

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - CAMPUS ERECHIM
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR: Direção, Coordenação e
Supervisão Educacional

SABERES INDÍGENAS E DISPUTAS FORMATIVAS: A COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DAS INFÂNCIAS
DESCOLONIZADORA

Patrícia Martins de Araujo¹
Almir Paulo dos Santos²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel da coordenação pedagógica na Educação Infantil no que se refere a inserção dos saberes indígenas no cotidiano escolar, a partir de uma perspectiva descolonizadora. Parte-se do entendimento de que esse processo se constitui em meio a disputas formativas, atravessadas por tensões entre perspectivas hegemônicas e a valorização de epistemologias outras. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza teórico-analítica, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e análise documental de produções acadêmicas e documentos oficiais da educação. O referencial teórico fundamenta-se em estudos sobre coordenação pedagógica, educação intercultural e pedagogia descolonizadora. A análise documental volta-se à problematização de legislações e documentos normativos, como a Lei nº 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), buscando compreender como os saberes indígenas são abordados, tensionados ou silenciados nesses marcos legais. Os resultados evidenciam que, embora haja avanços no reconhecimento da diversidade cultural no plano normativo, persistem desafios na efetivação de práticas pedagógicas que integrem os saberes indígenas de forma crítica, revelando as disputas que atravessam os processos formativos no interior das instituições. Conclui-se que a coordenação pedagógica desempenha papel estratégico na mediação dessas disputas, na promoção de uma educação comprometida com a valorização das culturas indígenas e na construção de práticas educativas mais plurais, inclusivas e socialmente comprometidas desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica; Educação Infantil; Saberes indígenas; Gestão Escolar; Pedagogia Descolonizadora.

¹ Formada em Pedagogia, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Mestre em Educação no Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGPE – UFFS). E-mail: patricia_arauj@yahoo.com

² Pós-Doutor e Doutor em Educação pela UNISINOS, Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional de Educação – PPGPE e da Graduação da Universidade Federal Fronteira Sul. E-mail: almir.santos@uffs.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema a coordenação pedagógica na Educação Infantil e a inserção dos saberes indígenas, a partir da obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008, compreendida como uma possibilidade de construção de práticas educativas orientadas por uma perspectiva descolonizadora³. Parte-se do entendimento de que esse processo se constitui em meio a disputas formativas, atravessadas por tensões entre perspectivas hegemônicas de ensino e a valorização de epistemologias outras, como aquelas produzidas pelos povos originários.

Nesse contexto, compreende-se que a coordenação pedagógica desempenha papel fundamental na articulação entre professores e professoras e as propostas pedagógicas, podendo favorecer, ou limitar, a construção de práticas que promovam o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, especialmente no que se refere aos saberes indígenas.

Na Educação Infantil, essa valorização se mostra ainda mais necessária, uma vez que os primeiros anos de escolarização são centrais na formação da identidade, no respeito às diferenças e na construção de valores sociais. Desde muito cedo, as crianças podem ser acompanhadas na construção de uma compreensão de mundo que reconheça a pluralidade de conhecimentos e culturas, favorecendo o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e a capacidade de identificar e enfrentar preconceitos relacionados às diferentes formas de existência humana.

Nesse sentido, conforme a Constituição Federal de 1988 – CF/88, torna-se fundamental que a educação promova condições para o estabelecimento de relações positivas com a diversidade, possibilitando às crianças o acesso, o reconhecimento e a valorização das contribuições histórico-culturais de diferentes povos (Brasil 2009).

Compreender de que forma a coordenação pedagógica, no contexto da escola das infâncias, participa da ampliação desse olhar acerca das culturas indígenas e da construção de uma educação descolonizadora implica deslocar o foco exclusivamente das práticas docentes para incluir as dimensões formativas e organizacionais da gestão escolar. Trata-se de reconhecer que a inserção dessas temáticas no cotidiano escolar não depende apenas da atuação individual dos professores, mas está intrinsecamente relacionada ao compromisso e à intencionalidade formativa da coordenação pedagógica.

³ O pensamento decolonial exige um engajamento crítico com as teorias da modernidade, questionando a associação de marcadores de civilização com ideias que classificam outros povos como primitivos ou selvagens e as definições e distinções coloniais presentes na modernidade ocidental. (JÚNIOR, 2025, p. 5)

É nesse movimento, muitas vezes mediado ou tensionado pela equipe gestora, que se evidenciam as disputas formativas que atravessam a escola, abrindo (ou limitando) possibilidades para o diálogo intercultural e para a construção de práticas educativas descolonizadoras. Diante disso, formula-se a seguinte questão orientadora: como a coordenação pedagógica, na Educação Infantil, pode favorecer a inserção significativa dos saberes indígenas nas práticas pedagógicas, em meio às disputas que constituem os processos formativos escolares?

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel da coordenação pedagógica na Educação Infantil no que se refere à inserção dos saberes indígenas no cotidiano escolar, a partir de uma perspectiva descolonizadora, considerando as disputas formativas que atravessam esse processo.

Para o desenvolvimento deste artigo, adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-analítica, fundamentada em levantamento bibliográfico e análise documental. Conforme aponta Minayo (1994), a metodologia é essencial da pesquisa, nela são apresentadas técnicas e instrumentos utilizados pelo pesquisador e pela pesquisadora, sendo o que ela chama de “caminho do pensamento”, aqui são apresentadas as abordagens teóricas e as técnicas utilizadas, estas precisam ser coerentes, elaboradas e necessitam apontar os passos teóricos escolhidos. Nesse sentido, a escolha por essa abordagem justifica-se pela intenção de compreender como os saberes indígenas são abordados no campo educacional e como se configuram as disputas em torno de sua inserção na escola.

O levantamento bibliográfico contemplou produções acadêmicas que discutem a coordenação pedagógica, a Educação Infantil, a Educação Intercultural e a Pedagogia Descolonial. Já a análise documental concentrou-se em legislações e documentos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil, tais como a Lei nº 11.645/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), buscando compreender como os saberes indígenas são abordados, tensionados ou silenciados nesses marcos legais.

Ainda que se reconheçam avanços legais importantes, como a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura dos povos indígenas, observa-se que muitas instituições de Educação Infantil ainda reproduzem abordagens superficiais, estereotipadas ou restritas a datas comemorativas, evidenciando os limites entre o que é prescrito nos documentos e o que se efetiva nas práticas.

Ainda nesse contexto de avanços no campo legal e simbólico, destaca-se a recente alteração que institui a nomenclatura “Dia dos Povos Indígenas” em substituição ao termo “Dia

do Índio”, anteriormente utilizado de forma generalizante e, muitas vezes, associado a representações estereotipadas.

A mudança, oficializada pela Lei nº 14.402/2022, representa um movimento importante no reconhecimento da pluralidade, da diversidade e da contemporaneidade dos povos originários, ao mesmo tempo em que tensiona concepções historicamente cristalizadas no imaginário social e escolar.

No âmbito da Educação Infantil, essa alteração reforça a necessidade de revisão crítica das práticas pedagógicas que, frequentemente, ainda se organizam em torno de datas comemorativas marcadas por simplificações culturais, evidenciando, mais uma vez, as disputas formativas que atravessam a inserção dos saberes indígenas no cotidiano escolar.

Nessa direção, considera-se que as políticas públicas são produzidas em meio a disputas e negociações, orientadas à promoção dos direitos de grupos historicamente discriminados e subalternizados. “Articular políticas de igualdade e políticas de identidades tem sido uma preocupação fundamental tanto de instâncias governamentais quanto de movimentos sociais, organizações não governamentais e outros atores da sociedade civil” (CADAU, 2016, p. 904).

A partir da análise desses documentos, buscou-se analisar o papel da coordenação pedagógica na Educação Infantil no que se refere à inserção dos saberes indígenas no cotidiano escolar, considerando as responsabilidades que lhe são atribuídas na implementação dessas temáticas no currículo e na promoção de práticas educativas comprometidas com a diversidade cultural. Ainda que o estudo se desenvolva em uma perspectiva teórica, as reflexões aqui apresentadas dialogam com experiências no campo educacional, que tensionam e ampliam a compreensão acerca da inserção dos saberes indígenas na escola.

Nesse sentido, o próximo tópico problematiza a relação entre a coordenação pedagógica e os saberes indígenas na escola das infâncias, compreendendo-a como um campo atravessado por disputas formativas e por possibilidades de construção de práticas educativas descolonizadoras.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E OS SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA DAS INFÂNCIAS: disputas formativas em perspectiva descolonizadora

Para iniciar as discussões, é necessário compreender o papel da coordenação pedagógica na escola como instância formativa que atua diretamente na articulação dos processos educativos. Para Bruno e Christov (2013), coordenadores e coordenadoras são, antes de tudo, educadores pesquisadores, de modo que o exercício da docência constitui parte essencial de sua

identidade profissional. Nesse sentido, os autores destacam a função de “educador de professores”, evidenciando que esse profissional atua no cotidiano escolar junto à equipe docente, para além das demandas burocráticas do cargo, necessitando estar em constante desenvolvimento intelectual, afetivo e político.

A gestão escolar, especialmente na Educação Infantil, deve ser compreendida a partir de uma perspectiva democrática e participativa, na qual o processo educativo se constrói coletivamente, envolvendo direção, coordenação pedagógica, docentes, famílias e comunidade. Conforme Gouveia e Placco (2013), a definição das atribuições de cada segmento contribui para a organização do trabalho pedagógico, sendo a coordenação pedagógica responsável, de modo central, pela formação docente e pela articulação dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, é possível compreender esse espaço como atravessado por disputas formativas, nas quais se tensionam diferentes concepções de educação, conhecimento e cultura, incluindo aquelas relacionadas à inserção dos saberes indígenas na escola das infâncias. Assim, para Gouveia e Placco (2013), não basta apenas a nomeação do cargo, mas sim a construção de caminhos consistentes pautados na seriedade do trabalho e na reflexão.

Assim, a coordenação pedagógica assume papel central na constituição de espaços formativos no interior da escola, promovendo momentos de diálogo, escuta e reflexão coletiva sobre as práticas educativas. Ao mesmo tempo, cabe a esse profissional assegurar que tais práticas estejam comprometidas com a efetivação dos direitos das crianças, uma vez que, conforme Brasil (2009), as instituições de Educação Infantil devem garantir o acesso às diferentes linguagens e às condições de proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, igualdade, brincar, convivência e interação.

Ao situar a coordenação pedagógica no contexto da Educação Infantil, é fundamental reconhecer que sua atuação se diferencia das demais etapas da Educação Básica, uma vez que está diretamente implicada nas especificidades do trabalho com as infâncias. Nesse sentido, conforme Pereira (2014), o diálogo com os conhecimentos contemporâneos sobre a infância, a criança e a Pedagogia da Educação Infantil tornam-se essenciais para qualificar essa atuação, contribuindo para que o coordenador e a coordenadora compreendam que o centro das ações e decisões institucionais deve ser a criança.

Tal compreensão implica considerar seus direitos, as interações que estabelece e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que lhe são oferecidas, constituindo-se como condição fundamental para a garantia de uma Educação Infantil de qualidade, que respeite seus interesses, necessidades e modos próprios de viver a infância.

Nesse sentido, o papel da coordenação pedagógica amplia-se para além do acompanhamento técnico, configurando-se como uma prática formativa que promove a problematização das concepções que orientam o trabalho pedagógico. Trata-se de tensionar perspectivas naturalizadas no cotidiano escolar, especialmente aquelas que ainda reproduzem lógicas homogêneas e universalizantes do conhecimento. Assim, para Pereira (2014), mais do que uma escolha, a atuação da coordenação pedagógica constitui-se como um compromisso ético e político com a garantia dos direitos das crianças e com a construção de práticas educativas que reconheçam a pluralidade dos saberes.

As pedagogias da Educação Infantil, conforme Barbosa (2000), se caracterizam por abordar dimensões específicas do trabalho com as infâncias, como a articulação entre cuidado e educação, as interações, as brincadeiras e as múltiplas formas de comunicação das crianças pequenas. Além disso, a autora ainda aponta a importância de considerar as diferenças sociais, culturais e econômicas, bem como a relação com as famílias. Tornando-se fundamental que essas pedagogias estejam em constante diálogo com questões mais amplas da sociedade, como gênero, raça e classe social, articulando tais dimensões às discussões sobre currículo e ação educativa.

Essa atuação torna-se ainda mais relevante quando se considera a diversidade de contextos presentes na Educação Infantil, incluindo aqueles que envolvem saberes e culturas historicamente apagados, como os dos povos Indígenas. Nesse sentido, cabe um papel importante à coordenação pedagógica, o de fomentar processos formativos que possibilitem aos docentes reconhecer e valorizar diferentes formas de ensinar, aprender e existir, contribuindo para a construção de práticas educativas mais sensíveis à pluralidade das infâncias e às disputas que atravessam a produção do conhecimento no espaço escolar.

A discussão acerca da interculturalidade, no campo da educação, tem ganhado centralidade especialmente quando se busca tensionar práticas pedagógicas homogêneas e excludentes, abrindo caminhos para a construção de uma educação orientada por uma perspectiva descolonizadora.

No campo dos estudos descolonizadores, para Oliveira (2024), a escolha entre os termos “decolonial” e “descolonial” tem suscitado debates que vão além de uma simples questão linguística, revelando implicações políticas e epistemológicas. Para o autor ainda que, em um primeiro momento, essa distinção possa parecer secundária ou apenas relacionada à circulação internacional de conceitos, compreende-se que o uso de terminologias estrangeiras pode também reproduzir formas sutis de *colonialidade do saber*.

Nesse sentido, para Oliveira (2024) a opção pelo termo “descolonial” pode ser entendida como um posicionamento que valoriza a língua e o contexto latino-americano, especialmente brasileiro, afirmando a necessidade de produção de conhecimentos situados. Mais do que uma escolha terminológica, trata-se de enfatizar o “pensar descolonial” como um movimento crítico que busca romper com lógicas hegemônicas e universalizantes, reafirmando a importância de compreender a descolonização como prática teórica e política comprometida com a valorização de epistemologias outras, como aquelas produzidas pelos povos indígenas.

No entanto, conforme Cadau (2016), é fundamental diferenciar uma interculturalidade funcional, muitas vezes limitada à celebração pontual da diversidade, de uma interculturalidade crítica, comprometida com a transformação das relações de poder que historicamente hierarquizam culturas, saberes e sujeitos.

Nessa perspectiva, a interculturalidade crítica, elaborada a partir das resistências e lutas dos povos indígenas e afrodescendentes, aponta para a construção de novos horizontes sociais e educativos. “Elaborada a partir da resistência e lutas indígena e afro, a interculturalidade aponta à construção de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado à descolonização e a transformação.” (MELO; RIBEIRO, 2016, p. 6).

A interculturalidade crítica, conforme Cadau (2016), propõe o diálogo entre diferentes matrizes culturais não como um exercício superficial de convivência, mas como um processo político e pedagógico que reconhece os conflitos, as desigualdades e as assimetrias presentes nas relações interculturais. Nesse sentido, a escola da Educação Infantil pode se constituir como um espaço privilegiado para o encontro entre diferentes formas de ser, viver e aprender, desde que haja intencionalidade pedagógica e compromisso ético com a transformação dessas relações.

Nesse sentido, como aponta Libâneo (2012), torna-se necessário deslocar a centralidade da escola como espaço de mera transmissão de conteúdos, passando a concebê-la como um lugar de construção de relações humanas pautadas na convivência, no diálogo, no compartilhamento de culturas e na valorização da diversidade.

No que se refere aos saberes indígenas, é fundamental reconhecer que estes não se constituem apenas como conteúdo a serem inseridos pontualmente no currículo, mas como modos próprios de compreender o mundo, o tempo, a natureza, a coletividade e os processos de aprendizagem. Trata-se de epistemologias que desafiam a lógica linear, fragmentada e universalizante do conhecimento escolar.

Como apontam Silva e Silva (2023), as concepções de infância em contextos indígenas se distanciam significativamente das perspectivas hegemônicas das sociedades urbanas,

especialmente no que diz respeito à relação com o tempo, à autonomia das crianças e às formas de aprendizagem, evidenciando outras possibilidades de organização da vida e da educação.

Dessa forma, integrar tais saberes à escola das infâncias exige mais do que uma inclusão temática: requer uma transformação nas formas de pensar e organizar o ensinar e o aprender, implicando a revisão de práticas, tempos, espaços e relações no cotidiano escolar.

Nesse sentido, conforme Júnior (2025), a produção do conhecimento científico tem sido historicamente estruturada a partir de uma matriz colonial, que sustenta a ideia de um saber universal e homogêneo. Tal lógica desconsidera as diferenças culturais e os impactos do passado colonial, ao mesmo tempo em que sustenta um discurso de igualdade que, na prática, encobre desigualdades e discriminações étnico-raciais, contribuindo para a manutenção de uma perspectiva eurocêntrica.

Nesse contexto, a coordenação pedagógica, compreendida como prática política e pedagógica, assume papel estratégico na mediação entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e a construção de uma escola comprometida com a justiça social e epistemológica. Uma coordenação orientada por uma perspectiva descolonizadora implica atuar na problematização das relações de poder presentes na escola, reconhecendo que a invisibilização dos povos indígenas está diretamente ligada a processos históricos de exclusão e silenciamento.

Nesse cenário, a coordenação pedagógica ocupa posição central, ao pretender assumir uma postura descolonizadora, pode favorecer a construção de práticas que ultrapassem a abordagem superficial das culturas indígenas. Isso requer a promoção de formações continuadas para professores, a inserção do tema no projeto político-pedagógico e a criação de vínculos com comunidades indígenas locais, reconhecendo-as como protagonistas e não apenas como objetos de estudo.

Além disso, é fundamental desconstruir visões homogêneas sobre os povos indígenas. Como destacam Zoia e Peripolli (2010), há uma grande diversidade de povos, com diferentes modos de vida, crenças e formas de organização social, o que exige o enfrentamento de estereótipos ainda presentes no imaginário social e escolar. Portanto, adotar uma perspectiva descolonizadora é contribuir para a constituição de uma escola que respeita e valoriza as diferenças, promovendo desde a Educação Infantil uma pedagogia crítica, plural e comprometida com a justiça social.

A partir dessas reflexões, evidencia-se que a inserção dos saberes indígenas na escola das infâncias não se configura como um movimento neutro ou linear, mas como um campo atravessado por disputas formativas, epistemológicas e políticas. Nesse cenário, a coordenação pedagógica emerge como instância central na mediação dessas tensões, podendo tanto

reproduzir quanto tensionar práticas hegemônicas. Assim, torna-se necessário ampliar o olhar para os marcos legais e normativos que orientam a Educação Infantil, buscando compreender de que modo tais documentos reconhecem, tensionam ou limitam a presença dos povos originários no currículo. É nesse horizonte que o próximo tópico se dedica à análise dos documentos oficiais, problematizando seus alcances, limites e implicações para a construção de uma educação descolonizadora.

A INSERÇÃO DOS SABERES INDÍGENAS NOS MARCOS LEGAIS: tensões e possibilidades na escola das infâncias

A inserção dos saberes indígenas no contexto escolar brasileiro não se configura apenas como uma escolha pedagógica, mas como um direito assegurado por marcos legais e normativos que orientam a educação nacional. Tais documentos expressam avanços importantes no reconhecimento da diversidade cultural, ao afirmarem a necessidade de incluir, nos currículos escolares, as histórias, culturas e contribuições dos povos originários para a formação da sociedade brasileira. “Todo esse amparo legal prevê, dentro de uma perspectiva humanizadora, um trabalho que valorize a diversidade cultural.” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 4)

Nesse sentido, destaca-se a Lei nº 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira na educação básica. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), esse dispositivo legal responde a demandas históricas de reconhecimento de identidades e saberes que foram sistematicamente invisibilizados no processo de escolarização. Conforme o texto legal, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008), indicando a necessidade de que tais conteúdos sejam trabalhados de forma integrada ao currículo escolar.

Para além da Lei nº 11.645/2008, torna-se fundamental considerar outros documentos que orientam a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Esses marcos normativos, ao estabelecerem princípios e diretrizes para a educação, reconhecem as infâncias como etapa central do desenvolvimento humano e afirmam o direito das crianças a experiências educativas que contemplem sua integralidade e diversidade.

A LDB (1996), ao estabelecer os princípios da educação nacional, aponta, em seu artigo 3º, que o ensino deve ser ministrado com base no “respeito à liberdade e apreço à tolerância” e na “consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996), abrindo possibilidades para a construção de práticas educativas que reconheçam a pluralidade de saberes presentes na sociedade brasileira. No entanto, tais princípios, quando não tensionados criticamente, podem permanecer no campo das intenções, sem necessariamente se traduzirem em mudanças efetivas no cotidiano das instituições educativas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) constituem um importante marco na organização das práticas pedagógicas voltadas às infâncias, ao reconhecerem a criança como sujeito histórico, de direitos e produtora de cultura. O documento orienta que as propostas pedagógicas devem se fundamentar nas interações e nas brincadeiras, compreendendo a educação infantil como um espaço de experiências que valorizam os saberes, as vivências e os contextos socioculturais.

Assim, ao afirmar a diversidade como princípio educativo, as Diretrizes abrem possibilidades para a inserção dos saberes indígenas no cotidiano escolar. Contudo, essa inserção demanda a leitura crítica do documento, de modo que seus princípios não se limitem ao plano normativo, mas se materializem em práticas pedagógicas que reconheçam, de forma efetiva, as múltiplas formas de existir, aprender e produzir conhecimento, em diálogo com uma perspectiva descolonizadora.

No que se refere à BNCC (2017), observa-se a presença da temática da diversidade cultural como um dos elementos estruturantes da formação das crianças, especialmente na Educação Infantil, ao destacar a importância das interações, das experiências e do reconhecimento do outro, ao afirmar “[...] seis direitos de aprendizagem asseguram, na educação infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo [...] nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” (BRASIL, 2017, p. 38).

Nesse âmbito, a BNCC destaca que as experiências das crianças devem estar relacionadas, uma vez que, “é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista” (BRASIL, 2017, p. 40), o que abre espaço para a inserção dos saberes indígenas no cotidiano educativo. Entretanto, ainda que o documento mencione a necessidade de valorização das diferentes culturas e grupos sociais, sua abordagem tende a situar esses saberes de forma transversal, o que, por um lado, permite

sua inserção em diferentes contextos, mas, por outro, pode contribuir para sua diluição no currículo, sem garantir aprofundamento ou centralidade nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, tanto a LDB (1996) quanto a BNCC (2017) apresentam avanços importantes ao reconhecer a diversidade cultural como princípio educativo, mas também revelam limites no que diz respeito à efetiva incorporação de epistemologias indígenas no cotidiano escolar. Tal cenário evidencia que a presença dos saberes indígenas nos documentos não implica, necessariamente, sua materialização nas práticas educativas, reforçando a existência de tensões entre o prescrito e o vivido.

Ainda nesse contexto, é importante problematizar que a organização curricular proposta pela BNCC tende a estruturar o conhecimento de forma relativamente padronizada, o que pode limitar a consideração das especificidades dos contextos locais e das múltiplas formas de produção de saber. No processo de elaboração da BNCC, também se evidenciam limites relacionados à participação dos povos indígenas. Conforme Baniwa (2019 apud CANATO; BACK, 2023), não há registros de participação indígena nas etapas iniciais de consulta pública do documento, realizadas entre 2015 e 2016, o que sinaliza uma lacuna importante na construção de políticas educacionais mais democráticas e representativas.

Ainda que, em etapas posteriores, como nas oitavas do Conselho Nacional de Educação, educadores indígenas e quilombolas tenham contribuído com o processo, suas intervenções estiveram voltadas, em grande medida, à revisão de aspectos problemáticos do texto. Nesse sentido, o autor destaca que tais contribuições envolveram desde a eliminação de termos com conotações preconceituosas até a incorporação de conceitos mais adequados às discussões sobre diversidade étnico-cultural (BANIWA, 2019 apud CANATO; BACK, 2023).

Desse modo, embora o documento reconheça a diversidade como princípio, sua materialização em campos de experiência e direitos de aprendizagem pode resultar em uma abordagem mais generalizante, dificultando a incorporação de epistemologias indígenas em sua complexidade. Ao mesmo tempo em que a BNCC abre possibilidades para o trabalho com a diversidade, também pode operar como um dispositivo de regulação que, se não tensionado criticamente, contribui para a manutenção de perspectivas hegemônicas no currículo da Educação Infantil.

Essa tensão torna-se evidente no cotidiano das instituições educativas. A partir de vivências no campo educacional, enquanto pesquisadora e educadora⁴, é possível observar movimentos que buscam aproximar a escola desses saberes, ainda que de forma inicial e em

⁴ Aqui apromoximo das minhas vivencias com a temática, como educadora na etapa da Educação Infantil.

construção. Entre essas iniciativas, destacam-se ações que promovem o contato com sujeitos indígenas no espaço escolar, bem como a inserção de materiais produzidos por esses povos, como livros de literatura infantil e instrumentos musicais.

Quando desenvolvidas de forma ética e sensível, tais experiências ampliam os repertórios das crianças e favorecem a construção de práticas educativas mais abertas à diferença e ao diálogo intercultural. Contudo, é fundamental reconhecer que, sem uma intencionalidade pedagógica crítica, essas ações podem resultar na superficialização das culturas indígenas.

Assim, a inserção desses saberes exige mais do que sua presença pontual no currículo: demanda o reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos contemporâneos, produtores de conhecimento e protagonistas de suas narrativas.

Dessa forma, ao articular os documentos oficiais com as experiências no campo educacional, evidencia-se que a presença dos saberes indígenas na escola das infâncias constitui um processo em disputa, atravessado por avanços, limites e possibilidades. Trata-se de um movimento que convoca educadores e, especialmente, a coordenação pedagógica a repensarem suas práticas, deslocando-se de uma lógica de cumprimento formal para uma atuação comprometida com a justiça social e epistemológica.

Nesse cenário, a coordenação pedagógica assume papel estratégico, ao criar condições para que as diretrizes legais se traduzam em práticas efetivas. Cabe a esse campo promover espaços de reflexão coletiva, investir em processos de formação continuada e estabelecer diálogos com comunidades indígenas, garantindo que a presença desses conhecimentos no cotidiano escolar se dê de forma significativa, ética e contextualizada.

Diante dessas reflexões, evidencia-se que, embora os marcos legais representem avanços importantes no reconhecimento da diversidade cultural e na garantia de direitos, ainda persistem limites significativos na efetivação da inserção dos saberes indígenas no cotidiano da Educação Infantil.

Tal cenário revela que a presença desses conhecimentos nos documentos oficiais não assegura, por si só, sua materialização nas práticas pedagógicas, evidenciando as disputas formativas que atravessam o currículo e a ação educativa. Nesse contexto, reafirma-se o papel estratégico da coordenação pedagógica na mediação dessas tensões, podendo contribuir para a construção de práticas comprometidas com a valorização das epistemologias indígenas e com a consolidação de uma educação das infâncias orientada por uma perspectiva descolonizadora.

ENTRE DISPUTAS FORMATIVAS E POSSIBILIDADES DESCOLONIZADORAS: caminhos para a escola das infâncias

Propor caminhos para a atuação da coordenação pedagógica em uma perspectiva descolonizadora, desde a Educação Infantil, constituiu-se como eixo central deste estudo. A reflexão desenvolvida teve como objetivo analisar o papel da coordenação pedagógica nesse contexto, especialmente no que se refere à implementação da Lei nº 11.645/2008 e à inserção dos saberes indígenas no cotidiano escolar. A partir da análise dos referenciais teóricos e dos documentos normativos, evidenciou-se que, embora haja avanços legais significativos no reconhecimento da diversidade cultural na educação brasileira, ainda persistem desafios para que tais diretrizes se concretizem de forma efetiva nas práticas pedagógicas.

Nesse cenário, destaca-se que a coordenação pedagógica ocupa uma posição estratégica na mediação entre legislação, currículo e prática educativa. Mais do que assegurar o cumprimento formal das normativas, cabe a esse espaço formativo promover condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento de práticas comprometidas com o reconhecimento e a valorização dos saberes indígenas, superando abordagens pontuais e superficiais ainda recorrentes no cotidiano escolar.

No que se refere aos marcos legais, foi possível compreender que estes constituem importantes instrumentos de garantia de direitos e de reconhecimento da diversidade cultural. No entanto, sua potência formativa depende diretamente das mediações realizadas no interior das instituições, especialmente no âmbito da coordenação pedagógica, que pode favorecer processos de reflexão crítica, formação continuada e revisão das práticas educativas.

A partir das contribuições teóricas mobilizadas ao longo deste estudo, compreende-se que a inserção significativa dos saberes indígenas demanda um movimento coletivo, que envolve a formação continuada de professores, a revisão do projeto político-pedagógico e a construção de espaços de diálogo com diferentes sujeitos e comunidades. Nessa direção, a coordenação pedagógica configura-se como instância articuladora de processos formativos, possibilitando o tensionamento de concepções históricas e epistemológicas que ainda sustentam práticas educativas de caráter colonizador.

No âmbito da Educação Infantil, essa discussão adquire ainda maior relevância, uma vez que os primeiros anos de escolarização constituem um período fundamental para a construção de identidades, para o desenvolvimento de atitudes de respeito às diferenças e para o reconhecimento da pluralidade cultural. Como apontam Melo e Ribeiro (2019), é na infância que se assentam princípios éticos e de justiça, especialmente quando se compreende a escola

como um espaço democrático. Assim, a inserção dos saberes indígenas desde as infâncias contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e comprometidos com a justiça social e epistemológica.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 está diretamente relacionada a uma atuação intencional e comprometida da coordenação pedagógica, orientada por princípios democráticos, interculturais e descolonizadores. Mais do que garantir a presença desses conteúdos no currículo, trata-se de promover deslocamentos nas formas de pensar, organizar e viver a educação, de modo que a escola se constitua como um espaço de reconhecimento, diálogo e valorização das múltiplas formas de produzir conhecimento.

Por fim, evidencia-se que, embora os documentos oficiais avancem no reconhecimento da diversidade, ainda operam, em certa medida, dentro de estruturas que tendem à padronização e à centralização curricular, o que pode limitar a incorporação efetiva de epistemologias indígenas em sua complexidade. Nesse cenário, a inserção dos saberes indígenas no contexto escolar revela-se como um campo atravessado por disputas formativas, no qual se tensionam diferentes projetos de educação, concepções de conhecimento e perspectivas de mundo.

Assim, reafirma-se a necessidade de uma atuação crítica da coordenação pedagógica, capaz de mediar tais disputas e de construir, no cotidiano da escola das infâncias, práticas que não apenas incluam, mas reconheçam os saberes indígenas como constitutivos de uma educação verdadeiramente plural e orientada por uma perspectiva descolonizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. 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 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. O coordenador pedagógico como gestor do currículo escolar. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. M. N. S. (org./ed.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

CANATO, A. P. M. B.; BACK, R. Entre dilemas e possibilidades: a BNCC e os povos indígenas. *Revista X*, v. 18, n. 01, p. 113-142, 2023.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. M. N. S. (org./ed.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

JÚNIOR, A. F. S. A descolonização de saberes: a BNCC e o ensino de história na perspectiva decolonial. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 14, nº 32 2025.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org./ed.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MELO, A; RIBEIRO, D. Interculturalidade e Educação Infantil: reflexões sobre diferenças culturais na infância. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, RS, v. 24, 2019.

OLIVEIRA, M. A. B. Descolonizar o pensamento para desprender-se do comparar, e, para não teorizar decolonial como apreendido: comparar-se é um ato de fraqueza. *Cadernos de estudos culturais*, Campo Grande, MS, v. 1, p. 165-201, jan./dez. 2024.

PEREIRA, J. R. A coordenação pedagógica na educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

SILVA, D. M.; SILVA, L. D. O que as infâncias indígenas podem nos ensinar para criarmos uma outra escola? *Revista Cocar*. Rio de Janeiro. Edição Especial. N.22. p.1-19. 2023.

ZOIA, A.; PERIPOLLI, O. J. Infância indígena e outras infâncias. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010.