade se encontraram. Seu principal resultado não está somente na tinta produzida ou nas pinturas realizadas, mas na possibilidade de reconhecer uma estudante indígena como sujeito capaz de ensinar e produzir aprendizagens no espaço escolar.

Nesse sentido, os resultados aproximam-se dos estudos de Txucarramae e Leite (2021), ao reconhecerem o grafismo Mëbêngôkre como prática cultural viva; de Feitosa e Vizolli (2022), ao compreenderem a criança indígena como sujeito de aprendizagens relacionadas ao território, à comunidade e à tradição; de Feitosa (2024), ao evidenciarem a possibilidade de estabelecer

conexões entre conhecimentos Mëbêngôkre e escola; e de Oliveira e Almeida (2023), ao demonstrarem a importância de práticas interculturais em escolas não indígenas.

Entretanto, a experiência aqui analisada acrescenta uma dimensão específica a esse debate: a possibilidade de uma criança indígena ocupar concretamente o lugar de produtora e transmissora de conhecimento dentro de uma escola pública não indígena. Essa particularidade permite compreender o protagonismo indígena não apenas como princípio político ou educacional, mas como uma prática que pode ser observada nas ações cotidianas dos estudantes.

Dessa forma, a produção e socialização da tinta de jenipapo podem ser compreendidas como uma experiência concreta de interculturalidade, pois possibilitaram o encontro entre diferentes sujeitos e conhecimentos e produziram uma situação na qual os estudantes puderam aprender uns com os outros. A experiência demonstra que aprender sobre os povos indígenas pode ser ampliado para aprender com os povos indígenas, especialmente quando a escola reconhece seus estudantes indígenas como sujeitos de conhecimento e cria condições para que seus saberes possam circular, ser ouvidos e participar da construção das aprendizagens.

CONCLUSÃO

A experiência analisada neste estudo permitiu compreender que a produção e a socialização da tinta de jenipapo no espaço escolar ultrapassaram os limites de uma atividade prática ou artística. Ao acompanhar a participação de uma estudante indígena Mëbêngôkre do 4º ano do Ensino Fundamental, foi possível observar uma situação pedagógica na qual conhecimentos relacionados à sua cultura, aprendidos em outros espaços de convivência e transmissão, passaram a circular no cotidiano de uma escola pública não indígena. Nesse movimento, a estudante assumiu uma posição ativa na construção da experiência, compartilhando com os colegas conhecimentos relacionados aos materiais, ao preparo da tinta e à sua utilização.

Os resultados evidenciaram, inicialmente, a importância de reconhecer o estudante indígena como sujeito de conhecimento. A estudante não ocupou apenas o lugar tradicionalmente atribuído ao aluno como aquele que recebe e aprende os conteúdos escolares. Ao contrário, durante a experiência, passou também a ensinar, demonstrar, orientar e compartilhar um conhecimento cultural com os demais estudantes. Esse deslocamento constitui um dos principais resultados desta pesquisa, pois evidencia que o protagonismo indígena pode ser construído no

cotidiano escolar por meio de situações nas quais os conhecimentos trazidos pelos próprios estudantes sejam reconhecidos e tenham espaço para circular.

A experiência também demonstrou que o conhecimento relacionado ao jenipapo não pode ser reduzido ao preparo de uma tinta. A produção do material envolveu conhecimentos práticos, relação com elementos da natureza, técnicas, experiências e formas de transmissão cultural. Nesse sentido, os achados aproximam-se das discussões de Txucarramae e Leite (2021), ao evidenciarem que o grafismo corporal Mëbêngôkre constitui uma prática cultural relacionada a conhecimentos e materiais específicos, e de Feitosa e Vizolli (2022), que demonstram a importância do território, da comunidade, da família e das tradições culturais nos processos de aprendizagem das crianças Mëbêngôkre-Kayapó. A experiência analisada confirma, em escala escolar, que conhecimentos produzidos em contextos culturais próprios podem atravessar os muros da escola quando os sujeitos que os vivenciam encontram espaço para compartilhá-los.

Outro aspecto significativo refere-se à relação entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos escolares. A atividade possibilitou que a preparação da tinta de jenipapo fosse observada, experimentada e posteriormente relacionada a conhecimentos científicos sobre as transformações do material. Entretanto, os resultados indicam que essa aproximação não deve significar a validação do saber indígena pela ciência. Os dois conhecimentos possuem formas distintas de produção e transmissão e podem estabelecer relações de diálogo sem que um precise ser reduzido ao outro. Nessa perspectiva, a experiência aproxima-se da ideia de ecologia de saberes de Santos (2007), ao possibilitar o encontro entre diferentes formas de conhecer a partir de uma experiência concreta.

A socialização da tinta entre estudantes indígenas e não indígenas também revelou uma importante dimensão intercultural. O momento da pintura criou uma situação de interação na qual os estudantes puderam participar de uma prática conduzida por uma colega indígena. A interculturalidade, nesse caso, não esteve apenas na presença de diferentes grupos culturais na mesma sala, mas na possibilidade de estabelecer uma relação de aprendizagem a partir de um conhecimento trazido por uma estudante indígena. Tal aspecto dialoga com Walsh (2009), para quem a interculturalidade crítica implica questionar as hierarquias historicamente estabelecidas entre culturas, sujeitos e conhecimentos.

Nesse sentido, a experiência analisada permite estabelecer uma aproximação com os estudos de Feitosa (2024) sobre as (des)conexões entre a educação Mëbêngôkre e a educação escolar na aldeia Gorotire. Se, naquele contexto, são evidenciadas tensões e distanciamentos

entre os modos próprios de aprendizagem Mëbêngôkre e a organização escolar, a experiência aqui analisada apresenta uma possibilidade concreta de aproximação: um conhecimento culturalmente situado atravessou o espaço escolar por meio da própria estudante e estabeleceu relações com os demais sujeitos presentes naquele contexto. Não se trata, contudo, de afirmar que uma única atividade seja suficiente para superar as tensões entre diferentes sistemas de conhecimento, mas de reconhecer nela uma possibilidade concreta de construção de conexões.

Os resultados também permitem problematizar práticas escolares que tratam os povos indígenas apenas como conteúdos curriculares ou os apresentam de maneira folclorizada. A experiência analisada diferencia-se de uma abordagem em que a cultura indígena aparece somente como objeto de estudo, pois a própria estudante participou da produção e da transmissão do conhecimento. Nesse sentido, o estudo reforça a importância de práticas pedagógicas que não se limitem a ensinar sobre os povos indígenas, mas que criem possibilidades para aprender com os povos indígenas, reconhecendo seus estudantes como sujeitos contemporâneos, produtores e socializadores de conhecimentos.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer os limites da experiência. Trata-se de uma atividade específica, desenvolvida com uma estudante Mëbêngôkre em determinado contexto escolar, não sendo possível generalizar seus resultados para todos os povos indígenas ou mesmo para todas as experiências educacionais Mëbêngôkre. A diversidade existente entre os povos indígenas exige que práticas, conhecimentos e experiências sejam compreendidos em seus contextos específicos. Assim, o valor desta pesquisa não está na pretensão de representar uma totalidade, mas na possibilidade de analisar uma experiência concreta e compreender o que ela revela sobre as relações entre conhecimento indígena, escola, protagonismo e interculturalidade.

Outro aspecto que merece destaque é que o protagonismo indígena identificado na experiência não deve ser compreendido como uma transferência para a criança da responsabilidade de representar toda a sua cultura ou seu povo. A estudante não fala em nome de todos os Mëbêngôkre. O que se evidencia é sua condição de sujeito pertencente a uma experiência cultural específica, que possui conhecimentos construídos em sua trajetória e que, naquele momento, encontrou na escola um espaço para compartilhá-los. Reconhecer esse protagonismo significa, portanto, reconhecer sua autoria e sua capacidade de ensinar, sem transformá-la em representante de uma cultura homogênea.

Diante dos resultados, considera-se que o objetivo geral do estudo foi alcançado, uma vez que foi possível analisar a experiência de produção e socialização da tinta de jenipapo e

compreender suas contribuições para o protagonismo indígena, a valorização dos saberes tradicionais e a construção de relações interculturais no espaço escolar. A experiência demonstrou que uma prática cultural, quando realizada com a participação ativa de uma estudante indígena, pode produzir aprendizagens que ultrapassam o conteúdo inicialmente proposto e envolver dimensões relacionadas à identidade, à memória, à cultura, à natureza, ao pertencimento e às relações entre diferentes sujeitos.

A principal contribuição do estudo, portanto, está em evidenciar que o protagonismo indígena pode transformar as relações de aprendizagem dentro da escola. Quando a estudante passa a ocupar também o lugar de quem ensina, o conhecimento deixa de circular exclusivamente em uma única direção. A escola deixa de ser apenas o espaço onde o conhecimento escolar é transmitido e passa a constituir-se como lugar de encontro, diálogo e circulação de diferentes saberes. Nesse processo, estudantes indígenas e não indígenas podem ocupar, simultaneamente, diferentes posições de quem ensina e de quem aprende.

Assim, a experiência da tinta de jenipapo permite compreender que práticas interculturais não dependem necessariamente de grandes projetos ou ações isoladas, mas podem ser construídas a partir de experiências cotidianas que reconheçam os conhecimentos e as vozes dos estudantes. Para isso, é necessário que a escola esteja aberta à escuta e disposta a reconhecer que os sujeitos que chegam ao espaço escolar não chegam vazios de conhecimentos. Ao contrário, carregam histórias, experiências, memórias, práticas e formas de compreender o mundo que podem contribuir para ampliar as possibilidades educativas.

Conclui-se, portanto, que aprender sobre os povos indígenas precisa caminhar em direção a aprender com os povos indígenas. A produção e a socialização da tinta de jenipapo mostraram que, quando um conhecimento cultural é compartilhado por uma estudante indígena e reconhecido como parte legítima da experiência educativa, cria-se uma possibilidade concreta de valorização dos saberes indígenas e de construção da interculturalidade. A experiência não representa a superação de todas as desigualdades e hierarquias presentes na escola, mas constitui uma prática significativa de deslocamento dessas relações, ao permitir que uma estudante indígena seja reconhecida não apenas como alguém que aprende, mas também como sujeito que conhece, ensina, produz e compartilha conhecimento.

Nesse sentido, a experiência analisada aponta para a necessidade de uma escola pública que não apenas inclua os estudantes indígenas em seus espaços, mas que também reconheça suas identidades, seus conhecimentos e suas formas próprias de aprender e ensinar. É nesse

reconhecimento que reside uma das possibilidades de construção de uma educação efetivamente intercultural: uma educação na qual a diferença não seja tratada como obstáculo, o conhecimento indígena não seja reduzido a folclore e o estudante indígena possa ocupar, com legitimidade, o lugar de protagonista e produtor de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Kaoane Fernanda de Paula. Educação escolar indígena: da doutrinação ao protagonismo indígena. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 16, n. 3, p. 914-924, 2025.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, 2007.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.
- COGO, Luciana Nagel Simon; ROCHA, Luciano Daudt da. A educação escolar indígena em Santa Catarina, em uma perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 2, p. 325-349, 2024.
- FEITOSA, Leni Barbosa. **Jenipapo, lápis e urucum: (des)conexões entre educação m̃bêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire**. 2024. Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2024.
- FEITOSA, Leni Barbosa; VIZOLLI, Idemar. Narrativas imagéticas de crianças M̃bêngôkre-Kayapó: educação indígena e educação escolar indígena na aldeia Gorotire. **Tellus**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 47, p. 109-136, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

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

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo do mundo. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 4, 2019.

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

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando**. São Paulo: U'Ka Editorial, 2010.

MOURA, Michele de Arruda Vasconcelos; ZOIA, Alceu; AZEVEDO, Marina da Costa. Educação intercultural: a escola como espaço para a diversidade dos povos originários. **Revista Cocar**, v. 21, n. 39, 2024.

NASCIMENTO, Larissa; GÓIS, Maria Hortência César de; PEIXOTO, José Adelson Lopes. Lei nº 11.645/2008: reflexões ainda necessárias sobre o ensino da temática indígena. **Revista de Estudos Indígenas de Alagoas – Campiô**, v. 2, n. 1, 2023.

OLIVEIRA, Alessandro Roberto de; ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de. Práticas pedagógicas interculturais sobre a temática indígena em uma escola do Distrito Federal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e258073, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing methodologies**: research and Indigenous peoples. 2. ed. London: Zed Books, 2012.

TXUCARRAMAE, Paimu; LEITE, Maria Eliza. O grafismo corporal do povo Mëbêngôkre. **Revista de Comunicação Científica**, v. 9, n. 1, p. 70-80, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, **Medellín**, v. 19, n. 48, p. 25-35, 2009.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; MONTEIRO, Jade de Oliveira. Interculturalidade nas escolas indígenas do Brasil: as pedagogias ancestrais e a utilização das línguas maternas nas práticas educacionais no ano de 2022. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 15, n. 6, e3629, 2024.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.