

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Roberta Aline Costa Oliveira

***“PAI, NÃO É ÍNDIO, É INDÍGENA!”: ARTE INDÍGENA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL***

**São Caetano do Sul- SP
2025**

ROBERTA ALINE COSTA OLIVEIRA

***“PAI, NÃO É ÍNDIO, É INDÍGENA!”: ARTE INDÍGENA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL***

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul- SP
2025**

Ficha Catalográfica

OLIVEIRA, Roberta Aline Costa.

A Arte Indígena com crianças de 4-5 anos com crianças na Educação Infantil. / Roberta Aline Costa Oliveira – São Caetano do Sul - USCS, 2025. 188 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Regina Paulo da Silva Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2025.

1.Arte Indígena 2. Educação Infantil. 3. Contextos Investigativos. 4. Prática Pedagógica. 5. Universidade Municipal de São Caetano do Sul-USCS.

I. Silva, Marta Regina Paulo da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Prof.^a Dr. Eduardo de Camargo Oliva**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 02/12/2025 pela Banca Examinadora constituída pelas docentes:

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Profa. Dra. Priscila Ferreira Perazzo (USCS)

Profa. Dra. Daniela Finco (Unifesp)

Dedico este trabalho à toda minha família, por todo o apoio e incentivo recebidos; às crianças pelo encantamento e por tornarem o processo de pesquisa mais leve e significativo; e a todas(os) as(os) amigas(os) parceiras(os) de vida e dessa jornada pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, pela dádiva da vida. A Jesus pela sabedoria diária. Agradeço a fé que move obstáculos e faz viver o impossível. A minha superação pessoal e profissional. A consciência que, mesmo sabendo dos privilégios que possuo, não me deixou na zona de conforto, trazendo inquietações e um coração sensível à causa e luta do(a) outro(a).

A resiliência dos povos indígenas.

Ao meu esposo Junior, pela paciência e parceria. Ao Isaque, minha dose de alegria e a motivação constante em evoluir.

À minha mãe, pelas orações. A meu pai, por todo apoio. A minha sogra, pelo carinho.

À minha família e à memória de minha avó, que sonhava em ser professora, mas não teve a oportunidade, e pôde ver esse desejo realizado em minha trajetória.

À Prefeitura Municipal de Diadema, por contribuir com a pesquisa em minha prática pedagógica.

Às minhas amigas e aos amigos de trabalho: educadores(as), equipe gestora e professores(as) das Redes Municipais de Educação de Santo André e de Diadema, esta pesquisa carrega um pouquinho de cada uma de vocês.

Às(aos) parceiras(os) do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (Gepide), por toda troca de experiências, pelos diálogos, pela ajuda e pelo incentivo.

Às crianças que fizeram a pesquisa acontecer de maneira leve e agradável.

Às famílias que gentilmente permitiram a participação de seus (suas) filhos(as).

À Associação Protetora Indígena Natureza Animal e Necessitados (Apinan) e seus representantes, pelo belo projeto que realizam.

Ao Centro Educacional Cultura Indígena (Ceci), a toda comunidade escolar, à Aldeia Krukutu e a todas as pessoas indígenas, pelo acolhimento e pela oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a cultura e, em especial, às crianças, pela generosidade em partilhar seus saberes.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva, pela humildade pedagógica em partilhar seu conhecimento e por todas as orientações e sugestões recebidas durante esta caminhada.

À Profa. Dra. Priscila Ferreira Perazzo (Uscs) e à Profa. Dra. Daniela Finco (Unifesp), por participarem das bancas de qualificação e defesa, e por contribuírem com considerações relevantes à realização da presente pesquisa.

As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo. Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. O que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra.

Ailton Krenak (2022, p.58)

RESUMO

Esta pesquisa parte da concepção de criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, com direito a vivenciar múltiplas culturas. Assim, alinhada à Lei 11.645/2008, propõe-se a responder à seguinte questão: Quais são as possibilidades de construção de contextos investigativos sobre a arte indígena com crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil, residentes em áreas urbanas, que favoreçam o respeito, a valorização e a interlocução com os saberes e as expressões culturais dos povos indígenas? Partindo de tal premissa, tem-se, como objetivo geral: investigar as possibilidades de construção de contextos investigativos sobre a arte indígena com crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil, residentes em áreas urbanas, de modo a promover o respeito, a valorização e a interlocução com os saberes e as expressões culturais dos povos indígenas. Em relação aos objetivos específicos, são eles: I) Identificar os saberes que as crianças têm sobre a cultura indígena; II) Compreender as orientações presentes no Currículo da Rede Municipal de Educação de Diadema e no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar no que se refere ao trabalho com a cultura indígena; III) Analisar a viabilidade do trabalho com a arte indígena por meio de contextos investigativos na Educação Infantil; IV) Estabelecer um intercâmbio entre as crianças do contexto urbano da Emei e as crianças indígenas da aldeia Krukutu; V) A partir da análise dos resultados, elaborar um produto educacional que contribua para a valorização dos saberes indígenas no cotidiano pedagógico da Educação Infantil. A investigação adota uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com foco em uma intervenção pedagógica realizada por meio de contextos investigativos com crianças não indígenas de 4 a 5 anos em uma pré-escola da cidade de Diadema (SP). A produção de dados ocorreu por meio de escuta sensível, observação e registros em diários de bordo, fotografias, filmagens e produções das próprias crianças. O referencial teórico fundamenta-se em autores(as) como Paulo Freire, Marta Regina de Paulo Silva, Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria da Graça Souza Horn, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Glória Kok, Vera Maria Candau, além dos(as) artistas Délio Saraiva, Denilson Baniwa e Arissana Pataxó, em diálogo com a legislação educacional vigente. Os resultados indicam que é possível realizar propostas significativas a partir de contextos investigativos nos quais as crianças são protagonistas de suas pesquisas, ampliando o olhar sobre a arte e as culturas indígenas. Desse modo, reforça-se a importância de oportunizar tais vivências desde a Educação Infantil, como possível caminho para a formação de uma sociedade mais respeitosa e livre de preconceitos. Contudo, identificaram-se desafios no contexto escolar, como a carência de formação docente específica, a limitação de materiais pedagógicos e a reprodução de estereótipos. Ademais, constatou-se que a falta de conhecimento por parte da comunidade escolar e das famílias contribui para abordagens inadequadas sobre os povos indígenas, cuja cultura é profundamente diversa e merece reconhecimento e valorização. Conclui-se que é urgente promover uma formação crítica voltada à comunidade escolar e local, bem como ampliar os acervos pedagógicos e transformar as práticas educativas, de modo a combater preconceitos e discriminações. Como produto educacional, propõe-se a elaboração de um caderno pedagógico em formato de *e-book*, com orientações sobre a Lei 11.645/08, destinado a educadores(as) da Educação Infantil, a fim de ampliar e qualificar a abordagem da temática indígena de forma ética, respeitosa e sensível.

Palavras-chave: arte Indígena; Educação Infantil; contextos investigativos; prática pedagógica antirracista.

ABSTRACT

This research is based on the conception of the child as an active subject in the construction of knowledge and as someone entitled to experience multiple cultures. Aligned with Law 11.645/2008, it seeks to answer the following question: What are the possibilities for constructing investigative contexts on Indigenous art with 4- and 5-year-old children in Early Childhood Education, living in urban areas, that foster respect, appreciation, and dialogue with the knowledge and cultural expressions of Indigenous peoples?

The general objective is to investigate the possibilities of constructing investigative contexts about Indigenous art with 4- and 5-year-old children in Early Childhood Education, living in urban areas, in order to foster respect, appreciation, and dialogue with the knowledge and cultural expressions of Indigenous peoples. The specific objectives are: I) Identify the knowledge children have about Indigenous culture; II) Understand the guidelines present in the Curriculum of the Municipal Education Network of Diadema and in the Political-Pedagogical Project of the school unit regarding work with Indigenous culture; III) Analyze the feasibility of working with Indigenous art through investigative contexts in Early Childhood Education; IV) Establish an exchange between children from the urban context of the EMEI and Indigenous children from the Krukutu village; V) Based on the analysis of the results, develop an educational product that contributes to the appreciation of Indigenous knowledge in the pedagogical daily life of Early Childhood Education. The research adopts a qualitative, applied approach, focusing on a pedagogical intervention carried out through investigative contexts with non-Indigenous children aged 4 to 5 in a preschool in the city of Diadema (SP). Data collection occurred through sensitive listening, observation, and records in logbooks, photographs, videos, and the children's own productions. The theoretical framework is based on authors such as Paulo Freire, Marta Regina de Paulo Silva, Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria da Graça Souza Horn, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Glória Kok, Vera Maria Candau, as well as artists Délio Saraiva, Denilson Baniwa, and Arissana Pataxó, in dialogue with current educational legislation. The results indicate that it is possible to carry out meaningful proposals based on investigative contexts in which children are protagonists of their research, broadening their view of Indigenous art and cultures. This reinforces the importance of offering such experiences from Early Childhood Education as a possible path toward building a more respectful and prejudice-free society. However, challenges were identified in the school context, such as the lack of specific teacher training, limited pedagogical materials, and the reproduction of stereotypes. It was found that the lack of knowledge on the part of the school community and families contributes to inadequate approaches to Indigenous peoples, whose culture is profoundly diverse and deserves recognition and appreciation. It is concluded that it is urgent to promote critical training aimed at the school and local community, expand pedagogical collections, and transform educational practices in order to combat prejudice and discrimination. As an educational product, a pedagogical booklet in e-book format will be developed, with guidelines on Law 11.645/08, aimed at Early Childhood Education educators, in order to expand and qualify the approach to Indigenous themes in an ethical, respectful, and sensitive manner.

Keywords: indigenous art; early childhood education; investigative contexts; anti-racist pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Délio Saraiva / Cerâmica Marajoara	54
Figura 2 - Grafismo corporal indígena	55
Figura 3 - Arte Plumária.....	56
Figura 4 - Cestaria	57
Figura 5 - Arte em madeira	58
Figura 6 - Moradia	59
Figura 7 - Délio Saraiva / Cerâmica Marajoara	60
Figura 8 - Denilson Baniwa/ Terra indígena in Bordeaux, France, 2019	60
Figura 9 - Arissana Pataxó /Tela: Memória Pataxó-2016	61
Figura 10 - Entrada do CEII	96
Figura 11 - 11-UBS.....	98
Figura 12 - Pátio coletivo	98
Figura 13 - ONG	99
Figura 14 - Atividade de artesanato e circuito.....	100
Figura 15 - Atividade de canto e dança na casa de reza	100
Figura 16 - Calendário tempo velho e tempo novo.....	102
Figura 17 - visita ao MCI.....	107
Figura 18 - Contexto surpresa	119
Figura 19 - Brincadeira na rede e de chocalho	120
Figura 20 - Reconhecendo milho e a peteca	120
Figura 21 - Contexto: eu, outro e nós	123
Figura 22 - Conhecendo o urucum	124
Figura 23 - Reconhecendo-se no espelho	125
Figura 24 - Mamãe indígena.....	125
Figura 25 - Eu e nós	126
Figura 26 - Identificação no espelho	126
Figura 27 - Contexto tintas naturais	128
Figura 28 - Conhecendo urucum	129
Figura 29 - Ampliando o olhar.....	129
Figura 30 - Fazendo tinta.....	130

Figura 31 - Pintura coletiva.....	131
Figura 32 - Pintura com urucum	131
Figura 33 - Grafismo corporal.....	133
Figura 34 - Vídeo sobre o artista	134
Figura 35 - Conhecendo argila	135
Figura 36 - Exploração da argila	135
Figura 37 - Modelando argila.....	137
Figura 38 - Miniexposição	138
Figura 39 - Roda de história	138
Figura 40 - Apresentação artesanato	140
Figura 41 - Roda de apresentação de imagens	141
Figura 42 - Confecção de desenhos- presentes.....	142
Figura 43 - Desenhando pessoas indígenas	143
Figura 44 - Oca, abacaxi e onça	143
Figura 45 - Indígena e grafismo no rosto	144
Figura 46 - Roda de conversa	145
Figura 47 - Apresentação da história	146
Figura 48 - Brincadeira Arranca mandioca.....	147
Figura 49 - Tarde indígena.....	148
Figura 50 - Grafismo indígena.....	148
Figura 51 - Avaliação	149
Figura 52 - Visita à aldeia.....	150
Figura 53 - Natureza	152
Figura 54 - Campo	152
Figura 55 - Trilha de bicicleta	153
Figura 56 - Entrega dos desenhos	154
Figura 57 - Continuação da entrega dos desenhos.....	155
Figura 58 - Apreciação dos presentes.....	155
Figura 59 - Conhecendo as crianças de EMEI	156
Figura 60 - Parque	157
Figura 61 - Vídeo do parque.....	158
Figura 62 - Trilha para a represa.....	159
Figura 63 - Crianças indígenas e represa	160
Figura 64 - Crianças no <i>deck</i>	160

Figura 65 - Travessia balsa	161
Figura 66 - Avaliação das famílias.....	166
Figura 67 - Chuva de palavras.....	167
Figura 68 - Fluxograma.....	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas correlatas - base de dados BDTD.....	30
Quadro 2 - Pesquisas correlatas - base de dados BDTD.....	31
Quadro 3 - Nomes escolhidos pelas crianças	93
Quadro 4 - Aos agrupamentos dos bebês e crianças: critérios e quantidade	100
Quadro 5 - Quadro de funcionários(as).....	101
Quadro 6 - Planejamentos.....	109
Quadro 7 - Características para análise de conteúdo	117
Quadro 8 - Categorias e definições.....	118
Quadro 9 - Categorias e definições.....	122
Quadro 10 - Categorias e definições.....	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCD	Área formada pela sigla das três cidades industriais da Região Metropolitana de São Paulo (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema).
APINAN	Associação Protetora Indígena Natureza Animal e Necessitados
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
CEII	Centro Educacional Infantil Indígena
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CRAS	Centro de referência assistência social
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
DCNEID	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNAI	Fundo Nacional dos Povos Indígenas
GEPIDE	Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MCI	Museu de Cultura Indígena

ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPY	Casa de Reza
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RPS	Reunião Pedagógica Semanal
SECAD	Secretaria de Educação Continuada e Diversidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNI-UNIND	União das Nações Indígenas
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	19
1 INTRODUÇÃO	23
2 IDENTIDADE E RESISTÊNCIA: DIÁLOGO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL SOBRE A ARTE INDÍGENA.....	35
2.1 Interculturalidade e educação.....	35
2.2 Resistência para existência: alguns marcos da história indígena.....	42
2.3 Saberes e cultura sobre a arte indígena.....	52
3 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E SUAS CULTURAS	63
3.1 Crianças e infâncias	63
3.2 Culturas infantis.....	67
3.3 Conhecendo as crianças indígenas do Brasil.....	70
4 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DE TODAS AS CRIANÇAS	76
4.1 O direito à Educação Infantil e um olhar para as relações étnico-raciais	76
4.2 Educação no município de Diadema	81
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS	86
5.1 O caminho trilhado	86
5.2 Campo de pesquisa.....	89
5.2.1 Perfil das crianças participantes da pesquisa.....	92
5.3 O Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) Krukutu	94
5.3.1 Pesquisa com crianças: contextos investigativos sobre arte indígena ..	102
5.3.2 Contextos investigativos na pesquisa	108
6 “EU ERA ÍNDIO, AGORA NÃO SOU MAIS PORQUE EU CRESCI”: DIÁLOGOS SOBRE A ARTE INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	116
6.1 Vivências e descobertas sobre a arte indígena na infância.....	116
6.1.1 O que as crianças nos contam: saberes prévios e curiosidades.....	118
6.1.2 O que as crianças nos contam: saberes, curiosidades e as primeiras descobertas.....	128
6.2 Conhecendo a Aldeia Krukutu: aproximações.....	138
6.3 Saberes, surpresas e encantamentos pelo percurso:	144
6.4 Entre encontros e descobertas:.....	162
7 PRODUTO EDUCACIONAL.....	169
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171

REFERÊNCIAS.....	175
-------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

Sou Roberta, pedagoga desde os 18 anos, pois foi nessa idade que pisei, pela primeira vez, em uma sala de aula como estagiária. Esse momento foi profundamente marcante e gratificante. Entretanto, nem todo o meu percurso escolar foi assim. Ao longo de minha trajetória, vivenciei situações nem sempre agradáveis, que também marcaram minha formação como pessoa e educadora.

Lembro-me, afetivamente, das brincadeiras na pré-escola, dos desenhos que produzia, das músicas que cantava e dos momentos vividos com amigas, amigos e familiares. A figura de minha professora Márcia permanece viva em minha lembrança, e guardo até hoje seu retrato. Ela foi, sem dúvida, uma inspiração para minha atuação na Educação Infantil: sempre carinhosa e presente em todos os momentos, conversava, brincava, acolhia as crianças com alegria e atenção, marcando positivamente aquele início de minha infância escolar.

Ao ingressar no Ensino Fundamental, em uma escola estadual e mais distante de meu bairro, deparei-me com os primeiros desafios. A escola atendia a estudantes da 1ª à 8ª série e tinha um ambiente diverso e amplo. Contudo, na 2ª série, vivenciei experiências marcadas por práticas punitivas. Tive uma professora que, diante de erros, adotava posturas humilhantes: os(as) estudantes eram castigados(as), impedidos(as) de irem para o recreio ou de brincarem, o que gerava medo e inibição. A angústia de errar aumentava a frequência dos deslizes, o que resultava em punições constantes. Tal experiência fez com que perdesse temporariamente o interesse pelos estudos, porém me ensinou sobre o tipo de educadora que eu jamais desejaria ser.

Durante o Ensino Fundamental II e Médio, tornei-me mais comunicativa, curiosa e questionadora, buscando recuperar o tempo perdido e expandir meus conhecimentos. Essa fase marcou uma transição entre o silenciamento do passado e a vontade de seguir em frente, conquistar espaços e ajudar os(as) outros(as). A juventude me trouxe energia, coragem e determinação para alcançar objetivos. Minha família, de origem simples, vinda do interior de São Paulo e Minas Gerais, não tinha os estudos como prioridade na busca por profissionalização, pois a necessidade de trabalhar desde cedo para sustentar a família se impôs. Ainda assim, sempre transmitiram valores essenciais, tanto espirituais quanto referentes às relações com

as pessoas, a natureza e a vida, ensinando-me que o mais importante são as pessoas, e não as coisas.

Recordo-me com carinho de quando finalizei o Ensino Médio com minha mãe, que, mesmo em uma escola diferente da minha, teve a coragem de retornar aos estudos após muitos anos. Naquele período, fiz um teste vocacional em minha escola para verificar possibilidades profissionais futuras e ajudar na escolha de uma profissão. Meu teste apontava afinidade com a área de Humanas, especialmente com Pedagogia e Psicologia.

Aos domingos, frequentava uma igreja evangélica com minha avó e ali surgiu a oportunidade de auxiliar voluntariamente nas aulas sobre a bíblia com as crianças, aos domingos, no horário do culto. Aceitei o desafio com entusiasmo e, para minha surpresa, foi melhor do que imaginei: identifiquei-me com o trabalho. Criava propostas lúdicas, comprometida com a tarefa e a responsabilidade de acompanhar aquelas crianças e cuidar delas.

Ao escolher uma carreira, optei inicialmente pelo curso técnico em Turismo, motivada pelo desejo de conhecer novas culturas, pessoas e territórios. Minha família, que teve poucas oportunidades educacionais, depositava expectativas na nova geração. No entanto, para seguir na área, era necessário investir em especializações, eventos, viagens e idiomas, exigindo recursos e autorizações que não estavam ao meu alcance. Embora tenha concluído o curso técnico, não dei prosseguimento à profissão. Em seguida, após participar de alguns processos seletivos para o ensino superior, fui aprovada em Pedagogia na Universidade Metodista. Lembrei-me do teste vocacional e das experiências anteriores com ensino religioso infantil e, assim, decidi abraçar esse novo caminho.

Os primeiros meses de graduação foram desafiadores, mas repletos de descobertas e aprendizados. No início do segundo semestre de 2005, fui selecionada como estagiária em uma instituição baseada na abordagem *Reggio Emilia*, que valoriza e respeita o protagonismo e o desenvolvimento infantil. Em apenas uma semana, tive a certeza de que queria estar ali, com as crianças, mediando suas descobertas e auxiliando-as em seus processos de crescimento.

A teoria aprendida na faculdade fazia sentido na prática do estágio, reforçando minha escolha profissional. Ao concluir o curso, fui contratada como monitora na mesma instituição, permanecendo até conseguir uma vaga como professora. Em 2008, recebi uma proposta para atuar em um colégio particular no ABC, onde adquiri

novos aprendizados e experiências. Todavia, essa vivência reforçou em mim o desejo de atuar na rede pública, motivada pelas experiências anteriores no estágio na Rede Municipal.

Foi meu avô quem encontrou, em uma banca de jornal, o anúncio do concurso público para professores(as) em São Bernardo do Campo e me incentivou a participar. Fiz a prova em 2005 e, em 2008, em um momento de desmotivação profissional, recebi o tão esperado telegrama para assumir o cargo. Aquele ano foi marcante, pois, além do novo emprego, também me casei, passando por uma fase de adaptação pessoal e profissional.

A educação me proporcionou grandes oportunidades, permitindo-me realizar sonhos, impactar a vida de muitas crianças e famílias e, sobretudo, ser transformada por tais vivências. Em 2011, tive a oportunidade de cursar uma pós-graduação na USP, em parceria com a Rede Municipal de São Bernardo do Campo, voltada à especialização docente. Esse período coincidiu com a descoberta da maternidade, aprofundando meu olhar pedagógico e minha sensibilidade com as famílias.

Sempre buscando aprimoramento, em 2013, ingressei na Prefeitura de Santo André, onde atuo até hoje. A rede investe na qualidade do ensino e, ao longo dos anos, fui consolidando minha identidade profissional na Educação Infantil. Em 2017, aceitei o desafio de atuar na gestão como assistente pedagógica de creche, enfrentando obstáculos e adquirindo aprendizados fundamentais. A experiência ampliou minha visão sobre a área educacional, a importância da formação continuada e os desafios administrativos, reafirmando meu compromisso com a primeira infância.

Em 2022, fui convocada no concurso de Diadema, cidade onde resido e sempre sonhei em trabalhar. Após 14 anos de tentativas, finalmente alcancei tal objetivo, confirmando que há um tempo certo para cada propósito.

Atualmente, sou professora de uma turma de 2 anos na creche, no período da manhã, no Município de Santo André e, no período da tarde, atuo com uma turma de 4 anos na Educação Infantil pré-escolar em Diadema.

Em 2024, nasceram um sonho e uma oportunidade única, por meio de um grande marco em minha trajetória: o ingresso no Mestrado. Essa conquista representa não apenas um avanço pessoal e profissional, mas carrega a história de minha família, que não teve acesso à universidade, e das tantas pessoas que caminharam ao meu lado. O novo passo reafirmou meu compromisso com a escola pública, com a qualificação do trabalho docente e com a construção de uma educação antirracista.

No Mestrado, a participação nas disciplinas e no grupo de pesquisa bem como as leituras e conversas foram importantes para ampliar minhas experiências e fortalecer o diálogo sobre relações étnico-raciais, interculturalidade e diversidade. Iniciar o desafio de professora-pesquisadora, tendo como objeto de estudo a arte indígena com crianças pequenas, foi uma nova experiência, e assumo que é uma grande responsabilidade compreender o processo de vida, luta e resistência, assim como as culturas e a tradição dos povos originários, sobretudo para mim, mulher branca, consciente de seus privilégios e à frente de uma pesquisa em busca de compreender, valorizar e respeitar os diferentes saberes.

Nesse processo, há não apenas receios, mas também o anseio de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Desse modo, busco qualificar a prática docente partindo do lugar de quem fala por uma causa e está em constante movimento de reflexão, em especial porque resido e trabalho em região urbana, e meu contato direto com os povos indígenas foi por meio desta pesquisa, na qual tive a oportunidade de conhecer a aldeia Krutuku e fazer novos(as) amigos(as) indígenas do Povo Guarani. Também no mestrado fui felizmente agraciada com uma amiga da etnia Pataxó, membro de nosso grupo de pesquisa, com quem tenho aprendido muito sobre o modo de ser e viver, por meio da criação de vínculos e de parcerias pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Um povo sem memória ancestral é um povo perdido no tempo e no espaço.

Daniel Munduruku (2017, p.49-50)

Lembro-me de meus avós contando suas histórias de vida. Histórias que narravam uma rica trajetória, cheia de experiências. Cada um à sua maneira transparecia aquilo que era mais precioso. Os avós paternos sempre exaltavam a vida no campo: como observar as fases da lua e suas ligações com os ciclos vitais; como cuidar dos animais e respeitar a natureza, pois são aliados fundamentais do ser humano. Com meus avós maternos, aprendi sobre o dom da fé e compreendi que existe um Deus criador; ouvi dizer que chá de hortelã ajuda na digestão, e chá de alho com limão e mel é um excelente remédio para gripe. Assim, os saberes dos povos antigos são transmitidos e continuam perpetuando costumes entre as gerações.

Quando retorno às minhas raízes, consigo compreender que o “saber ser” é tão importante quanto o “saber fazer”. Venho de família simples, mas muito digna e esforçada, da origem materna sou a única com formação no ensino superior, e com grandes exemplos de homens e mulheres fortes que me fizeram chegar até aqui.

Ao longo do caminho percorrido, vivenciei alegrias e tristezas, momentos de encontros e desencontros, experiências fundamentais que, por vezes, me fortaleceram como ser humano. Do mesmo modo, deparei-me com grandes desafios que, por instantes, me fizeram refletir sobre continuar ou não determinados percursos. Todavia, compreendi que o importante é ter parceiras de trabalho que fazem a diferença todos os dias e nos motivam a seguir. Além disso, é fundamental encontrar, nos estudos e na pesquisa, possibilidades para repensar a prática pedagógica.

Ser professora é uma construção diária: diante dos erros e acertos, somos motivados(as) a nos reinventar e a buscar novas estratégias. Como assevera Paulo Freire (1994, p.37):

[...] é desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimentos que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando na prática que aprendo a pensar em praticar melhor.

No que tange à qualificação da prática docente, em 2018, deparei-me com uma questão que permeia o fazer pedagógico da escola da infância: as datas comemorativas e seus desdobramentos. Mais especificamente, surgiram questões e

discussões: É relevante trabalhá-las? Se sim, como fazer? Quais são as mais significativas? Procurando referências, encontrei um artigo de Luciana Esmeralda Ostteto (2000), que problematizava o tema e apresentava sugestões de modificar a prática pedagógica. A autora propunha uma reflexão sobre um currículo pautado nos documentos legais para a infância e o que realmente é legítimo para a construção do aprendizado das crianças pequenas, e não um trabalho pautado apenas em datas comemorativas. Partindo de tais discussões junto ao corpo docente, procuramos estabelecer critérios e combinados para o trabalho; avançamos nos estudos e decidimos realizar algumas ações pontuais com propostas voltadas para as interações e brincadeiras, de maneira que ressignificassem as datas em evidência, oportunizando às crianças experiências significativas.

A partir da situação vivenciada, percebi uma lacuna em relação à diversidade étnico-racial e cultural bem como às possibilidades de expressão e manifestações artísticas no trabalho realizado na Educação Infantil. Esse fato ficou guardado em minha “caixinha do conhecimento e memória”. Vivendo o caos, a incerteza e o sofrimento pandêmico de 2020-2021, e adequando toda a vida pessoal e profissional ao trabalho remoto, fui levada a pensar em algumas questões que ficaram latentes: Qual seria meu propósito enquanto educadora? Como não perder meus princípios e valores diante das relações humanas coletivas que estavam tão desgastadas em virtude do medo do cenário enfrentado? Como contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente e humana?

Já vivendo o fazer pedagógico presencialmente com minhas crianças, retomo a minha “caixinha”, revisitando toda a experiência pós-pandemia, que me levou à curiosidade de pesquisar sobre a Arte, os diferentes povos e seus saberes, costumes e tradições; sobre as relações de respeito e valorização ao próximo e à natureza. Com todas as inquietações, na busca de qualificar minha prática pedagógica e contribuir para os estudos históricos, sociais e culturais, participando dos grupos de pesquisas com demais docentes que lutam pela transformação, nasceu o interesse em pesquisar o tema: a arte indígena na Educação Infantil.

As inquietações me levaram ao Mestrado, ao qual não cheguei sozinha; trouxe companheiras, histórias, vivências e uma problemática, sentindo-me instigada a pesquisar como construir, com as crianças pequenas, contextos investigativos sobre a arte e as relações pessoais, culturais e ambientais. Vale lembrar que já havia realizado algumas vivências acerca da temática com os alunos, porém algumas

questões ainda permaneciam em meu pensamento e em minha prática diária. Refletindo com minha orientadora a respeito de tais indagações, surgiu a ideia de investigar a Arte na perspectiva da valorização e do respeito aos saberes indígenas. Com isso, chegamos à seguinte pergunta orientadora: Quais são as possibilidades de construção de contextos investigativos sobre a arte indígena com crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil, residentes em áreas urbanas, que favoreçam o respeito, a valorização e a interlocução com os saberes e as expressões culturais dos povos indígenas?

Na educação, de forma geral, há uma lacuna em trabalhar a interculturalidade, principalmente a temática indígena na Educação Infantil. As crianças, seres pensantes, investigativos, protagonistas, curiosos, têm o direito de conhecer e discutir novos modos de aprender, de ser, de fazer, de se relacionar e de construir saberes. Como defende Marcia Gobbi (2010), é importante que elas tenham espaço para expressar e debater suas ideias, criando formas de representar o mundo e desenvolver sua expressão. Ao serem reconhecidas como sujeitos ativos em seu crescimento, em interação com o meio social e cultural, as crianças constroem, com seus(suas) professores(as), caminhos de sensibilidade, criação e fantasia. Em suma, não podemos permitir que os(as) pequenos(as) sejam privados da cultura e da arte, tampouco impedidos de experimentar novos modos de se relacionar com diferentes grupos étnicos.

Em 10 de março de 2025, a Lei 11.645 (Brasil, 2008) completou 17 anos. Essa lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio. O conteúdo deve abordar temas como a história da África, a luta dos(as) negros(as) e indígenas no Brasil e suas contribuições sociais, econômicas e políticas para a formação da sociedade brasileira. Esses conteúdos devem estar presentes em todo o currículo escolar, com destaque para as áreas de História, Literatura e Arte.

A criação dessa lei é um passo significativo de luta e resistência. Além disso, busca-se firmar um compromisso com a história do Brasil e de, minimamente, reparar uma grande tragédia ocorrida com todos os povos indígenas que estavam neste país desde o início e não foram respeitados; pelo contrário, foram escravizados, silenciados e mortos.

Por meio da legislação em tela, espera-se que as instituições educacionais criem condições que favoreçam o processo de conscientização dos(as) estudantes, de modo que atitudes de desvalorização, desrespeito, falta de empatia e compromisso em relação ao modo de ser e viver de um povo não aconteçam novamente. Trata-se de um primeiro passo para a proteção das “minorias” e a garantia de seus direitos.

No que tange à Educação Infantil, a Lei 11.645/08 não prevê sua obrigatoriedade nas creches e pré-escolas. Contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) direcionam a proposta pedagógica no atendimento às crianças indígenas, garantindo a autonomia de seus povos na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade. No caso de optarem pela Educação Infantil, as propostas pedagógicas devem valorizar os saberes, crenças, valores e memórias do povo, reafirmando a identidade étnica e a língua materna das crianças. Deve também dar continuidade à educação tradicional familiar, articulando-se com as práticas coletivas da comunidade. Além disso, é fundamental adaptar o calendário, a organização das turmas e os ambientes educativos às necessidades e culturas de cada etnia.

Alguns profissionais da educação — com os(as) quais trabalho e converso constantemente — afirmam não se sentirem preparados(as) para abordar a temática e têm dificuldades para desconstruir o estereótipo do “índio”, promovendo, muitas vezes, propostas pedagógicas que reforçam a desvalorização da cultura indígena, realizando as mesmas oficinas de construção do cocar — sem trabalhar seu significado e valor real — e roda musical com música do “indiozinho”. No entanto, observa-se que eles(as) não pesquisam a temática, com vistas a ampliar sua compreensão sobre a história e cultura dos povos indígenas, a interculturalidade e decolonialidade. Por conseguinte, reproduzem as mesmas atividades, entre elas, a de pintar os “dois traços” na bochecha/rosto da criança no dia 19 de abril.

De acordo com Chiara Parrini (2017), a qualidade da experiência das crianças na Educação Infantil depende diretamente do contexto educativo em que estão inseridas. Esse contexto deve garantir condições adequadas e práticas que as coloquem no centro do processo, reconhecendo-as como protagonistas de suas ações e do próprio aprendizado.

Na Educação Infantil, atendemos a bebês de 4 meses até crianças de 5 anos e 11 meses. Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), na etapa da Educação Infantil, esses indivíduos constroem suas vivências por meio das

interações e brincadeiras, por isso devem-se garantir seus direitos de aprendizagens: brincar, conviver, participar, expressar, explorar e conhecer-se, oportunizados dentro de diferentes campos de experiências.

António Nóvoa (2007) defende “uma escola muito mais como sociedade do que como comunidade. Uma sociedade é qualquer coisa que se tem regra” (Nóvoa, 2007, p. 11). Ao fazer tal distinção, o autor alerta para os riscos de uma visão comunitária que, muitas vezes, leva ao isolamento dos grupos, dificultando o diálogo entre as diferenças, a ampliação das trocas de saberes e o fortalecimento do respeito mútuo. Nesse contexto, escola, entendida como comunidade, tende a validar apenas determinadas visões de mundo, criando ambientes excludentes e pouco abertos à diversidade, nos quais prevalece a seguinte lógica: “o que eu defendo é o que é certo”, abrindo espaço para o julgamento, a intolerância e a negação do(a) outro(a).

Em contrapartida, compreender a escola como sociedade implica reconhecer sua função pública e coletiva, comprometida com a construção de um espaço inclusivo e plural. Essa perspectiva exige que a instituição educativa ultrapasse fronteiras simbólicas e sociais, assegurando o acesso e a participação de todos(as), independentemente de suas diferenças. A escola, enquanto sociedade, tem como função educar para a convivência democrática, promover o diálogo entre culturas, valorizar as relações étnico-raciais e preservar o patrimônio cultural. Trata-se, portanto, de promover o diálogo e respeito entre todos(as), bem como de instituir e praticar regras de vida em comum, pautadas na tolerância, no reconhecimento e na valorização da diversidade como princípios fundantes do processo educativo. Essa reflexão reforça a necessidade de romper com os limites excludentes da lógica comunitária e de reafirmar os ideais de uma escola-sociedade, voltada à inclusão e ao respeito à diferença.

Apresentado esse contexto, a presente pesquisa tem o objetivo geral de investigar as possibilidades de construção de contextos investigativos sobre a arte indígena com crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil, residentes em áreas urbanas, de modo a promover o respeito, a valorização e a interlocução com os saberes e as expressões culturais dos povos indígenas.

Para alcançar esse objetivo, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: I) Identificar os saberes que as crianças têm sobre a cultura indígena; II) Compreender as orientações presentes no Currículo da Rede Municipal de Educação de Diadema e no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, no que se refere

ao trabalho com a cultura indígena; III) Analisar a viabilidade do trabalho com a arte indígena por meio de contextos investigativos na Educação Infantil; IV) Estabelecer um intercâmbio entre as crianças do contexto urbano da Emei e as crianças indígenas da aldeia Krukutu; V) A partir da análise dos resultados, elaborar um produto educacional que contribua para a valorização dos saberes indígenas no cotidiano pedagógico da Educação Infantil.

Visando à consecução de tais objetivos, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, do tipo intervenção na prática pedagógica, com crianças de 4 a 5 anos em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Diadema. A escolha justifica-se pela possibilidade de aprofundar o conhecimento da prática pedagógica, uma vez que diminui a distância entre a prática educacional e a produção acadêmica. Para os pesquisadores Kenneth Zeichner e Júlio Diniz Pereira (2005), as investigações de professores(as) acerca de suas próprias práticas apresentam grande potencial para a produção de conhecimento e a promoção de transformação social. Esses autores explicam que os conhecimentos produzidos em tal contexto são benéficos e afetam diretamente a prática dos(as) demais profissionais.

Maria Carmem Silveira Barbosa e Altino José Martins Filho (2010) asseveram que, como em toda pesquisa — e especialmente nas realizadas com crianças —, o cuidado com a ética é fundamental. Em outras palavras, considerando-se o fato de serem adultos(as) investigando crianças, é preciso atentar para o novo, estar aberto(a) para se (des)construir. Professores(as) que pesquisam as infâncias devem alertar para a necessidade de romper com o adultocentrismo, adotando-se escuta sensível e observação atenta, em uma perspectiva de mútua construção e compartilhamento de saberes e diálogos respeitosos.

A intencionalidade da pesquisa de intervenção na prática pedagógica com as crianças foi a de proporcionar-lhes vivências relevantes a partir de contextos investigativos. Isso porque, de acordo com Elisa dos Santos Vanti e Helenara Plaszewski (2021), os ambientes refletem as propostas pedagógicas e devem assegurar: experiências significativas, cuidado acolhedor, espaços e materiais adequados para brincadeiras, interações positivas e expressão de ideias, sentimentos e ações com outras crianças e adultos(as). Os recursos utilizados no trabalho foram pensados e planejados ao longo de toda a investigação. Assim, para o registro da

trajetória investigativa, lançamos mão de fotografias, filmagens e diário de bordo, anotando as observações, as falas e demais formas de expressão das crianças.

Como assevera Paulo Freire (1996, p. 53): “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Partindo de tal premissa, percorremos um caminho muito significativo, no qual construímos uma jornada pedagógica marcada pela beleza das conquistas das crianças, pois, segundo as DCNEI, as práticas pedagógicas devem garantir experiências que propiciem “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (Brasil, 2010, p.26).

Vale lembrar que a Educação Infantil tem o escopo de ampliar o acesso das crianças às mais diversas experiências, de maneira significativa, a fim de promover o desenvolvimento humano. Portanto, faz-se necessário reconhecer as experiências culturais desses indivíduos e proporcionar-lhes novas experiências.

Em relação à fundamentação teórica, pautamo-nos em estudos e pesquisas de Paulo Freire, Marta Regina de Paulo Silva, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Glória Kok, Vera Maria Candau, além dos(as) artistas Délio Saraiva, Denilson Baniwa e Arissana Pataxó, bem como da legislação educacional vigente. Quanto ao levantamento bibliográfico, ele foi realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o recorte temporal dos últimos 15 anos, (2009-2024). O período foi escolhido por compreender o ano subsequente à promulgação da Lei 11.645/08. Para a primeira busca, utilizamos as palavras-chave: arte, infância e cultura indígena, resultando em 15 trabalhos, dos quais apenas dois apresentaram aproximação com o foco desta pesquisa.

Em um segundo momento, ainda na mesma base de dados, realizamos novas combinações de palavras-chave: vivências, prática pedagógica e creche. A busca retornou 71 pesquisas, contudo, após a leitura de título e resumos, apenas um trabalho apresentou relação com nosso objeto de estudo. A maioria dos estudos identificados tratava da educação da criança indígena em escolas indígenas ou da formação do(a) professor(a) indígena em escolas regulares.

Na terceira busca, valemo-nos dos termos combinados: contextos investigativos, Educação Infantil e relações étnico-raciais, obtendo 63 resultados.

Desses, apenas um contemplava a investigação sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil.

A última busca foi realizada com os termos: interculturalidade e crianças, por meio da qual encontramos encontradas 34 investigações, das quais apenas duas tratavam da arte indígena com crianças em creches. Como uma delas estava fora do recorte temporal adotado, sendo datada de 2006, selecionamos apenas uma.

Ao realizar o levantamento, observamos que, em relação à temática étnico-racial, as pesquisas abordam mais a cultura afro. Assim, a cultura indígena ainda é pouco evidenciada e, quando aparece, na maioria das vezes, refere-se ao contexto das crianças indígenas em escolas dentro de suas comunidades, com foco na pesquisa etnográfica ou na formação de docentes.

Quadro 1 - Pesquisas correlatas - base de dados BDTD

Palavras-chave	Trabalhos relacionados	Ano de defesa
Arte, infância e cultura indígena	2	2018 e 2021
Vivências, prática pedagógica e creche	1	2018
Contextos investigativos, Educação Infantil e relações étnico- raciais	1	2019
Interculturalidade e crianças	1	2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 2 - Pesquisas correlatas - base de dados BDTD

Palavras-chave	Títulos das pesquisas	Autoria	Publicação/ Local e ano de defesa
Arte, infância e cultura indígena	A roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial, trata do trabalho realizado na creche apresentando literatura e brincadeiras indígenas	Ana Caroline Lopes Brandão	Dissertação de Mestrado Universidade de São Paulo 2021
Arte, infância e cultura indígena	O ensino de História e Cultura Indígena nas escolas municipais de São Paulo no período de 2008-2016	Fernanda Borsatto Cardoso	Tese de Doutorado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 2018
Vivências, prática pedagógica e creche	Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço- ambiente em foco	Aretusa Santos	Tese de Doutorado Universidade do Estado do Rio de Janeiro 2018
Contextos investigativos, Educação Infantil e relações étnico- raciais	A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar	Ana Carolina Bustamante Dias de Souza	Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Juíz de Fora 2019

Interculturalidade e crianças	A interculturalidade no currículo da formação de professores e professoras indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA- Curso de licenciatura intercultural	Eliene Amorim de Almeida	Tese de Doutorado Universidade Federal de Pernambuco 2017
-------------------------------	---	--------------------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O levantamento realizado nessa base de dados revela que as pesquisas iniciaram timidamente; em 16 anos de história, poucos estudos tratam da temática da presente pesquisa: no total, 5 publicações, das quais 4 focalizam a cultura indígena na Educação Infantil. A primeira consiste em uma dissertação de mestrado, de autoria de Ana Caroline Lopes Brandão (2021), intitulada: “A roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial”. Nela, investiga-se o trabalho realizado na creche apresentando a literatura e as brincadeiras indígenas, o que tem relação com nosso estudo, uma vez que a investigação foi realizada com crianças de creche.

A segunda corresponde a uma tese de doutorado, de Fernanda Borsatto Cardoso (2018), cujo título é “O ensino de História e Cultura Indígena nas escolas municipais de São Paulo no período de 2008-2016”. Por meio dela, apresentam-se os desafios da implementação da temática no currículo, sendo de grande valia para aprofundar nossos conhecimentos acerca da história indígena e de todo o processo decolonial.

A terceira pesquisa, de Aretusa Santos (2018), é a tese de doutorado “Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco”, que aborda as relações étnico-raciais e a educação, com destaque para os termos utilizados, as relações étnico-raciais na creche, a estética dos espaços-ambientes, os percursos de investigação sócio-histórico-cultural e a pesquisa de campo. Em relação à presente investigação, o estudo contribui para orientar os procedimentos de pesquisas realizadas em creches, levando em conta seus espaços, tempos e propostas.

A quarta pesquisa é a dissertação de Mestrado de Ana Carolina Bustamante Dias de Souza (2019), intitulada “A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar”. Esse estudo também nos auxilia a compreender diversidade racial e cultural das crianças na Educação Infantil. Por fim, a quinta pesquisa, uma tese de doutorado cujo título é “A interculturalidade no currículo da formação de professores e professoras indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - Curso de licenciatura intercultural”, de autoria de Eliene Amorim de Almeida (2017), investiga o processo decolonial e o multiculturalismo. Desse modo, contribui para o entendimento de determinados conceitos e para a localização de referências acerca da temática.

Em síntese, o levantamento bibliográfico possibilitou um aprofundamento nos estudos sobre a história indígena, sua trajetória, suas lutas e formas de resistência, seus costumes, tradições e conquistas. Além disso, permitiu um olhar mais atento às pesquisas educacionais realizadas com crianças pequenas, que frequentam o espaço da creche, favorecendo reflexões sobre as dimensões culturais e raciais. Evidenciou-se, nesse processo, o quanto é necessário investir em ações que ampliem as vivências das crianças, contemplando a diversidade e promovendo o respeito às diferentes manifestações culturais.

A presente dissertação está organizada em sete seções, a contar desta introdução, que figura como a primeira. Na segunda seção, “Identidade e Resistência: diálogo na perspectiva intercultural sobre a arte indígena”, discutimos o conceito de interculturalidade, destacando sua importância para a construção de uma educação mais inclusiva e respeitosa com as diferentes culturas. Em seguida, aludimos à resistência histórica dos povos indígenas como forma de garantir sua existência e direitos, além da valorização dos saberes e expressões artísticas indígenas como patrimônio cultural.

Na terceira seção, “Crianças, infâncias e suas culturas”, discorreremos sobre as concepções de criança, infância e as culturas infantis, propondo reflexões sobre os múltiplos modos de ser criança, as culturas infantis e a importância de conhecer as singularidades das crianças indígenas do Brasil, ampliando o olhar para a diversidade étnico-cultural na educação desde a primeira infância. Na quarta seção, “Educação Infantil como direito de todas as crianças”, focalizamos esse segmento como direito de todas as crianças, destacando a importância das relações étnico-raciais no contexto educacional e apresentando a educação do município de Diadema.

Na quinta seção, “Caminhos metodológicos”, ocupamo-nos dos caminhos trilhados na investigação, descrevendo a abordagem escolhida, o campo de estudo e a proposta dos contextos investigativos com crianças, a fim de construir um diálogo entre a arte indígena e a prática pedagógica. Na sexta seção, apresentamos a análise dos dados da pesquisa de campo, articulando os interesses e descobertas das crianças com a proposta pedagógica. Essa análise contempla os contextos investigativos sobre a arte indígena desenvolvidos com as crianças da Emei em área urbana, bem como o intercâmbio realizado com as crianças da Aldeia.

Na sétima seção, apresentamos a proposta do produto educacional, que consiste em um guia digital e interativo de orientações pedagógicas, destinado a educadores (as) da Educação Infantil. Nele, são oferecidas sugestões de trabalho relacionado à Lei 11.645/08, ampliando as possibilidades de propostas pedagógicas concernentes à arte indígena a serem desenvolvidas com as crianças. Em seguida, na oitava seção, tecemos as considerações finais acerca do percurso empreendido, retomando seus principais aspectos.

2 IDENTIDADE E RESISTÊNCIA: DIÁLOGO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL SOBRE A ARTE INDÍGENA

*Deixa o menino aprender ô iaiá
Que a saúde do povo daqui
É o medo dos homens de lá
Sabedoria do povo daqui
É o medo dos homens de lá
A consciência do povo daqui
É o medo dos homens de lá.
(Banda Natiruts)*

Nesta seção, tratamos do conceito de interculturalidade e sua contribuição para a difusão das diferentes culturas dos diversos povos. Ademais, discorreremos sobre alguns marcos da história dos povos originários, destacando suas lutas, resistências e saberes. Na sequência, discutimos a arte indígena, os costumes, as tradições e a contribuição ancestral.

2.1 Interculturalidade e educação

Investigar a arte indígena remete à necessidade de compreender alguns conceitos, histórias e questões culturais. Um desses conceitos, fundamental sobretudo em uma sociedade globalizada como a brasileira, é a interculturalidade, caracterizada pela diversidade cultural e pela coexistência de múltiplas identidades, valores e visões de mundo.

O termo refere-se à interação entre diferentes culturas, promovendo uma compreensão mútua e uma convivência baseada no respeito e na valorização da diversidade. Ao contrário da multiculturalidade, que indica a presença de várias culturas em um mesmo espaço sem necessariamente promover interações significativas, a interculturalidade enfatiza a comunicação, o diálogo e o compartilhamento de experiências, buscando construir uma sociedade mais inclusiva e justa. Segundo Vera Maria Candau (2008, p. 63),

A interculturalidade 1) promove de forma deliberada a interrelação entre diferentes grupos culturais de uma dada sociedade; (2) concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e de reconstrução; (3) considera a hibridização cultural elemento importante para a dinâmica dos diferentes grupos socioculturais; (3) tem consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais (relações marcadas por preconceitos e discriminações de determinados grupos sociais); (4) afirma e

não desvincula a relação complexa entre as questões da diferença e da desigualdade presentes na sociedade.

Nesse sentido, a interculturalidade pode ser definida como um processo dinâmico e contínuo de interação entre pessoas de diferentes culturas, territórios, classes sociais, onde há uma partilha de conhecimentos, valores e práticas. Esse processo visa a transcender as barreiras culturais, promovendo a construção de novas compreensões e a superação de preconceitos e estereótipos. Dito de outro modo, em um contexto intercultural, a diversidade não é vista como um problema a ser solucionado, mas como uma oportunidade de aprendizado e crescimento para todos(as) os(as) envolvidos(as).

Catherine Walsh (2005) defende que o conceito é fundamental para a (re)formulação de um pensamento crítico alternativo: em primeiro lugar, porque é vivido e desenvolvido a partir da experiência da colonialidade; em segundo lugar, porque reflete um pensamento que não se apoia nos legados eurocêntricos ou da Modernidade; em terceiro lugar, porque se origina no Sul, desafiando a geopolítica dominante do conhecimento, centralizada no Norte global.

A experiência intercultural oferece aos indivíduos a oportunidade de expandir sua visão de mundo e desenvolver empatia e respeito pela diversidade. Ao interagir com pessoas de diferentes regiões e origens culturais, ampliamos nossa compreensão sobre o que significa ser humano e as diversas formas de viver, pensar e se expressar. Além disso, expandimos nosso conhecimento sobre as artes, os costumes, as religiões, as tradições e os valores transmitidos por gerações. Essa troca permite desafiar nossas próprias percepções e preconceitos, possibilitando um percurso de desconstrução de toda uma relação estrutural constituída, implementada e repassada, por meio da qual o processo de colonização europeu foi sendo perpetuado como a única verdade histórica por séculos.

Para Chimamanda Ngozi Adichie (2009, p. 16), é impossível falar da história única sem falar da relação de poder: “As histórias importam, muitas histórias foram usadas para caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar, as histórias podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar a dignidade despedaçada”.

Logo, é preciso conhecer todos os lados da história, a fim de compreender o que de fato aconteceu e como se deu o processo em que, até hoje, os(as)

envolvidos(as) lutam e resistem para se reafirmarem. Desde uma perspectiva intercultural, é preciso romper com discursos e ações de negação e discriminação dos diferentes povos, promover abertura para o conhecimento e interação das diversas culturas, ampliar a desconstrução de práticas equivocadas e enraizadas pelo sistema estrutural colonizador e fortalecer a causa da luta das “minorias”.

Segundo Candau (2008), nosso continente é profundamente marcado por uma base multicultural, sendo as interações entre diferentes etnias uma constante ao longo de sua trajetória histórica, que, por sua vez, é marcada por episódios dolorosos e trágicos, especialmente no que se refere aos povos indígenas e afrodescendentes. A construção de nossa história está imersa em processos de eliminação física do "outro(a)" ou na escravização, que também representa uma forma violenta de negação de sua identidade. Essa negação do "outro(a)" também se manifesta nas representações sociais e no imaginário coletivo.

Por essa razão, é preciso conhecer a história para não errar novamente. Em outras palavras, para que, desde cedo, as crianças pequenas, na Educação Infantil, conheçam e vivenciem uma educação antirracista, construindo-se como sujeitos mais sensíveis e propositivos, construindo saberes como a escuta, o diálogo, a resolução de conflitos e o respeito às diferenças.

Em um mundo onde o fluxo de pessoas e informações, bem como a aquisição de bens são constantes, em que algumas pessoas estão mais preocupadas com tempo acelerado, com o consumo desenfreado e consigo mesmas, temos de olhar amorosamente das relações e cuidar delas. Do mesmo modo, precisamos compartilhar experiências com o(a) outro(a), essenciais para o bem-estar coletivo, com vistas a resgatar princípios e valores segundo os quais a cultura e os costumes devem ser evidenciados, ampliando a empatia e equidade de oportunidade.

Vale ressaltar também que a experiência intercultural contribui para o enriquecimento pessoal, pois permite que cada indivíduo reflita sobre sua própria identidade cultural e sobre como ela se relaciona com as demais. Tal processo pode ser transformador, na medida em que promove o autoconhecimento e a construção de uma identidade mais aberta, flexível e respeitosa. Nesse sentido,

O diálogo freireano como fundamental à convivência entre grupos culturais diferentes, porque possibilita a interação intergrupala a partir de trocas de experiências vividas, pressupõe que o diálogo viabiliza o fomento de uma democracia plural que caminhe para uma cultura de paz e a construção da cidadania em uma sociedade multiétnica que promova a igualdade na

diversidade. A interculturalidade na educação, na perspectiva freireana, contribui para que tanto dentro do ambiente escolar como fora dele, as identidades sejam compartilhadas no mundo cada vez mais plural (Araújo, 2004, p. 21-22).

No campo da educação, a interculturalidade é de grande importância, pois propõe que o ambiente escolar seja um espaço onde as diferenças culturais sejam reconhecidas, valorizadas e incorporadas aos processos de ensino e aprendizagem. Esse enfoque intenta educar desde os bebês que frequentam a creche para interagir em uma sociedade plural, com o objetivo de que possam entender e respeitar as diferentes culturas, construir uma comunicação eficaz entre pessoas de diferentes etnias, ter empatia com as experiências das outras pessoas e estar abertos à diversidade em uma sociedade plural.

As experiências culturais vividas e o compartilhamento de saberes entre os diferentes grupos ampliam o pensamento sobre a interculturalidade, propondo contribuições significativas em todos os ambientes, principalmente na escola, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural, garantido o respeito e compreensão. Ao adotar um currículo intercultural, as instituições educacionais oferecem às crianças a oportunidade de aprenderem sobre diferentes culturas e desenvolverem uma mentalidade mais aberta e inclusiva, incentivando os(as) estudantes a se colocarem no lugar do(a) outro(a), a compreenderem diferentes perspectivas e a questionarem visões preconceituosas e discriminatórias. Candau (2008, p.13) assevera: “Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Existe uma relação intrínseca entre educação e culturas”. Ou seja, a cultura permeia todo o processo educativo, sendo impossível separar a aprendizagem das influências culturais.

A interculturalidade pressupõe um trabalho interdisciplinar nas instituições educacionais, o que pode contribuir para a redução das desigualdades de acesso à cultura e arte. Em um ambiente educacional que valoriza a diversidade, as crianças de diferentes origens culturais têm a oportunidade de expressar sua identidade e se verem representadas no currículo escolar. Essa perspectiva promove a equidade, pois evita que determinadas culturas ou visões de mundo sejam marginalizadas ou excluídas do processo educativo.

O respeito pela diversidade, a valorização das diferentes formas de conhecimento e a busca por soluções coletivas são alguns dos saberes que uma educação intercultural crítica ajuda a desenvolver, essenciais à construção de uma

sociedade mais democrática e igualitária. Walsh (2010) refere-se ao caráter ético-político da interculturalidade ao afirmar que consiste em uma proposta de sociedade, um projeto político, social, epistêmico e ético, voltado à transformação estrutural e histórica da sociedade.

Embora a interculturalidade traga benefícios à educação, a implementação de uma prática educativa intercultural ainda enfrenta desafios. Um dos principais obstáculos é a resistência a mudanças políticas e estruturais nas instituições, que, muitas vezes, mantêm currículos e práticas pedagógicas tradicionais que pouco valorizam a diversidade cultural. Vale lembrar que a educação deve ser pensada e praticada como um cenário multifocal de experiências culturais, no qual se compartilham vivências destinadas à criação entre os diversos saberes, com vistas a manter o exercício inacabável de buscar, ensinar e aprender.

A formação de professores(as) e gestores(as) educacionais também é um ponto fundamental, uma vez que, sem um processo formativo contínuo e bem elaborado por toda comunidade escolar, pode ser difícil promover uma educação intercultural de maneira efetiva. Isso porque esses profissionais precisam compreender o conceito de interculturalidade e sua importância, além de terem muito claro seus papéis de mediadores(as) do conhecimento, resgatando os diferentes saberes populares e locais, apresentando os saberes dos diversos povos e ampliando o diálogo entre a valorização e o respeito entre as diferenças culturais.

Oliveira (2015) lembra que o debate sobre diversidade cultural está presente no pensamento de Paulo Freire, em virtude de esse educador

[...] compreender ser a educação para a *cultura da diversidade*, respeitando a diferença e estabelecendo relações dialógicas e solidárias. A tarefa do educador em sua prática pedagógica é buscar a *unidade na diversidade*, tratando a educação numa dimensão interdisciplinar e intercultural, articulando saber, vivência, escola e comunidade, tendo a cotidianidade um papel fundamental e o local ou regional como ponto de partida (Oliveira, 2015, p.103, grifos da autora).

O trabalho do(a) professor(a) consiste em criar ferramentas que favoreçam a aprendizagem da criança, seja por meio do planejamento, da observação, da escuta, do diálogo e dos registros, seja por meio de toda a documentação pedagógica produzida. Trata-se de elementos que possibilitam e enriquecem as interações, fundamentais para a construção de significados compartilhados e expressos por meio

de gestos e ações. Tais interações, por sua vez, contribuem para a formação da identidade pessoal e o desenvolvimento da autonomia.

Nesse contexto, o(a) adulto(a) desempenha papel fundamental ao conectar e articular essas interações, sempre respeitando as diferenças. Sua atuação envolve a promoção da empatia, a adoção de uma abordagem não diretiva e uma postura de observador(a) participativo(a), valorizando as produções e os significados construídos pelas crianças. O(a) educador(a), enquanto mediador(a) das trocas de experiências, tem importante função na construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva.

Ao promover a valorização da diversidade cultural, contribui-se para o desenvolvimento de cidadãos e cidadãs mais críticos(as), empáticos(as) e capazes de conviver com as diferenças. Para isso, é preciso estarem atentos(as) às suas próprias crenças e valores, buscando identificar e desconstruir possíveis preconceitos existentes. Ao mesmo tempo, devem sensibilizar as crianças para a importância da diversidade cultural, oportunizando um ambiente de respeito e acolhimento. Segundo Eliane Cristina Uzeloto Enumo (2024, p. 83),

[...] aprender com o(a) outro(a) na Educação Infantil significa descobrir que aqueles(as) que são diferentes de nós em termos de raça, etnia, cultura ou outras características ensinam como outras experiências e perspectivas podem ser enriquecedoras e transformadoras, capazes de proporcionar um melhor entendimento do mundo e das pessoas que nele habitam. Para tanto, é necessário que todas as culturas e experiências estejam presentes no ambiente educacional.

Nesse processo, o diálogo intercultural é uma ferramenta poderosa para a construção de conhecimentos compartilhados. Assim, cabe aos(às) educadores(as) criar espaços e ambientes para que as crianças possam dividir suas experiências e perspectivas, aprendendo a escutar e a se colocar no lugar do(a) outro(a), ampliando o sentimento da empatia.

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. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e

culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2017, p. 40).

O(a) educador(a) pode utilizar diversos materiais e recursos pedagógicos (histórias, vídeos, músicas, imagens, brincadeiras, culinária, contextos investigativos, experiências artísticas, jogos, entre outros) que valorizem a diversidade cultural, incluindo diferentes perspectivas históricas, sociais e culturais. Do mesmo modo, é possível elaborar alternativas e estratégias pedagógicas que garantam os direitos, ampliem um trabalho de qualidade social e evidenciem positivamente a beleza das artes e das culturas. Nesse caso, a realização de projetos que envolvam a comunidade escolar e a sociedade em geral são meios de promover a partilha de experiências e a construção de redes de solidariedade.

Segundo Enumo (2024), é no espaço da Educação Infantil que as relações afetivas são fortalecidas, e o trabalho com a diversidade pode garantir um crescimento saudável a todas as crianças. Esse ambiente educacional tem, nas relações entre o eu, o(a) outro(a) e o nós, uma intenção de aprendizagem que impacta as interações estabelecidas pelas crianças dentro e fora do contexto educacional.

As instituições escolares fazem parte da sociedade, sendo lugares onde as relações de poder e as desigualdades se manifestam de diversas formas. Ao reproduzir os valores e as normas da cultura dominante, creches e pré-escolas contribuem para a perpetuação de preconceitos e discriminações. Por isso, é preciso que essas instituições se tornem espaços de reflexão crítica, nos quais as crianças, os(as) demais profissionais e familiares possam questionar as desigualdades e construir um presente e um futuro mais justo e igualitário. Para tanto, é fundamental promover, cada vez mais, práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a pluralidade, e sejam amplamente divulgadas.

Vale ressaltar que a escola tem o poder de mudar a forma como vemos outras culturas, especialmente as culturas negras e indígenas. Desse modo, em vez de reforçar estereótipos negativos, os(as) professores(as) devem promover o respeito e a valorização dessas culturas, mostrando sua importância na sociedade. Para isso, é fundamental assumir um papel ativo e crítico, desafiando as ideias preconcebidas e promovendo a igualdade.

2.2 Resistência para existência: alguns marcos da história indígena

Segundo dados do Censo de 2022 (IBGE) sobre os povos indígenas, realizado com o apoio da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), o Brasil tem 1.693.535 pessoas indígenas, o que corresponde a 0,83% da população total do país. Os números apresentados comparam a evolução entre 2010 e 2022 em diversos cenários.

De acordo com o documento, houve um aumento da população vivendo em Terras Indígenas, passando de 567.582 em 2010 para 689.532 em 2022, isto é, um crescimento de mais de 21%. O Censo também revelou aumento na alfabetização de pessoas indígenas: em 2022, 84,9% (1,0 milhão) de 1,2 milhão de pessoas indígenas de 15 anos ou mais eram alfabetizadas, sendo que, em 2010, eram de 76,6%. Logo, verificou-se um avanço de quase 8,3% na taxa de alfabetização, porém as mulheres indígenas e as pessoas mais idosas ainda são os que mais sofrem com o analfabetismo.

Dentro das Terras Indígenas, a taxa de analfabetismo também diminuiu, caindo de 32,3% em 2010 para 20,8% em 2022. A redução do analfabetismo dos(as) jovens revela maior acesso a oportunidades educacionais das gerações mais novas em relação às mais idosas. Essa queda se deve à expansão do acesso à educação em décadas recentes.

Os dados mostram que as ações de reivindicações têm surtido efeitos positivos, embora de uma forma muito morosa. Contudo, mesmo em pequena escala, é significativo ver o aumento do número de indígenas alfabetizados(as), o que corresponde a todo o processo de resistência dos povos originários, que os acompanha desde sempre. Ao observarmos a história de dentro para fora, os(as) indígenas já habitavam os diversos territórios espalhados pelos países e, no que concerne especificamente às nossas origens, não houve “descobrimto” das terras brasileiras por parte dos colonizadores, já que aqui havia diversos povos, cada um com seu modo de viver, agir e ser, com suas culturas e ideias, bem como com sua vida coletiva e suas relações com a natureza.

Para Quijano (1992), o colonialismo foi um período em que países europeus dominaram e exploraram territórios na América, Ásia e África. Essa dominação não se limitou apenas ao controle político e econômico; contemplou igualmente a

imposição de culturas, valores e formas de pensar europeus sobre as populações nativas. Tal processo é chamado de "colonialidade".

Os(as) indígenas brasileiros(as) sofreram apropriação indevida de suas terras e invasão cultural, além de imposição de valores e tradições pelo opressor, visto terem sido desrespeitados(as) e desvalorizados(as), considerados(as) selvagens pelos seus costumes. Conseqüentemente, gerou-se uma visão negativa expressa por meio de preconceitos e estereótipos contra os quais lutam até hoje. Outro ponto a ser mencionado é o modo como resistiram ao etnocídio e como se reinventam constantemente a fim de se manterem vivos(as) e preservar seus saberes, crenças, tradições e cosmovisão.

Na década de 1970, as lideranças indígenas começam a se organizar politicamente, com vistas a reivindicar soluções para suas dificuldades de sobrevivência (serviço básico e essencial de saúde, educação pautada na preservação de suas culturas e língua materna e garantia de seus territórios) fortalecendo o protagonismo indígena em busca de seus direitos. As primeiras reuniões foram compostas por 17 lideranças dos diferentes lugares do Brasil, pois, até então, o indígena era visto pela sociedade brasileira como um problema. Nos dizeres de Daniel Munduruku (2012, p. 44):

Esse desprezo era provocado pela visão distorcida que a sociedade brasileira tinha a respeito dos indígenas. Para ela, os povos originários eram um estorvo ao desenvolvimento do país, que ficava parado por conta da presença indígena em seu território.

Em uma visão ocidental, na qual se evidencia o poder tanto político como financeiro, cuja preocupação é sempre extrair para produzir e gerar lucratividade, não existe preocupação em preservar a biodiversidade, tampouco se pensa no bem-estar do coletivo. Por conseguinte, os povos indígenas tiveram de, a cada dia, ir à luta e ser a resistência.

Ainda de acordo com Munduruku (2012), nos anos de 1980, o Movimento Indígena — idealizado a partir do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), ligado, por sua vez, ao Conselho Nacional dos Bispos do Brasil —, cujo escopo era reunir as diferentes lideranças indígenas do país para debater a defesa de seus territórios, a manutenção da cultura e seu papel histórico e suas contribuições para a sociedade, foi ganhando força. A partir de assembleias, nasce a União das Nações Indígenas

(Unind)/(UNI), liderada por diferentes povos das várias regiões brasileiras e com participação de representantes da sociedade civil e setores populares.

O Movimento se organizou em torno de três grandes eixos centrais, com o objetivo de buscar reivindicações, afirmações e avanços. Foram eles:

- **Memória:** com a intenção de resgatar todo processo de história, vida e luta desses povos, bem como de organizar cada etapa, de modo a mantê-la viva, passando de geração em geração.
- **Identidade:** com o intento de manter e reafirmar o modo de ser e viver, além de construir o sentimento de pertencimento e coletividade, promovendo a tomada de consciência de quem são e quais direitos tinham.
- **Projeto:** com propósito de lançar e projetar ações e decisões futuras, pensar em qual direção seguir a partir do momento em que se resgata a memória e se fortalece a identidade. Assim, seria preciso estruturar e planejar o caminho do futuro.

Para Ailton Krenak (2007, p. 6),

[...] você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde vai [...] isso não é só importante para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo, é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo.

Assim, é fundamental conhecer o passado para compreender o presente e todo o percurso vivenciado, de modo a projetar o futuro, para onde estamos indo.

Ao longo da trajetória das lutas dos povos indígenas, em 1988, há outro fato importante: a participação do Movimento Indígena na elaboração da Carta Magna – Constituição Federal do Brasil, que iniciou uma nova perspectiva política para os povos indígenas. Conforme assinala Munduruku (2012), o documento aborda os direitos desses povos de maneira abrangente e inovadora, reconhecendo que a necessidade de proteção jurídica especial está na diversidade cultural, não na incapacidade civil. Isso permitiu a criação, nos anos seguintes, de uma extensa legislação indigenista, garantindo a essas minorias o direito à diversidade cultural, étnica e linguística, sem prejudicar seus direitos como cidadãos e cidadãs brasileiros(as).

Além da garantia e do direito da preservação da cultura e da língua materna, outro grande marco corresponde aos direitos territoriais dos povos indígenas, que

representa a demarcação de terras tradicionais, garantida no artigo 231 da Constituição Federal do Brasil:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988).

No artigo seguinte, assevera-se a garantia da legitimidade processual para os(as) indígenas, garantindo seus direitos e os de suas comunidades. Ademais, preconiza-se que, quando seus direitos forem violados, devem entrar em juízo junto ao Ministério Público.

Os anos 1990 foram marcados por avanços e dificuldades: ao mesmo tempo que o Governo Federal apontava para uma conduta de apoio e parceria, ele estabelecia regras que dificultavam o planejamento e ações dos povos indígenas. Munduruku (2012) recorda um fator criado pelo Governo, referente à prestação de contas dos recursos destinados para os povos indígenas, fazendo com que a inexperiência dos(as) indígenas fosse alvo de críticas negativas. Em contrapartida, foi um momento importante para que os(as) próprios(as) indígenas compreendessem a necessidade de ocupar outros espaços de conhecimento, e muitos(as) jovens começaram a frequentar escola e universidades, pensando na qualificação científica, visto que, na cultura indígena, o saber ancestral/popular é o costume transmitido de geração em geração.

A educação desses povos fundamenta-se na vivência do presente, no reconhecimento de que cada fase da vida tem seu tempo e sua maneira de ser vivida. Nessa perspectiva, a existência é compreendida como uma passagem, sendo, portanto, desnecessário acumular riquezas para o futuro ou viver sob a pressão do que está por vir. Tal modo de vida difere da lógica de uma sociedade consumista, na qual o ter prevalece sobre o ser, o acúmulo é valorizado como virtude e há uma constante cobrança por conquistas e avanços, muitas vezes, em detrimento do que realmente importa: as relações afetivas, a construção de experiências e memórias, o compromisso com o(a) outro(a) e a consciência ambiental. Como se vê, há muito a aprender com os povos indígenas, especialmente no que diz respeito à preservação ambiental, ao amor ao(à) próximo(a) e à vida em coletividade.

A educação indígena também desempenha papel fundamental na construção de corpos saudáveis, pois, para essas populações, a transmissão de valores morais

e éticos está intimamente relacionada à alimentação adequada e à prática de técnicas corporais tradicionais. A educação é vivida no presente e, desde muito cedo, os(as) pequenos(as) estão imersos(as) em um aprendizado que envolve o corpo e os sentidos. A relação com o próprio corpo e com o(a) outro(a) — seja a natureza, sejam os animais ou as pessoas — é de muito respeito, uma vez que ele é considerado sagrado e, por isso, deve ser cuidado com zelo. O uso dos sentidos está relacionado às ações cotidianas, tornando-se parte essencial da experiência de aprendizagem.

Atividades como caminhar pela mata, subir em árvores, nadar no rio vão muito além do exercício físico, da brincadeira ou da diversão: nessas ações diárias, as crianças, desde pequenas, desenvolvem a consciência corporal, exploram suas potencialidades e dão significado à vida. Uma criança brincando na margem do rio já adquire noções de força e equilíbrio, compreendendo conceitos matemáticos como grandezas, medidas e relações espaço-temporais. Ao desafiar seus próprios limites — por exemplo, ir à parte mais funda do rio —, ela observa os(as) mais velhos(as), assimila conhecimento e aprende por meio das interações com o(a) outro(a), com o ambiente e com toda a possibilidade de vivência.

A educação dos sentidos amplia e fortalece o estado de infância, mantendo a sensibilidade, a imaginação e a criatividade sempre em movimento. Trata-se de uma educação abrangente, na qual o ato de ver não se restringe apenas ao olhar, mas também ao sentir. Assim, a percepção vai além da visão, manifestando-se, entre outras situações, na sensação dos pés tocando a terra, em que somos sensibilizados(as) e profundamente tocados(as) pela experiência.

Outro ponto é a educação da mente, que se refere à educação para vida: ela orienta os(as) adolescentes a compreenderem sua importância no mundo, traduzindo o passado e o presente no qual se encontram por meio da memória. Os(as) contadores(as) de história na comunidade indígena são mulheres e homens mais velhos(as) considerados(as) os(as) guardiões(ãs) da memória ancestral. Seu papel é fundamental, pois são vistos(as) como as "bibliotecas" da aldeia, os(as) responsáveis por ler e reler o tempo tornando-o circular e mantendo vivas as tradições. Para Munduruku (2012), morrer velho(a) é a garantia de que determinado povo não morrerá. Assim, aos pais e mães, cabe a educação do corpo; aos anciãos e anciãs cabe a educação da mente e, conseqüentemente, do espírito.

Vale lembrar que esta última consiste na educação para sonhar, pois os sonhos nos mantêm vivos e nos fazem querer realizá-los:

Meu avô dizia ser a linguagem que nos permitia falar com nós mesmos e com os seres interiores. Dizia que não dormimos para descansar, mas para sonhar e conhecer os desejos deles. Para ele, o sonho era nossa garantia da verdade. Para mim, o sonho sempre será o *locus* onde as histórias ganham realidade (Munduruku, 2012, p.73).

Além da educação do corpo, da mente e do espírito, há uma educação ambiental intrínseca, ou seja, uma relação com a natureza (animais, rios, árvores, sol, lua, montanhas, pedras etc.), a qual, na cultura indígena, é parte da família, e não algo distante: "O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar" (Krenak, 2019, p.40).

Segundo Munduruku (2012) e Krenak (2019), a concepção de educação para os povos indígenas está mais atrelada à preservação e transmissão dos saberes ancestrais, valores culturais e línguas nativas. Baseia-se, portanto, em práticas comunitárias, rituais, mitos e tradições que buscam promover uma educação holística, que valoriza a relação harmoniosa entre seres humanos, natureza e espiritualidade, não visando a comércio, *status* e geração de riquezas.

Krenak (2007) relata que, na tradição indígena, as crianças começam a aprender sobre a cultura e os conhecimentos do seu povo por meio da convivência, dos cantos e das histórias que narram a criação e os eventos importantes do mundo. Esse aprendizado inicial é contínuo e, por volta de seis a oito anos, passam por uma formação especial conduzida por anciãos e guerreiros, com cerimônias e rituais que envolvem ensinamentos práticos e simbólicos. Esses ritos conectam a criança aos valores, conhecimentos e sonhos coletivos da comunidade, permitindo que ela compartilhe a essência cultural de seu povo.

Ainda no concernente à educação indígena, às tradições e ao compromisso com seu povo, outra referência é a ativista Eliane Potiguara, representatividade feminina que sempre participou de grandes marcos na trajetória de luta pelos direitos dos povos originários. Ela fez parte das reuniões da ONU, contribuindo para o advento da Declaração Universal dos Direitos Indígenas.

Ademais, esteve presente na Convenção 169, em Genebra, na qual se definiu quem eram os povos indígenas mencionados no documento, além de afirmar a obrigação dos governos em reconhecer e proteger os valores e práticas sociais, culturais, religiosas e espirituais de tais povos. A Convenção também abordou a necessidade de consultar os povos interessados, por meio de procedimentos

adequados sempre que forem previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente.

A Convenção da Organização Internacional do Trabalho, que ocorreu em Genebra, em 1957, cujo objetivo central era debater a proteção e a integração das populações indígenas, tribais e semitribais de diversos países, apesar de seu caráter assimilacionista, foi o primeiro documento internacional a aprovar propostas relativas à proteção e à integração das populações indígenas (Cardoso, 2018, p.44).

Potiguara foi indicada a receber o prêmio Nobel da Paz, atuou como feminista indígena no movimento social brasileiro e teve papel fundamental na construção de uma "cartilha" de conscientização política chamada "Terra mãe do índio". Esse material influenciou muitos(as) jovens em busca de seus direitos, fazendo com que fossem atrás de serem escutados(as) e terem voz ativa nos diálogos educacionais e políticos. Vale lembrar que, até hoje, essa cartilha influencia as novas gerações, revelando o verdadeiro papel da educação: ampliar o conhecimento e libertar o ser humano de tudo aquilo que o oprime, como orienta a pedagogia de Paulo Freire.

Toda essa história de resistência e reivindicações mostra que os povos indígenas têm ininterruptamente buscado o processo de decolonização. Isso porque se ainda é necessário lutar para garantir seus direitos, conclui-se que ainda há dificuldades sociais, de acesso à educação e ingresso no ensino superior, em decorrência do período colonial.

Um marco importante nessa luta é o dia 09 de agosto, no qual é celebrado o Dia Internacional dos Povos Indígenas, criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1994. O objetivo é reconhecer as tradições, promovendo o respeito e inclusão na sociedade, bem como reafirmar os direitos desses povos, evidenciando e denunciando qualquer tipo de invasão cultural e territorial.

Em 2003, foi sancionada a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. A lei visa a valorizar a contribuição da população negra para a sociedade e a promover a igualdade racial.

Art. 26. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.^{1º} O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade

nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003).

Trata-se de um esforço para combater o racismo e a discriminação racial em nossa sociedade, valorizando a contribuição africana e afro-brasileira, destacando a importância das culturas africanas e afro-brasileiras na formação da identidade nacional, enriquecendo o currículo escolar e abordando a história da África, a cultura afro-brasileira e a luta dos(as) negros(as) no Brasil, com vistas a propiciar uma educação mais inclusiva e diversificada. Do mesmo modo, busca-se ampliar a formação de cidadãos e cidadãs conscientes das questões raciais e da importância da diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, promovendo o respeito e a valorização das diferenças étnico-raciais.

No ano seguinte, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004). No entanto, observou-se que a história indígena estava inserida de forma secundária nessa abordagem. Em resposta, o Movimento Indígena, aliado à sociedade civil e aos setores políticos, mobilizou-se para que a História e a Cultura Indígenas fossem incluídas de maneira destacada no currículo.

Assim, em 2008, é promulgada a Lei 11.645/08, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) para incluir a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo das escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio. O intuito dessa legislação é promover a valorização das contribuições dos povos afro-brasileiros e indígenas para a formação da sociedade brasileira, além de combater o racismo e a discriminação racial, evidenciando também os povos indígenas.

Art. 26-A. 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. 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas

brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

A alteração da lei representa um avanço significativo ao incluir no currículo escolar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas. Isso permite que as crianças e os(as) jovens conheçam e valorizem as contribuições desses grupos para a formação da sociedade brasileira, combatendo estereótipos e preconceitos que, por muito tempo, estiveram presentes no ambiente escolar. O reconhecimento da diversidade cultural no Brasil promove a igualdade de direitos e fortalece a identidade nacional, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Pensando na implementação da lei, algumas estratégias foram elaboradas na cidade de São Paulo. Em 2019, a Rede Municipal de Educação convidou o professor, ativista e referência indígena Daniel Munduruku para ampliar a reflexão e contribuir na construção do “Currículo da Cidade: Povos indígenas”, que traz orientações pedagógicas, dentre as quais apresenta fatos históricos, termos e conceitos, concepções e sugestões para trabalhar a temática. O documento menciona alguns termos que foram ressignificados, em virtude de avanços dos estudos e pesquisas, lutas e conquistas. Por conseguinte, não cabe continuar com os mesmos adjetivos/termos, uma vez que estamos em constante reflexão e transformação. Um dos termos se refere ao uso da palavra “*índio*”, que era compreendido como um “ser selvagem”. Como explica Munduruku (2019, p. 16):

De hoje em diante, que fique combinado que não haverá mais “índio” no Brasil. Fica acertado que os chamaremos indígenas, que é a mesma coisa que nativo, original de um lugar. Certo? Bem, calma lá. Alguém me soprou uma questão: mais índio e indígena não é a mesma coisa? Pois é. Não, não é. Digam o que disserem, mas ser um indígena é pertencer a um povo específico, Munduruku, por exemplo. Ser “índio” é pertencer a quê? É trazer consigo todos os adjetivos não apreciados em qualquer ser humano. Ela é uma palavra pré-conceituosa, racista, colonialista, etnocêntrica, eurocêntrica. Acho melhor não a usarmos mais, não é?

Outra nomenclatura é “tribo”, relacionada mais a uma forma colonialista de se referir a algumas culturas consideradas inferiores. Nessa ressignificação, hoje se usam os termos “aldeia, terra ou território”, que apresentam significado vivo, carregado do sentido de coletivo, comunitário, de organização social dinâmica.

O Currículo igualmente faz provocações a fim de promover uma nova perspectiva sobre os povos indígenas no Brasil, desconstruindo práticas equivocadas

e enraizadas, reconhecendo a riqueza de sua cultura e história na formação da identidade brasileira. Além de abordar a importância de ressignificar termos e conceitos para se referir aos povos indígenas, discorre sobre a necessidade de conhecer sua história e cultura, bem como o papel fundamental do Movimento Indígena na garantia de seus direitos. Ademais, destaca a presença dos povos originários em São Paulo e discute novas formas de pensar a história e a política a partir da perspectiva deles. Em suma, consiste em um portal para um tratamento mais digno e humano dos povos indígenas, reconhecendo-os como os primeiros habitantes do Brasil e protagonistas de sua própria história.

Em 2022, outro avanço foi a Lei nº 14.402 de 08/07/22, que institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943, com a intenção de evidenciar e valorizar a diversidade das culturas dos povos originários. Logo, define-se o dia 19 de abril como o Dia dos Povos Indígenas, dando-lhes a visibilidade merecida.

No ano seguinte, mais uma ação, em complemento à Lei 11.645/08, foi o advento do Ministério dos Povos Indígenas, órgão da administração federal criado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a partir das necessidades identificadas pelo Grupo de Trabalho dos Povos Indígenas, durante o Governo de Transição. Esse Ministério tem como objetivo atuar na implementação da política indígena e indigenista, a partir do reconhecimento, garantia e promoção dos direitos dos povos originários — reconhecimento, demarcação, defesa, usufruto exclusivo e gestão das terras e dos territórios indígenas. Além disso, deve assegurar o bem-viver desses povos, protegendo os que vivem isolados e os de recente contato, e realizar acordos e tratados internacionais, em especial a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, no que tange aos indígenas. Atualmente, a ministra responsável pelo Ministério é Sonia Bone de Sousa Silva Santos, conhecida como Sonia Guajajara, indígena do Povo Guajajara/Tentehar. Graduada em Letras e pós-graduada em Educação Especial, destacou-se por sua luta pelos direitos dos povos originários e pelo meio ambiente.

Todo esse processo de luta e resistência fortaleceu e inspirou jovens indígenas a não só manterem a tradição, mas também a perseguirem seus sonhos, lutando por seus objetivos, ocupando espaços acadêmicos, sendo presentes na política, reforçando seu propósito e identidade culturais, buscando equiparação histórica, (re)afirmando a memória e mantendo-a viva. Nesse sentido, a valorização das práticas

educacionais e culturais dos povos indígenas é essencial para a construção de uma sociedade plural. Ao reconhecermos os conhecimentos originários, integrando-os aos processos educacionais, damos um passo importante no que concerne à interculturalidade.

Na próxima seção, tratamos da expressão profunda e vital dessas culturas que, ao longo dos séculos, tem se manifestado de variadas formas, desde a pintura e a escultura até a música e o artesanato. Por meio da arte, os povos indígenas transmitem suas histórias, conhecimentos e visões de mundo, revelando um legado estético e espiritual de imensurável valor.

2.3 Saberes e cultura sobre a arte indígena

A busca pela expressão e pela criação acompanha o próprio processo de humanização. Prova disso são os registros deixados em desenhos rupestres, gravados em rochas e cavernas, como forma de manifestar e comunicar pensamentos. Essa necessidade criativa se revela na confecção de objetos que, ao mesmo tempo, atendiam a funções práticas e expressavam preocupações estéticas. Um exemplo são os potes e jarros de barro ou argila, produzidos para armazenar, entre outras coisas, os alimentos, porém cuidadosamente moldados e ornamentados.

Geração após geração, continuamos a produzir e a consumir arte, mantendo a capacidade inventiva inerente ao ser humano. Ao criar, inventamos e reconstruímos nossa realidade; ao contemplar, somos atravessados(as) por sentidos que nos conectam uns aos(às) outros(as) e ao tempo histórico em que vivemos. Produzir e consumir arte não é apenas um hábito cultural, mas um modo de nos situarmos no mundo, refletir sobre nossa existência e perpetuar o diálogo entre passado, presente e futuro. Assim, a arte é simultaneamente memória, invenção e experiência compartilhada, um fio invisível que atravessa gerações e nos mantém em constante relação com a humanidade que nos precedeu e com aquela que ainda está por vir.

Nas manifestações artísticas indígenas, essa continuidade se mostra de maneira viva e profundamente conectada à memória coletiva, aos mitos, aos rituais e à relação com a natureza. Cada objeto, pintura corporal, cerâmica ou tecelagem carrega histórias, saberes e cosmologias que atravessam o tempo, tornando-se um elo entre ancestrais e descendentes. Essa cultura rica e diversificada representa a herança e a identidade de mais de 305 etnias indígenas no Brasil. Dito de outro modo, no universo da arte

indígena, cada objeto produzido tem vida, função e significado, pois, para ser confeccionado, existe todo um processo, foi emanada toda uma energia, e ele carrega todo esse simbolismo, visto que fará parte do cotidiano de outras pessoas.

Para Kok e Martins (2014), a arte indígena não se encaixa na definição tradicional: ela está integrada ao dia a dia, em rituais e objetos de uso corriqueiro. Um machado de pedra, por exemplo, além de ferramenta, pode ser uma expressão artística. É importante reconhecer essa diferença, a fim de evitar impor nossas categorias ocidentais sobre a produção artística de tais povos.

Ao conhecer a concepção de arte para outras culturas/povos, entendemos seus valores, saberes e costumes; embora muitas vezes sua arte não seja reconhecida por parte da sociedade, isso não significa que não haja técnica e domínio a fim de realizar o processo. Vale lembrar que muitas técnicas foram desenvolvidas por esses povos diante de sua necessidade de habitar no mundo — por exemplo: produzir fogo, confeccionar objetos de cerâmica para guardar itens etc.

Ainda de acordo com Martins e Kok (2014), ao refletir sobre a arte indígena, somos levados a conhecer imagens e objetos confeccionados por povos “paleoíndios” — ou seja, anteriores aos indígenas — que viveram na América do Sul há milhares de anos, no período denominado pré-cabraliano — isto é, anterior à chegada dos europeus. Do mesmo modo, identificamos suas tradições e os diferentes meios empregados para registrar sua presença: a gravura, a cerâmica, a escultura e o urbanismo — a maneira de projetar e arquitetar as aldeias, os espaços, as moradias, as ocas e o pátio principal.

Outro momento importante para compreensão dessa arte corresponde à “chegada dos europeus”, ao encontrarem objetos que simbolizavam as manifestações estéticas das sociedades indígenas existentes no Brasil. Esse primeiro contato se deu com os grupos Tupi-Guarani, que aqui já habitavam quando chegaram as caravelas portuguesas.

Martins e Kok (2014) também afirmam que a cerâmica está atrelada ao desenvolvimento da agricultura, indicando seu uso na Amazônia. No caso da cerâmica indígena, feita principalmente por mulheres, ela é utilizada para fins domésticos e cerimoniais, dispondo de padrões de alta complexidade como os vasos das cariátides, decorados com formas femininas e de animais. Alguns exemplos famosos vêm dos povos Marajoaras, que habitam a Ilha de Marajó, no Pará.

A cultura marajoara teve sua existência populacional entre os séculos IV e XV, localizada na referida ilha, onde havia grandes aterros de argila e areia. As atividades principais eram a domesticação de animais, plantio e cultivo de mandioca e milho; merece destaque a rica diversidade na fauna (peixes, aves e animais) do local, que foi um centro ativo na produção da cerâmica, utilizada também como moeda de troca.

Produzida exclusivamente por mulheres, à cerâmica marajoara se caracteriza pela decoração pintada em vermelho, laranja ou preto sobre um fundo branco, decorado com apliques e incisões”. Utilizada para fins rituais, há indícios de que essa cerâmica, que expressava mitos e crenças do universo marajoara, surgiu e se desenvolveu na própria ilha, desaparecendo por razões desconhecidas por volta de 1400 (Kok; Martins, 2014, p.48).

A técnica utilizada para produção era manual: esfregava-se o pedaço de barro fazendo “cobrinhas” nomeada “cordões”, colocadas umas sobre as outras. Com a argila ainda maleável, utilizavam-se facas, conchas e outros utensílios a fim de alisar a parede do barro. O polimento era realizado com coco e folhas de árvore, lixando-se e dando acabamento à peça que ia ao fogo para ser finalizada.

Figura 1 - Délio Saraiva / Cerâmica Marajoara



Fonte: Rede Artesol (2023).

Entretanto, nem todos os povos indígenas utilizam a arte da cerâmica. Enquanto, para alguns, essa tradição é mais forte, para outros, o trabalho em madeira, as máscaras, a arte plumária e a tecelagem fazem mais sentido.

A arte indígena no Brasil não é apenas uma expressão estética; trata-se de uma marca de resistência cultural e afirmação identitária. As exposições e museus vêm ganhando visibilidade, permitindo que todos(as) apreciem e compreendam melhor essa herança cultural. O artigo 231 da Constituição Federal de 1988 reforça

essa importância, valorizando e reconhecendo suas tradições, seus costumes e expressões culturais.

Outra arte, além das mencionadas, é a pintura corporal, que carrega diversos significados para os(as) indígenas. Assim, podem estar relacionadas às celebrações de casamentos, aos nascimentos, aos rituais de luto e proteção, à cura de enfermidades e às funções de guerra, agradecimento, socialização ou religião.

Ao marcar um corpo, ela lhe confere um lugar no grupo social e o coloca em relação com forças naturais e sobrenaturais...Pela pintura, é possível conhecer a idade, o gênero, o clã e o grau de integração de uma pessoa na comunidade, por exemplo, os Krahô, que habitam atualmente o estado do Tocantins, pintam-se com listras verticais e horizontais conforme o lugar que ocupam no grupo social (Kok; Martins, 2014, p.63).

As sementes utilizadas para fabricar os pigmentos (tintas naturais) são as de jenipapo e urucum, que, após serem fervidas, obtêm as colorações azul-escuro e vermelha. Além disso, é possível fazer outras misturas — com o suco de babaçu, por exemplo —, que funcionam como aglutinantes, com vistas a dar consistência, fixando e preservando a tinta natural. Esta última pode ser aplicada com os dedos, com as mãos, com riscadores feitos de madeira, gravetos de árvores, pontas de palha e pedaços de algodão.

Convém salientar que a pintura corporal vai além de apenas adornar ou embelezar o corpo: ela representa uma forma única de interpretar e vivenciar o mundo, expressando as relações pessoais e a harmonia com a natureza. Desse modo, é utilizada pelos homens como forma de proteção para guerrear e muito comum também entre as mulheres.

Figura 2 - Grafismo corporal indígena



Fonte: Domínio público (s.d.).

Em relação à arte plumária, para sua confecção, utilizam-se penas e plumas de aves para produzir adereços e adornos como: colares, pulseiras, brincos, toucas e caudas. Trata-se de uma prática muito comum entre os Munduruku, do Pará, porém é observada entre muitos outros povos. Realizada desde o século XVI, sua forma de expressão relaciona-se a cerimoniais e rituais, como o de nomeação de recém-nascido e os funerais. Além disso, o ornamento permite identificar o clã ao qual o indivíduo pertence.

Figura 3 - Arte Plumária



Fonte: Domínio público (s.d.).

O trançado e a tecelagem, por sua vez, são formas de arte utilitária, de grande importância para o dia a dia dos(as) indígenas, cujas matérias-primas variam de acordo dos recursos naturais de cada território. As redes de dormir, os cestos cargueiros, as peneiras, as armadilhas de pesca e as esteiras podem ser confeccionados com algodão, fibras vegetais, cipó e outras plantas. Para alguns povos, os homens são responsáveis por confeccionar a cestaria e os sacos cargueiros; às mulheres cabe finalizá-los com a pintura, que pode representar cobras e lagartos. Depois de prontas, as peças são usadas durante os deslocamentos realizados pelos grupos.

Figura 4 - Cestaria



Fonte: Domínio público (s.d.).

Já a arte em madeira e as máscaras são manifestações culturais antigas e com grande variedade, presentes em diversificadas comunidades indígenas de nosso país. As peças esculpidas em madeira estão intimamente relacionadas às crenças, tradições e práticas cotidianas dos diversos povos indígenas, visto que, por séculos, eles conviveram com os recursos naturais e desenvolveram habilidades e técnicas para construir objetos necessários à sua sobrevivência.

Os trabalhos em madeira geralmente revelam os valores de cada grupo e contam sua história, podendo representar figuras humanas, animais, espíritos ou seres mitológicos. Muitas vezes, as esculturas têm propósitos ritualísticos, sendo utilizadas em cerimônias religiosas ou como objetos de proteção. Ademais, podem ser empregados na caça e na pesca — arcos, flechas, bancos, canoas — e como instrumentos musicais, por exemplo, o maracá. Esses objetos, além de sua função prática, carregam significados culturais e espirituais.

Em relação às máscaras de madeira, elas têm papel preponderante nas cerimônias, pois cada uma tem significado específico no contexto cultural de cada grupo indígena. Logo, não se trata apenas de objetos estéticos, mas de uma manifestação da expressão da identidade cultural, espiritualidade e relação com a natureza. Esses trabalhos são transmitidos de geração em geração, preservando a memória, a tradição, os conhecimentos ancestrais das comunidades indígenas e a conexão com a natureza, configurando-se, portanto, como uma das maneiras de manter viva a história de cada povo/etnia.

Figura 5 - Arte em madeira



Fonte: Domínio público (s.d.).

Apesar das influências externas e dos desafios enfrentados pelos povos indígenas desde sempre, como a perda de terras e o contato com a sociedade ocidental, a arte indígena continua a ser uma forma de luta, resistência e preservação cultural. Muitos(as) artistas indígenas contemporâneos têm buscado manter essas tradições vivas, ao mesmo tempo que incorporam novas técnicas e materiais.

Outra forma de expressão da arte indígena está relacionada aos projetos de suas moradias, em relação à organização das aldeias. Pensando em estrutura arquitetônica, na questão da construção, os(as) indígenas foram especialistas e pioneiros na arte de criar estratégias para elaborar objetos com funcionalidades para sobrevivência diária; em suas aldeias, a distribuição das construções tende a ter formato oval ou circular, e os materiais naturais utilizados para as construções são madeira, folhas de palmeira e tiras de embira. Segundo Kok e Martins (2014), essas moradias não têm paredes e divisórias internas, apenas armações de madeira que também servem para pendurar redes, objetos e alimentos. O espaço doméstico é eminentemente feminino, diferente da área central da aldeia, entendida como espaço predominantemente masculino, destinado às reuniões dos homens e à vida ritual.

Geralmente existe um pátio central utilizado para as reuniões, uma área livre e, ao redor, encontram-se as malocas/ocas e a área da roça ou plantio, que fica sob os cuidados das mulheres, ao passo que os trabalhos de pesca, caça e extração dos alimentos são de responsabilidade dos homens.

Figura 6 - Moradia



Fonte: Veja SP (2020).

A arte indígena se faz presente em muitas ações do nosso cotidiano, seja nos objetos decorativos, como vasos de cerâmica, quadros e esculturas de madeira, seja nos objetos para uso das funcionalidades diárias, como jarros, potes, bacias e vasilhas de argila. Encontramo-la também nos artesanatos como brincos, colares, cestaria, no uso de redes de descanso, bem como de tintas produzidas com elementos da natureza, por exemplo, sementes, flores, plantas e folhas.

Adentrando o universo da arte indígena, encontramos alguns artistas atuais que expressam sua cultura e a mantêm viva passando por gerações. São eles:

- **Délio Saraiva:** ceramista, nascido em Belém, capital do estado do Pará, onde viveu até os 7 anos de idade, quando seu pai se mudou para o distrito de Icoaraci, a fim de trabalhar com a arte da cerâmica. Herdou essa tradição de seu pai, dando continuidade à cultura presente na família por quatro gerações. Em Icoaraci, considerado um grande centro de produção ceramista desde o século XIX, Saraiva produz peças arqueológicas, esculturas, objetos de decoração. Buscou aperfeiçoar o seu conhecimento sobre o universo da cerâmica tradicional, incluindo a marajoara, porém optou por usar a criatividade e a livre expressão para moldar suas peças, em vez de reproduzir cópias. Seu trabalho é inspirado na arte marajoara. Atualmente reside em Bragança (SP), onde produz as peças com sua esposa.

Figura 7 - Délio Saraiva / Cerâmica Marajoara



Fonte: Rede Artesol (s.d.)¹.

- **Denilson Baniwa:** nascido em 1984 na aldeia Darí, à beira do Rio Negro (AM), iniciou sua jornada como artista a partir das referências culturais do seu povo, observando as mulheres construírem utensílios a serem usados no cotidiano. O artista representa contextos não indígenas. Morou até o fim da adolescência no interior do Amazonas, onde iniciou seus estudos voltados para Arte, ampliando seu repertório e ganhando prêmios na região como desenhista. Mudou-se para Manaus, onde trabalhou na Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), desempenhando papel fundamental na luta sobre os direitos dos povos originários. Suas produções ganharam força e destaque nos movimentos ativistas e em exposições.

Figura 8 - Denilson Baniwa/ Terra indígena in Bordeaux, France, 2019



Fonte: ArteRef (2025)².

- **Arissana Pataxó:** natural de Porto Seguro, Bahia, formada professora e artista plástica, desde jovem, começou a lecionar na Escola Indígena Pataxó da Aldeia Coroa Vermelha. Ao mesmo tempo, sentia o desejo de apresentar seu mundo

¹ Disponível em: <https://redeartesol.org.br/rede/delio-saraiva/>. Acesso em: 12 nov. 2025.

² Disponível em: <https://arteref.com/arte-indigena/denilson-baniwa-e-sua-arte-visionaria/>. Acesso em: 12 nov. 2025.

em telas, por meio de uma prática intercultural: dialogando, discutindo e refletindo sobre os conhecimentos dos(as) indígenas no Brasil. Ao participar de grandes exposições, suas produções ganharam visibilidade e importantes premiações.

Figura 9 - Arissana Pataxó /Tela: Memória Pataxó-2016



Fonte: Prêmio Pipa (2023)³.

A arte indígena tem ocupado lugar de destaque no cenário da arte contemporânea, sendo reconhecida e valorizada por sua originalidade e riqueza cultural. Isso porque os artistas indígenas têm explorado novas formas de expressão, utilizando elementos tradicionais em diálogo com técnicas e linguagens artísticas contemporâneas, o que contribui para a diversificação e renovação da produção artística no país.

O diálogo entre a arte indígena e outras linguagens artísticas tem enriquecido o cenário cultural brasileiro. A influência dessa arte pode ser observada em diversas manifestações como a música, a dança, o teatro e a literatura, demonstrando a capacidade de interação e compartilhamento de experiências entre diferentes linguagens artísticas e culturais.

O reconhecimento e a valorização da arte indígena no contexto da arte contemporânea são fundamentais para a promoção da diversidade cultural e a preservação do patrimônio artístico indígena. Em suma, a valorização da autoria

³ Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/arissana-pataxo/>. Acesso em: 12 nov. 2025.

indígena, o respeito às tradições e a ampliação do acesso a espaços de exposição contribuem para a promoção e o fortalecimento dessa arte no Brasil e no mundo.

3 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E SUAS CULTURAS

Por uma ideia de criança

Por uma ideia de criança rica, na encruzilhada do possível, que está presente e que transforma o presente em futuro.

Por uma ideia de criança ativa, guiada, na experiência, por uma extraordinária espécie de curiosidade que se veste de desejo e de prazer.

Por uma ideia de criança forte, que rejeita que sua identidade seja confundida com a do adulto, mas que a oferece a ele nas brincadeiras de cooperação.

Por uma ideia de criança sociável, capaz de se encontrar e se confrontar com outras crianças para construir novos pontos de vista e conhecimentos.

Por uma ideia de criança competente, artesã da própria experiência e do próprio saber perto e com o adulto.

Por uma ideia de criança curiosa, que aprende a conhecer e a entender não porque renuncie, mas porque nunca deixa de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

(Aldo Fortunati)

Nesta seção, discorreremos sobre as concepções de criança, infância e suas culturas, enfatizando o protagonismo infantil e o papel da experiência na construção do conhecimento. Abordamos ainda as especificidades das infâncias indígenas, considerando suas singularidades culturais e epistemológicas.

3.1 Crianças e infâncias

A concepção de criança e infância tem sido amplamente debatida e investigada ao longo da história. Nos últimos anos, os estudos evidenciam a criança como protagonista de seu próprio desenvolvimento, reconhecendo-a como sujeito social, histórico e cultural, ativa nas relações que estabelece com os(as) outros(as) e nas interações com o meio no qual está inserida. A criança é um ser de direitos, que aprende, brinca, explora, se expressa e se desenvolve integralmente. Nesse sentido, sua curiosidade, criatividade e autonomia devem ser respeitadas, uma vez que ela é autora de sua própria aprendizagem.

Sob uma perspectiva freiriana, as crianças são potentes, curiosas, criativas, participativas e propositivas em relação aos contextos vivenciados. São, como enfatizam Marta Regina Paulo da Silva e Edson Fasano (2020), “perguntadeiras”, seres que intervêm no mundo e, ao fazê-lo, produzem cultura. Essa curiosidade

incessante impulsiona o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica, visto que, motivadas a questionar, ampliam seu senso de pesquisa e descoberta. Elas não se satisfazem com respostas prontas; estão sempre em busca de compreender o mundo ao seu redor.

A fim de fomentar esse potencial investigativo, é fundamental que os(as) adultos(as) proporcionem ambientes ricos e convidativos, oferecendo diversas materialidades e garantindo o tempo necessário para explorar e pesquisar. Além disso, o processo educativo deve ser atravessado pela amorosidade, pelo respeito, pela escuta sensível e pelo diálogo. Nesse sentido, Freire (1996, p. 35) indaga: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo”. Essa reflexão reforça a responsabilidade ética e pedagógica daqueles(as) que atuam na Educação Infantil, comprometendo-se com a valorização das experiências infantis e com o reconhecimento das marcas que as crianças deixam no mundo por meio de sua curiosidade, alegria e criatividade.

Walter Benjamin (2013) também contribui para essa discussão ao afirmar que a criança é uma exploradora incansável, que ressignifica o mundo ao seu redor. No ato de colecionar e brincar, ela manifesta uma resistência às racionalizações e ao pragmatismo do mundo adulto. Nas palavras do autor:

Criança desordeira. Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio, que, nos antiquários, pesquisadores, só continuam a arder turvado e maníaco. Mal está na vida, e já é caçadora. [...] De lá ela arrasta a presa e para limpá-la, fixá-la, desenfeitiçá-la (p.?).

Benjamin observa que, para a criança, cada pedra encontrada, cada flor colhida e cada borboleta capturada são elementos que compõem uma coleção singular. Esse olhar sensível transforma espaços e objetos comuns em universos mágicos, subvertendo a lógica utilitarista. Assim, com sua percepção aguçada e sua imaginação fértil, esse indivíduo escapa às convenções adultas e constrói também suas próprias formas de estar no mundo.

A sensibilidade singular da criança para explorar o ambiente e configurá-lo criativamente, em especial em sua relação com os objetos e espaços, revela, muitas vezes, uma lógica distinta da perspectiva adulta, permitindo-lhe atribuir novos significados ao que a rodeia. O ato de brincar, nesse contexto, emerge como gesto

que subverte a racionalidade adulta, criando uma experiência de liberdade, imaginação e invenção. Para Gobbi (2012, p. 26):

Crianças como sujeitos sociais, culturais e de direitos, dispõem em sua existência, de vários procedimentos aliando dominação, capacidade de compartilhar com os outros, processos de criação e invenção de mundos presentes em suas formas de ver e criar mundos. A prática de uma educação emancipadora é concebida nessa perspectiva, em que se busca a oportunidade de atentar para elementos das culturas infantis desde a mais tenra idade.

Tal perspectiva reforça a concepção de criança como protagonista de sua aprendizagem e desenvolvimento, destacando a importância do brincar, das interações e da autonomia na Educação Infantil. Assim, esses sujeitos são compreendidos não apenas como reprodutores, mas, sobretudo, como produtores de cultura.

Nessa perspectiva, a infância deve ser entendida como espaço de produção cultural, no qual as crianças se expressam por meio de múltiplas linguagens. Sua cultura, manifestada em brincadeiras, narrativas, músicas e tradições, constitui importante instrumento de aprendizagem e expressão. Embora elas sejam influenciadas pelo ambiente em que vivem, também mostram força de vontade, cooperação e a capacidade de construir novas relações e significados. Valorizar tais aspectos no processo educativo implica reconhecê-las como autoras de sua própria experiência e assegurar-lhes um espaço de escuta, experimentação e participação ativa.

Segundo Manoel Jacinto Sarmiento (2007), a infância não é apenas uma fase biológica, mas uma construção social influenciada pelo tempo, espaço e cultura. O autor defende que as crianças não são apenas "adultos em formação"; têm uma cultura própria e participam ativamente da sociedade. Por isso, é fundamental que tenham voz nas decisões que as afetam, reforçando a importância da sua cidadania e direitos.

O pesquisador defende que não existe uma única infância, universal, mas diversas formas de vivê-la, dependentes de fatores como classe social, gênero e contexto histórico e cultural. Sendo assim, não pode ser reduzida a um estágio biológico do desenvolvimento humano; trata-se, sobretudo, de uma construção social e histórica, influenciada por fatores econômicos, políticos e culturais. Cada sociedade elabora sua própria concepção de infância, estabelecendo expectativas sobre o que significa ser criança e como essa fase da vida deve ser vivida e valorizada (Sarmiento;

Pinto, 1997). Nesse sentido, Sarmiento (2003) ressalta que as crianças não são apenas receptoras da cultura adulta; elas são produtoras de cultura, que desenvolvem linguagens, brincadeiras, rituais e formas de comunicação próprias. Essa produção cultural infantil constitui um universo simbólico singular, muitas vezes, incompreendido ou subestimado pelos(as) adultos(as).

Silva e Fasano (2020), desde uma perspectiva freiriana, asseveram que a infância é uma condição da existência humana, conectando-nos com as formas de se relacionar com a vida em qualquer fase. Assim, mantêm-se vivos o processo criativo, a capacidade de imaginar e sonhar, bem como a forma brincante de estar no mundo, de se relacionar com as pessoas, consigo mesmo(a) e com os diferentes contextos sociais e culturais.

Em consonância, Anete Abramowicz (2020) concebe a infância como um espaço de possibilidades, marcado pelo inesperado, pelo disruptivo e pelo escape, elementos que nos instigam a pensar a diferença. Isso implica entender que tal experiência não se restringe à idade, à cronologia, a estágios psicológicos ou a uma temporalidade linear e acumulativa. Pelo contrário, conecta-se ao acontecimento, à arte, à criatividade, ao que é intempestivo e ocasional, características que a aproximam da noção de uma "des-idade".

Tal como a experiência, a infância pode atravessar ou não a vivência dos(as) adultos(as), ou seja, podemos pensá-la não apenas como um período cronológico, mas como um estado de abertura ao novo, um modo de perceber e experienciar. Para tal, é necessário preservar esse estado ao longo da existência, o que pode transformar a maneira como nos relacionamos com o conhecimento e com o mundo.

Ao estudar as infâncias indígenas, Clarice Cohn (2005) convida a repensar modelos hegemônicos de infância e valorizar outras formas de aprendizado e socialização, respeitando a pluralidade dos modos de ser criança. De acordo com a autora, em muitas sociedades indígenas, as crianças têm maior autonomia em relação às suas escolhas e aprendizagens, desenvolvendo habilidades por meio da observação e da participação na vida comunitária. Diferentemente da concepção escolarizada predominante na sociedade ocidental, na qual o aprendizado é formal e dirigido por adultos(as), nas comunidades indígenas, o conhecimento é construído de maneira prática e relacional. Assim, as crianças aprendem brincando, interagindo e experimentando ativamente o mundo ao seu redor.

Outro ponto destacado por Cohn (2005) diz respeito à relação entre crianças e adultos(as). Enquanto, no modelo ocidental, há uma divisão rígida entre infância e maturidade, para muitos povos indígenas, essa distinção é mais fluida. As crianças assumem responsabilidades progressivamente e são reconhecidas como sujeitos sociais desde cedo. Isso impacta sua forma de se relacionar com a coletividade, desenvolvendo senso de pertencimento e reciprocidade.

3.2 Culturas infantis

Para uma compreensão mais aprofundada sobre como as crianças produzem suas culturas, é fundamental refletir sobre o conceito “culturas infantis”, que reconhece as crianças como sujeitos sociais e culturais ativos, capazes de produzir e compartilhar significados, valores e modos de viver. Essa perspectiva desafia a visão tradicional da infância como etapa meramente preparatória para a vida adulta, enfatizando sua autonomia na construção de saberes e experiências.

Assim, as culturas infantis devem ser compreendidas a partir das interações sociais estabelecidas entre as próprias crianças e entre elas e os(as) adultos(as). Willian A. Corsaro (2011) introduz a noção de “reprodução interpretativa”, argumentando que as crianças não apenas internalizam e reproduzem a cultura adulta, mas a transformam ativamente, ressignificando normas, práticas e símbolos de acordo com seus interesses e perspectivas. Nesse processo, o brincar emerge como elemento central, pois possibilita que expressem sua criatividade, negociem significados e experimentem diferentes papéis sociais, contribuindo para a construção de suas identidades.

Além disso, a produção cultural infantil se manifesta por meio de diferentes linguagens, como as narrativas orais, os desenhos, as brincadeiras, as músicas e as invenções espontâneas. Para Benjamin (2015), as crianças são exploradoras do mundo, atribuindo novos sentidos aos objetos e espaços ao seu redor, em um constante exercício de criação e experimentação. O ato de colecionar, reinventar e transformar elementos do cotidiano é um exemplo de sua potência criativa, que resiste à racionalização e à funcionalidade impostas pelo mundo adulto.

Apesar da riqueza e da complexidade da cultura infantil, a sociedade frequentemente invisibiliza essa produção, reduzindo as crianças a um estado de incompletude e ignorando sua agência na construção social. Segundo Qvortrup

(2010), tal marginalização ocorre porque a infância é historicamente tratada como período transitório, e não como uma categoria social autônoma. Desse modo, Sarmiento (2007) propõe que ela não seja vista como uma fase de preparação para a vida adulta, mas sim como uma experiência com características próprias, influenciada pelas interações das crianças entre si e com o mundo ao seu redor. Nesse contexto, a produção cultural infantil manifesta-se na capacidade simbólica das crianças e na construção de suas representações e crenças em sistemas organizados. Ao longo de tal processo, o autor aponta quatro pilares fundamentais das culturas infantis: ludicidade, reiteração, fantasia do real e interatividade.

A “ludicidade” é uma característica inerente ao ser humano, expressa, principalmente, nas brincadeiras. Para as crianças, brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma atividade séria e essencial para a aprendizagem e a socialização. Constitui um espaço de experimentação, no qual exploram o mundo, negociam significados e constroem relações sociais.

Já a “reiteração” está relacionada à percepção não linear do tempo. Diferentemente da concepção adulta, marcada por uma lógica progressiva e acumulativa, as crianças vivenciam o tempo de maneira cíclica e flexível. Assim, revivem experiências de forma reiterativa, não como mera repetição, mas como forma de ressignificação, atribuindo novos sentidos às suas vivências e ampliando suas aprendizagens.

A “fantasia do real”, por sua vez, refere-se à capacidade das crianças de recriar e ressignificar situações por meio do jogo simbólico, ou do que comumente chamamos de “faz de conta”. Esse aspecto da cultura infantil é uma forma de resistência e inteligibilidade, pois permite transformar seus contextos e elaborar suas próprias interpretações do mundo.

Por fim, a “interatividade” promove um aprendizado compartilhado entre crianças, possibilitando trocas significativas em espaços coletivos. O convívio entre pares é fundamental para a construção do conhecimento e a formação das subjetividades infantis, pois, como aponta Corsaro (2011), as crianças não apenas internalizam a cultura ao seu redor, mas a transformam ativamente por meio da interação com seus grupos.

Quanto mais cedo a criança for exposta a formas sofisticadas de expressão cultural, como literatura, artes visuais, música, brincadeiras, entre outras, mais complexos serão os processos mentais que se desenvolverão, e mais ricas e

multifacetadas serão as interações com o mundo ao seu redor. Segundo Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento (2020), as crianças são sujeitos ativos e capazes, cujas características se diferenciam das dos(as) adultos(as). Elas integram distintas classes sociais, pertencem a diferentes gêneros, habitam diversos contextos geográficos, culturais e étnicos. Em outras palavras, trata-se de crianças concretas e inseridas em contextos específicos. Elas são membros da sociedade e atuam em múltiplos espaços como a família, a escola, a creche e outros ambientes sociais. Não apenas fazem parte do mundo, mas também o assimilam, o transformam e produzem significados a partir de suas experiências nele.

O desenvolvimento cultural das crianças é enriquecido pela participação cotidiana em situações sociais que envolvem cooperação, respeito à diversidade, solidariedade, altruísmo e compromisso com a justiça e o bem comum. Essas experiências coletivas, vividas tanto por crianças quanto por adultos(as), são internalizadas e transformadas em necessidades pessoais, formando a base para o desenvolvimento de relações morais mais complexas e contribuindo para a constituição da identidade e da subjetividade infantil.

As brincadeiras, nesse contexto, desempenham papel central no processo de socialização infantil. Por meio das interações lúdicas com outras crianças, adultos(as), objetos e materialidades do mundo ao seu redor, elas exercitam a tomada de decisão, a negociação e a experimentação de papéis sociais. De acordo com Viviane Graciele de Araujo Valério e Marta Regina Paulo da Silva (2021, p. 19),

[...] também são momentos para apropriações e produções culturais infantis, pois, em territórios brincantes, elas não só reproduzem situações do mundo adulto, mas, sobretudo, atribuem novas significações ao mundo, construindo e manifestando suas próprias culturas, em que ressignificam, por meio das situações imaginárias, objetos, espaços e tempos, dando um significado diferente daquilo que são.

Essa perspectiva dialoga com a ideia de Benjamin (2015) sobre a infância como espaço de resistência à lógica pragmática adulta, no qual a brincadeira assume caráter de invenção e experimentação.

Nas palavras de Cohn (2023, p.33):

A diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa. Isso não quer dizer que a antropologia da criança recente se confunda com análises do desenvolvimento cognitivo; ao contrário, dialoga com elas. A questão, para a antropologia, não é saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados, e sim a partir de que sistema simbólico o faz.

Conhecer e valorizar as culturas infantis é essencial para compreender como as crianças constroem suas identidades, aprendem e se relacionam. Ao reconhecê-las como produtoras de cultura, é possível propiciar vivências educativas mais respeitadas, que fortaleçam o protagonismo infantil e incentivem sua curiosidade, descoberta, pesquisa, criatividade e autonomia das crianças. Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que assegurem espaços de expressão para a infância, garantindo que suas vozes sejam legitimadas, e sua produção cultural, reconhecida.

3.3 Conhecendo as crianças indígenas do Brasil

A pluralidade das infâncias deve ser compreendida em sua relação com a diversidade de socializações humanas, uma vez que as crianças não vivem uma experiência homogênea, mas marcada por múltiplas formas de pertencimento, práticas culturais e contextos históricos. Como argumenta Bernard Lahire (2003), desde o nascimento, somos seres plurais, ambientados em determinada cultura, com valores sociais que se distinguem à medida que transitamos por diferentes territórios. Essa perspectiva rejeita a ideia de um sujeito monolítico, evidenciando que a constituição das identidades sociais e pessoais ocorre de maneira dinâmica e interseccional.

Para Daniela Finco e Fabiana de Oliveira (2020), no âmbito da sociologia da infância brasileira, deparamo-nos com o desafio de compreender as vontades, os modos de pensar e as experiências de meninas e meninos brasileiros(as). Esse esforço busca utilizar tal conhecimento a seu favor, de modo a evidenciar suas diferenças sem que se convertam em desigualdades sociais.

A diversidade das infâncias em nosso país é ainda mais evidente quando observamos a realidade das crianças indígenas, cujas experiências variam conforme os diferentes territórios e graus de contato com a sociedade não indígena. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), há mais de 1.693.535 indígenas no Brasil, pertencentes a mais de 305 etnias e falantes de aproximadamente 274 línguas. Ademais, 143 povos têm uma população com menos de 1.000 pessoas, 29 povos têm mais de 5.000 pessoas em sua população e há ainda evidências de 115 povos isolados, dos quais 29 estão confirmados, e os demais seguem em estudos pela Funai. Desse total, 29,95% da população indígena é

composta de indivíduos na faixa etária entre 0 e 14 anos, evidenciando a importância de considerar a infância indígena em sua pluralidade sociocultural Guarani, Yanomami, Xavante, Tapajós, Munduruku, entre muitas outras, que crescem inseridas em modos de vida, sistemas de conhecimento e estruturas familiares com tradições e formas de organização comunitária únicas, diferindo significativamente entre si e em relação ao modelo ocidental hegemônico.

Em virtude das particularidades, das tradições e dos costumes referentes às infâncias indígenas, conhecê-las é um desafio complexo, que exige considerar a diversidade social, histórica e cultural dos povos originários. De acordo com o antropólogo Darcy Ribeiro (1996), "[...] os indígenas brasileiros vivem em diferentes graus de interação com a sociedade nacional e os processos de aculturação e assimilação variam conforme a proximidade com centros urbanos e as pressões econômicas sobre suas terras". Essa variação é determinante para compreender a realidade e as experiências das crianças indígenas conforme o contexto geográfico e político de suas comunidades.

Em comunidades indígenas que mantêm maior isolamento ou autonomia, as crianças são socializadas no cotidiano da aldeia, em contato direto com a natureza; muitas vezes, participam de atividades como caça, pesca, agricultura, rituais e narrativas orais transmitidas pelos anciãos. Nesses contextos, a educação não se dá por meio de uma estrutura formal, mas de processos coletivos de aprendizagem, baseados na observação, experimentação e participação ativa na vida comunitária.

As infâncias indígenas são marcadas por uma rica herança cultural, bem como por desafios relacionados à preservação de suas terras e modos de vida diante das constantes ameaças externas. O avanço do agronegócio, a exploração ilegal de recursos naturais, a invasão de terras e a ausência de políticas públicas efetivas impactam diretamente a preservação das culturas e o bem-estar dessas comunidades. Muitas vezes, tais ameaças resultam na marginalização social e na dificuldade de acesso a direitos básicos, como educação formal e a cuidados de saúde adequados.

Já as crianças indígenas que vivem em contextos urbanos enfrentam desafios distintos, relacionados à preservação de sua cultura e identidade, além da adaptação às dinâmicas sociais das cidades. Frequentemente, são expostas a processos de assimilação cultural que podem levar à perda de tradições, da língua materna e de formas de sociabilidade próprias de suas comunidades de origem. No entanto, elas

também desenvolvem estratégias de resistência e negociação cultural, combinando elementos da tradição com as novas referências do ambiente urbano. O acesso à educação formal, a convivência com outros grupos étnicos e as condições socioeconômicas nas cidades igualmente influenciam sua formação e seu desenvolvimento. A luta por direitos, como a garantia de uma educação intercultural, é central para o reconhecimento da diversidade e para a promoção de uma integração respeitosa entre os diferentes povos.

O acesso à educação intercultural bilingue constitui um dos principais desafios enfrentados por essas populações, sendo essencial para garantir que suas línguas, conhecimentos e modos de vida sejam valorizados, preservados e transmitidos às novas gerações. Nesse sentido, a luta pela educação indígena deve ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de reafirmação de seus direitos, visando à construção de uma sociedade mais plural e respeitosa em relação à diversidade étnico-cultural do Brasil.

A criança indígena está profundamente inserida nas dinâmicas coletivas de suas comunidades, sendo tratada como parte integrante de um cosmos inter-relacional que envolve a sociedade, o(a) outro(a) e a natureza. Nesse sentido, Antonella Tassinari (2007, p. 23) assim se pronuncia:

Ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade.

Como vemos, as crianças são reconhecidas como sujeitos detentores de saberes próprios e ativos na construção das relações sociais, nos processos de aprendizagem e na produção de conhecimento.

No que diz a respeito à educação, elas transitam entre dois sistemas: a educação formal, oferecida pelo sistema educacional brasileiro em escolas regulares, e a educação tradicional, transmitida oralmente nas comunidades por meio dos(as) mais velhos(as). Todavia, o acesso à educação escolarizada continua a ser um grande problema: embora o direito à educação diferenciada para povos indígenas esteja assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sua implementação enfrenta obstáculos práticos, entre eles, a escassez de infraestrutura adequada, a falta de professores(as)

capacitados(as) e a carência de materiais didáticos que respeitem as especificidades culturais indígena. Nesse sentido, a educação escolar, quando malconduzida, pode contribuir para a desapropriação cultural e linguística das crianças, impondo modelos de ensino que não dialogam com sua realidade.

Além da educação, são críticas as questões de saúde. No caso, as crianças indígenas estão frequentemente expostas a condições precárias que comprometem sua saúde física e emocional, com destaque para a desnutrição, as doenças infecciosas e a falta de saneamento básico em muitas comunidades. Desse modo, a saúde indígena é um campo marcado por tensões entre os saberes tradicionais e o modelo biomédico, uma vez que as políticas públicas voltadas a esse público ainda são insuficientes para atender às suas especificidades. Conforme mostram os dados do DataSUS, entre 2018 e 2022 a taxa de mortalidade entre bebês indígenas foi 55% superior à de não indígenas, e o número de mortes de crianças indígenas de até 4 anos é mais que o dobro do de crianças não indígenas. As causas relacionadas aos óbitos são: doenças do aparelho respiratório, doenças infecciosas e parasitárias ou doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas, cuja proporção entre não indígenas é de apenas 14%, enquanto, entre os indígenas, sobe para 38%.

A preservação da identidade cultural dessas crianças está, portanto, intrinsecamente ligada à garantia de seus direitos constitucionais, como o acesso à terra, à educação diferenciada e à saúde de qualidade. Para tanto, é fundamental promover políticas públicas que reconheçam sua pluralidade cultural e ofereçam suporte para que possam viver plenamente suas infâncias, sem que isso implique a perda do vínculo com suas raízes ancestrais.

As crianças indígenas, em seus territórios, comunidades e aldeias, brincam em contato com a natureza e com os animais. Junto aos(as) adultos(as), participam do cotidiano, cozinham, pescam, caçam, lavam roupa no rio, caminham nas trilhas, criam balanços nos cipós das árvores e confeccionam suas vestimentas com plantas e flores para brincar e dançar. Os brinquedos e acessórios são produzidos artesanalmente a partir de elementos da natureza. Reconhecer essa complexidade e criatividade é, na verdade, reconhecer o direito das crianças à própria infância e à brincadeira livre e espontânea.

Nessas comunidades, as crianças têm autonomia para participar dos contextos vivenciados e naturalmente adquirem noções fundamentais da vida como: erro,

acerto, conquistas, desafios, perigo e segurança, aprendendo juntas. Como ressalta Miriam Lange Noal (2006, p. 132), ao referir-se à etnia Guarani / Kaiowá:

No entanto, é perceptível a existência de princípios educativos que se refletem nas interações com os adultos, entre as crianças e destas com o meio, seja o rio, a mata, os animais. Por exemplo, as crianças menores não tomam banho nas partes mais profundas do rio, mas acompanham os maiores e ficam observando e rindo com as brincadeiras que fazem na água. Elas já sabem que é assim e não arriscam entrar no rio mesmo que não haja adultos nas proximidades, sabem que o rio é perigoso para elas naquele lugar.

De acordo com a autora, na aldeia, a alegria permeia a vida cotidiana, promovendo autoestima, bem-estar, autoconfiança e bom humor. O riso é um dos princípios educativos mais presentes, como enfatiza Noal (2006, p. 133):

O riso é um dos princípios educativos mais presentes na aldeia. É comum, após qualquer atrapalhão no uso ou pronúncia de alguma palavra - ou na execução de uma atividade - a risada de quem está perto e daquele/a que errou. Todos/as riem juntos/as porque o erro não significa nenhum desprestígio, mas uma consequência do fazer, do pensar, do falar. Dessa forma, o riso, como um princípio da vida coletiva e de cada subjetividade provoca e possibilita o olhar-se e o perceber-se em movimento, em busca de um vir que nunca estará concluído.

No que se refere à temporalidade, elas aprendem, desde cedo, sobre o tempo de espera: para os animais crescerem e serem caçados, para a recuperação da natureza e para a lua adequada ao plantio e à colheita. O tempo na aldeia é concebido de maneira distinta da lógica ocidental, permitindo-lhes viverem plenamente cada etapa de seu desenvolvimento, sem a imposição de um cronograma rígido.

As crianças, nessa concepção, têm seu tempo para serem bebês, crianças pequenas e crianças maiores. Possuem espaço e tempo; não são comandadas por eles. Portanto, podem brincar o quanto quiserem, podem ficar sujas, podem tomar banho de rio, podem comer quando sentirem fome, podem dormir ao sentir sono... São crianças que podem ser pessoas no espaço e no tempo que quiserem e da maneira como conseguirem. Os velhos também têm o direito de viver e, quando chega o momento, o essencial, portanto, não é a idade de cada pessoa, mas a capacidade de cada um viver o coletivo, participando e trocando experiências com outras pessoas e com a natureza. O espaço e o tempo estão abertos para que pessoas inteiras construam experiências vividas, em contraponto às vivências superficiais da sociedade culturalmente predominante capitalista. As relações humanas na aldeia se contrapõem ao arquétipo de *chrónos* - de um tempo que se impõe e tem poder sobre as pessoas, compartimentação que determina locais e horários para o fazer, o pensar, o trabalhar, o brincar, o conviver. Tempo cronometrado que fragmenta a vida, que inibe a criatividade, que atrofia a intuição. E o tempo da ordenação, tudo tem um espaço, um tempo e um modelo para acontecer (Noal, 2006, p.193).

As crianças indígenas têm seu processo de desenvolvimento respeitado por seus familiares e pela comunidade, bem como o espaço de produção da cultura estimulado e garantido em todo território a que pertencem, fortalecendo-as em suas descobertas e pesquisas. Desde cedo, são incentivadas a cuidar do corpo e da mente, aprendendo com os(as) mais velhos(as) sobre valores, princípios, crenças, pertencimento ao mundo e relações com a natureza e os animais. Não há uma ansiedade em relação ao futuro, pois os saberes ancestrais orientam o presente e conectam diferentes temporalidades.

O consumismo e a disputa por bens materiais não fazem parte dessa realidade, visto que a prioridade da vida está no ser e na conexão com o(a) próximo(a). No contato com a natureza e com os saberes da comunidade, elas estão constantemente produzindo suas culturas, seja brincando, cantando, dançando, realizando produções artísticas ou confeccionando instrumentos e objetos do cotidiano.

Como seres em constante aprendizado e desenvolvimento, as crianças são profundamente influenciadas pelas culturas nas quais estão inseridas. A diversidade cultural oferece um vasto leque de experiências, valores, tradições e modos de ver o mundo. Ao interagirem com diversas culturas, elas têm a oportunidade de desenvolver empatia, tolerância e uma compreensão mais profunda das diferenças e semelhanças que nos conectam como seres humanos.

É imperativo incentivarmos a abertura e o respeito em relação à diversidade desde a infância, promovendo ambientes inclusivos em que todas as culturas sejam valorizadas e celebradas. As experiências interculturais não apenas enriquecem a vida das crianças, mas também as educam para um mundo globalizado, no qual a compreensão, o respeito e a cooperação entre diferentes culturas são fundamentais para uma coexistência pacífica em uma sociedade coletiva.

Dessa forma, entender as infâncias indígenas exige uma abordagem interseccional e crítica, que reconheça a multiplicidade de experiências, os desafios contemporâneos e a necessidade de políticas públicas que respeitem as especificidades culturais desses povos. Mais do que integrar as crianças indígenas aos modelos ocidentais de socialização, é fundamental garantir sua autonomia e o direito de viver sua infância conforme suas próprias referências culturais, contribuindo para a preservação e valorização das culturas indígenas no Brasil.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO DE TODAS AS CRIANÇAS

Nesta seção, ocupamo-nos do direito das crianças à Educação Infantil, refletindo sobre os espaços intencionalmente organizados para o educar e o cuidar. Nesses ambientes, as crianças vivem suas experiências, realizando pesquisas e descobertas por meio das interações e brincadeiras. A discussão se amplia para incluir a dimensão étnico-racial da educação, reconhecendo a importância de ambientes que valorizem a diversidade e promovam o respeito às identidades culturais. Na sequência, apresentamos como a Educação Infantil se organiza em Diadema, campo da presente pesquisa.

4.1 O direito à Educação Infantil e um olhar para as relações étnico-raciais

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos representa uma conquista relativamente recente, em especial no contexto brasileiro. Foi a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, que as crianças passaram a ser plenamente inseridas em marcos normativos essenciais à garantia de seus direitos fundamentais. Esse avanço jurídico rompeu com concepções históricas que viam a criança de maneira reduzida, seja como mero objeto de cuidados, seja como adulto em miniatura ou como ser desprovido de conhecimento, cuja tutela recaía exclusivamente sobre a família ou Estado.

Com a vigência desses marcos legais, houve uma ampliação da reflexão sobre tais indivíduos e suas infâncias, que passaram a ser encarados pela sociedade, pela educação e pelas lideranças governamentais sob uma nova ótica: a de sujeitos de direitos. Nesse contexto, reconhece-se que são seres pensantes, dotados de sentimentos e agentes de sua própria história, que têm direito a uma vida digna, saudável e livre de qualquer ameaça que possa comprometer seu bem-estar.

Assim, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, estabelece que:

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à educação, à convivência familiar e comunitária, além da proteção contra toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Tal dispositivo inaugura uma nova perspectiva na proteção infantojuvenil, ao reconhecer a criança como sujeito de direitos plenos e detentor de garantias fundamentais. Essa perspectiva se fortalece ainda mais com o ECA (Brasil, 1990), que regulamenta esses direitos, consolidando o princípio da proteção integral e da prioridade absoluta, além de promover medidas de proteção e políticas públicas voltadas à infância e adolescência.

Entre as medidas estabelecidas pelo Estatuto, destacam-se o acesso à educação básica obrigatória e gratuita, a proibição de qualquer forma de discriminação nas escolas e o incentivo à cultura, ao esporte e ao lazer como direitos fundamentais das crianças e adolescentes. A promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) também resultou na afirmação da educação como direito universal das crianças e um dever do Estado, impulsionando a expansão das instituições educacionais e o aprimoramento da formação dos(as) profissionais da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 (Brasil, 1996), consolidou a Educação Infantil como a etapa inicial da educação básica. Nesse contexto, o segmento passou a ser concebido de forma mais ampla, valorizando a criança e sua cultura, além de reconhecê-la como sujeito ativo na construção do próprio conhecimento. O papel do(a) professor(a) foi ressignificado, assumindo a função de mediador(a) entre a criança e o mundo, enquanto a família passou a ser compreendida como coparticipante do processo educativo. As práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil reafirmaram seu caráter lúdico, respeitando as múltiplas linguagens e os tempos da infância, além de valorizar as brincadeiras e a diversidade cultural.

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010) reafirma a criança como sujeito de direitos e reconhece o caráter educativo das creches e pré-escolas. Ademais, define o cuidar e o educar como funções indissociáveis de tais instituições, estabelecendo as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. De acordo com Tizuko Kishimoto (2010), a brincadeira não é apenas uma forma de entretenimento, mas um meio pelo qual as crianças aprendem sobre o mundo, estabelecem vínculos sociais e constroem significados e percepções de mundo, de contato com a diversidade e com a cultura.

O cuidar, nessa etapa, está intrinsecamente relacionado às relações que a criança estabelece consigo mesma, com seu corpo, suas necessidades, desejos e identidade. Tal processo envolve o reconhecimento de suas particularidades ampliando-se para a percepção do(a) outro(a) em sua singularidade. Dessa forma, o cuidado torna-se uma prática relacional, que possibilita à criança identificar semelhanças e diferenças, constituindo-se como sujeito coletivo, que aprende a respeitar, valorizar e acolher a diversidade.

[...] cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (Brasil, 2013, p. 18).

Para que essa dimensão ampliada do educar e cuidar se efetive nas instituições de Educação Infantil, é fundamental considerar a organização dos espaços como elemento central na construção de experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento. O ambiente, concebido como educador, deve ser cuidadosamente preparado, oferecendo contextos investigativos que contemplem as diversas materialidades, a fim de que as crianças realizem suas pesquisas, interações, experimentação e descobertas.

Concebendo-se os espaços da Educação Infantil dessa forma, reconhece-se a criança como sujeito ativo na produção de conhecimento. A indissociabilidade do cuidar e educar, mediada pelas interações e brincadeiras, transforma creches e pré-escolas em um território de formação integral, onde a infância é respeitada e valorizada em sua potência, diversidade e complexidade.

Nesse sentido, as escolas voltadas a esse segmento deveriam se constituir como centros de criatividade e encantamento, em que ensinar e aprender sejam vivências atravessadas pela alegria, pela curiosidade e pela amorosidade (Freire, 2019). Para tanto, é necessário que os(as) adultos(as) que atuam nesses espaços se desconstruam enquanto centros exclusivos do saber, abrindo-se à escuta sensível e ao contato genuíno com o mundo real das crianças.

No que se refere à educação indígena, as DCNEI asseguram a autonomia dos povos indígenas na definição dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos

de idade. Para os povos que optarem pela inserção na Educação Infantil, as propostas pedagógicas devem:

- ✓ Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- ✓ Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- ✓ Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- ✓ Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (Brasil, 2010, p. 23);

O documento reconhece a diversidade sociocultural do Brasil e a necessidade de uma abordagem educacional que respeite e valorize as especificidades das diferentes comunidades indígenas. No contexto da Educação Infantil indígena, as diretrizes enfatizam a importância do respeito às tradições, às línguas maternas, aos modos de vida e às formas próprias de organização social desses povos. Dessa forma, a proposta curricular deve ser construída de maneira contextualizada, considerando os conhecimentos e práticas culturais das comunidades e garantindo a valorização da identidade indígena desde a infância.

Além disso, as DCNEI reforçam que a Educação Infantil para crianças indígenas deve estar alinhada aos princípios da educação intercultural e bilíngue, promovendo a aprendizagem tanto na língua materna quanto no português, conforme a realidade e as necessidades de cada comunidade. A participação ativa das famílias e lideranças indígenas no planejamento e na implementação das práticas pedagógicas é essencial para assegurar que a educação reflita os valores e saberes tradicionais.

Essas diretrizes estão em consonância com a Constituição Federal de 1988, que reconhece os direitos dos povos indígenas à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (art. 231), bem como com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a oferta de uma educação diferenciada e específica para esses povos, respeitando suas particularidades culturais. Dessa forma, as DCNEI reafirmam a necessidade de uma Educação Infantil que garanta às crianças indígenas o direito de crescer e aprender em um ambiente que valorize sua cultura, promovendo o respeito à diversidade e assegurando sua plena cidadania.

Em 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definindo diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil, reafirmando a indissociabilidade do cuidar e

educar e as brincadeiras e as interações como eixos do trabalho pedagógico. O documento ainda estabelece os seis direitos de aprendizagem das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

No que tange às questões étnico-raciais, embora a BNCC mencione a importância da diversidade cultural e do combate ao preconceito, ela o faz de forma genérica, sem aprofundar os conteúdos, estratégias pedagógicas ou diretrizes para a abordagem das relações étnico-raciais na prática educativa. O documento também não garante o protagonismo de crianças negras e indígenas, tampouco valoriza efetivamente suas culturas, histórias e saberes. O currículo tende a manter uma perspectiva eurocêntrica, sem considerar a pluralidade étnico-racial brasileira como ponto de partida.

Na rotina escolar, o pertencimento étnico das crianças é construído também a partir da forma como são compreendidas e acolhidas por professores(as), colegas e demais adultos(as) da instituição. Creches e pré-escolas podem desempenhar papel significativo na valorização da identidade étnica e cultural das crianças ou, ao contrário, contribuir para a reprodução de práticas discriminatórias ao naturalizar ou tolerar manifestações de preconceitos.

Nesse sentido, concordamos com a reflexão de Nilma Lino Gomes (2019, p. 1022) sobre

[...] a relevância de reconhecer a diversidade das infâncias presentes na Educação Infantil, uma vez que a compreensão (ou a ausência dela) incide diretamente na elaboração dos currículos que, muitas vezes, não contemplam as particularidades de todas as crianças. É fundamental afirmar que crianças negras, indígenas e brancas são sujeitos de conhecimento e detentoras de direitos. Dessa maneira, incluir a relação entre infância e questão racial como um dos pilares de um currículo emancipador significa valorizar afirmativamente a diversidade racial, reconhecendo-a como parte essencial da experiência humana.

As experiências educativas devem, portanto, promover o reconhecimento e a valorização das diferenças, incentivando o diálogo e o respeito entre os diferentes povos. Para tanto, é necessário garantir que todas as crianças tenham acesso a representações positivas de suas identidades e culturas. Isso inclui a utilização de materiais pedagógicos diversos, a valorização das brincadeiras, histórias, músicas e expressões culturais de diferentes grupos étnico-raciais, bem como a formação de professores(as) capazes de atuar de maneira sensível e crítica em relação às questões raciais.

Mais do que transmitir conteúdos, o(a) educador(a) assume o papel de mediador(a) no processo de aprendizagem. Dito de outro modo, trata-se de um(a) adulto(a) receptivo, que compreende a potência das linguagens infantis como formas legítimas de conhecimento e de construção de sentido, reconhecendo e valorizando as diferenças.

Esse(a) mediador(a) é também responsável por planejar esteticamente o cotidiano educativo, propondo experiências significativas e replanejamento as ações com base na escuta atenta e na observação das crianças, respeitando seus tempos, desejos, individualidades e pertencimento. Segundo Filippini (1990 *apud* Edwards, 2016, p. 156), "[...] o papel do adulto é, acima de tudo escutar, observar e compreender as estratégias que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. O professor tem o papel de distribuidor de ocasiões".

Dessa forma, torna-se fundamental repensar o papel das instituições de Educação Infantil e dos(as) educadores(as), reconhecendo-os(as) como facilitadores(as) de experiências significativas, capazes de promover contextos nos quais as crianças sejam, de fato, protagonistas de suas vivências. Quando o(a) adulto(a) se coloca como mediador(a) atento(a), sensível e receptivo(a) às múltiplas linguagens infantis, possibilita um ambiente rico em descobertas e aprendizagens. Assim, ao valorizar a escuta, a observação e o planejamento cuidadoso, a Educação Infantil se fortalece como espaço de afeto, criatividade e respeito às singularidades de cada criança, contribuindo para uma formação mais humana e significativa.

4.2 Educação no município de Diadema

A história da cidade de Diadema está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento industrial do município de São Paulo, especificamente no Grande ABCD. Na década de 1950, São Paulo representava o maior polo industrial do país. O crescimento industrial paulista exigiu uma expansão física, resultando na transferência e criação de fábricas em áreas vizinhas, como Mauá, São Bernardo do Campo, Ribeirão Pires e Diadema, que se tornaram polos industriais periféricos de São Paulo.

Segundo o Documento Curricular de Diadema, nomeado Priorização Curricular (2021-2024), inicialmente a cidade era considerada um bairro residencial para a população de baixa renda da periferia de São Bernardo do Campo, oferecendo

terrenos acessíveis a pessoas com recursos financeiros limitados. Sua afirmação e sua evolução como cidade ocorreram no contexto da industrialização regional, caracterizando-se como uma cidade-dormitório para seus trabalhadores e trabalhadoras. Ela não foi planejada para o crescimento populacional, organizando-se de maneira espontânea; sua infraestrutura foi desenvolvida com base na instalação de indústrias, construção de moradias e abertura de avenidas para atender às necessidades imediatas, o que agravou os problemas de infraestrutura. A população enfrentava dificuldades com o abastecimento de água, energia elétrica e esgoto. Entre as décadas de 1960 e 1970, o número de trabalhadores(as) na indústria passou de 632 para 9.622 e, com o crescimento populacional, igualmente aumentaram as demandas por melhores condições de trabalho e de vida.

Na década de 1980, houve um avanço no cenário político de Diadema, sendo uma das primeiras cidades a ser governada pelo Partido dos Trabalhadores. A gestão enfrentou o desafio de concretizar a democratização da administração municipal, criando mecanismos de participação da sociedade na gestão pública e fortalecendo o poder local. A prioridade social era redirecionar os recursos do orçamento municipal para investimentos nas áreas de saúde e habitação, transformando grande parte das favelas em núcleos habitacionais e estabelecendo postos de saúde.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, os municípios gradativamente assumiram a responsabilidade pela prestação de serviços públicos à população, incluindo a educação. Nesse contexto, cada governo local elaborou seu plano municipal de educação. Diadema elegeu três princípios gerais: a educação como direito constitucional de todo cidadão, a escola como instituição social que possibilita o acesso à cultura em suas múltiplas manifestações e a escola pública, gratuita e laica, como aponta o Documento Curricular de Diadema (2021)

A educação no município é amplamente reconhecida por seu forte caráter formativo, refletido em sua trajetória histórica e nas práticas pedagógicas adotadas ao longo do tempo. A cidade foi palco de importantes educadores e educadoras como Paulo Freire, Esther Pillar Grossi, Zilma Ramos de Oliveira e Dermeval Saviani, além de contar com a atuação da Professora Lisete Arelaro como Secretária de Educação. Outro nome importante é Kiusam Regina de Oliveira, que atuou como chefe de Educação Especial de 2005 a 2008. Ela ainda assessorou a implementação da Lei 10.639/03, de 2005 a 2016. Em 2010 e 2011, atuou como assessora na Secretaria de

Cultura, em assuntos da cultura voltada às questões de gênero e raça, tendo como foco a dança.

No início dos anos 2000, Diadema se destacou por seu histórico de movimentos sociais e de luta pelos direitos educacionais, como a incorporação das creches, anteriormente vinculadas ao Departamento de Proteção Social, à Secretaria de Educação, o que possibilitou uma abordagem mais pedagógica e a implementação de um modelo de escola em tempo integral desde as primeiras etapas da educação básica. A Rede Municipal oferece atendimento educacional nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Ensino Profissionalizante.

Ademais, a cidade tem avançado em diversas iniciativas, como a municipalização da Educação Infantil em 1997 e do Ensino Fundamental I em 2009, por meio da implementação de programas de formação continuada para professores(as) e demais profissionais da educação, da criação de políticas públicas como o Estatuto do Magistério e dos primeiros Planos Municipais de Educação. Outros avanços significativos incluem a criação da Equipe Técnico Social, a estruturação do atendimento a estudantes com deficiência, a implementação de programas de educação musical e ambiental, bem como a realização de eventos educativos como congressos e oficinas. Tais iniciativas contribuíram para a consolidação da rede de ensino, que, segundo dados do IBGE (2010) atende atualmente a 49.469 crianças matriculadas nas etapas iniciais da educação básica, com uma taxa de escolarização de 69,8% entre crianças de 6 a 14 anos e um Ideb de 6,3 para o Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil, o atendimento é voltado para crianças de 0 a 5 anos, com vagas em período integral ou parcial (sendo meio período: manhã ou tarde) por meio das escolas e creches municipais e conveniadas. Atualmente, há 25 creches e 29 escolas de Educação Infantil, atendendo a cerca de 8 mil crianças matriculadas e contando com 2.898 docentes em toda a Rede Municipal.

A formação dos(as) profissionais da educação é orientada por princípios que priorizam a humanização e o cuidado; embora este último não tenha uma métrica estabelecida, é considerado um pilar essencial do processo pedagógico local. Ao buscar a efetivação da função social da escola e a qualidade social da educação, Diadema reconhece como valiosas as práticas que humanizam o ensino, sensibilizando os indivíduos para questões de coletividade, ética e bem comum.

Nesse sentido, é importante que o currículo escolar reflita sobre a distribuição de bens e serviços de uma sociedade, considerando que o ensino vai além da mera construção de conhecimento; envolve questões relacionadas ao acesso, à organização e ao processo de aprendizagem. Como argumenta Michael Apple (2006), a elaboração do currículo envolve uma questão ideológica sobre o que é considerado legítimo. Portanto, refletir sobre os temas abordados é fundamental para garantir que a educação contribua para a autonomia pessoal, a integração social e o engajamento dos sujeitos na promoção de direitos. No município em foco, busca-se garantir aos(as) educandos(as) um currículo que respeite suas necessidades, reconhecendo suas diferentes formas de aprender e assegurando-lhes um acesso à cultura e ao conhecimento crítico que lhes permita transformar sua realidade.

Com base na ideia de justiça curricular, Branca Ponce e Juliana Neri (2017, p. 1215) defendem que uma escola potencializadora de saberes deve construir práticas curriculares que respeitem os contextos de vida dos(as) educandos(as), garantindo-lhes uma visão crítica do mundo e acesso aos bens culturais, como parte de seu pleno desenvolvimento. Em tempos de negacionismo, a cidade destaca-se ao considerar os saberes locais e científicos, promovendo uma visão crítica e engajada do mundo, além de incentivar a inserção ativa dos estudantes na construção da história.

A perspectiva freiriana de educação reforça a ideia de que o conhecimento é uma construção coletiva, segundo o qual educadores(as) e educandos(as) interagem com o mundo para transformá-lo. De acordo com Freire (1977), conhecer é um processo contínuo de conscientização sobre as opressões e de transformação, que deve ser realizado de forma conjunta entre os indivíduos que buscam o bem comum. Nesse processo, é fundamental integrar todas as áreas do conhecimento e conceber o sujeito de maneira integral, utilizando múltiplas linguagens, espaços e fontes de pesquisa a fim de enriquecer as experiências de aprendizagem. Assim, a educação em Diadema mostra-se comprometida com a formação integral dos sujeitos, com a humanização e o cuidado, bem como com a construção de um currículo que favoreça a autonomia, a crítica e a transformação social.

Em relação às questões étnico-raciais — e em especial às questões indígenas — o município tem pensado em planos, programas e formações com vistas à promoção da igualdade racial. Segundo o Portal da Educação de Diadema (2025), o programa nomeado Dandara e Piatã (nomes de origem africana e indígena) oportuniza estudos étnico-raciais, utilizando jogos como a Mancala Awelé e o Jogo da

Onça, que se tornam ferramentas para vivências curriculares antirracistas. Criada em 2021, essa iniciativa municipal fortalece o ensino da história e da cultura afro-brasileiras e indígenas, ampliando o alcance das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008.

O programa inclui, no Ensino Fundamental, uma aula semanal sobre questões étnico-raciais, ministrada por professores(as) efetivos(as) da rede e selecionados(as) para essa atividade. Ademais, está presente na Educação Infantil e na EJA por meio de capacitações contínuas para professores(as) e coordenadores(as). Para suporte pedagógico, cada unidade escolar recebeu um baú com materiais como lápis em diferentes tons de pele, tabuleiros de jogos, tecidos, livros temáticos, instrumentos musicais e mapas.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Panapaná

*Vinha passando,
borboleta,
vinha pelo mar,
borboleta,
ainda que queiras,
borboleta,
não me pegarás,
borboleta,
já vou embora,
borboleta,
não posso ficar,
borboleta,
pintado de branco,
borboleta,
solto no ar.*

*Indígenas às margens do rio Solimões.
(Sérgio Capparelli, 2022)*

Nesta seção, tratamos dos aspectos metodológicos concernentes à investigação empreendida. Inicialmente, focalizamos o caminho trilhado, com foco na opção metodológica que orientou o estudo. Posteriormente, apresentamos o campo da pesquisa, os contextos investigativos e os(as) participantes envolvidos(as).

5.1 O caminho trilhado

A epígrafe aqui registrada captura a essência das borboletas, com as quais aprendemos sobre o poder da transformação, bem como sobre os desafios enfrentados, os processos de aprendizagem construídos, os ciclos de desenvolvimento e as conquistas até o importante momento do voo e da liberdade. Estabelecendo um paralelo com o percurso investigativo, trilhamos um caminho repleto de dificuldades e aprendizados, com a convicção de que saímos transformadas e prontas para alçar novos voos.

Ao refletirmos sobre a ideia de caminho, julgamos necessário compreender o significado do termo. Segundo o dicionário Oxford, caminho é uma passagem que serve de ligação ou comunicação entre dois lugares por onde alguém pode passar. Em tupi-guarani, de acordo com o dicionário disponível na biblioteca *on-line* da Funai⁴, o conceito pode ser expresso por palavras como “tape po’i”, “pi”, ou “Mpe”, que

⁴ Disponível em: <https://share.google/PuAjjVhGbrlGGNKjJ> Acesso em: 13 nov. 2025.

remetem à conexão entre pessoas e territórios, possibilitando a expansão cultural e a disseminação de valores, costumes e saberes, unindo os povos e suas ideias.

Nesse sentido, o presente estudo buscou traçar um caminho metodológico fundamentado na pesquisa qualitativa de natureza interventiva na prática pedagógica. A abordagem teve como objetivo intervir no contexto educacional e transformá-lo, enquanto investigávamos e analisávamos sua dinâmica. Diferentemente de pesquisas que apenas observam e descrevem uma situação, a pesquisa interventiva envolve o(a) pesquisador(a) diretamente no processo de mudança. Dessa forma, ele(a) se torna um agente ativo, colaborando com professores(as), crianças e outros(as) profissionais da educação, a fim de identificar problemas e implementar ações que possam aprimorar a prática pedagógica. Durante esse processo, geram-se dados e realizam-se ajustes contínuos, com vistas a melhor compreender os efeitos das intervenções propostas.

David Tripp (2005) e Michel Thiollent (2009) afirmam que a pesquisa de intervenção se caracteriza pelo intuito de produzir mudanças, pela tentativa de resolver um problema, por seu caráter aplicado, pela necessidade de diálogo com um referencial teórico e pela possibilidade de gerar novos conhecimentos. Nesse sentido, quando relacionado à prática pedagógica, esse tipo de investigação demanda planejamento, criatividade, diálogo com a teoria e investigação da prática, possibilitando, desse modo, inovações. Ademais, o foco recai sobre todo o processo vivenciado, com vistas a teorizar a prática, baseando-se em um referencial teórico e organizando os procedimentos e toda a metodologia da pesquisa, o que requer rigor na análise dos dados.

A pesquisa qualitativa, por sua vez, é definida a partir do problema investigado, buscando compreender as circunstâncias e os fatores geradores do fenômeno estudado. Seu foco está nas singularidades e nas questões subjetivas, tornando sua análise e sua interpretação mais complexas em relação a métodos quantitativos e estatísticos. Contudo, tal complexidade é justamente o que possibilita um olhar mais aprofundado e contextualizado para os processos educativos, visando a uma compreensão mais ampla e transformadora da realidade pedagógica.

Uma vez que considera mais importantes as falas, os pensamentos e as interações dos(as) participantes, em detrimento da quantificação de dados, a pesquisa qualitativa exige critérios a fim de garantir sua veracidade científica. Para Glória Perez Serrano (1994), o objetivo dos(as) pesquisadores(as) qualitativos é criar descrições

detalhadas e precisas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observáveis, integrando as experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões dos(as) participantes, conforme expressado por eles(as).

Ao investigar a participação de crianças em pesquisas, quatro aspectos são cruciais: a qualidade da comunicação entre adultos(as) e crianças, as negociações que ocorrem durante a pesquisa, a natureza das relações estabelecidas com os(as) pesquisadores(as); e a forma como as crianças são envolvidas nas decisões metodológicas. Respeitando-se tais elementos, garante-se que as vozes das crianças sejam escutadas e compreendidas de forma profunda e significativa.

Altino José Martins Filho e Maria Carmem Silveira Barbosa (2010) apontam para a necessidade de considerar a diversidade das experiências infantis, levando em conta fatores como classe social, cultura, etnia, religião, gênero, local de moradia e geração. Essas dimensões moldam as formas como as crianças vivenciam a infância e, portanto, devem ser consideradas na pesquisa. Ao investigar tais indivíduos, é fundamental reconhecer sua singularidade e contextualizá-la de acordo com suas realidades sociais, evitando abordagens que os tratem como sujeitos homogêneos e isolados.

Pesquisar com crianças é como uma arte: busca-se compreender sua essência e o sentido de ser. O melhor caminho a seguir é a observação e a escuta, reconhecendo-as como interlocutoras. Embora o processo seja desafiador, ele é fundamental e necessário. Parte-se do pressuposto de que os(as) professores(as) devem estar abertos ao diálogo, atentos às visões e aos significados que elas constroem acerca do mundo, de seus pares e de si mesmas, na busca por uma educação antirracista que respeite e valorize os saberes indígenas.

Nessa perspectiva, escutar é uma postura, no sentido atribuído por Freire (2016, p. 25): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Isso implica uma partilha entre quem ensina e quem aprende; deve ser um processo democrático, destituído de arrogância e, ao mesmo tempo, crítico, amoroso, respeitoso e ético. Escutar, portanto, exige a desconstrução do adultocentrismo. Em outras palavras:

As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola. (Freire, 1993, p. 98)

Quando compreendemos a importância de escutar as crianças no contexto educacional e valorizamos essa escuta, nós as reconhecemos como seres competentes, com capacidade de ação e de transformação da realidade. Para tal, deve-se entender que sua participação é fundamental na construção de uma sociedade fundamentada na equidade e justiça, tanto social quanto cognitiva. A escuta exige abertura para o novo e o diferente, um reconhecimento que oferece espaço e legitimidade ao(à) outro(a), promovendo um sentido ético de respeito. É necessário estar atento(a) às suas diferentes linguagens, e isso demanda sensibilidade tanto para escutar quanto para ser escutado, pois é preciso “[...] ouvir não somente com os ouvidos, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e direção)” (Rinaldi, 2022, p. 124).

A escuta, para além do ouvir, como sugerem Freire (2011) e Rinaldi (2022), é ampla e profunda; vai muito além das palavras ditas e compreende todas as formas de expressão humana. Loris Malaguzzi (2016) defende que as crianças têm cem linguagens para se comunicar e expressar seus pensamentos, ideias, emoções e sentimentos.

Na pesquisa com pessoas dessa faixa etária, além da escuta atenta, é fundamental desenvolver a intencionalidade do olhar. Embora o processo seja complexo e desafiador, ele possibilita um olhar atento aos mistérios, possibilidades e conquistas do cotidiano. Segundo Guerra (2022), ser explorador significa cultivar a profundidade do olhar da pesquisa, ou seja, um olhar que se renova diante das coisas, questiona o que encontra e indaga o existente, na tentativa de compreendê-lo.

Para observar, é necessário usar, em termos simbólicos, uma lupa de aumento, a fim de ampliar e observar as miudezas no percurso de exploração das descobertas. Trata-se de um exercício formativo e educativo, uma vez que, a partir da observação, o(a) pesquisador(a) é levado a escutar mais de perto, dialogando com a exploração e investigação. Observar é olhar com cuidado, delicadeza e atenção; rever de outras formas e maneiras; é conectar experiências e conhecimentos.

5.2 Campo de pesquisa

Para descrever o campo da pesquisa, utilizamos o Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar. Trata-se de uma Emei localizada no município de Diadema, que atende às crianças das 7h às 17h, isto é, em dois turnos: de manhã, das 8h às

11h40, e de tarde, das 13h às 16h40. A unidade tem oito salas para acomodar as turmas de 4 a 5 anos e 11 meses, organizadas da seguinte forma: 4 turmas de Fase 1 (4 anos), com 28 crianças por sala, e 4 turmas de Fase 2 (5 anos), com 32 crianças.

Cada sala conta com 1 professora por período, totalizando 16 professoras e 1 professor. Há também 3 agentes de apoio para educação inclusiva. No período noturno, atende-se à Educação de Jovens e Adultos – EJA, com ciclos iniciais da alfabetização, sendo 3 turmas. O quadro da gestão conta com 1 supervisora de setor, 1 diretora escolar, 1 vice-diretora, 1 auxiliar administrativo e 1 professora de apoio à educação inclusiva.

A Rede Municipal de Educação de Diadema conta com o Plano Municipal de Educação (2014-2024), o Documento Curricular (2022) e o Regimento Escolar da Rede. Além desses documentos orientadores, cada escola tem autonomia para construir seu PPP.

A instituição, além das 8 mencionadas salas, conta com um pátio para atividades coletivas, uma casinha para brincadeira simbólica, uma sala multiuso, uma quadra, um solário lateral, um parque de areia, um refeitório para alimentação, banheiros e uma ampla área verde. Localizada no bairro Paineira, na região do Campanário, está inserida em uma comunidade marcadamente participativa e atuante. Muitas famílias que habitam a região são oriundas de outros estados, como Bahia, Minas Gerais e outras cidades do estado de São Paulo, evidenciando as diversas culturas presentes no ambiente escolar.

A Emei em questão representa uma conquista para a comunidade. Há mais de 25 anos, ela integra o bairro, e seu entorno conta com diversas infraestruturas e serviços essenciais. Em frente à unidade escolar, há uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e, na rua ao lado, um campo de futebol. O transporte público é acessível, com uma linha de ônibus que passa em frente à escola e, em seu percurso, faz divisa com a cidade de São Paulo. Algumas ruas são mais estreitas, mas contam com comércio local diversificado, o que facilita o acesso a necessidades básicas. A região dispõe ainda de uma creche municipal, uma escola estadual, ONGs, praças públicas e outros espaços comunitários. A região é caracterizada por sua população de classe trabalhadora, que se empenha em sustentar suas famílias e participa ativamente do processo educativo de suas crianças.

No intuito de implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, a

cidade de Diadema promoveu discussões curriculares com os(as) profissionais da rede de ensino, investindo na formação dos(as) docentes. Assim, criaram-se programas específicos e adquiriram-se materiais para garantir que o trabalho pedagógico contemplasse a temática de forma efetiva.

Vale ressaltar que a discussão sobre as relações étnico-raciais é uma necessidade premente para a construção de uma educação inclusiva, que respeite a diversidade cultural presente no Brasil. A reflexão transcende o período colonial e a escravização, desafiando os estereótipos historicamente perpetuados nos livros didáticos. Nesse sentido, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 visam a implementar um currículo escolar que contemple e reconheça a diversidade étnico-racial. Entretanto, décadas após a promulgação de tais legislações, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ainda revelam a persistência de desigualdades profundas, especialmente em relação às populações negras, pardas e indígenas (IBGE, 2022).

Além das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a Lei Municipal 1.401/1994 determina a inclusão de conteúdo programático de história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas públicas municipais de Diadema, ao passo que a Lei 2.810/08 institui a comemoração da *Kizomba* — A Festa da Raça — bem como sua inclusão no calendário oficial e propõe a expansão dessa festividade para as escolas. Como já mencionado, há também a Lei 4.392, de 12 de julho de 2023, que institui o “Estatuto Municipal de Promoção de Igualdade Racial”, destinado a garantir, à população negra residente na cidade de Diadema, a efetivação da igualdade de oportunidades, com vistas a superar a discriminação racial, a desigualdade racial, o racismo, o preconceito racial, a discriminação religiosa, entre outras providências

Por meio da Lei nº 4.544, de 26 de dezembro de 2024, instituiu-se o Programa de Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena “Diadema de Dandara e Piatã” nas escolas do município, cujo intuito é contemplar a legislação e garantir o trabalho étnico-racial nas instituições escolares. Para tal, utilizam-se livros, jogos, brinquedos, tecidos, instrumentos musicais que tratam da temática — o acervo foi distribuído a todas as unidades educativas dentro de um baú de madeira, com o fito de ficar acessível na sala de reunião para uso dos(as) educadores(as). Ademais, ocorrem semanalmente formações para os(as) docentes que ministram aulas para o programa.

5.2.1 Perfil das crianças participantes da pesquisa

Para iniciar a pesquisa com a participação das crianças, o primeiro passo consistiu em dialogar com a gestão escolar, apresentando a intenção do estudo. Em seguida, solicitamos autorização junto à Secretaria de Educação do Município de Diadema e submetemos o projeto ao Comitê de Ética na Plataforma Brasil. Todas as instâncias consultadas autorizaram a realização do estudo, que tem o parecer de número 7.515.998. Após esses trâmites, demos continuidade ao processo de participação e aceitação das crianças e de suas famílias, apresentando a proposta em dois momentos distintos.

A princípio, aproveitamos um encontro previamente agendado com as famílias, conforme calendário letivo da unidade escolar, para apresentar os objetivos, esclarecer dúvidas e solicitar autorização de participação das crianças. Nesse momento, discutimos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, com a anuência dos(as) responsáveis, obtivemos 23 autorizações, de um total de 27 alunos(as). Ressalta-se que, no decorrer da investigação, duas crianças foram transferidas para outra escola.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa e de intervenção na prática pedagógica, faz-se necessário esclarecer que ela foi realizada em estreita colaboração com as crianças, reconhecidas como sujeitos (a) de direitos. Sem a participação delas, o percurso investigativo não teria se concretizado. Além de apresentar a proposta e a intenção da pesquisa, buscamos escutar e respeitar suas vozes e escolhas, respondendo às perguntas formuladas e garantindo seu envolvimento ao longo do processo.

Segundo Rinaldi (2019), investigar com crianças exige considerar três aspectos fundamentais: i) começar pela criança, acolhendo-a e respeitando-a; ii) compreender o papel do(a) educador(a) como mediador(a), favorecendo ações colaborativas e construtivas das crianças; iii) construir um ambiente educacional significativo que favoreça a aprendizagem.

Partindo da premissa do respeito e do acolhimento, optamos por preservar o anonimato de seus nomes verdadeiros. Em uma roda de conversa, apresentamos nomes de pessoas indígenas e seus significados, a partir dos quais as crianças escolheram aqueles que mais apreciavam, conforme registrado no quadro a seguir:

Quadro 3 - Nomes escolhidos pelas crianças

Nome	Significado	Perfil	Idade
Tainá	Estrela	Menina	4a 11m
Moara	Ajuda a nascer	Menina	4a 11m
Jaci	Lua	Menina	4a 11m
Guaraci	Sol	Menina	5a 6 m
Maiara	Mulher sábia	Menina	5a 1m
Anahi	Flor do céu	Menina	5a 3m
Aira	Filha	Menina	5a 5m
Maíra	Heroína	Menina	4a 10m
Thaynara	iluminada	Menina	5a 3m
Japira	Mel	Menina	4a 11m
Potira	Flor	Menina	5a 3m
Cauã	Gavião	Menino	5
Iberê	Rio	Menino	4a 8m
Raoni	Grande guerreiro	Menino	4a 11m
Ubirajara	Senhor da lança	Menino	5 a
Rudá	Deus do amor	Menino	5 a 1m
Kauê	Bondoso	Menino	5 a
Tupã	Deus do trovão	Menino	4a 7m
Iraê	Doce como mel	Menino	4a 8m
Ubiratan	Madeira forte	Menino	5a 6m
Piatã	Pedra dura	Menino	5a 3m
Tauã	Argila	Menino	4a 10m
Kayke	Ave aquática	Menino	5 a

Fonte: elaboração própria.

Com relação ao segundo aspecto elencado por Rinaldi (2019), referente à compreensão do papel do(a) educador(a) como mediador(a), tornou-se necessário, na qualidade de educadora que investiga a própria prática, rever constantemente minhas ações, intencionalidades e intervenções ao longo do percurso. Nesse processo, foi possível perceber que ainda preciso avançar no modo de responder às crianças, visto que, muitas vezes, de forma quase automática, acabamos solucionando suas dúvidas e falando mais do que ouvindo. Tal postura, embora não intencional, pode reduzir o espaço para que elas próprias elaborem hipóteses, formulem novas perguntas e ampliem seus saberes. Assim, busquei devolver-lhes suas curiosidades, de modo a favorecer a reflexão e o aprofundamento de suas percepções. Cotidianamente, analisei o que estava acontecendo e replanejei as propostas conforme as necessidades e interesses que surgiam.

Quanto ao terceiro aspecto indicado pelo autor, concernente à construção de um ambiente educacional significativo que favoreça a aprendizagem, os contextos investigativos eram constantemente avaliados e reorganizados, de forma a possibilitar descobertas e aprendizagens. Esse cuidado incluía a seleção dos materiais, a

organização do espaço, a definição do tempo disponível e a consideração das múltiplas possibilidades que poderiam emergir da experiência.

5.3 O Centro de Educação e Cultura Indígena (Ceci) Krukutu

A presente pesquisa conseguiu transcender os muros escolares, sendo possível vivenciar a arte indígena no contexto da aldeia. Em uma perspectiva de intercâmbio pedagógico, ampliamos a experiência das crianças da Emei, estabelecendo um diálogo com as crianças do Centro de Educação e Cultura Indígena (Ceci) Krukutu. Para apresentá-lo, recorreremos ao seu PPP e ao acervo literário disponível no espaço em foco.

Segundo Maria Cristina Troncarelli (2006), o Povo Guarani é uma das maiores etnias indígenas do Brasil, com cerca de 35 mil pessoas que vivem em aldeias no Sul e no Sudeste do país, bem como no Mato Grosso do Sul. Outros 50 mil Guaranis vivem na Argentina, no Paraguai e no Uruguai. Apesar do contato com os não indígenas há mais de 500 anos, grande parte da população mantém seus costumes tradicionais, demonstrando forte resistência cultural.

No Brasil, os Guarani se dividem em três grupos: Kaiova, Nhandeva e Mbya, com diferentes dialetos e práticas. Há desafios relacionados à demarcação de terras: poucas áreas são oficialmente reconhecidas, e muitas são alvo de disputas judiciais e invasões. Além disso, pesquisas educacionais e ambientais mostram que as terras indígenas apresentam maior biodiversidade do que algumas áreas de proteção ambiental, uma vez que são cuidadas e protegidas, ao passo que outras regiões acabam sofrendo com desmatamento, poluição e construções como rodovias, empreendimentos comerciais e residenciais (Troncarelli, 2006)

A mobilidade é parte essencial da cultura Guarani, com migrações constantes em busca de recursos e territórios considerados sagrados. A Mata Atlântica e a Serra do Mar têm papel central nesse universo espiritual, já que o território é visto como meio de acesso à “Yvy Maraë'ÿ”, a Terra sem Mal.

Para Olívio Jekupe (2016), as aldeias guaranis localizadas nos bairros paulistas de Parelheiros (como Tenonde Porã e Krukutu) e Jaraguá (Tekoa Pyau e Tekoa Ytu) enfrentam diversas dificuldades relacionadas à preservação de seus territórios diante da expansão urbana desordenada: obras como o Rodoanel, linhas de transmissão e loteamentos irregulares ameaçam as terras indígenas. No litoral, a poluição e as

intervenções ambientais também afetam negativamente as aldeias. Isso mostra como a perda de território compromete recursos naturais, alimentação e qualidade de vida.

Por conseguinte, as comunidades indígenas reivindicam a ampliação e a proteção de suas terras como forma de garantir sua sobrevivência e a conservação da Mata Atlântica, território que, como já dito, tem significado espiritual e ancestral para os Guaranis. A Tekoa Krukutu, também conhecida como Nhe'ê Porã, surgiu a partir da aldeia Tenonde Porã e abriga cerca de 180 pessoas. A comunidade vive em 26 hectares homologados desde 1987, mas luta por ampliação devido à limitação territorial. Desenvolve projetos de reflorestamento com espécies nativas da Mata Atlântica e conta com infraestrutura básica: poço artesiano, lago para piscicultura, duas escolas (municipal e estadual) e um posto de saúde.

Relatos de lideranças como os de Nivaldo Karai Rokaju, que constam no livro “Aldeias Guarani M'Byá na Cidade de São Paulo”, de Rosa Gauditano e Vera Popygua Timóteo da Silva Guarani (2006), destacam os desafios de viver em áreas reduzidas e urbanizadas, com dificuldades para plantar, manter a alimentação e preservar tradições culturais. A história da aldeia tem raízes na resistência: após morar precariamente sob uma ponte, o grupo foi acolhido por um morador japonês que cedeu sua terra. A posse foi mantida com base em um documento que destinava a terra aos(as) moradores(as) indígenas. Hoje, a comunidade busca garantir sua permanência e proteger a Mata Atlântica do avanço predatório.

Em 2004, A Prefeitura de São Paulo criou, por meio do Decreto nº 44.389, três Centros de Educação e Cultura Indígena (Cecis) nas aldeias guaranis do Jaraguá — Tenonde Porã e Krukutu. Vale salientar que esses centros nasceram como espaços culturais a fim de fortalecer a identidade da comunidade. A proposta pedagógica, construída com os habitantes, inclui conhecimentos do povo em questão, como geografia sagrada, história oral, práticas de plantio, pesca, culinária e arte. Por sua vez, a escola da aldeia prioriza o ensino da língua guarani e busca formar futuras lideranças.

O Conselho Municipal de Educação aprovou os Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs), vinculados aos Cecis. Os CEIIs, idealizados em parceria com as lideranças indígenas, oferecem uma Educação Infantil diferenciada, com participação ativa da comunidade. Mais especificamente, integra-se o segmento em questão à biblioteca, ao espaço de leitura e à cultura indígena, com o intuito de preservar as tradições dos Guarani, promover inclusão e garantir o acesso à informação e à cultura,

respeitando a especificidade de cada comunidade e passando por acompanhamento e relatórios anuais.

Em 2005, uma portaria da Secretaria de Educação definiu que o calendário escolar deve considerar as particularidades culturais, sociais e religiosas das comunidades. Os próprios Guaranis indicaram profissionais da aldeia para atuarem nos centros, participando da elaboração do currículo junto a consultores e antropólogos.

Figura 10 - Entrada do CEII



Fonte: PPP CECI (2025).

Segundo dados do PPP de 2025, a equipe de profissionais do Ceci/CEII Krukutu é constituída por 22 funcionários(as), sendo 19 Indígenas e 3 não indígenas. Vale ressaltar que a nomenclatura dos cargos e a expansão do quadro de recursos humanos está em fase de mudanças, tendo como objetivo focalizar a cultura Guarani em toda a sua extensão, de modo a garantir que os saberes de sua etnia sejam transmitidos de geração a geração.

Os não indígenas, conhecidos como Juruás, são 1 diretora, 1 administrativo e 1 coordenador pedagógico contratada por uma ONG em parceria com a Prefeitura Municipal de São Paulo; há também 1 coordenador pedagógico indígena e 11 educadores(as) indígenas. Os(as) 3 funcionários(as) da equipe da limpeza e os(as) 4 da cozinha são indígenas que residem na aldeia. Há uma média de 65 crianças indígenas entre 0 e 5 anos e 11 meses que frequentam o CEII. O centro também atende a crianças das aldeias próximas, como as de São Bernardo do Campo.

As ações da equipe de profissionais buscam orientar o trabalho pedagógico realizado tendo como princípio a relação entre o modo de ser Guarani (“Nhandereko”)

e a importância de uma Educação Infantil essencialmente indígena, com suas especificidades. Nesse sentido, até os 6 anos de idade, expressam-se tão somente pela língua materna e, posteriormente, iniciam o aprendizado da língua portuguesa, contudo, garantindo que a língua principal seja o tupi-guarani, conforme previsto pela constituição federal. Assim, as atividades desenvolvidas nos Cecis são voltadas ao fortalecimento da cultura Guarani Mbyá, a fim de que as crianças exerçam práticas tradicionais.

A criança guarani está sempre acompanhada, seja por seus pais e mães, seja por irmãos e irmãs mais velhos(as) ou seus avós; são eles(as) que ensinam tudo o que ela deve saber até que possa entender o mundo em que vive e caminhar por ele. Todo conhecimento tradicional faz parte da educação, por exemplo, escutar os(as) mais velhos(as), seus conselhos e suas histórias, transmitindo toda sua sabedoria. Desse modo, no dia a dia, com seus pais, mães, parentes e lideranças, as crianças aprendem toda a cultura e tradição. Isso ocorre por meio da observação, da escuta, do toque, da experimentação, do contato com a natureza e sobretudo na “Opy”, (Casa de Reza). Nesse local, elas diariamente se reúnem com seus núcleos familiares, presenciando, praticando e ouvindo conversas, contações de histórias e conselhos dos(as) mais velhos(as), cantando, dançando e participando de cerimônias, reuniões etc.

Com foco nesse aprendizado, faz parte da rotina diária do Ceci/CEII os(as) educadores(as) levarem bebês, crianças e adolescentes, no início e no fim do dia, para realizarem as atividades tradicionais da Cultura Guarani Mbyá na Opy. É importante salientar, mais uma vez, que o conhecimento é transmitido pela observação e escuta, sem a intenção explícita de ensinar. Não se ouve um avô dizendo: “Vou ensinar meu neto a falar Guarani” ou mesmo uma avó falando: “Vou ensinar minha neta a cozinhar”. É preciso que as crianças acompanhem diariamente os(as) adultos(as) em suas atividades cotidianas para que aprendam e depois pratiquem o que já sabem. Observando algumas brincadeiras entre as crianças guaranis, é possível entender o quanto já conhecem de seu próprio mundo.

Neste sentido, o Ceci/CEII tem o intuito de ser um espaço onde possam conviver e convergir as várias formas de saber, não segregando a criança do convívio social, mas incorporando a sociedade à sua educação. Respeitando tais princípios, o objetivo é integrar a comunidade, uma vez que a educação Guarani só pode ser

pensada de uma forma global, articulando a criança, sua família e a comunidade à qual pertence.

A aldeia Krukutu conta ainda com:

- **UBSI Krukutu:** com equipe médica e dentária, que atende às crianças e a todas as famílias da aldeia, realizando trabalhos de prevenção dentária, verminoses, controle de peso e encaminhamentos necessários. No contexto de pandemia, devido à covid-19 e à dengue, esse equipamento foi fundamental para manter a saúde pública na aldeia.

Figura 11 - 11-UBS



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

- **Escola Estadual Indígena Krukutu:** atualmente, os(as) educadores(as) do Ceci trabalham em parceria com os(as) professores(as) da Escola Estadual, oportunizando aprendizagem às aldeias mais distantes do Território Tenonde Porã.

Figura 12 - Pátio coletivo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

- **Cras de Parelheiros:** localizado na Rua Pedro Klein do Nascimento, 100, Parelheiros, São Paulo (SP), realiza mutirões de cadastramento das famílias e do NIS dos bebês e das crianças matriculadas no CEII Krukutu.

Figura 13 - ONG



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

O Ceci/CEII Krukutu é formado por locais privilegiados, com vistas à interlocução entre as diferentes culturas. Para tanto, o espaço dispõe de: 1 sala de secretaria, 1 sala de coordenação, 1 sala de convivência, 1 sala de informática, 1 brinquedoteca, 1 cozinha, 1 despensa, 1 refeitório, 2 banheiros internos, 2 banheiros externos, 1 espaço com banheiro e trocador, e 1 um Centro Cultural. O projeto arquitetônico apresenta características específicas, respeitando as condições sócio-paisagístico-culturais de cada aldeia, tendo sido elaborado em parceria com as lideranças indígenas Guarani.

O ambiente educativo na Educação Infantil indígena é um espaço comunitário e intercultural, no qual a aprendizagem se dá por meio da vivência da cultura, da oralidade e da interação com a natureza e a comunidade. As crianças indígenas aprendem com os(as) mais velhos(as), vivenciando o dia a dia e participando dos rituais e festas.

As experiências ocorrem na roça, na pesca, na coleta de alimentos, de lenha e de lixo, bem como por meio do artesanato, da culinária etc. Assim, incentiva-se a autonomia da criança e valoriza-se a identidade cultural indígena. Com isso,

transmitem-se valores importantes como o respeito à natureza, a solidariedade e a valorização da comunidade.

Figura 14 - Atividade de artesanato e circuito



Fonte: PPP Ceci Krukutu (2025).

Figura 15 - Atividade de canto e dança na casa de reza



Fonte: PPP Ceci Krukutu (2025).

Quadro 4 - Agrupamentos dos bebês e crianças: critérios e quantidade

AGRUPAMENTO/TURMA	QUANTIDADE DE CRIANÇAS	SALA
Berçário 1 – Escola Diferenciada	3	Coletiva
Berçário 2 – Escola Diferenciada	13	Coletiva
Mini Grupo Unificado – Escola Diferenciada	18	Coletiva
Infantil – Escola Diferenciada	31	Coletiva
Total:	65	

Fonte: PPP Ceci Krukutu (2025).

Quadro 5 - Quadro de funcionários(as)

Função	Quantidade mínima
Coordenador Geral, com formação em Pedagogia	1
Coordenador Pedagógico, com formação em Pedagogia	1
Educadores	1 para 8 crianças – faixa etária Berçário 1 para 15 crianças – faixa etária Mini Grupo 1 para 25 crianças – faixa etária Infantil
Volantes	3
Auxiliar de Limpeza	Até 250 atendidos* – 2 Mais de 250 atendidos - 3
Manipulador de Alimentos	Até 250 atendidos* – 4 Mais de 250 atendidos – 5
Coordenador Cultural	1
Educador de Projetos	3

Função	Quantidade mínima
Auxiliar Administrativo	1
Vigia/ Auxiliar manutenção	1

Fonte: PPP Ceci Krukutu (2025).

O Plano Anual, o planejamento e os projetos são elaborados coletivamente pelos(as) coordenadores(as) e educadores(as) indígenas, baseados no calendário guarani. De acordo com a cultura Guarani Mbyá, o tempo é marcado de forma diferenciada dos não indígenas (Juruás). Para os Guarani, a passagem do tempo está relacionada à agricultura e aos fenômenos da natureza, como: tempo frio, tempo de caça e tempo de colheita. O tempo novo é marcado pelos(as) indígenas em agosto, como o Ara Pyau (tempo novo), quando se iniciam as cerimônias de batismo e atividades como Xondaro (dança dos guerreiros), plantio e reprodução dos animais. Ao finalizar o tempo novo, dá-se início ao tempo velho e, nesse período, os indígenas ficam reclusos na Opy (casa de reza) onde ocorrem as cerimônias noturnas.

Figura 16 - Calendário tempo velho e tempo novo



Fonte: Acervo pessoal pesquisadora

5.3.1 Pesquisa com crianças: contextos investigativos sobre arte indígena

A pesquisa foi realizada com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, que frequentam a Fase 1 no período da tarde em uma Emei em Diadema. Ao todo participaram 27 crianças, sendo 14 meninos e 13 meninas, na sua maioria, crianças ativas, autônomas, curiosas, cheias de vida e sonhos, interessadas em conversar, cantar, brincar e desenhar.

Vale ressaltar, mais uma vez, que realizar pesquisa com crianças não é simples; envolve a condução de estudos que considerem as especificidades e vulnerabilidades dessa faixa etária, bem como seus direitos de proteção, autonomia e participação. Sendo assim, a metodologia usada para pesquisas dessa natureza precisa ser cuidadosamente pensada. Isso inclui escolher métodos e linguagens adequados à faixa etária, ambiente seguro, além de garantir que a participação seja voluntária, compreendida e consentida. O consentimento deve ser dado pelos(as) responsáveis legais bem como pela criança, que deve ser informada e consultada sobre a sua participação

Corsaro (2005) argumenta que as crianças não devem ser vistas apenas como objetos de estudo, mas como sujeitos ativos capazes de contribuir para a construção

do conhecimento. O autor enfatiza a importância de escutar e valorizar suas vozes em pesquisas e na educação.

No percurso investigativo, construímos, com as crianças, contextos investigativos que favorecessem a compreensão da diversidade étnico-racial, proporcionando o contato com outras culturas, no caso, a indígena. Desse modo, buscamos ampliar seus saberes sobre a riqueza cultural dos povos originários, incentivando-os também a valorizarem e respeitarem a diversidade étnica.

Para Vanti e Plaszewski (2021), na Educação Infantil, esses contextos são espaços convidativos, intencionalmente planejados, considerando o processo de pesquisa, descoberta e produção das crianças. Trata-se de ambientes que oferecem uma diversidade de materiais que potencializam a curiosidade, a imaginação e a criação. Ademais, caracterizam-se por tempos flexíveis, nos quais cada contexto seja realizado a partir da escuta sensível e da observação dos interesses e necessidades das crianças, visando a compreender como elas sentem, interagem e produzem nesses espaços.

Segundo Malaguzzi (1999), a intenção da Educação Infantil não é reproduzir atividades, mas favorecer as condições para que aconteça a aprendizagem, focando a qualidade das oportunidades ofertadas, desde o planejamento das propostas até a seleção dos materiais e organização dos tempos e espaços. Um ambiente esteticamente preparado é um convite à pesquisa e ao respeito aos direitos das crianças de aprender, conviver, explorar, participar e brincar.

Criar contextos investigativos pressupõe o uso de uma diversidade de materialidades manipulativas em suas múltiplas combinações. Segundo Dudovik e Cippitelli (2019), seria uma coleção de materiais não estruturados naturais ou criados pela natureza humana, organizados por categorias ou espécies, por exemplo: materiais que têm a mesma textura — madeiras, plásticos, borrachas; materiais que apresentam características sensoriais — como os que emitem sons ou evidenciam cores; ou materiais que têm a mesma função — por exemplo, de encaixe ou de montagem e com todas essas características semelhantes ou diferentes. Todos devem ficar à disposição das crianças para que combinem livremente as peças soltas formando seus próprios cenários, envolvendo-se em um jogo de construtividade e imaginação. Elas mesmas conduzem suas brincadeiras, direcionando seus interesses, ao mesmo tempo que interpretam o mundo, criam sentidos, constroem

identidade e pertencimento, amplificam sua relação com o(a) outro(a) e com o ambiente, e ampliam seus conhecimentos.

Quando falamos de contextos investigativos, também estabelecemos uma conexão com os tempos vividos. O tempo da criança é diferente do tempo do(a) adulto(a): para ela, o tempo é o agora; o tempo de viver a infância, de explorar, experimentar e criar. Trata-se de um tempo de presença, o tempo "aión", que é o tempo sem tempo, marcado pelo desejo e interesse. Segundo Munduruku (2014, p.16), "O hoje começa e termina em mim." Esse tempo, vivido plenamente, contrapõe-se ao tempo dos(as) adultos(as), marcado pela correria, pelos prazos, pelas demandas e pelas preocupações, o tempo Chronos.

A infância, dotada de esperança, não se limita ao tempo cronológico, segundo Noal 2006; para os(as) indígenas, o tempo se manifesta pela fluidez do imprevisível e das possibilidades, é um tempo em movimento, vivido e sentido pela espera da germinação e colheita, no ciclo de nascimento e crescimento dos animais, no ritmo do dia e da noite, nas estações do ano e nas fases da lua, um tempo marcado pela vida. Essa perspectiva nos convida a viver o hoje com intensidade, a estar abertos(as) para o novo e para o que venha acontecer, fortalecendo experiências e interações.

Partindo de tais premissas, o escopo do presente estudo foi desfrutar de cada momento vivido com as crianças, estabelecendo sintonia com seu pensamento e respeitando seus tempos e sentimentos, sem se preocupar com a pressa do amanhã. Por essa razão, no momento de interação entre as crianças, a partir dos contextos investigativos, foi necessário colocarmo-nos de forma a observar suas brincadeiras, escutar suas falas, pensar nas perguntas feitas e registrar todo o processo, com vistas a refletir sobre a prática e repensá-la.

Nesta pesquisa, adotamos o diário de bordo como instrumento fundamental, que serviu para registrar as observações e as reflexões sobre a própria prática pedagógica. Assim, foi possível identificar padrões, dificuldades e possibilidades, auxiliando na tomada de decisões. Com essa ferramenta, conseguimos registrar a estrutura do planejamento, evidenciar as interações das crianças com o meio, questionar as diversas linguagens e redescobrir novas possibilidades. utilizamos a fotografia, como forma de reviver o momento e ampliar a reflexão sobre as vivências que, por vezes, quando não registradas, correm o risco de deixar escapar a riqueza de detalhes do percurso.

Outro recurso metodológico foi a filmagem. Conforme Corsaro (2005), a gravação audiovisual constitui importante instrumento de coleta de dados, pois, além de fornecer elementos para entender os impactos da pesquisa em campo, permite visualizar e compreender as culturas infantis, de maneira a obter dados o mais próximo possível do movimento das crianças, visto que elas se expressam por múltiplas linguagens — desenho, pintura, dança, música, brincadeira, gestos, expressões corporais, falas etc. Nesse sentido, a filmagem e sua posterior transcrição possibilitam captar, de maneira ampliada e expressiva, elementos que podem não ser perceptíveis à primeira vista. Isso porque, às vezes, o que é observado rapidamente no dia a dia passa despercebido ou não é registrado com a devida atenção. Assim, a filmagem contribui para a captura mais fidedigna das interações, preservando sua originalidade e prolongando a memória dos acontecimentos, permitindo análises mais aprofundadas sobre os processos investigativos vivenciados pelas crianças.

De acordo com Carolina Machado Castelli (2015), a análise de registros fotográficos e audiovisuais deve contemplar tanto os elementos visíveis quanto os ausentes que possam influenciar o contexto investigado. É indispensável considerar aspectos como a temporalidade das imagens, a identidade dos indivíduos retratados e os contextos socioculturais nos quais estão inseridos. Ademais, é importante reconhecer que o uso da câmera nem sempre é apropriado; determinadas circunstâncias exigem a participação direta do(a) pesquisador(a), sem mediações tecnológicas. A fotografia, a gravação audiovisual e a observação atuam, portanto, como métodos complementares na construção da compreensão sobre o objeto de estudo.

Os desenhos foram outra estratégia utilizada, pois, na Educação Infantil, são considerados uma produção cultural e um instrumento revelador das representações infantis. Segundo Yaeko Tshako (2017), o desenho, na infância deve ser compreendido como uma forma de linguagem e expressão, não com o objetivo de formar artistas, mas de desenvolver a cultura e as funções psíquicas superiores, como imaginação, pensamento, consciência estética e criatividade. Os signos desempenham papel essencial no desenvolvimento da inteligência, pois auxiliam na realização de tarefas psicológicas. Como linguagem, o desenho se torna um signo, representando algo além de si mesmo. À medida que a criança amplia seu conhecimento sobre os temas que representa, sua capacidade de detalhamento na expressão gráfica também se expande.

A observação participante também esteve presente, visto que, em pesquisas com crianças, é impossível observar sem participar, uma vez que as crianças estão o tempo todo interagindo com os(as) adultos(as), convidando-os(as) para suas brincadeiras, produções, experimentos e diálogos. Soma-se a isso o fato de a pesquisadora ser também a professora da turma. Para Michele Matos de Sousa (2023), a observação participante consiste no fato de o(a) pesquisador(a) realizar interação constante com o objeto de estudo, afetando-o e sendo afetado por ele.

Todo esse manancial de possibilidades contribuiu para tornar visíveis o percurso e as estratégias de aprendizagem construídos pelas e com as crianças. Ao realizar as rodas de história e músicas, os momentos de brincadeiras e as oficinas de tintas naturais, bem como ao conhecer artistas e artesanatos indígenas, ao confeccionar os desenhos, ao produzir vídeos para as crianças da aldeia e ao conviver com uma professora indígena, reforçou-se a perspectiva de Rinaldi (2019) de que ler, interpretar, revisitar, avaliar e autoavaliar o tempo e espaço vividos se tornam partes integrantes do processo de construção do conhecimento da criança.

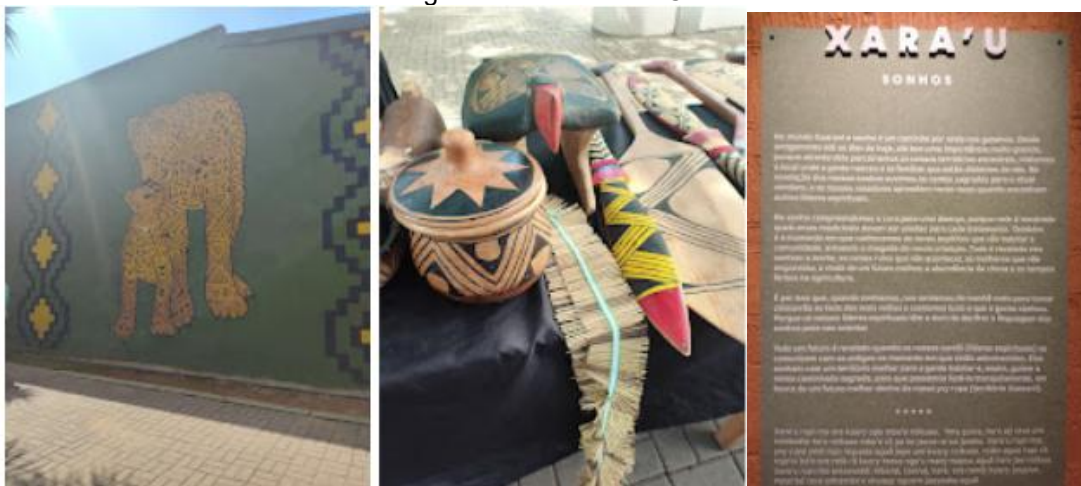
No intuito de tornar este trabalho ainda mais significativo para as crianças, após a realização de estudos no grupo de pesquisa e depois de alguns diálogos com a professora orientadora e as professoras participantes da banca de qualificação, optamos por buscar uma aproximação das crianças da Emei com as crianças indígenas que vivem na aldeia Krukutu, localizada na região de Parelheiros. Assim, no dia 12 de junho de 2025, visitamos (pesquisadora e orientadora) o Ceci, por meio da associação Apinan e sua liderança Ivani, com o intuito de estabelecermos uma possível parceria com a equipe pedagógica. Em diálogo com a diretora Paula (não indígena) e Janete Yva (educadora e liderança indígena), vislumbramos a possibilidade de compartilhar experiências entre as crianças da Emei e do Ceci.

Nesse encontro, e posteriormente por meio do WhatsApp, delineamos algumas ações em parceria com a equipe do CEII e que foram realizadas com as crianças como:

- Gravação de vídeos ou escrita de cartas — para que as crianças do Ceci e da Emei pudessem se apresentar, relatando seu cotidiano, como são suas brincadeiras, o que fazem em suas escolas, o que mais gostam de fazer nesses espaços e outros pontos que queiram compartilhar com os(as) novos(as) colegas.

- Produção de desenhos – o que gostariam de desenhar para enviar às outras crianças?
- Troca de tesouros por meio de objetos, artesanatos, elementos da natureza, ou outros itens que as crianças gostariam de compartilhar.
- Na Emei, a professora continuou a desenvolver o projeto de pesquisa com ações como: contação de histórias, apresentação de imagens e artesanatos produzidos na aldeia, leitura do livro “Kunumi Guarani”, do indígena Werá Jeguaka Mirim.
- Tarde indígena com a visita da professora Camila (indígena), realizando vivências com as crianças.
- Intercâmbio pedagógico entre as crianças indígenas e não indígenas e possíveis visitas ao CEII Krukutu.
- Visita da professora-pesquisadora ao Museu Cultura Indígena, no intuito de aproximar-se dos saberes sobre as culturas dos povos indígenas, ampliando suas inspirações em ações práticas com as crianças.

Figura 17 - visita ao MCI



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Diante da complexidade metodológica, optamos pela análise de conteúdo dos contextos investigativos vivenciados, como caminho para interpretar os dados qualitativos da pesquisa. A escolha se justifica por sua capacidade de sistematizar e organizar informações de natureza subjetiva e contextual, respeitando a singularidade dos discursos e expressões das crianças. Segundo Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2008), a análise de conteúdo é uma técnica metodológica voltada à

interpretação de textos e outras formas de comunicação, que busca identificar categorias, padrões e significados presentes nos dados. Assim, permite-se que a riqueza das experiências infantis com a arte indígena seja compreendida a partir de uma perspectiva interpretativa, valorizando os sentidos atribuídos pelas crianças às imagens, símbolos e narrativas presentes nas expressões artísticas.

A abordagem tem como foco a sistematização e organização das informações para facilitar a compreensão e a interpretação dos dados qualitativos, destacando que a análise envolve três etapas principais:

- **Pré-análise:** momento de organização do material, definição dos objetivos e preparação dos documentos a serem analisados, hipótese.
- **Exploração do material:** processo de codificação e categorização dos dados, no qual se identificam palavras, expressões, temas ou conteúdos relevantes.
- **Tratamento dos resultados e interpretação:** análise das categorias identificadas e interpretação dos dados à luz do referencial teórico.

Segundo Franco (2008), não podemos deixar de evidenciar a importância do rigor metodológico e da clareza na definição dos critérios utilizados para o exame, garantindo a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos. A análise de conteúdo permite não apenas descrever o que está presente no material, mas também inferir significados subjacentes e relações contextuais, contribuindo para a compreensão mais profunda dos fenômenos estudados.

A investigação é um processo dinâmico e deve considerar os diferentes contextos vivenciados, os tempos, a diferença geracional, os costumes e a relação do objeto de pesquisa com o meio social em que está inserido, a fim de ampliar o olhar para o coletivo.

5.3.2 Contextos investigativos na pesquisa

Considerando pesquisar com crianças sobre a arte indígena por meio de contextos investigativos, faz-se necessário possibilitar-lhes a oportunidade de explorar, questionar e descobrir de forma ativa. Nesse processo, é fundamental que a professora-pesquisadora esteja atenta e receptiva às iniciativas delas, estimulando a curiosidade e proporcionando condições para que possam investigar o mundo ao seu redor. Ademais, é essencial valorizar o potencial investigativo das crianças e oferecer-

lhes ferramentas e oportunidades para que possam conduzir suas próprias descobertas, garantindo que suas vozes sejam escutadas, respeitadas e valorizadas.

Nessa perspectiva, foram realizados encontros semanais com duração aproximada de 40 minutos, por aproximadamente 4 meses, em um total de 20 encontros. O planejamento desses encontros está descrito no quadro abaixo. Cabe esclarecer que, embora houvesse um planejamento prévio, cada encontro foi repensado em função das falas, perguntas e ações das crianças.

Quadro 6 - Planejamentos

1 ° Encontro 26/03/2025	
Título	Convite às crianças para participar da pesquisa
Objetivo	Apresentar a pesquisa, conversar com as crianças sobre sua participação e solicitar autorização.
Duração	1 x na semana (35 min).
Detalhamento	Na área externa, foi realizada uma roda de conversa com as crianças, verificando-se seus interesses em participar da pesquisa, solicitando sua autorização. Depois, em sala, foi feita uma escolha (votação) utilizando papéis das cores verde, amarelo e vermelho, em que o verde significava sim, amarelo representava que a criança iria pensar e o vermelho representava que não iria participar. Os resultados foram expostos em formato de gráfico, contabilizando os votos de suas preferências.
2 ° Encontro 31/03/2025	
Título	Autorização das famílias para as crianças participarem da pesquisa
Objetivo	Apresentar a pesquisa e solicitar a autorização para que seus/suas filhos(as) possam participar.
Duração	1 x na semana (40 min).
Detalhamento	Em sala, no momento da reunião com as famílias, foi apresentada toda a proposta, esclarecendo possíveis dúvidas e solicitando a autorização para que as crianças pudessem participar. Assinatura do TCLE.
3 ° Encontro 09/04/2025	
Título	Arte Indígena: o que as crianças já sabem?
Objetivo	Identificar os saberes das crianças sobre a arte indígena.
Investigação	Interagir com os objetos da arte e imagens de indígenas.
Duração	1 x na semana (30 - 40 min).

Detalhamento do contexto (espaço, recursos, materialidades)	Na sala foi preparado um contexto com tecido indígena e esteira no chão, sobre a qual foram colocados diversos objetos da Arte indígena, como instrumentos musicais, cestaria, vaso de argila, rede, peteca, pilão, fotos de indígenas de diferentes faixas etárias com as pinturas corporais e acessórios da cultura indígena, como cocar, brincos de penas entre outros. Colocamos também imagens de indígenas urbanos. Ainda na ambientação, executamos músicas indígenas em volume baixo.
Pauta do olhar	Quais são as expressões faciais, reações, falas, gestos das crianças? O que observaram? O que nomearam? O que comentaram? Que perguntas fizeram?
4 ° Encontro 15/04/2025	
Título	O eu, o(a) outro(a) e o nós
Objetivo	Favorecer a ampliação da percepção do eu, do(a) outro(a) e do nós, identificando semelhanças e diferentes e a construção de relações de respeito entre todos(as).
Investigação	Reconhecer semelhanças e diferenças em uma perspectiva coletiva, discutindo suas percepções e ampliando a valorização e respeito a diversidade.
Duração	1 x na semana (35 - 45 min).
Detalhamento do contexto (espaço, recursos, materialidades)	Na sala, foi preparado um contexto com tecidos indígenas e esteira na mesa. Sobre ela, foram colocadas diversas fotografias de rostos de pessoas indígenas e um espelho, um convite para que as crianças se observassem e percebessem o(a) outro(a). Na sequência, realizamos uma roda de conversa sobre as diferenças como constitutivas dos seres humanos.
Pauta do olhar	Quais são as comparações que realizam? O que comentam? Ou não há comparações? Valorizam as diferenças? Nomeiam sentimentos? Conhecem pessoas indígenas?
5 ° Encontro 22/04/2025	
Título	- Literatura indígena: As aventuras de Wirai (Wilson Marques, 2018)
Objetivo	Proporcionar contato com literatura indígena utilizando diversos elementos para simbolizar a história. Por meio da história, possibilitar o conhecimento dos nomes dos animais e outras palavras na língua materna indígena, no caso da etnia Guajajara.
Investigação	Explorar os materiais, objetos que fazem parte da cultura dos povos indígenas e os elementos da natureza.
Duração	1 x na semana (35- 50 min).
Detalhamento do contexto (espaço, recursos, materialidades)	Na área externa (pracinha), com as crianças, construímos um contexto para a contação da história, utilizando materiais manipulativos como pinhas, rolinhos de papelão, gravetos, folhagem seca, blocos de madeiras e bolachas de árvores.
Pauta do olhar	O que comentam sobre a história? Quais os sentimentos? Com o que interagem? Recontam a história? Atribuem outros significados ao que

	ouviram? Relacionam com as atividades anteriores (dos encontros anteriores)?
6 ° e 7° Encontros 28/04/ e 05/05/2025	
Título	Produzindo tintas naturais
Objetivo	Confeccionar com as crianças tintas naturais a partir dos saberes indígenas, valorizando sua relação com a natureza.
Investigação	Conhecer a semente de Urucum e participar do processo de transformação da tinta.
Duração	2 dias na semana (35- 50 min).
Detalhamento do contexto (espaço, recursos, materialidades)	<u>1º momento</u> - Na área externa (floresta), observamos algumas árvores e apresentamos a semente do urucum para que as crianças pudessem manipular, sentindo aroma e textura, realizando suas pesquisas. Fizemos uma oficina de confecção de tinta utilizando casca de coco, madeiras pequenas, cascalhos, pedras, gravetos, urucum, pilão. Após a confecção, procedemos à pintura em papéis ou tecidos, ao som de músicas indígenas. <u>2º momento</u> - Na sala multiuso, assistimos ao vídeo de uma criança indígena explicando o grafismo corporal; em seguida, com as sementes do urucum, fomos à área externa para realizar nossa pintura corporal.
Pauta do olhar	O que perguntam ou relatam sobre o urucum? Como exploram? Já conhecem? Como foi a participação na oficina? O que comentaram? O que fizeram? Quais foram suas produções? Como as fizeram? O que disseram sobre elas?
8 ° Encontro 12/05/2025	
Título	Literatura indígena: Tulu em busca de um lugar para viver (Donaldo Buchweitz, 2019)
Objetivo	Proporcionar contato com literatura indígena utilizando diversos elementos para simbolizar a história. Por meio dela, sensibilizar para a questão ambiental, de cuidado e preservação.
Investigação	Brincar com os elementos da natureza e com a personagem indígena da história, confeccionado boneco de pano.
Duração	1 x na semana (35- 50 min)..
Detalhamento do contexto (espaço, recursos, materialidades)	Na área externa (floresta), construímos diferentes tipos de moradias — contexto urbano e contexto aldeia —, utilizando materiais manipulativos como cones, pedras, madeiras, bolacha de árvore cortada e casca de árvore. Na sequência, realizamos uma roda de conversa sobre suas produções.
Pauta do olhar	Quais suas construções? Como as fizeram? O que disseram enquanto construíam? Qual relação estabelecem com a natureza?
9 °, 10° e 11° Encontros 19 e 26/05/2025 e 02/06/2025	
Título	Conhecendo o artista Delio Saraiva e suas obras

Objetivo	Apresentar artistas e produções artísticas indígenas, na perspectiva de dar visibilidades a essa produção cultural e reconhecer sua importância.
Investigação	Interagir com a arte indígena. Experimentar técnicas, criando sua arte.
Duração	3 dias na semana (35- 50 min).
Detalhamento do contexto (espaço, recursos, materialidades)	<u>1º momento</u> - Na sala, por meio de roda de conversa, foram apresentados o artista Delio Saraiva e a técnica da cerâmica com argila, usando imagens e vídeos. <u>2º momento</u> - Na sala multiuso, foi realizada a oficina da argila para criar nossos objetos como jarras, bacias, vasos, ao som de músicas indígenas. <u>3º momento</u> - Pintura da cerâmica com inspiração dos grafismos indígenas, deixando imagens disponíveis, e posterior conversa sobre essas imagens, seus significados e representações.
Pauta do olhar	O que perguntam ou relatam sobre o artista? Que relações estabelecem com outros(as) artistas? Como foi a participação na oficina? Como produziram? O que disseram? Quais foram suas produções?
12º, 13º e 14º Encontros 09,11 e 13/06/2025	
Título	Conhecendo o artista Denilson Baniwa e suas obras
Objetivo	Apresentar artistas e produções artísticas indígenas, na perspectiva de dar visibilidade a essa produção cultural e reconhecer sua importância.
Investigação	Interagir com a arte indígena. Experimentar técnicas, criando sua arte.
Duração	3 dias na semana (35- 50 min).
Detalhamento do contexto (espaço, recursos, materialidades)	<u>1º momento</u> - Na sala, por meio da roda de conversa, apresentamos o artista Denilson Baniwa e seus murais “grafite”, usando imagens e vídeos. <u>2º momento</u> - Na sala multiuso, foi realizada a construção de um mural utilizando tecidos, papel Kraft, caixas, tinhas, que representassem um animal da fauna brasileira, a partir da escolha das crianças coletivamente e ao som de músicas indígenas. <u>3º momento</u> – Finalizamos o painel, que foi usado em exposição, com outras produções das crianças.
Pauta do olhar	Quais animais escolheram e por que escolheram? Reconhecem o nome do artista ou algum mural? Houve envolvimento na proposta? Comentários, ideias, sentimentos
15º Encontro 16/06/2025	
Título	Conhecendo a artista Arissana Pataxó e suas obras
Objetivo	Apresentar artistas e produções artísticas indígenas, na perspectiva de dar visibilidade a essa produção cultural e reconhecer sua importância.
Investigação	Interagir com a arte indígena, apreciar uma exposição.
Duração	1 dia na semana (35- 50 min).

Detalhamento do contexto (espaço, recursos, materialidades)	Na sala, montamos uma exposição com imagens das telas produzidas pela artista Arissana Pataxó, para que as crianças conhecessem sua produção, simulando uma visita a um museu. Utilizamos caixas, tecidos, imagens das obras da artista.
Pauta do olhar	Quais suas reações? Como interagem? O que apreciam ou observam? O que comentam? Estabelecem relações com os outros artísticas estudados?
16º Encontro 24/06/2025	
Título	Construindo presentes para as crianças Krukutu e apresentando o parque da EMEI
Objetivo	Intercâmbio entre as crianças do contexto urbano e as crianças indígenas no contexto da aldeia.
Investigação	Quais produções/ presentes iremos fazer para nossos(as) amigos(as) e o que vamos mostrar sobre nossa escola?
Duração	1 dia na semana (35- 50 min).
Detalhamento do contexto (espaço, recursos, materialidades)	Na sala multimídia, após assistir ao vídeo e observar as fotos das crianças da aldeia Krukutu, elencamos o que iríamos produzir para presenteá-las. A escolha foi confeccionar um desenho. Porém, após muitas curiosidades de como seria o parque na aldeia, filmamos o parque da Emei para compartilhar.
Pauta do olhar	O que fizeram? Com qual intenção?
17º Encontro 03/07/2025	
Título	Tarde indígena
Objetivo	Conhecer a professora Camila (indígena) e participar das propostas realizadas por ela.
Investigação	Interagir com histórias, músicas e brincadeiras indígenas.
Duração	1 dia na semana (35- 50 min).
Detalhamento do contexto (espaço, recursos, materialidades)	Nos espaços da Emei, a professora Camila realizou vivências como a leitura da história: “Infância na aldeia”, de Márcia Kambeba; na quadra, as brincadeiras “Arranca mandioca” e “Acorda, Dona Onça”; apresentação do vídeo musical “Acaju do Norte”, de Clara Potiguara. Posteriormente, roda de conversa, manuseio do instrumento maracá e grafismo corporal com urucum.
Pauta do olhar	Quais suas reações? Como interagiram? O que apreciam ou observam? O que comentam?
18º Encontro 22/07/2025	
Título	Visita da professora-pesquisadora à aldeia
Objetivo	Intercâmbio entre as crianças contexto urbano e as crianças indígenas no contexto da aldeia.

Investigação	Interagir com as crianças indígenas, entregar os presentes confeccionados e verificar o que querem realizar de devolutiva.
Duração	1 dia na semana (6 horas).
Detalhamento do contexto (espaço, recursos, materialidades)	Na aldeia, realizamos uma roda de conversa para entregar os presentes e apresentar o vídeo do parque da Emei. Aproveitamos para registrar, por meio de vídeo, as reações das crianças e, depois, produzimos os presentes para as crianças da Emei, que foi a resposta da curiosidade delas. As crianças indígenas gravaram com celular como era o parque na aldeia e apresentaram a brincadeira na represa.
Pauta do olhar	Quais suas reações? Como interagiram? O que apreciam ou observam? O que comentam?
19º Encontro 04/08/2025	
Título	Devolutiva dos presentes para as crianças da Emei
Objetivo	Intercâmbio entre as crianças no contexto urbano e as crianças indígenas no contexto da aldeia.
Investigação	Apresentar para as crianças da Emei o presente produzido pelas crianças indígenas observando suas reações.
Duração	1 dia na semana (30 min).
Detalhamento do contexto (espaço, recursos, materialidades)	Na sala multiuso, apresentamos o vídeo que as crianças produziram na aldeia: um momento de brincadeira na sua rotina e como o parque era a curiosidade, apresentaram a represa.
Pauta do olhar	Quais suas reações? Como interagiram? O que apreciam ou observam? O que comentam?
20º Encontro 07/07/2025	
Título	Exposição
Objetivo	Valorizar e evidenciar o percurso vivenciado.
Investigação	Mediar e apresentar às famílias.
Duração	1 dia na semana (35- 50 min).
Detalhamento do contexto (espaço, recursos, materialidades)	No dia da reunião com as famílias, foi realizada uma exposição utilizando todo acervo construído com as crianças. As cerâmicas e os painéis foram utilizados para enriquecer a exposição; na sala, havia tecidos, caixotes, objetos da arte indígena, elementos da natureza, fotos, legendas e falas das crianças.
Pauta do olhar	O que mudou em relação ao começo da pesquisa? Crianças narram o percurso vivenciado? O que elas relatam? Suas expressões e atitudes? Reações das famílias?
Avaliação com as crianças 04/07/2025	

Avaliação das crianças	Por meio de roda de conversa, as crianças relataram como foi o trabalho: do que mais gostaram, do que não gostaram, o que aprenderam, o que mais gostariam de aprender, o que não sabiam sobre os(as) indígenas e sua cultura etc.
Finalização Pesquisadora 07/07/2025	
Avaliação das famílias	Por meio impresso, solicitamos às famílias que registrassem suas impressões sobre o percurso realizado.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na próxima seção, descreveremos os encontros realizados, com destaque para o que foi mais significativo na perspectiva das crianças. Discorreremos sobre como interagiram e vivenciaram os contextos investigativos relacionados à arte indígena, salientando como se deram a escuta e a observação, além do trabalho de planejamento e replanejamento dos contextos conforme os interesses das crianças e a análise dos dados.

6 “EU ERA ÍNDIO, AGORA NÃO SOU MAIS PORQUE EU CRESCI”: DIÁLOGOS SOBRE ARTE INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa, construídos a partir da análise de dados. Com base em Franco (2005), fundamentamos nosso olhar para os saberes evidenciados pelas crianças nos contextos investigativos sobre a arte indígena.

6.1 Vivências e descobertas sobre a arte indígena na infância

Como já dito, ao analisarmos os dados, tomamos como referência os princípios apresentados por Franco (2005) para análise de conteúdo. Essa abordagem metodológica orientou o processo de extração e compreensão das mensagens presentes nos materiais produzidos, contemplando desde a seleção do material até a exploração e investigação dos dados emergentes. Posteriormente, procedeu-se ao tratamento, interpretação e sistematização dos resultados, bem como à reflexão sobre as ações decorrentes desse processo. Isso porque,

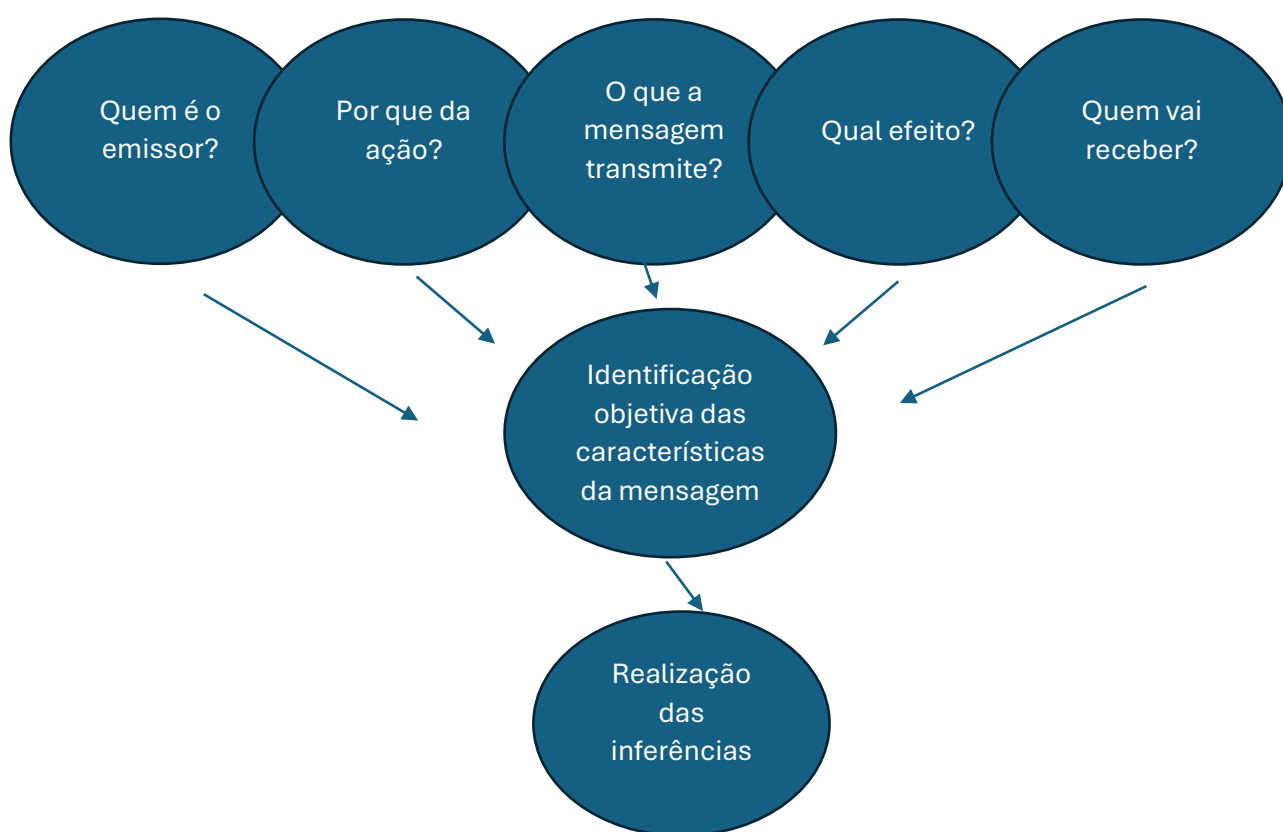
[...] a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado (Franco, 2005, p.16).

Dessa maneira, o ponto de partida foi a pré-análise, iniciada a partir da revisão dos vídeos, imagens e áudios, bem como da leitura flutuante das transcrições dos contextos explorados. Nesse momento, as falas, as expressões faciais e corporais das crianças, assim como os desenhos, foram analisados, possibilitando a formulação de objetivos, hipóteses e indicadores.

Na etapa seguinte, de exploração do material, elencamos três categorias derivadas da pergunta de investigação: 1. Saberes prévios, 2. Curiosidades e 3. Descobertas, das quais emergiram necessidades e interesses manifestados pelas crianças. A classificação foi realizada “manualmente”, utilizando canetas marca-texto, *post-its* e cartolinas, a fim de destacar e organizar palavras, frases, expressões, perguntas e interações em subtemas, verificando sua articulação com o referencial teórico. A partir do levantamento das palavras mais recorrentes, foram definidas seis unidades de contexto: 1. Brincadeiras, 2. Alimentos, 3. Arte, 4. Estrutura física/arquitetura, 5. Contexto floresta/aldeia e 6. Pessoa indígena.

Segundo Franco (2018), a análise de conteúdo fundamenta-se em alguns pressupostos centrais. O primeiro é que toda mensagem carrega múltiplas informações sobre quem a enuncia, ou seja, o sujeito que a produz. O segundo é que, antes de formular a mensagem, esse sujeito faz escolhas que não ocorrem de forma aleatória. O terceiro é que a comunicação está intrinsecamente relacionada à maneira como o sujeito concebe e interpreta a realidade. Além disso, algumas características são definidoras para um entendimento mais consistente, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 7 - Características para análise de conteúdo



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Após a identificação e a separação dos tópicos, foi realizado um reagrupamento de palavras e significados, resultando em conceitos mais amplos que se mostraram fundamentais para a interpretação dos dados e para a realização da análise. Classificar elementos significa agrupá-los com base em características comuns, definidas segundo critérios previamente estabelecidos. Essa organização pode variar, o que implica diferentes formas de distribuição dos itens. As categorias,

nesse sentido, funcionam como rótulos que reúnem elementos sob uma mesma denominação, conforme suas semelhanças. Assim, a categorização consiste em um processo de organização e classificação dos dados segundo determinados parâmetros analíticos.

Neste estudo, foram definidas categorias específicas, posteriormente organizadas em quadros, com o objetivo de facilitar a visualização e a compreensão da análise realizada. Essas categorias são: saberes prévios, curiosidades e descobertas, apresentadas nas próximas subseções.

6.1.1 O que as crianças nos contam: saberes prévios e curiosidades

Essa categoria evidencia a importância de partir dos conhecimentos prévios das crianças para, em diálogo com elas, construir o papel da Educação Infantil na promoção de práticas pedagógicas voltadas a uma educação intercultural. O aprendizado mostrou-se essencial nesse processo, indicando que a escuta atenta e a valorização de suas percepções sobre as questões étnico-raciais e culturais devem orientar as ações pedagógicas. A partir dessa escuta sensível, foi possível elaborar contextos que favoreceram a compreensão, o respeito e a valorização da diversidade. Esse olhar pedagógico reafirma a importância de um ambiente educativo no qual crianças e professores(as) possam dialogar, compartilhar experiências, colaborar e aprender conjuntamente.

Quadro 8 - Categorias e definições

CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	QUANTIDADE DE CRIANÇAS QUE RELATARAM	DEFINIÇÃO Levantamento dos saberes pré-existentes
1-SABERES PRÉVIOS	Rede	2	Identificou os objetos e atribuiu-lhes funções, brincando com eles e explorando-os
	Peteca	4	
	Chocalho	3	

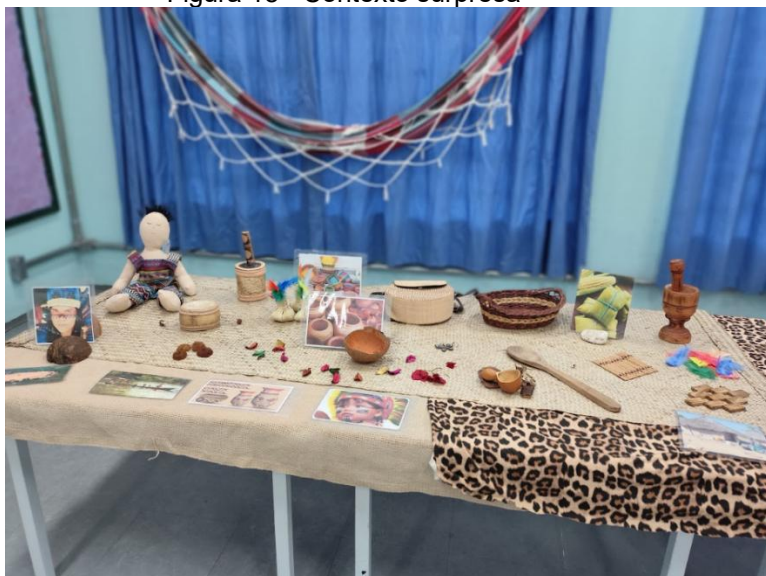
	Milho	5	Reconheceu, e nomeou
--	-------	---	----------------------

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O contexto aqui analisado teve a intenção de identificar os saberes das crianças sobre a arte indígena. Para tanto, observamos suas expressões faciais, reações, falas, gestos comentários, nomeações e perguntas realizadas durante a vivência. Com a sala previamente organizada, realizamos coletivamente a exploração de objetos e imagens que compõem elementos da cultura dos povos originários.

Na data da proposta, participaram 22 crianças que, aos poucos, adentraram o espaço e se dirigiram à mesa a fim de observar e explorar os materiais expostos.

Figura 18 - Contexto surpresa



Fonte: acervo da pesquisadora.

Jaci e suas amigas reconheceram e nomearam a rede, demonstrando compreender seu uso e função social. Em seguida, colocaram o boneco indígena para descansar e balançar nela, atribuindo-lhe sentido no contexto da brincadeira (Figura 20).

Em outro momento, uma das crianças comentou: “*Prof, olha meu chocalho, faz barulho!*” (Figura 21), evidenciando a curiosidade e a valorização do som produzido pelo objeto. Thaynara, por sua vez, explorou a imagem relacionada aos alimentos,

destacando especialmente o milho (Figura 22). Essas falas e interações revelam que as crianças já carregam consigo saberes e referências culturais, indicando que, em algum momento, tiveram contato prévio com esses elementos.

Ainda nesse processo, Maiara reconheceu e identificou a peteca, passando a utilizá-la em uma interação lúdica ao jogá-la para sua amiga (Figura 23).

Figura 19 - Brincadeira na rede e de chocalho



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 20 - Reconhecendo milho e a peteca



Fonte: acervo da pesquisadora.

Algumas crianças demonstraram grande interesse em explorar e vivenciar as propostas, enquanto outras apenas observaram ou se direcionaram a outras atividades na sala. Esse comportamento é natural em uma sala com crianças da Educação Infantil, pois elas têm liberdade para participar de maneira diversa e no seu próprio ritmo, sem a obrigação de se engajar simultânea ou uniformemente nas atividades propostas.

Para Barbosa e Filho (2010), reconhecer, nas próprias crianças, as particularidades do universo infantil tem levado pesquisadores(as) a buscarem a compreensão acerca do que elas pensam, sentem, expressam e fazem. Nessa perspectiva, a criança é vista como sujeito central e fonte direta de informações para a pesquisa, tornando-se interlocutora privilegiada para observação, diálogo, registros fotográficos, filmagens e outros procedimentos investigativos. Valorizar esse olhar implica tornar visível e significativo o mundo infantil, rompendo com o silêncio que ainda marca a participação dos(as) pequenos(as) nos métodos de pesquisa.

As vivências e imagens registradas evidenciam que eles(as) são portadores(as) de saberes próprios. Ao nomear e atribuir significados aos objetos, torna-se possível compreender que estão, a todo tempo, construindo suas culturas. Silva (2023) contribui para essa reflexão ao defender a importância da escuta na educação das crianças pequenas, enfatizando a necessidade de legitimá-la, o que implica reconhecê-las como seres potentes, capazes de intervir no mundo. A escuta sensível, segundo a autora, permite aos(às) educadores(as) compreender melhor suas perspectivas, interesses e necessidades, contribuindo na construção de um ambiente de aprendizado mais democrático e humanizador.

A partir das vivências, foi possível identificar algumas curiosidades investigativas desses indivíduos. Segundo Franco (2005), o(a) analista pode ser comparado a um arqueólogo(a), pois trabalha a partir de vestígios, que correspondem a manifestações de estados, dados e fenômenos, permitindo descobrir aspectos que não estão imediatamente visíveis. Assim como a etnografia recorre à etnologia para interpretar suas descrições detalhadas, o(a) analista utiliza o tratamento das mensagens para inferir conhecimentos que ultrapassam o conteúdo explícito, relacionando-os ao(à) emissor(a), às condições em que a mensagem foi produzida ou ao contexto mais amplo em que se insere. Nesse sentido, ele(a) atua como detetive, examinando indícios revelados por procedimentos minuciosos e, por vezes, complexos.

Partindo do levantamento dos saberes já existentes das crianças e ampliando-o para a escuta de suas curiosidades e desejos de conhecer, foram estruturados contextos investigativos que oportunizaram o contato com a pesquisa e as descobertas infantis. No próximo quadro são descritas as perguntas feitas pelas crianças.

Quadro 9 - Categorias e definições

CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	QUANTIDADE DE CRIANÇAS QUE RELATARAM	DEFINIÇÃO Levantamento dos não saberes e o interesse em aprender
2-AS CURIOSIDADES	Urucum é fruta?	2	Demonstrou interesse em conhecer.
	Urucum é bicho?	1	
	Milho é bom?	2	Demonstrou interesse em conhecer.
	Vai sujar? Vai lavar as mãos?	2	Preocupou-se com a limpeza e a higiene das mãos.
	Como o urucum vira tinta?	6	Não sabia e demonstrou curiosidade.
	Argila é terra?	2	
	Cunhã é menina?	1	Não sabia e demonstrou curiosidade.
	Indígena usa pincel?	1	
	Como eles pintam?	1	
	Quero saber se o indígena tem escola?	2	Não sabia e demonstrou curiosidade.
Como é o parque?	4		

	Tem escorregador?	1	
--	-------------------	---	--

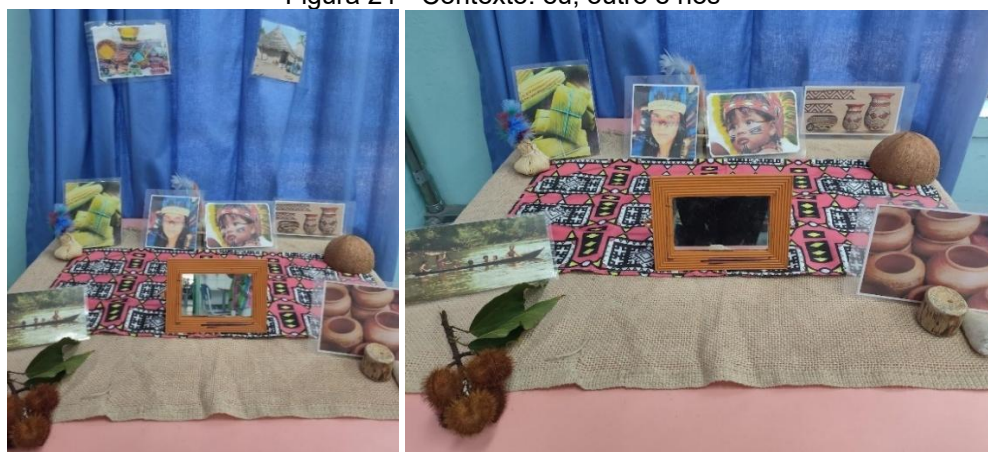
Fonte: elaborado pela pesquisadora

A categoria envolveu a intenção de conhecer e aprender mais sobre a cultura indígena. A análise, empreendida com base nas vivências nos contextos investigativos, considerou a exploração dos materiais pedagógicos, bem como as atitudes e percepções das crianças em relação a si mesmas e aos(as) outros(as), observando como esses aspectos se manifestam em suas interações e brincadeiras.

No contexto sobre o “eu, o outro e nós”, inspirado no campo de experiência da BNCC, o objetivo foi favorecer a ampliação da percepção do eu, do(a) outro(a) e do nós, identificando semelhanças e diferenças, e promovendo a construção de relações de respeito entre todos(as). Nosso foco de observação foram: as comparações realizadas, os comentários feitos, a valorização das diferenças, a nomeação de sentimentos e o reconhecimento de pessoas indígenas.

Para poder montar esse contexto, as crianças foram recepcionadas com a sala organizada com outras propostas, como: brincadeira simbólica de escritório; canetas e blocos de anotação; massinha com rolinhos, tampinhas, cds, palito de sorvete e panelinhas; carrinhos com tapete de pista. A ideia é que pudessem brincar autonomamente enquanto eu preparava, em um canto da sala, o contexto investigativo o “eu, o outro e nós”.

Figura 21 - Contexto: eu, outro e nós



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No momento do preparo, alguns olhares curiosos já se dirigiam ao espaço, acompanhados de perguntas sobre o estaria sendo organizado ali. Quando tudo ficou pronto, convidei as crianças, em pequenos grupos, a se aproximarem e observarem o que havia sido preparado.

Aíra estava entre as primeiras a se aproximar (Figura 25) e logo perguntou:

- O que é urucum? É um bicho?

Apresentei o fruto e a convidei a tocá-lo. A princípio ela demonstrou insegurança, mas, ao ver a amiga tocar, também se arriscou. Então comentou:

- Prof, não precisa ter medo né? É uma fruta da árvore?

Nesse momento, em vez de responder diretamente, devolvi a pergunta à criança, buscando compreender o que ela própria pensava sobre aquilo. Como não respondeu, a questão ficou em suspenso. O interessante é que meu objetivo inicial era abordar as pessoas indígenas, mas o interesse das crianças pelo urucum abriu a possibilidade de novas explorações e intencionalidades pedagógicas no futuro.

Figura 22 - Conhecendo o urucum



Fonte: acervo da pesquisadora.

Aíra permaneceu por algum tempo observando a imagem da mulher indígena e, em seguida, voltou-se para o espelho, estabelecendo comparações consigo mesma (Figura 26). Enquanto isso, Tupã fixava seu olhar na representação da moradia (Figura 27) e, sorrindo diante do espelho, comentou:

- É igual a minha casa, mas a minha é azul!

Figura 23 - Reconhecendo-se no espelho



Fonte: acervo da pesquisadora.

Jaci, ao observar atentamente a imagem da mulher indígena, comentou que ela se parecia com a “mamãe indígena”, referindo-se à mulher da imagem (Figura 28). Já Guaraci, observou a fotografia de um bebê indígena e, em seguida, foi chamar o amigo Kauê, que, naquele momento, brincava com a peteca. Mostrando-lhe a foto, disse:

- *Kauê, olha!* – enquanto apontava a imagem. (Figura 29)

Por meio do gesto de buscá-lo e compartilhar a descoberta, entendi que sua intenção era revelar a semelhança percebida entre o amigo e o bebê da fotografia. Kauê, então, observou a imagem, dirigiu-se ao espelho para se olhar e, voltando-se para mim, afirmou (Figura 30):

- *Prof, parece eu bebê!*

Logo depois, seguiu novamente para a brincadeira.

Figura 24 - Mamãe indígena



Fonte: acervo da pesquisadora.

Outra fala importante foi a de Ubirajara:

- *Eu era índio, agora não sou mais porque eu cresci* – remetendo-se ao bebê da fotografia, após se observar no espelho. É possível que a comparação se dê por conta da semelhança de características físicas.

Figura 25 - Eu e nós



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 26 - Identificação no espelho



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A cada pergunta ou a cada imagem que as crianças apontavam (milho, peteca, vasos, aldeia, moradia, árvores, pessoas indígenas), eu aproveitava a oportunidade para conversar sobre o assunto, escutando atentamente suas observações e acrescentando informações necessárias. Assim, evidenciava que aqueles elementos faziam parte da vida dos povos indígenas, que produzem, plantam, cuidam, criam suas artes e compartilham saberes e culturas que, embora diferentes das nossas, têm grande valor e mereciam reconhecimento e respeito.

Segundo Acosta (2025), a interculturalidade implica reconhecer os conflitos que emergem entre distintas culturas e lidar com eles, promovendo simultaneamente o diálogo e a troca mútua. Ao favorecer a interação entre diferentes modos de viver e pensar, busca-se entrelaçar singularidades culturais. Essa valorização das diferenças não apenas enriquece as relações humanas, mas também impulsiona processos de transformação contínua, ampliando horizontes e ressignificando saberes.

Embora o objetivo inicial desse contexto fosse investigar especificamente as pessoas indígenas, a presença e a diversidade de elementos que compunham o ambiente instigaram as crianças a pesquisarem também outros aspectos, como a arte, a alimentação, e as brincadeiras. Dessa forma, o foco se expandiu, possibilitando uma compreensão mais ampla sobre o(a) outro(a), o mundo e as culturas.

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica (Freire, 1959, p.8).

A partir da observação das vivências das crianças, da escuta às suas perguntas e do diálogo aberto, foram surgindo novos desdobramentos que orientaram o planejamento das próximas ações. Outros contextos foram propostos ampliando a curiosidade e o desejo de conhecer mais sobre as transformações dos elementos da natureza, sobre os artistas indígenas e suas produções artísticas, bem como sobre as diferentes percepções de mundo, do(a) outro(a) e da diversidade cultural.

Entre os dias 28 de abril e 5 de maio de 2025, após desenvolver algumas propostas, como a leitura de livros infantis com histórias indígenas e rodas de conversas sobre as pessoas indígenas e suas culturas, foi possível articular as intencionalidades já previstas ao replanejamento decorrente das novas curiosidades manifestadas pelas crianças. O objetivo central foi confeccionar tintas naturais a partir dos saberes indígenas, ampliando e valorizando a relação das crianças com a natureza, a arte e a cultura. As ações foram organizadas em 2 etapas.

6.1.2 O que as crianças nos contam: saberes, curiosidades e as primeiras descobertas

No primeiro momento, em um contexto preparado na sala referência, as crianças foram convidadas a participar. Aquelas que demonstraram interesse puderam explorar livremente os elementos expostos, dando início a um percurso investigativo que articulava exploração sensível, escuta pedagógica e valorização de saberes tradicionais.

Figura 27 - Contexto tintas naturais



Fonte: acervo da pesquisadora.

Iberê demonstrou interesse em investigar o pincel e perguntou:

- *O indígena usa também?*

E continuou:

- *Como vai virar tinta?*

As perguntas abriram espaço para que eu compartilhasse, com as crianças que estavam próximas e atentas, cada etapa do processo de produção da tinta. Ao mesmo tempo, outras optaram por se envolver em outras propostas disponíveis na sala, evidenciando a diversidade de escolhas e interesses que coexistem no mesmo contexto pedagógico.

Na sequência, abrimos o urucum (Figura 32) e exploramos seu interior. Cada criança manifestou o desejo de pegar, sentir e apertar as sementes, transformando a descoberta em uma experiência sensorial coletiva. Esse momento evidenciou a potência do contato direto com os materiais naturais, aproximando os(as) pequenos(as) dos saberes indígenas e favorecendo uma relação de curiosidade e respeito diante da natureza.

Figura 28 - Conhecendo urucum



Fonte: acervo da pesquisadora.

Ubiratan utilizou a estratégia de usar a lupa para ampliar a visão e observar melhor as sementes (Figura 33). Já Potira preferiu apertar e esfregar uma delas entre os dedos, percebendo que surgia uma cor em forma de pó, que logo trouxe para me mostrar (Figura 34). Moara, curiosa, perguntou como aquele pó iria virar tinta. Expliquei que seria necessário bater no pilão, demonstrando o processo. Ela, então, quis experimentar e continuou a pressionar a semente até que se dissolvesse em pó (Figura 35). Maíra, por sua vez, mostrou-se surpresa ao adicionar água ao pó e presenciar a transformação da cor em um tom vermelho intenso (Figura 36).

Figura 29 - Ampliando o olhar



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 30 - Fazendo tinta



Fonte: acervo da pesquisadora.

Esses momentos revelam a potência investigativa das crianças, que, por meio da experimentação, da observação e da curiosidade, mobilizaram diferentes estratégias cognitivas e sensoriais. O uso da lupa, o esfregar com as mãos, a manipulação do pilão e a mistura com água evidenciam formas plurais de aproximação com o conhecimento, em que a aprendizagem se constrói na relação direta entre corpo, materialidade e cultura. Além disso, a experiência permitiu o estabelecimento de vínculos entre os saberes tradicionais indígenas e os modos contemporâneos de produzir conhecimento, reafirmando a relevância da interculturalidade no contexto educativo.

Após acompanhar as transformações dos elementos da natureza até a obtenção das tintas naturais, disponibilizei materiais para que as crianças pudessem vivenciar a pintura com urucum (Figura 37). Esse momento marcou a transição entre a investigação do processo de produção e a experimentação estética, possibilitando que cada criança expressasse sua criatividade a partir dos referenciais culturais apresentados.

Figura 31 - Pintura coletiva



Fonte: acervo da pesquisadora.

Japira, inspirada nos grafismos indígenas expostos na mesa, criou formas em espiral que lembravam pequenas cobrinhas (Figura 38). Esse gesto evidencia como a observação das referências visuais se articulou à imaginação, permitindo que ela ressignificasse símbolos tradicionais em sua própria produção.

Figura 32 - Pintura com urucum



Fonte: acervo da pesquisadora.

A partir dessa experiência, foi possível observar o quanto é importante e necessário oportunizar às crianças momentos que favoreçam sua relação com arte e com a natureza. A educação não pode estar apenas a serviço do cumprimento de prazos e metas, mas deve estar comprometida com a formação integral, oferecendo possibilidades de educar, cuidar, viver, explorar, participar, expressar e brincar. Nesse sentido, o debate acerca das relações étnico-raciais mostra-se essencial, pois evidencia o quanto temos a aprender com os diferentes povos, suas culturas e seus saberes.

Krenak (2022) ressalta que o objetivo da educação não deveria ser moldar alguém para ocupar um papel específico, mas criar condições para que as crianças vivam experiências capazes de formar pessoas preparadas para enfrentar os desafios da vida: sem medo de encontrar uma cobra na água ou levar um coice. Essas vivências estão interligadas e são fundamentais para o reconhecimento de si como parte de um sujeito coletivo, entendendo que não estamos sozinhos no mundo.

Dando continuidade às curiosidades despertadas, em um segundo momento (realizado em outro dia), assistimos, na sala multiuso, ao vídeo de Yandramawe, uma criança indígena da etnia Sataré-Mawé, que vive na região do Amazonas e utiliza as redes sociais para apresentar suas vivências, fortalecendo e divulgando sua cultura. No vídeo, ela explica sobre o grafismo corporal feito com as sementes de urucum. Após a apreciação, seguimos para área externa, onde realizamos nossa própria experiência de pintura corporal, ampliando o diálogo entre saberes tradicionais e vivências pedagógicas.

Ao ar livre, em contato com a natureza, com inspirações em pessoas indígenas e seus grafismos corporais, os(as) pequenos(as) tiveram acesso a sementes de urucum e a espelhos, que possibilitaram a observação de si mesmas durante a realização dos grafismos. Dez crianças manifestaram interesse em participar da vivência e, conforme os saberes construídos ao longo das etapas anteriores, cada um produziu sua própria pintura.

Maíra e Thaynara dedicaram-se à realização de seus grafismos no rosto, utilizando a semente de urucum como instrumento de expressão (Figura 39). Iberê, ao se olhar no espelho, evidenciou um momento em que sugere uma reflexão sobre a própria imagem transformada pelo grafismo corporal (Figura 40). Tainá, por sua vez, demonstrou alegria e satisfação, sorrindo após vivenciar a experiência (Figura 41).

Figura 33 - Grafismo corporal



Fonte: acervo da pesquisadora.

Durante a vivência, as crianças relatavam sentir-se parte dos povos indígenas e comentavam que já sabiam pintar o rosto igual ao da criança indígena apresentada no vídeo. Tainá, por exemplo, relatou que seu grafismo a deixava parecida com sua amiga Yandramawe. Ao longo da proposta, emergiram conversas sobre suas características individuais e diferenças entre elas, revelando curiosidade acerca das histórias e dos modos de viver dos povos originários.

Esses registros revelam como a pintura corporal possibilitou uma aproximação sensível com a cultura indígena, ao mesmo tempo que favoreceu a percepção de si mesmas em relação ao(à) outro(a) e ao ambiente. A experiência mobilizou corpo, olhar e emoção, constituindo-se como prática pedagógica capaz de integrar arte, natureza e cultura, ao mesmo tempo em que fortalece a compreensão de coletividade e pertencimento.

A pintura corporal tornou-se não apenas uma expressão artística, mas também uma ponte para o reconhecimento, o respeito e a valorização de culturas diversas. A prática permitiu que cada criança experimentasse, de forma lúdica, o sentido de tradição, identidade e pertencimento cultural.

A investigação das relações e interações das crianças com a arte indígena, no contexto da Educação Infantil, exige uma abordagem metodológica que vá além da simples descrição de comportamentos observáveis. Trata-se de adentrar um campo de significados subjetivos, no qual valores, atitudes e interpretações culturais são constantemente (re)construídos. Como destaca Rinaldi (2019, p. 249), “[...] valores são os ideais aos quais uma pessoa aspira durante a vida” e manifestam-se em

nossas relações sociais e culturais. Dessa forma, compreender as formas como as crianças se relacionam com a arte indígena demanda sensibilidade para captar tais manifestações simbólicas e subjetivas presentes nas interações.

De 19 de maio a 2 de junho de 2025, tivemos, em nossos encontros, a intenção de conhecer artistas indígenas e suas artes, na perspectiva de dar visibilidades à produção cultural e reconhecer sua importância. Entre os artistas, o destaque foi para Délio Saraiva, cujas obras em cerâmicas, moldadas em argila, foi de grande inspiração e interesse para as crianças.

Por meio de vídeos e imagens, conhecemos o ceramista de ancestralidade indígena. As crianças, no decorrer do vídeo, já questionavam: O barro era argila? Era massinha? Argila era terra? O artista viria à escola? Elas poderiam ir lá fazer também? Haveria uma máquina de girar para fazer o vaso?

Figura 34 - Vídeo sobre o artista



Fonte: acervo da pesquisadora.

Aos poucos, fui mediando as curiosidades e hipóteses das crianças, visto que o conhecimento é construído de forma coletiva e depende essencialmente da observação, participação e da escuta. Ele emerge do compartilhamento de ideias e vivências, tanto das crianças quanto dos(as) adultos(as). Por meio da livre expressão dessas narrativas, revela-se como percebem o mundo e seu papel nele, procurando lidar com as incertezas. No entanto, é importante não reduzir a escuta a um gesto unilateral do(a) adulto(a) em relação à criança. Escutar é um princípio que permeia todos os momentos da convivência, constituindo-se como prática recíproca e constante.

As primeiras crianças a colocarem a mão na massa fizeram-no com entusiasmo, alegria e espontaneidade, sem receios, apenas vivendo o momento e experimentando de forma plena.

Figura 35 - Conhecendo argila



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 36 - Exploração da argila



Fonte: acervo da pesquisadora.

Na sala, as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar o contato com a argila e realizar suas próprias produções, explorando livremente formas, texturas e possibilidades criativas. Um dado que chamou a atenção ocorreu em um momento com uma das crianças, que demonstrou preocupação em não se sujar. Essa atitude remete à reflexão de Krenak (2022, p.55), que afirma:

A verdade é que uma criança com 7, 8 anos de idade já começa a ser treinada para ignorar o meio ambiente. É isolada em uma sala de aula para ser alfabetizada e vai sendo inculcada nela, desde cedo, a ideia de uma vida sanitária. (O que é muito contraditório, porque muitas crianças de comunidades urbanas não têm sequer acesso a saneamento básico, mas vão

logo sendo ensinadas a ter nojo da terra.) O que eu chamo de educação sanitária é muito anterior às normas impostas pela pandemia de covid-19. É a formação, ao longo de décadas, de uma mentalidade em que uma criança não deve mexer na terra para não sujar as mãos. Que se você arranca uma batata do chão, não deve levar para dentro de casa, pois está suja. (O ideal é pegar uma batata lavada e empacotada no supermercado.) Quando foi que terra virou sujeira? Faz tempo que eu assisto a esse bombardeio sanitário na cabeça das crianças e não vejo nenhum educador questionar isso.

O episódio evidencia que, mesmo em experiências lúdicas e artísticas, as crianças já trazem consigo preocupações sociais e culturais sobre o corpo, o espaço e a ação, revelando como essas vivências podem servir como instância de reflexão sobre limites, liberdade e pertencimento. Concordando com Krenak (2022), não se trata de atribuir culpa à criança, à família ou a mim, enquanto professora, pelas práticas naturalizadas em nossa sociedade. Contudo, é nosso dever, enquanto educadores(as), ter um olhar de estranhamento diante de uma infância que não tem contato com a natureza, que não brinca em áreas externas, que desconhece os alimentos in natura ou que não queira se sujar.

Para além disso, surge o desafio de pensar formas de romper esse ciclo tão naturalizado e retomar os vínculos ambientais, ancestrais e culturais. Não há uma fórmula pronta, mas um caminho possível consiste em oportunizar vivências significativas ao ar livre, que possibilitem o contato direto com a natureza, a experimentação e a apropriação de saberes tradicionais.

Outra reflexão que merece destaque se refere à comparação feita por uma criança entre uma pirâmide e a oca, moradia indígena. Nesse momento, arte se manifesta na arquitetura, revelando saberes originários em suas formas de construir e habitar. É possível considerar que essa percepção tenha sido fruto de algumas vivências experimentadas durante o período de nossa pesquisa, em que a exploração sensível e investigativa dos espaços, objetos e referências culturais ampliou a capacidade das crianças de perceber relações, analogias e significados em diferentes contextos.

Figura 37 - Modelando argila



Fonte: acervo da pesquisadora.

Segundo Friedmann (2020), as crianças assumem o papel de protagonistas quando se expressam de múltiplas maneiras, seja pela fala, pelo brincar, pelas artes, pela música e pela dança, seja pelo esporte, pelos movimentos ou por tantas outras formas de narrar e criar. Esse protagonismo infantil apresenta dimensões éticas, sociais, culturais, políticas e espirituais, desafiando adultos(as) a refletirem sobre o lugar social da infância, os papéis que ela desempenha nas comunidades e as referências culturais próprias de cada povo.

Para finalizar o momento dedicado aos artistas e à confecção com argilas, e em reconhecimento às produções das crianças, optamos por organizar uma minixposição com as obras realizadas. Durante a apresentação, as crianças puderam apreciar não apenas seus próprios trabalhos, mas também os dos(as) colegas, promovendo um espaço de reconhecimento, troca e valorização das diferentes expressões artísticas. Esse momento reforçou a importância de tornar visíveis os processos de criação, permitindo-lhes refletir sobre suas escolhas, experimentações e aprendizagens, além de fortalecer vínculos de respeito e admiração pelo trabalho coletivo.

Figura 38 - Miniexposição



Fonte: acervo da pesquisadora.

6.2 Conhecendo a Aldeia Krukutu: aproximações

No mês de junho de 2025, tive o privilégio de conhecer a aldeia indígena Krukutu, localizada em Parelheiros - SP, por intermédio da Associação Protetora Indígenas, Natureza, Animais e Necessitados (Apinan). Na aldeia, visitamos o Ceci/CEII e estabelecemos, com a equipe pedagógica, algumas ações conjuntas, conforme descrito na seção metodológica.

Assim, no trabalho com as crianças da Emei, compartilhei as fotos que registaram esse encontro na aldeia. Além disso, li a história “Kunumi Guarani”, escrita por Werá Jeguaka Mirim (2014), autor indígena e representante da aldeia Krukutu.

Figura 39 - Roda de história



Fonte: acervo da pesquisadora.

Apresentei às crianças o título da história e expliquei o significado da palavra Kunumi. Ao longo da narrativa, algumas questões surgiram, revelando o interesse das crianças em compreender os modos de vida retratados.

Ubirajara, ao observar as moradias, casas e ocas, apontou e disse:

- *Usam madeira para brincar, para fazer tudo.*

Tainá lembrando de informações trazidas de casa, acrescentou:

- *Minha mãe falou que eles comem milho.*

Maíra, atenta à cena da história, demonstrou curiosidade sobre aspectos da vida cotidiana que ainda lhe eram desconhecidos:

- *Eu quero saber se eles têm escola?*

Essas intervenções evidenciam como a narrativa funcionou como ponto de partida para o diálogo, permitindo que as crianças mobilizassem saberes prévios, relacionassem informações familiares e formulassem novas perguntas, evidenciando o desenvolvimento da percepção cultural e a ampliação de suas leituras de mundo. Conforme apontam Santos Neto e Silva (2008), uma pedagogia que considera a voz da criança reconhece a importância do conhecimento científico sobre a infância e valoriza a construção do conhecimento entre educadores(as) e crianças, enfatizando a importância de escutar e respeitar as perspectivas infantis no processo educacional.

Pesquisar com crianças exige que os(as) pesquisadores(as) estejam atentos(as) aos contextos nos quais elas estão inseridas, observando e compreendendo suas vivências e perspectivas. Assim, será possível ampliar as leituras sobre as crianças a partir delas próprias, valorizando suas experiências e saberes, e conseqüentemente "[...] reconhecer que temos muito a ensinar, mas também muito a aprender" (Santos Neto; Silva, 2008, p. 122).

Dando continuidade à vivência, foi realizada também a apresentação de objetos e artesanatos adquiridos durante a visita à aldeia, como instrumentos musicais, sementes, colares e cestas. Esses elementos funcionaram como recursos concretos que permitiram o estabelecimento de relações entre os saberes tradicionais observados na aldeia e as experiências construídas na sala referência, ampliando a compreensão sobre culturas originárias e reforçando a importância do contato direto com materiais simbólicos e culturais.

Figura 40 - Apresentação artesanato



Fonte: acervo da pesquisadora.

Durante a apresentação do maracá, instiguei as crianças com perguntas abertas:

- *Que legal, o que é isso?*
- *O chocalho* - prontamente respondeu Maiara.
- *Sabe para que serve? É feito com o que? O que é isso aqui?* – continuo.
- *É pena de passarinho!* – observa Ubiratan.

Nesse momento, reforço o caráter coletivo da produção, explicando que crianças da altura delas e idades próximas, que vivem na aldeia, haviam confeccionado o instrumento. A fala despertou ainda mais curiosidade. Thaynara quis saber:

- *O que é, tem dentro?*

Iberê arriscou uma hipótese:

- *Semente.*
- *Bolinha* - complementou Kauê

As interações revelam a potência dos saberes prévios das crianças e a forma como o diálogo amplia o processo educativo. A curiosidade, o encantamento e a construção coletiva do conhecimento evidenciam uma pedagogia que vai além da transmissão de informações, configurando-se como prática da liberdade. Como lembra Freire (2019), a pedagogia crítica e dialógica nasce quando o(a) educador(a) se pergunta sobre os conteúdos a serem dialogados com os(as) educandos(as),

reconhecendo a centralidade da escuta, da criticidade e do diálogo como fundamentos de uma educação libertadora.

Na sequência, ao apresentar as imagens do livro “Aldeias Guarani Mbya na cidade de São Paulo” (Troncarelli, 2006), novas conversas emergiram, mostrando como as crianças estabeleciam conexões entre suas experiências cotidianas e as representações da aldeia. Ubiratan comentou para Raoni:

- *O amigo fica em São Paulo!*

Raoni, ao comparar as imagens com o próprio contexto, disse:

- *Olha, nosso parque não tem gira-gira.*

- *A casinha de pau* – observou Ubirajara.

- *E tem cachorro, banana verde, galinha abacaxi, abobora, joaninha* – outras crianças em coro, destacaram elementos da cena.

Figura 41 - Roda de apresentação de imagens



Fonte: acervo da pesquisadora.

Após a vivência, a investigação e o conhecimento sobre as crianças da aldeia Krukutu, em roda de conversa, elencamos o que produziríamos para presentear nossos(as) amigos(as). A opção foi por confeccionar um desenho, mas como também havia a curiosidade de saber como era o parque na aldeia, gravamos um vídeo apresentando o nosso parque, a fim de compartilhar com eles(as) e perguntar como é o da aldeia. O vídeo pode ser visualizado por meio do *QR Code*.



Figura 42 - Confeção de desenhos- presentes



Fonte: acervo da pesquisadora.

O registro por meio do desenho foi uma maneira de documentar o processo. Por suas produções pudemos compreender seus modos de pensar, seus sentimentos e imaginação. Para Tshako (2017), ao considerar o desenho como uma linguagem própria das crianças, ou seja, uma forma de expressão, a escola da infância não tem como objetivo formar artistas, mas favorecer o desenvolvimento cultural da criança e de suas funções psíquicas superiores, como a imaginação, o pensamento, a sensibilidade estética e a capacidade criadora. Como a imaginação criadora depende da amplitude e da diversidade das experiências vividas, o desenho, enquanto expressão, exige que a criança tenha contato com diferentes vivências, pois são elas que constituem a base para o exercício de sua criatividade.

Realizamos também uma vivência com desenhos (Figura 51), no intuito de verificar como as crianças retratariam a pessoa indígena: se a partir de um olhar marcado por estereótipos, como um ser “exótico” e distante, ou se como alguém comum, com suas tradições, culturas e artes expressas no modo de viver. Assim, organizadas em pequenos grupos, elas foram convidadas a desenhar uma pessoa indígena.

Durante a atividade, observaram-se o cuidado e o capricho na construção das figuras humanas, revelando atenção aos detalhes. Destacaram-se as escolhas feitas quanto ao uso do lápis de cor nos tons de peles, os registros sobre a natureza como flores, frutas, animais e arco-íris, e registros sobre as moradias, o grafismo corporal e sobre as famílias indígenas. As crianças desenharam, ainda, pessoas com o rosto pintado, representando grafismo corporal e com acessórios na cabeça, por exemplo,

cocar de penas, possivelmente reflexo das imagens que conhecemos e as vivências que realizamos.

Figura 43 - Desenhando pessoas indígenas



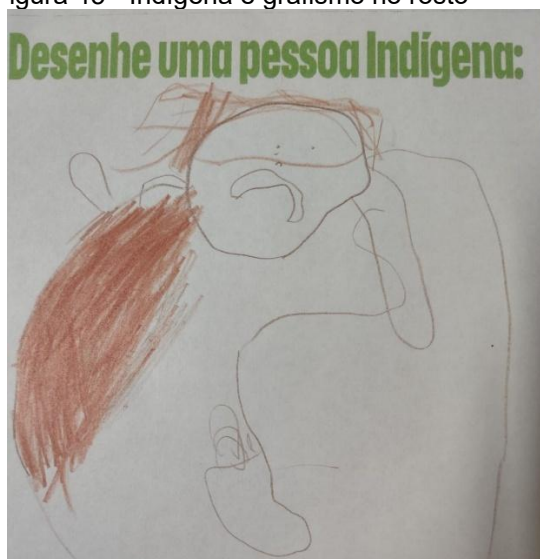
Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 44 - Oca, abacaxi e onça



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 45 - Indígena e grafismo no rosto



Fonte: acervo da pesquisadora.

Com a proposta de registrar o que as crianças compreendem acerca da identidade e diversidade cultural, foi possível ampliar nosso olhar para a importância de trabalhar cada vez mais a temática e as diversas possibilidades de conhecer, explorar e expressar sobre o tema. Para Candau (2008), a interculturalidade visa à construção de sociedades democráticas, plurais e inclusivas, reforçando a necessidade de oportunizar desde a infância ações que fortalecem o trabalho com a cultura e arte indígena.

6.3 Saberes, surpresas e encantamentos pelo percurso:

Outra vivência realizada com as crianças ocorreu no dia 03 de julho de 2025. A professora Camila, amiga da pesquisadora, doutoranda da USCS e pertencente ao povo Potiguara, esteve na Emei para conversar com o grupo. Foi uma tarde muito significativa e proveitosa. A atividade, nomeada por nós como “Tarde Indígena”, foi planejada com o objetivo inicial de compreender quais saberes e percepções as crianças haviam construído ao longo da pesquisa sobre a arte indígena. Por isso, optamos, em um primeiro momento, por não apresentar Camila como uma mulher indígena, de modo a observar as interpretações e associações das crianças diante de sua presença.

No refeitório, ela foi recebida com sorrisos e muito carinho em forma de abraços e de perguntas:

- *Quem é você?*

- *Qual seu nome?*
- *Você é amiga da minha professora?*

Após esse momento inicial de acolhimento e refeição, dirigimo-nos à sala-referência das crianças. Sentadas em roda, apresentei Camila a elas e começamos nossa conversa com uma provocação:

- *Alguém sabe o que ela veio fazer aqui hoje?*

Figura 46 - Roda de conversa



Fonte: acervo da pesquisadora,

- *Ela veio ser a nova diretora ou veio falar coisas de professora!* - responde Ubirajara.

- *E de onde ela veio?* pergunto.

- *Ela veio lá de cima!* – afirma Ubirajara.

- *Da floresta* – diz Tainá

- *Na floresta tem animais!* – complementa Ubirajara

- *Mas só tem animais?* – questiono.

As crianças respondem em coro: *têm animais, plantas, rio, abelha, tucano, peixe.*

- *Qual é o barulho da floresta?* – indago.

As crianças, animadas, começam a imitar sons de diferentes animais e a brincar.

- *Quem mora na floresta?* – continuo.

Em coro, as crianças respondem: *pessoas, bebês, animais*.

- *Índigena!* - grita Kauê.

- *Tem Lobo mau* – diz Ubirajara.

As crianças seguem nomeando animais: *coruja, lesma e sapo*.

Nesse momento, Camila retoma a atenção da roda e convida as crianças a escutarem uma história, apresentando o livro “Infância na aldeia”, de Márcia Wayna Kambeba. Após apresentar o título e a autora, explica que “cunhã” significa “menina” em tupi-guarani. Tainá, curiosa, pergunta:

- *Cunhã é menina?*

Figura 47 - Apresentação da história



Fonte: acervo da pesquisadora.

Durante a leitura da história, as expressões faciais das crianças revelavam admiração e curiosidade, principalmente nas passagens em que aparecia o “rosto da floresta” e os “olhos atrás da árvore”. Camila explica sobre os espíritos que cuidam da natureza e apresenta a palavra “uka”, que significa que todos são um e igualmente importantes. Também foram trabalhados elementos da cultura, como o fogão a lenha e as histórias que os avós contavam sobre a despedida do sol e da lua — momentos que encantaram os(as) pequenos(as). Nas páginas finais, a imagem da cunhã com o arco e flecha protegendo a floresta contra um trator que queria destruir a natureza gerou forte impacto: as crianças ficaram concentradas, com os olhos arregalados e expressões de surpresa e encantamento. Ao final, surgiram falas significativas:

- *Eu sou indígena, moro perto da sua casa* – relata Ubirajara.

- *Eu também sou* - diz Kauê.

-*Eu segui suas pegadas na floresta* - diz Ubiratan.

Em seguida, fomos para a quadra externa brincar de “Arranca mandioca” e “Acorda, Dona Onça”, brincadeiras tradicionais de matrizes indígenas. Ao questionar sobre a mandioca, muitas crianças não fizeram relação com alimento, provavelmente por estarem acostumadas a vê-la pronta no prato ou por não reconhecerem o nome do alimento. Para elas, naquele momento, “mandioca” remetia mais à brincadeira do que à comida.

Figura 48 - Brincadeira Arranca mandioca



Fonte: acervo da pesquisadora.

Após o momento de brincadeiras, seguimos para sala de vídeo e assistimos ao clipe da música “Akaju do Norte”, de Clara Potyguara Camarão.⁵ Durante a exibição, as crianças observaram e comentaram sobre a artista: - *É menina ou menino?* Também mencionaram o vovô indígena, o milho - *“hum que delícia”* e os grafismos faciais, perguntando se era sangue no rosto dela.

Ao retornarmos para sala, retomamos a conversa sobre o urucum, lembrando seu uso na pintura facial. Em seguida, disponibilizamos instrumentos musicais, convidando as crianças a explorarem-nos livremente: tocar maracás, cantar a música ou produzir a tinta natural e experimentar o grafismo no rosto.

⁵ Disponível em: [Akajú do Norte - Clara Potyguara](#) Acesso em: 15 nov. 2025.

Figura 49 - Tarde indígena



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 50 - Grafismo indígena

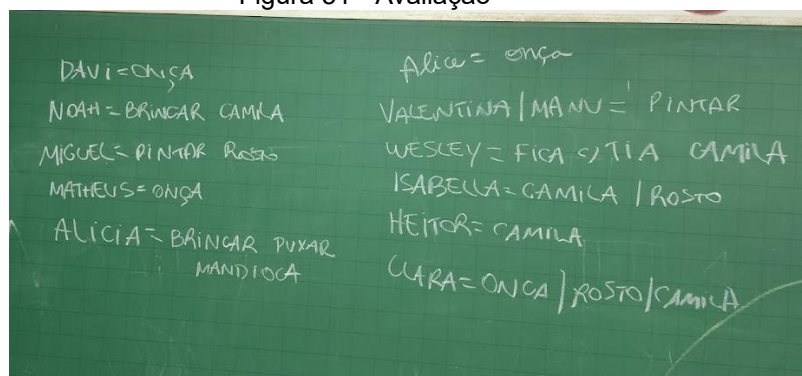


Fonte: acervo da pesquisadora.

Após essa vivência foi o momento de as crianças avaliarem a “Tarde Indígena”. Assim, escutamos suas descobertas e o que ficou de mais significativo: 4 crianças gostaram de brincar de “Acorda, Dona Onça”; 5

crianças gostaram de conhecer Camila; 4 crianças gostaram de pintar o rosto com urucum; 1 criança gostou da brincadeira “Arranca mandioca”.

Figura 51 - Avaliação



Fonte: acervo da pesquisadora.

A vivência foi profundamente marcada por simbolismos, saberes ancestrais e expressões corporais, configurando-se como experiência estética e cultural de grande potência para as crianças. A interculturalidade, nesse contexto, foi eixo fundamental para a construção de uma educação plural, inclusiva e respeitosa.

Por meio do contato com grafismos, narrativas orais, danças e músicas indígenas, as crianças puderam ampliar suas leituras de mundo, exercitando a empatia, o respeito às diferenças e o sentimento de pertencimento a uma sociedade diversa. Nesse processo, a arte indígena emergiu como potente ferramenta pedagógica, capaz de desestabilizar estereótipos, valorizar identidades e promover a formação de sujeitos críticos, conscientes e abertos ao diálogo intercultural.

Como afirma Walsh (2001), a interculturalidade não se reduz a um simples encontro entre culturas, mas configura-se como um processo contínuo de interação, diálogo e aprendizado entre culturas, baseado no respeito, na igualdade e na valorização das diferenças. Trata-se, portanto, de tecer significados coletivos a partir da diversidade, reconhecendo e legitimando diferentes formas de saber e de estar no mundo.

Dando continuidade ao percurso formativo construído a partir da “Tarde Indígena”, buscamos ampliar as experiências interculturais por meio de uma visita à aldeia Krukutu, fortalecendo os vínculos estabelecidos entre as crianças do contexto urbano e as crianças indígenas. Infelizmente, não foi possível programar essa visita com as crianças da Emei.

A visita teve como principal objetivo promover um intercâmbio cultural entre crianças do contexto urbano e crianças indígenas, valorizando o diálogo, o respeito e a troca de saberes e experiências. Além disso, buscou-se possibilitar um espaço de devolutiva afetiva e simbólica, no qual as crianças pudessem compartilhar os presentes confeccionados ao longo do projeto e, ao mesmo tempo, escutar das próprias crianças indígenas quais ações gostariam de realizar nesse encontro.

Essa foi a segunda visita à aldeia, realizada em parceria com a Associação Apinan e suas representantes, contando novamente com a colaboração da professora Camila. No dia 22 de julho de 2025, aproveitando o dia ensolarado, seguimos eu e Camila para dar continuidade à pesquisa em campo.

Chegamos à aldeia Krukutu por volta das 11h45 e fomos recebidas pelo representante indígena Tranquilino. Iniciamos com a entrega das doações arrecadadas, como brinquedos, roupas, alimentos e ração para os cachorros. Nesse momento, já começou a interação com as crianças, que se comunicavam por meio da língua materna tupi-guarani. Entre olhares inicialmente tímidos e desconfiados, elas manipulavam os brinquedos, e uma criança reconheceu a professora Camila, lembrando que brincaram juntas da última vez.

Figura 52 - Visita à aldeia



Fonte: acervo da pesquisadora.

Em continuidade à visita, dirigimo-nos até a escola do Ensino Fundamental, localizada próximo à escola de Educação Infantil, com o intuito de dialogar com as professoras que finalizavam o momento de planejamento. Foi um encontro marcado pela escuta e pela troca de experiências, muito prazeroso, no qual tivemos a oportunidade de compreender um pouco mais sobre as propostas realizadas com as

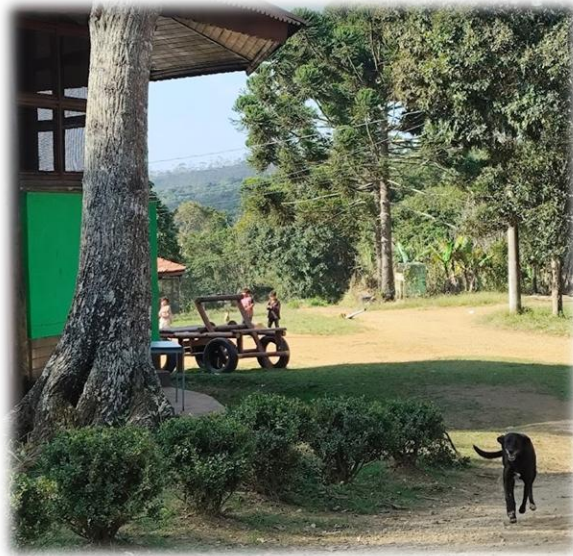
crianças no cotidiano escolar da aldeia. Na sequência, acompanhamos o horário do almoço no refeitório do Ceci/CEII, onde algumas crianças estavam terminando suas refeições, e aproveitamos para comermos em companhia delas, fortalecendo os vínculos por meio da convivência cotidiana.

Após o almoço, conversamos com a diretora sobre a continuidade da pesquisa em campo. Ela demonstrou apoio à proposta e se dispôs a chamar as crianças para um momento de conversa. A tentativa foi recebida com certa naturalidade e liberdade por parte das crianças, que preferiram permanecer brincando pelo território da aldeia.

Foi justamente nesse instante que um aspecto fundamental da educação indígena se tornou ainda mais evidente para nós: as crianças aprendem em interação direta com o território, em contato com a natureza, em constante movimento e protagonismo. A própria diretora reforçou que o aprendizado não se restringe ao espaço físico da sala de aula; pelo contrário, ocorre de maneira livre e integrada ao cotidiano da comunidade, conforme os interesses e necessidades das crianças. As salas fechadas e o tempo prolongado em atividades sentadas não fazem parte da lógica pedagógica predominante naquele território.

Segundo Bartolomeu Méliá (1979), "[...] não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação". O autor amplia a reflexão ao defender que a escola indígena tenha suas estratégias próprias de vivência sociocultural, respeitando seus modos de ser, saber e aprender. Para Melià, a ação pedagógica, nesses contextos, é uma forma de manutenção da alteridade e crítica o modelo escolar tradicional, que impõe uma língua nacional, um currículo padronizado e professores(as) não-indígenas, desconsiderando as epistemologias e os tempos próprios de cada povo.

Figura 53 - Natureza



Fonte: acervo da pesquisadora.

Após conversarmos com a diretora, caminhamos até um grupo de meninas que estavam brincando com os brinquedos recebidos. Ao nos aproximarmos e ao cumprimentá-las, fomos recebidas com sorrisos e atenção. Começamos a conversa de maneira simples e afetiva, apresentando-nos e comentando sobre o brinquedo que uma criança segurava, uma “amoeba” ou “geleca”, como ela mesma nomeou. A partir desse gesto, fomos ampliando nossos laços de amizade. Perguntamos sobre os meninos que haviam participado da última visita e brincado com a professora Camila. Elas apontaram para o campo, onde um grupo de crianças brincava de jogar bola.

Figura 54 - Campo



Fonte: acervo da pesquisadora.

Enquanto caminhávamos em direção ao campo, a conversa se expandia: falamos sobre a aldeia, os nomes de cada criança, suas idades, em que ano estudavam na escola e do que gostam de brincar. Para preservar suas identidades, optamos por nomeá-las com nomes da fauna e da flora brasileiras.

Begônia, caminhando com o irmão, relatou que queria ganhar uma bicicleta bonita igual à da sua amiga. Orquídea falou que gostava de brincar na natureza e dançar. Bromélia, com sua bicicleta nova, pedalou até o campo à nossa frente; feliz, ela mostrava que já sabia andar sozinha.

Figura 55 - Trilha de bicicleta



Fonte: acervo da pesquisadora

Ao chegarmos ao campo, perguntei do que estavam brincando. Arara e Tucano brincavam de futebol; um chutava a bola ao gol, e o outro era goleiro. Ficamos alguns minutos observando as brincadeiras dos grupos, respeitando seus tempos e ritmos próprios. Depois, apresentamo-nos como professoras e contamos que havíamos trazido uma surpresa. Convidamos as crianças a formar uma roda.

Sentamo-nos no gramado junto a seis crianças, três cachorros e cinco adolescentes, que permaneceram em pé ao redor, todos(as) demonstrando curiosidade e expectativa em relação ao que seria apresentado. Nesse momento, Arara tentou afastar os cachorros que estavam no meio de roda, gesto que interpretamos como sinal de respeito para começar o diálogo:

- *Sou professora em Diadema, vocês conhecem Diadema?* – perguntei.
- *Não, é longe?* - responderam, com interesse

Expliquei que Diadema fica em São Paulo, a cerca de uma hora de distância dali de carro, e dou aula para crianças de 5 anos, assim como as do Ceci. Contei, ainda, que havia conversado com minha turma sobre eles, como brincam e estudam, e as crianças ficaram felizes e fizeram desenhos como forma de presente e diálogo.

Nesse momento, eles(as) prestavam atenção, e as expressões eram de alegria. Os(as) adolescentes ficam mais risonhos, revelando como o afeto e a curiosidade recíprocos podem criar pontes entre diferentes mundos infantis, urbanos e indígenas.

Figura 56 - Entrega dos desenhos



Fonte: acervo da pesquisadora.

Comecei a apresentação dos desenhos produzidos pelas crianças da Emei. Um a um, mostrei cada desenho, disse em voz alta o nome da criança que desenhou e descrevi o que foi representado no papel, atendendo ao pedido das crianças para que eu dissesse o que estava desenhado. Elas, encantadas, pegavam os desenhos e repetiam os nomes das crianças, como se estivessem tentando memorizar e estabelecer uma relação afetiva com os(as) autores(as) das ilustrações.

Arara, por exemplo, recebeu sorridente o desenho de um foguete desenhado por Iberê. Segurou o papel com cuidado, apontou para a imagem e começou a nomear com palavras em tupi-guarani.

Figura 57 - Continuação da entrega dos desenhos



Fonte: acervo da pesquisadora.

À medida que recebiam os desenhos, as crianças se observavam atentamente, sorriam e comentavam entre si em tupi-guarani.

Figura 58 - Apreciação dos presentes



Fonte: acervo da pesquisadora.

Aproveitei a atmosfera de alegria e aproximação para propor: *Minhas crianças querem saber se vocês querem falar um oi ou fazer um desenho para elas?* As crianças sinalizavam com as mãos dando um tchau e falando “Oi” ...

Logo em seguida, iniciamos um momento de descontração, compartilhando balas e risadas. Mostrei, em meu celular, o vídeo gravado pelas crianças da Emei, no qual elas fazia perguntas sobre a aldeia — em especial, se havia um parque e um escorregador.

Figura 59 - Conhecendo as crianças de EMEI



Fonte: acervo da pesquisadora.

As crianças prestavam atenção, escutavam as falas e interagiam respondendo em guarani que sim, que havia escorregador na aldeia. Diante do entusiasmo, propus que gravássemos um vídeo mostrando o parque e o escorregador, e perguntei o que acharam da ideia. Nesses momentos do encontro, é possível destacar a perspectiva cultural apresentada por Cohn (2008, p.22), que compreende as culturas como processos contínuos de elaboração, de construção e reconstrução.

Cada cultura apresenta, sem dúvida, suas raízes, porém elas são históricas e dinâmicas. Não aprisionam as pessoas a determinado padrão cultural fixo ou engessado, uma vez que se trata de um conjunto de elementos transmitidos entre gerações. Para a autora, o desafio está em distinguir o que é propriamente cultural — e, portanto, singular — daquilo que é natural e, por conseguinte, universal no comportamento humano. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que, nesse campo, se manifesta a diversidade de formas de elaboração e uso das capacidades humanas universais. Cada cultura reflete, interpreta e organiza seus modos de ser, viver, suas tradições e costumes de maneira singular. Assim, ao universalizarmos excessivamente essas expressões, corremos o risco de ignorar as especificidades que emergem dos diferentes contextos socioculturais

Com base nessas perspectivas, convidei as crianças a participarem da gravação de um vídeo para mostrar o parque às crianças da Emei. Begônia, Orquídea e Bromélia, três amigas inseparáveis, mesmo tímidas, aceitaram o convite e fomos ao parque. A caminhada até lá foi acompanhada de risos contidos, olhares curiosos e

uma cumplicidade silenciosa que revelava a força dos laços entre elas. Ao chegarmos, correram naturalmente em direção aos brinquedos, deixando que o corpo e a brincadeira guiassem seus movimentos.

Begônia aceitou o desafio de registrar com a câmera do celular. Era notório que as crianças não estavam tão familiarizadas com uso do celular da mesma forma, tal qual ocorre no cotidiano urbano. O manuseio do celular ainda é novidade, não porque falte conhecimento, mas porque, para as crianças da aldeia, a relação com o tempo e com a experiência é outra: naquele território, o brincar está profundamente enraizado no contato com a natureza e na convivência com os pares. O chão de terra, as árvores e os brinquedos artesanais se tornam parte viva da cena.

Essa vivência se aproxima do que nos lembra Munduruku (2021), ao afirmar que a natureza é a grande mestra dos povos indígenas, ensinando modos de existir, que escapam à lógica acelerada e capitalista das sociedades urbanas. O autor tece ainda uma crítica importante: ao distanciarmo-nos dessa relação com a terra, perdemos formas de saber e viver ancestrais e coletivas.

Figura 60 - Parque



Fonte: acervo da pesquisadora.

Begônia, com a ajuda da professora, começou a gravar com celular, apresentando com entusiasmo os espaços e as brincadeiras no parque. Pelo olhar da menina, que assume, por alguns minutos, o lugar de narradora e documentarista, a câmera registrou as amigas passeando pelo balanço, caminhando em direção à casinha e falando: “*Tem Parque aqui!*”, como se estivessem explicando para as crianças da Emei. Begônia foi guiando a filmagem. Perguntei seu nome e o de suas

amigas, e o que elas estavam fazendo. Ela respondeu que estavam brincando. Indaguei quem conseguiria escorregar. Todas disseram: *Eu consigo!*

Nesse instante, Begônia subiu no escorregador e virou o celular para seu rosto; disse seu nome e registrou o momento de descer escorregando sorridente. Logo em seguida, filmou a amiga pulando do brinquedo, expressando o prazer da brincadeira. O vídeo pode ser visto por meio do acesso ao *QR Code*.



Figura 61 - Vídeo do parque



Fonte: acervo da pesquisadora.

Perguntei se mais alguma criança gostaria de gravar, mas as demais preferiram continuar brincando sem interferências de celular, sinalizando claramente que o brincar, para elas, não precisa de tecnologia para acontecer. Begônia retomou a palavra, apontando para a represa e dizendo: “*Aqui tem represa!*”, convidando-nos a ir até lá.

No caminho, seguimos em pequenos grupos: as crianças maiores e as representantes da associação iam à frente; eu e Camila fomos com as três amigas, o irmão pequeno e o cachorro que nos acompanhava. A trilha, cercada de verde, parecia pulsar com boas energias. As crianças corriam livremente, brincavam de se esconder no mato para nos assustar, simulavam caçadas, imitavam os sons dos animais. Foi um momento leve, tranquilo e prazeroso, em que corpo e território se fundiam à experiência do brincar.

Figura 62 - Trilha para a represa



Fonte: acervo da pesquisadora.

Ao chegar ao portal da represa, um *deck* com bancos convidava a sentar e apreciar a linda paisagem. Lá conversamos sobre o que as crianças gostavam de fazer: cantar, dançar, brincar. Begônia e Orquídea contaram que queriam ser professoras de Matemática, pois gostavam de fazer contas. Então, brincamos de fazer “continhas” e acertar a tabuada de cabeça. Nesse momento, a cena expressa aquilo que Munduruku (2012) denomina de "pedagogia holística", que integra três dimensões fundamentais da educação indígena: corpo, mente e espírito.

A pedagogia holística representa uma proposta educacional fundamentada na visão de mundo indígena, priorizando a totalidade do ser humano em seus aspectos corporais, afetivos, espirituais e cognitivos. Essa perspectiva desafia os modelos convencionais de ensino, geralmente compartimentalizados, ao propor uma prática formativa que reconhece e valoriza os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a conexão com o meio ambiente e o espírito comunitário como pilares essenciais da aprendizagem. Para o autor, ensinar de forma holística implica compreender que o saber não se restringe ao conteúdo sistematizado, mas se manifesta nas experiências vividas, na escuta sensível e nas relações entre os indivíduos e o espaço que habitam. Trata-se, portanto, de uma abordagem pedagógica que estimula o encontro entre culturas e a afirmação das identidades, contribuindo para a construção de uma escola que não apenas transmite conhecimento, mas também acolhe, transforma e fortalece os laços sociais.

Figura 63 - Crianças indígenas e represa



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 64 - Crianças no deck



Fonte: acervo da pesquisadora.

No retorno pela trilha, conversamos sobre os desenhos recebidos: uma criança contou que guardou em casa; outra entregou para a mãe guardar. Esses gestos podem significar uma dimensão afetiva e simbólica do encontro intercultural, um reconhecimento trabalho do(a) outro(a), mesmo distante. Ao longo do caminho, aprendemos palavras em tupi-guarani para nomear os animais da mata: *yaguareté* (onça), *ta-mondué* (tamanduá), *mboi* ou *boya* (cobra). Esse gesto de ensinar e nomear é mais do que uma troca de vocabulário, é um ato de partilha de saberes ancestrais, de reconhecimento da língua como território.

Quando chegamos ao campo, as crianças foram se dispersando, então agradecemos, e elas foram brincar. Nós, professoras, seguimos até o CEII para conversar com a diretora sobre a atividade de pesquisa realizada no dia, dialogar

sobre o PPP e as práticas cotidianas da aldeia, bem como agradecer a oportunidade e acolhida.

No retorno para casa, grandes reflexões foram estabelecidas sobre os tempos, as relações, os territórios e as culturas, sobre a vida e sobre a educação. Como lembra Cohn (2005), cada cultura organiza de forma própria as experiências humanas, e foi exatamente isso que se fez presente no encontro: as diferenças não figuraram como obstáculo, mas como possibilidade de diálogo e aprendizagens mútuas.

Figura 65 - Travessia balsa



Fonte: acervo da pesquisadora.

Segundo Munduruku (2023), o Brasil precisa construir uma pedagogia do pertencimento com crianças e jovens, compreendendo o país como uma grande teia capaz de entrelaçar memórias, tradições e saberes diversos. Essa pedagogia pressupõe o reconhecimento de que, independentemente da origem, somos fruto de múltiplas ancestralidades e tradições, e pertencer é, sobretudo, ter orgulho de quem somos, sem negar nossas raízes.

Nesse horizonte, no dia 28 de julho de 2025 realizamos a devolutiva para as crianças da Emei sobre as vivências na aldeia Krukutu. A atividade aconteceu na sala multiuso e teve como ponto de partida a exibição do vídeo que as crianças indígenas produziram, um registro no qual apresentavam um momento de brincadeira no parque e mostravam a represa, respondendo assim à curiosidade dos(as) alunos(as) da escola urbana, que queriam saber se havia “escorregador e gira-gira na aldeia”.

A exibição foi marcada por olhares atentos, expressões de encantamento e uma sequência de perguntas que revelavam a curiosidade e o desejo de aproximação:

- Professora, você foi lá e você viu as crianças?
- É longe, é legal lá?
- É bonita a água?

- *Você nadou na água?*

Essas vivências promoveram o fortalecimento de vínculos, ampliaram horizontes e construíram pontes entre diferentes realidades e culturas. Ao reconhecer o outro em sua singularidade, as crianças começam a compreender que existem múltiplas formas de viver e de se relacionar com o mundo.

Essa reflexão dialoga com Krenak (2022), que nos convida a reconhecer os saberes interligados entre natureza e humanidade. Segundo ele, somos matéria e espírito, dimensões inseparáveis, e o rio, como organismo vivo, é mais que um recurso, é um ente ancestral, um avô. Diante disso, cabe questionar: por que ainda insistimos em explorar e destruir aquilo que poderia ser vivido com respeito e reciprocidade? Essa provocação nos remete a pensar que, a educação, quando sensível às múltiplas cosmologias e culturas, pode ser um caminho para ressignificar nossa relação com o mundo e com os outros povos, substituindo a lógica da exploração pela ética do respeito e da reciprocidade.

6.4 Entre encontros e descobertas:

Dando continuidade à análise de dados, cujo objetivo foi compreender como construir contextos investigativos sobre a arte indígena com as crianças da educação infantil, elencamos a terceira categoria: nossas descobertas. Nela, apresentamos os aprendizados construídos a partir da observação atenta e da escuta sensível às crianças durante todo o processo.

Quadro 10 - Categorias e definições

CATEGORIA	UNIDADE DE CONTEXTO	QUANTIDADE DE CRIANÇAS QUE RELATARAM	DEFINIÇÃO Levantamento do aprendizado adquirido
	Pessoas indígenas, bebê, crianças, mãe, professora e mulher	8	Avaliação realizada com a escuta do que as crianças mais gostaram de conhecer.

3-AS DESCOBERTAS	Alimentação Milho/ abacaxi	5	Alimento proveniente dos povos originários.
	Contexto floresta: árvores/ frutas	3	Contato e zelo (mediante as falas), Valorização.
	Peixe	2	
	Arte/ culturas e brincadeiras:	3	Demonstração de interesse em brincar (ações).
	Peteca	4	
	Arranca mandioca	6	
	Onça	6	
	Tinta urucum	8	Participação nas propostas (respeito).
Grafismo	6		
Argila	6		
Chocalho (maracá)	4	Exploração ao tocar (interação).	
Oca	.3	Tentativa de construir.	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Essa categoria concentrou-se nas percepções das crianças acerca das vivências culturais dos povos indígenas e na maneira como entendem e interpretam a diversidade étnico-racial a partir das narrativas e das experiências das crianças nos contextos investigativos realizados ao longo da pesquisa. Dela destacaram-se três elementos centrais:

- 1. Pessoas Indígenas:** reconhecer o(a) outro(a), respeitando sua maneira de ser e viver. A partir da observação das fotografias das pessoas indígenas, o intercâmbio com as crianças da aldeia Krukutu e o contato direto com a professora Camila, as crianças fortaleceram e ampliaram tais atitudes. De acordo com as DCNEI (Brasil, 2010), as práticas pedagógicas que integram a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos orientadores as interações e a brincadeira, assegurando experiências que promovam vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais. Essas experiências

devem ampliar seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade. Esse princípio fortalece a esperança de construirmos uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva.

- 2. Contexto floresta:** a interação com os elementos da natureza, por meio da identificação de fauna, flora, frutas e paisagens, promovendo conscientização ambiental e valorização dos saberes ancestrais indígenas, na perspectiva de serem agentes transformadores para uma preservação ambiental. De acordo com Krenak (2020, p. 16):

Fomos nos alienando desse organismo que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ela é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.

- 3. Arte e cultura dos povos indígenas:** valorização dos diferentes saberes e respeito intercultural. A partir do desejo de participar e conhecer cada elemento e contexto investigativo, foi possível observar demonstrações de sentimentos positivos em relação à alimentação, aos objetos do artesanato, aos artistas, aos instrumentos musicais, à arquitetura das moradias, às brincadeiras e ao experimentar argila e o grafismo corporal. Essas interações revelaram um interesse em aprender com e sobre as culturas indígenas, mobilizando saberes, afetos e relações de respeito.

Para Martins e Kok (2014), as culturas não são estáticas; estão sempre em mudança. No caso dos povos indígenas, muitos de seus costumes e conhecimentos, como o uso do urucum e do jenipapo, os padrões gravados em pedras e as práticas de caça e pesca, foram incorporados à chamada cultura popular brasileira, tanto no litoral quanto no interior. Esse intercâmbio cultural envolve circulação, assimilação, empréstimos e reinvenções, ocorrendo de forma complexa e em diferentes níveis.

Em síntese, nosso objetivo foi ampliar a compreensão sobre a temática investigada e socializar tal conhecimento com a comunidade, especialmente a escolar, incentivando uma reflexão crítica sobre as questões interculturais e étnico-raciais. Buscamos, assim, promover o reconhecimento, o respeito e a valorização dos saberes e das culturas dos povos originários, contribuindo para o enfrentamento da discriminação e do preconceito.

Munduruku (2022) critica o uso do termo "índio", por estar associado a preconceitos e estereótipos que reduzem e homogêizam os povos indígenas. Para

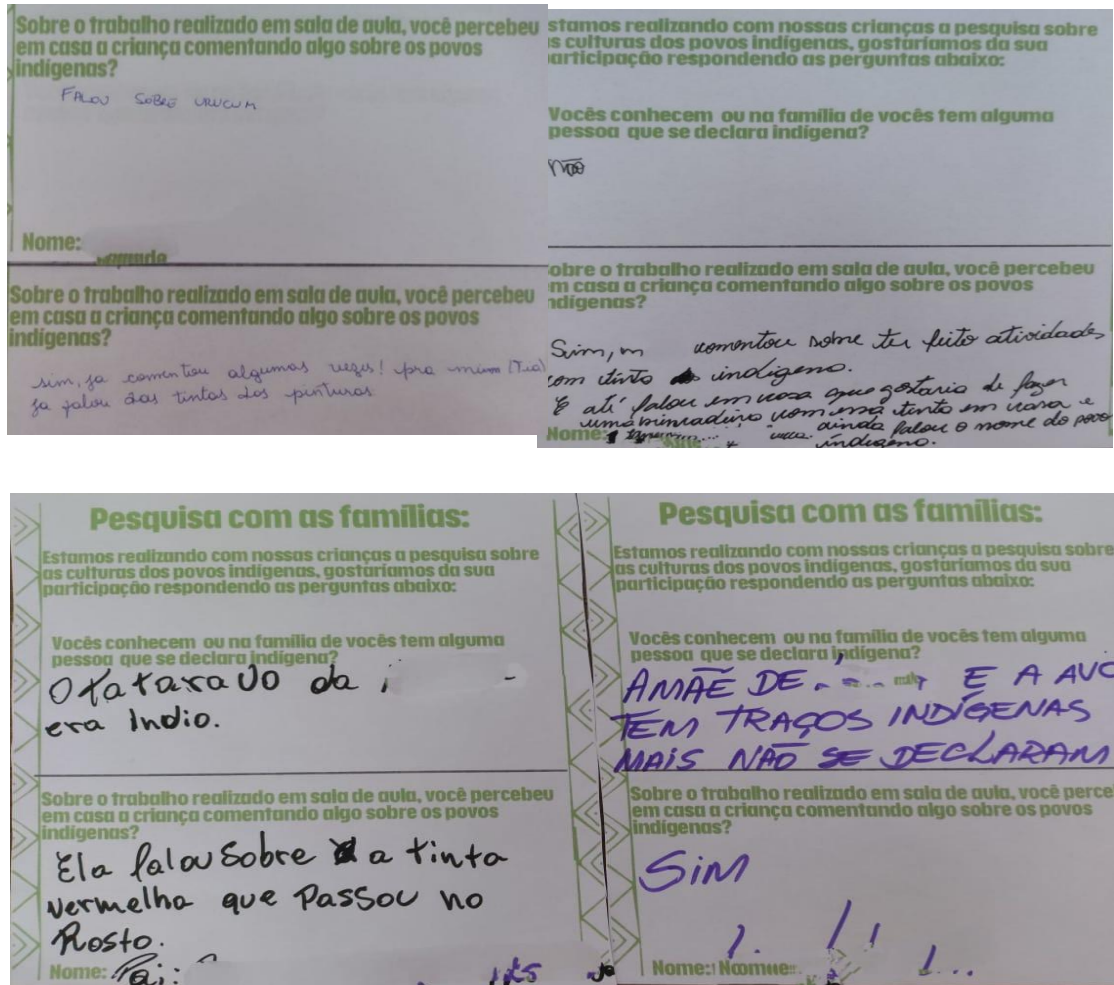
ele, o “Dia do Índio” reforça uma visão fictícia e folclorizada, comum nas celebrações escolares. Já o termo “indígena” é mais adequado, pois significa “originário”, aquele que estava no território antes dos outros. A discussão aponta a necessidade da educação no debate sobre diversidade étnico-cultural, visto que a palavra “índio” ainda se faz presente na compreensão de muitas pessoas como correta, contribuindo para os equívocos na elaboração de as propostas pedagógicas. A inserção de contextos investigativos, como os aqui apresentados, possibilita ressignificar práticas educativas, favorecendo uma relação mais respeitosa e crítica com as culturas e os saberes dos povos indígenas.

Um dado relevante emergiu durante uma reunião com as famílias, momento em que compartilhamos percepções sobre o trabalho desenvolvido na escola. Uma das famílias relatou que seu filho chegou em casa e disse:

-Pai, não é índio, é indígena!

Essa fala evidencia a construção de um novo olhar das crianças sobre a temática. Outras famílias também relataram que as crianças em casa demonstraram interesse ao falar sobre as tintas naturais, urucum e o grafismo corporal, indicando que os aprendizados vivenciados no espaço escolar ultrapassaram seus muros e reverberaram nos contextos familiares.

Figura 66 - Avaliação das famílias



Fonte: acervo da pesquisadora.

Realizamos um levantamento das palavras que mais apareceram durante a pesquisa, sistematizando os registros das falas, expressões e interações das crianças ao longo do percurso investigativo.

Figura 67 - Chuva de palavras



Fonte: acervo da pesquisadora.

Uma das estratégias utilizadas para sistematizar e dar visibilidade ao processo foi a elaboração de um fluxograma, no qual organizamos as etapas da investigação. O esquema contempla desde o pensamento inicial do problema de pesquisa, passando pelas vivências em campo com as crianças, até a fase final de análise das atitudes das crianças, das famílias e da comunidade escolar.

Figura 68 - Fluxograma



Fonte: acervo da pesquisadora.

Ao finalizar a análise de dados, foi possível constatar que, mesmo em 2025, decorridos 17 anos da promulgação da Lei 11.645/08, que estabelece a

obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos afro-descendentes, africanos e indígenas, ainda há um longo caminho a percorrer. Persistem desafios quanto à formação de professores(as), à ampliação dos debates sobre o tema e à efetivação de práticas pedagógicas significativas.

Na maioria das escolas, são poucas as propostas que garantem o reconhecimento da diversidade, o respeito e a valorização dos saberes indígenas. No caso específico da unidade escolar onde atuo, fui a única docente a se aprofundar no tema, compartilhando o trabalho com colegas e famílias. Essa constatação reforça a urgência de formações coletivas e continuadas, capazes de envolver toda a comunidade escolar no enfrentamento de práticas reducionistas ou folclorizadas.

Segundo Krenak (2022, p. 51):

As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens preenchidas, vazias que precisam ser entupidadas de informação, deveríamos considerar que dali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos o que é muito mais interessante do que inventar futuros.

As crianças, portanto, não são receptoras passivas, mas sujeitos ativos de cultura, uma vez que, o tempo todo, convivem entre si, construindo, produzindo e ressignificando seus conhecimentos. Durante toda a investigação, nenhuma delas permaneceu indiferente em relação às vivências. Ao contrário, todas buscavam conhecer mais, demonstrando satisfação, interesse, disposição e curiosidade, elementos que potencializaram o processo formativo e evidenciaram o poder transformador das práticas pedagógicas quando ancoradas no respeito e na valorização da diversidade étnico-cultural.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

A partir dos resultados desta pesquisa, pretende-se elaborar um *e-book*, destinado a educadores(as) da Educação Infantil, com o objetivo de oferecer orientações sobre a Lei 11.645/08, ampliando as possibilidades de propostas pedagógicas relacionadas à temática indígena a serem desenvolvidas com as crianças. O material contará com sugestões de atividades, indicações de artistas e obras de artes, locais para adquirir materiais, auxiliando professores(as) na construção de uma educação antirracista.

A elaboração foi fundamentada nas vivências desenvolvidas com as crianças durante a pesquisa, relacionadas à arte indígena, como a confecção de tintas naturais, pinturas corporais inspiradas em grafismos, apresentação de artistas indígenas, manuseio de argila para a criação de objetos artesanais e o intercâmbio entre as crianças do contexto urbano do município de Diadema com as crianças indígenas da aldeia Krukutu em Parelheiros. A produção também se apoiou nos dados gerados e analisados, garantindo um diálogo do material com as necessidades e desafios enfrentados pelos(as) educadores(as) da Educação Infantil.

Trata-se de um material dinâmico e de caráter formativo, pensado como instrumento acessível que favoreça a construção de vivências significativas com as crianças, promovendo práticas respeitadas e reais sobre o tema. Busca-se, assim, evitar abordagens equivocadas e contribuir para que os saberes indígenas sejam efetivamente reconhecidos, respeitados e valorizados no cotidiano escolar.

O *e-book* está organizado em seções, sendo elas:

Primeira seção: introdução ao conceito de interculturalidade, à história indígena e à legislação; apresentação da arte indígena como linguagem expressiva e cultural;

Segunda seção: discussão sobre as concepções de criança, infâncias e suas culturas, abordando os direitos das crianças, suas pluralidades e especificidades, além das diferentes formas de aprender e expressar-se; ênfase na importância da observação e da escuta sensível por parte do(a) educador(a), destacando o protagonismo infantil no processo educativo.

Terceira seção: apresentação do campo da pesquisa, com a descrição dos contextos investigativos e o intercâmbio pedagógico vivenciados com as crianças, focando as práticas com a arte indígena, a documentação e as reflexões produzidas ao longo do percurso.

Vale ressaltar que o material será interativo, com *links* para vídeos, fotos e perfis de personalidades indígenas em redes sociais que atuam nos movimentos contemporâneos, além de indicações de locais para a aquisição de materiais para realizar as propostas. Pretendemos que o formato digital garanta maior acessibilidade e ampla disseminação entre os(as) profissionais da educação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa representa um movimento de escuta, reflexão e construção coletiva sobre a presença da arte indígena na Educação Infantil. Ao longo do percurso, buscamos responder à seguinte pergunta: Como construir com as crianças contextos investigativos sobre a arte indígena na Educação Infantil que promovam o respeito e a valorização dos saberes indígenas? Essa indagação guiou todo o processo investigativo, impulsionando uma prática pedagógica comprometida com a diversidade, a equidade e a justiça social.

O estudo teve o intuito de construir, com as crianças da Educação Infantil, contextos investigativos sobre a arte indígena, promovendo a valorização e o respeito aos saberes dos povos originários. Buscou-se, ainda, aproximar as crianças do contexto urbano às vivências das crianças aldeia, favorecendo o diálogo intercultural. Assim, partimos do pressuposto de que as experiências estéticas e artísticas são caminhos potentes para o exercício da interculturalidade, favorecendo o encontro entre diferentes saberes e a valorização da ancestralidade indígena. Logo, reafirma-se a infância como território legítimo de construção de sentidos, de imaginação e de pertencimento cultural.

O percurso metodológico seguiu uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com base em uma intervenção pedagógica realizada em uma Emei da Rede Municipal de Educação de Diadema, com crianças de 4–5 anos do contexto urbano. A escolha por contextos investigativos como estratégia pedagógica buscou assegurar o protagonismo infantil, convidando-as a explorarem, questionarem e reconstruírem saberes a partir de vivências significativas. Brincadeiras, produções artísticas, rodas de conversa e observações sensíveis constituíram o corpo vivo da investigação, reafirmando que a criança é sujeito ativo e produtor de cultura.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa dialogou com pensadores(as) que defendem uma educação comprometida com o respeito à diversidade, a escuta e a transformação social. Assim, inspira-se o olhar ético e esperançoso sobre o ato de educar, trazendo o chamado à reconexão com a terra, com a memória e com a ancestralidade, ampliada por meio do entendimento da interculturalidade como prática política e de resistência. Esses aportes fundamentaram a compreensão de que trabalhar a arte indígena na Educação Infantil não é apenas propor atividades

estéticas, mas promover uma pedagogia que reconhece os saberes indígenas como legítimos e que se opõe a visões colonizadoras e estereotipadas da cultura.

Os resultados evidenciaram que, quando a escola se abre ao diálogo com os saberes indígenas, as crianças respondem com curiosidade, sensibilidade e encantamento. As experiências vivenciadas — como o preparo de tintas naturais com urucum, o grafismo corporal, o trabalho com argila, brincadeiras, leituras e o intercâmbio com as crianças indígenas da Aldeia Krukutu, estabelecendo uma troca por meio de vídeos e desenhos — possibilitaram a ampliação dos repertórios estéticos e culturais, favorecendo a construção de compreensões mais complexas sobre os povos originários.

As falas infantis, as produções e os registros realizados apontam para um deslocamento de olhares: do estereótipo para a admiração, da distância para o reconhecimento, da curiosidade para o respeito. Ao serem convidadas a investigar a arte indígena, as crianças não apenas ampliaram seu repertório estético e cultural, mas também desenvolveram atitudes de respeito, empatia e valorização da diferença.

O contato com as crianças indígenas, mediado por vídeos, imagens e trocas simbólicas, fortaleceu o sentimento de pertencimento e ampliou a visão dos(as) pequenos(as) sobre o mundo. As perguntas formuladas — “*O urucum é fruta?*”, “*Como é o parque da escola do indígena?*”, - “*Como é a vida na aldeia?*” — revelaram o desejo genuíno de aprender e compreender o(a) outro(a), evidenciando que a Educação Infantil é um campo fértil para o exercício da empatia e da convivência democrática. Ao mesmo tempo, tais questões desafiaram o olhar da professora-pesquisadora, convocando-a à escuta ativa e à mediação sensível, ao refletir sobre o papel do(a) adulto(a) na pesquisa com crianças.

A participação da professora Camila, mulher indígena, proporcionou um encontro significativo entre as crianças e uma representante dessa cultura. Durante as vivências e brincadeiras compartilhadas, as crianças observaram seus adornos corporais — como colares e brincos confeccionados com sementes e penas — e manifestaram interesse em conhecê-los mais. Realizaram, ainda, o grafismo corporal com urucum, vivenciando de forma concreta e sensível as trocas culturais propostas.

No decorrer da pesquisa, as famílias também desempenharam papel importante. A cada solicitação enviada para casa, as devolutivas vinham acompanhadas de contribuições significativas. As crianças relatavam suas vivências na Emei, despertando curiosidade e engajamento dos familiares. Em diversos

momentos, os responsáveis comentaram sobre as aprendizagens narradas pelas crianças, como as pinturas com tintas naturais e outras propostas. Em uma reunião, um pai relatou que seu filho dissera que não se fala mais “índio”, e sim “indígena”, fato que evidencia o alcance formativo da pesquisa e o fortalecimento do compartilhar de saberes.

No dia da exposição, as crianças apresentaram às famílias parte do percurso vivenciado. Por meio de fotografias, narraram o que havia acontecido, as histórias aprendidas, as brincadeiras realizadas, e exibiram as “cerâmicas” confeccionadas com argila, mostraram as sementes de urucum e o instrumento maracá. Essa experiência oportunizou que se tornassem narradoras de seus próprios processos de aprendizado, reafirmando o protagonismo infantil e a potência educativa do diálogo intercultural.

Dessa forma, os aprendizados construídos ao longo do percurso investigativo não se restringiram às experiências vivenciadas, mas se desdobram em contribuições práticas e reflexivas para o campo educacional. O *e-book* elaborado como produto educacional configura-se como instrumento de apoio à formação docente, oferecendo subsídios teóricos, orientações sobre a Lei 11.645/08, sugestões de propostas pedagógicas e reflexões sobre como trabalhar a arte indígena de maneira respeitosa e significativa. Esse material visa a apoiar a formação docente e ampliar as possibilidades de uma prática educativa ética e comprometida com a valorização da diversidade cultural, com destaque para a arte indígena. Seu propósito é inspirar educadores(as) a repensarem suas práticas cotidianas a partir de uma perspectiva intercultural, superando o caráter estereotipado e folclorizado com que, frequentemente, a temática indígena é tratada ainda é abordada nas instituições educacionais.

A escuta das crianças mostrou que, embora muitas vezes reproduzam estereótipos sobre os povos indígenas, estão abertas ao diálogo e à reconstrução de saberes quando mediadas por práticas pedagógicas sensíveis e contextualizadas. Contudo, a pesquisa também evidenciou que os(as) educadores(as) enfrentam desafios significativos para abordar a temática indígena de forma ética e aprofundada. O primeiro refere-se à formação inicial e continuada dos(as) profissionais da Educação Infantil, que ainda carecem de espaços de estudo e reflexão sobre a interculturalidade, a decolonialidade e a educação antirracista. O segundo diz respeito à escassez de materiais didáticos e literários que representem de forma digna e

diversa os povos indígenas, especialmente voltados às crianças pequenas. Além disso, a tímida presença da temática indígena nos currículos municipais e a não obrigatoriedade da Lei 11.645/08 para a Educação Infantil contribuem para a invisibilização desses saberes nas práticas pedagógicas cotidianas.

Tais lacunas apontam para a necessidade de políticas públicas mais efetivas e de um compromisso coletivo das instituições educacionais com uma educação plural e democrática. Creches e pré-escolas devem ser entendidas como espaços de convivência, de construção de sentido e de reconhecimento mútuo. Isso implica repensar currículos, práticas e formações, assumindo o desafio de garantir que o direito de aprender e conviver com a diversidade se concretize desde os primeiros anos de vida.

Assim, concluímos que é possível e urgente construir com as crianças contextos investigativos que promovam o respeito e a valorização dos saberes indígenas. A arte, quando vivenciada de modo intencional, sensível e contextualizado, torna-se uma linguagem potente de aprendizagem e de diálogo intercultural. As experiências vividas com os(as) pequenos(as), as reflexões docentes e as trocas com a comunidade escolar revelaram que a Educação Infantil pode e deve ser um espaço de resistência, reconstrução de memórias e valorização das ancestralidades.

Encerrar este trabalho não significa concluir um processo, mas abrir novas possibilidades. O caminho percorrido reafirma que a educação é, como diria Paulo Freire, um ato de esperança e, por isso mesmo, um ato de amor. Esperança de que as crianças cresçam reconhecendo-se como sujeitos de direitos, capazes de respeitar e valorizar as diferenças; esperança de que os(as) educadores(as) continuem reinventando práticas pedagógicas que acolham a pluralidade e a sensibilidade; esperança de que as instituições educativas se consolidem como territórios de encontros, de escuta e de transformação social.

Que o presente trabalho inspire outras experiências, outras investigações e outras práticas que fortaleçam a presença dos saberes indígenas na Educação Infantil, ampliando o olhar sobre a arte, sobre as infâncias e sobre o papel social da escola. Afinal, educar é tecer memórias, é narrar histórias, é cultivar a humanidade em sua mais profunda diversidade. E é nesse ato de educar, sensível e coletivo, que reside a potência de um mundo mais justo, plural e amoroso.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Rodrigo. **Decolonizando o ensino de arte**: a valorização das artes visuais dos povos indígenas no ensino fundamental. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2025. Acesso em: 10 jul. 2025.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2019. 64 p.

ALIPIO, Andreia. O dia a dia da sala de aula: a importância do registro feito pelo educado. **Revista gestão universitária**. Mato Grosso, 2023.

ALMEIDA, Eliene. **A Interculturalidade no Currículo da Formação De Professoras e Professores Indígenas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2017.

ALMEIDA, Geraldo. Peçanha. **Os contextos investigados na Educação Infantil**. Disponível em: <https://youtu.be/zLjx7edls28?si=bnomNgX2mES2Z4Jt> e acesso em: 18 de abril de 2024.

ALVAREZ, Miriam Kitoko Maxakali: A criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Revista Antropológicas**, Recife, n. 15, v. 1, p. 49-78, 2004

ANJOS, Cleriston Izidro dos; ARAUJO Luciana Aparecida; PEREIRA Fábio Hoffmann. (org.). **Pesquisas com, sobre e para crianças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 235p.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

BELFORT, Lúcia Fernanda Inácio. **A proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, em face da Convenção da Diversidade Biológica**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BARBIERI, Stela. A arte é um aspecto expressivo importante, uma possibilidade de elaborar o mundo e de aprender: Aliança pela Infância entrevista a artista e educadora Stela Barbieri. **Aliança pela infância**, 7 nov. 2019. Disponível em:

<https://aliancapelainfancia.org.br/inspiracoes/a-arte-e-um-aspecto-expressivo-importante-uma-possibilidade-de-elaborar-o-mundo-e-de-aprender-alianca-pela-infancia-entrevista-a-artista-e-educadora-stela-barbieri>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Educação infantil na Itália: quatro publicações da Editora Artes Médicas. In: **Pro-posições**. Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 10, n. 1 (28), p.195-197,1999.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Infâncias berlinense: 1900. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BÍBLIA de estudo da mulher, A. T. Eclesiastes. In: **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. 11ª Edição. Belo Horizonte : Editora Atos, 2002.

BRANDÃO, Ana Caroline Lopes. **A Roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial**. 2021. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Diário Oficial da União**, Jurídico, Brasília Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%206.001%2C%20DE%2019,sobre%20o%20Estatuto%20do%20%C3%8Dndio.&text=Art.,e%20harmoniosamente%2C%20%C3%A0%20comunh%C3%A3o%20nacional
Acesso em:11 de maio de 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Jurídico,Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
Acesso em:11 de maio de 2024.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm acesso em: 12 de maio de 2024.

BRASIL. **decreto nº 6.861**, de 27 de maio DE 2009. Planalto,Diário Oficial da União, Jurídico,Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm acesso em:12 de maio de 2024.

BRASIL, Lei nº 14.102.22, de 08 de julho de 2022. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Brasília: **Diário Oficial da União**, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14402.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994b

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37

CARDOSO, Fernanda. **O Ensino de História e Cultura Indígena nas escolas municipais de São Paulo – 2008 a 2016**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

CAPPARELLI, Sérgio, **O menino levado ao céu pela andorinha: poemas e cantos indígenas**. 1.ed.- Porto Alegre, RS: L&PM, 2013

CARREIRA, Denise; SOUZA Ana Lúcia Silva (org.). **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CASTELLI, Carolina Machado. **"Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo"**: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil. 2015. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000

CONH, Clarice. **A Antropologia da criança** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

COHN, Clarice. **Relações de Diferença no Brasil Central: os Mebengokré e seus Outros**. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia) - Departamento de Antropologia: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

COIMBRA JR., Carlos E. A.; SANTOS, Ricardo V.; ESCÓSSIA, Lidiane de Sousa. Saúde indígena no Brasil: reflexões a partir do projeto de Pesquisa sobre as Condições de Saúde e Nutrição dos Povos Indígenas Brasileiros. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 12, p. 2363-2365, 2013.

CORSARO, Willian. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005

CORSARO, William A. **A sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, 1. ed. PR: CRV, p.276, 2025.

COUTO, Mia. **Poemas escolhidos**. Apresentação José Castello. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016

CHANAN, Marcela. A arte como expressão, criação e investigação singular da criança. **Blog Cultura Infantil**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.blogculturainfantil.com.br/post/a-arte-como-express%C3%A3o-cria%C3%A7%C3%A3o-e-investiga%C3%A7%C3%A3o-singular-da-crian%C3%A7a> Acesso em: 12 jun. 2025.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues, & Pinheiro, Silva Siqueira.(org.). Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos De Educação**,/FaE/PPGE/UFPel,1 ed. Pelotas [45] maio/agosto2013, 57-67p.

DEWEY, John. Arte como experiência. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1974, p 247-263.

DIADEMA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Diadema**. 2020. Disponível em: [http://educacao.diadema.sp.gov.br/educacao/attachments/article/891/proposta_diadema%202%20\(2\).pdf](http://educacao.diadema.sp.gov.br/educacao/attachments/article/891/proposta_diadema%202%20(2).pdf). Acesso em: 10 jan. 2025.

DIADEMA. **Lei nº 4.392, de 12 de julho de 2023**. Institui o Estatuto Municipal de Promoção da Igualdade Racial e dá outras providências. Disponível em: https://cmdiadema.sp.gov.br/legislacao/leis_integra.php?chave=366217. Acesso em: [10 de fev 2025].

DIADEMA. **Lei nº 1.401, de 27 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre o combate ao racismo no município de Diadema e dá outras providências. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/358748/lei-1401-94>. Acesso em: 08 jan 2025

DIADEMA. **Lei nº 2.810, de 23 de outubro de 2008**. Institui, no calendário oficial do Município de Diadema, a comemoração da Kizomba – Festa da Raça, referente ao mês da Consciência Negra.

Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/d/diadema/lei-ordinaria/2008/281/2810/lei-ordinaria-n-2810-2008-institui-no-calendario-oficial-do-municipio-de-diadema-a-comemoracao-da-kizomba-festa-da-raca-referente-ao-mes-da-consciencia-negra>. Acesso em: 06 de abr 2025

DIADEMA. **Lei nº 4.544, de 2024**. Institui o Programa de Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena "Diadema de Dandara e Piatã" nas escolas do município de Diadema e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/d/diadema/lei-ordinaria/2024/455/4544/lei-ordinaria-n-4544-2024-institui-o-programa-de-ensino-da-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-indigena-diadema-de-dandara-e-piata-nas-escolas-do-municipio-de-diadema-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 07 de abril 2025

EDWARDS, Carolyn Pope; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2015

ENUMO, Eliane Cristina Uzeloto. **“Eu sô peto escuro igual o meu pai”**: relações raciais na Educação Infantil e a leitura de mundo das crianças. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano, 2024. 197 p.

FERREIRA, Manuela: **A Gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos**: as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 239 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2002.

FILHO, Altino José Martins; BARBOSA Maria Carmem (org.). Discutindo metodologias de pesquisas com crianças. 18.ed. Santa Cruz do Sul: **Revista Reflexão e Ação**, 28. p, 2010.

FINCO, Daniela; SILVA, Marta Regina Paulo da; SCHIFINO, Reny Scifoni. Currículo, infância e (r)existências: o que as crianças nos ensinaram na pandemia. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 17, p. 1-20, 2023.

FOCHI, Paulo. (org.). **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglis Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Editora Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessários à Prática Educativa. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. Adriana Friedmann. - São Paulo, 1.ed. Panda Books, p. 160, 2020.

GAMBINI, Roberto. **O Espelho Índio**: Os jesuítas a destruição da alma indígena. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

GAUDITANO, Rosa *et al.* **Aldeias Guarani Mbya na cidade de São Paulo**. Nhandekuary Mbya rekoa São Paulo tetã mbyte re. São Paulo: Studio RG; Associação Guarani Tenonde Porã, 2006.

GOBBI, Marcia *et al.* **Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil**, disponível em acervo Educação da Universidade de São Paulo.2010, 20 p.

GOBBI, Marcia. Meninos e meninas nas cirandas infantis: Alteridade e diferença em jogo de fotografar. In: GOBBI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. B. P. **Educação e diversidade cultural**: desafios para os estudos da infância e da formação docente.São Paulo, Junqueira & Marin, p. 20-43, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, jul./set., 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44232/29876>. Acesso em:21 fev.2025

GUERRA, Monica, **As mais pequenas coisas**. A exploração como experiência educativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 230p.

GUERRA, Monica. **No Mundo**: páginas para uma educação aberta e ao ar livre. São Carlos:Pedro & João Editores, 2023.

GRANJO, Maria Helena Bittencourt. I Grupo Escolar em Santo André: trabalhos e folguedos enquanto a cidade cresce. In: Simpósio Nacional de História, 23., 2003, João Pessoa, 2003. ANPUH. **Anais [...]**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019> acesso em 01/11/2024. Acesso em:

HABERMAS, Jurgen. **Pensamento pós metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1990. 24 p.

HORN, Maria Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmem Silveira (org.). **Abrindo as Portas da Escola Infantil**: Viver e Aprender nos Espaços Externos. São Paulo: Penso, 2021.

HOYUELOS, Alfonso; RIERA, Miquel Ángel. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte Editora, 2019.

IBGE. **Diadema**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/diadema/>. Acesso em: 31 mar 2025.

IBGE. **Indígenas**: Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>. Acesso em: 17 ago. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, Walter Omar: O que vale ser criança se nos falta infância? Um diálogo sonhado entre Paulo Freire e Mia Couto, **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, SP | v. 6 | n. 11 | p. 9-20 | 2021

KRENAK, Ailton. **O lugar onde a terra descansa**. Minas Gerais: Núcleo de Cultura Indígena, 2000.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Minas Gerais: Núcleo de Cultura Indígena, 2020.

KRENAK, Ailton. **O futuro é ancestral**. Minas Gerais: Núcleo de Cultura Indígena, 2022.

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil**: agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C/Arte, Arte, 2009. p. 128.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: as molas da acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri, **Observar é preciso, praticar é indispensável**
São Paulo: João de Barro Editora, 2022

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002

LECZNIESKI, Lisiane. **Estranhos Laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu**.
2005 Tese (Doutorado em Antropologia Social) –PPGAS/UFSC, Florianópolis, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104

MARTINS, Alberto; KOK, Glória. **Roteiros visuais no Brasil: Artes Indígena**. 1. ed.
São Paulo: Claro Enigma, 2014. p. 88.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010.

MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. Dissertação de Mestrado – UFSC. p.185, 2005.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 49, p. 15-31, dez. 1999.

MELLO, Flávia. **Reflexões sobre infância e Educação Guarani**. Comunicação apresentada no Ciclo de Discussão sobre experiências e pesquisas a respeito da educação e infância indígena, Projeto Educação e Infância Indígenas, NEPI/UFSC, 2006

MELLO, Suely; Costa Sinara (org). **Teoria Histórico- cultural na educação infantil: Conversando com professoras e professores**. 1. ed. São Paulo: Editora CRV, 2020.

MUBARAC, Roberto Sanches. **As culturas infantis indígenas e os saberes da escola: uma prática pedagógica dos (des)encontros**. São Paulo, 2010.

MUNDURUKU, Daniel: Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', entrevista **para portal de comunicação Globo educação. G1**, 19 abr. 2022. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml>. Acesso em: 30 ago.2025

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2012. 224 p.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi: ensaios poéticos sobre o bem-viver**. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, Uka editorial, 2019.

NOAL, Mirian Lange. **As crianças Guarani/Kaiowá: o mitã Reko na aldeia Pirakuá/MS**. 2006. 356f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

NÓVOA, Antônio, Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo-palestra e publicação, **Livreto publicação SINPRO-SP**. Ed. Faro e Gutierre, design gráfico, 2007. 21 p.

NUNES, Angela. **Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância**. 2003. Tese (Doutorado em Antropologia). Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. 120 p

OLIVEIRA, Solange de Lima. Formação Para a Participação: **Perspectivas Freireanas Para a Educação Infantil No Município De Diadema**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OVERING, Joanna. **A estética da produção**: o senso de comunidade entre os Cubeo e os Piaroa. **Revista de Antropologia**, São Paulo, n. 34, p. 7-33, 1991

PARRINI, Chiara. Ocasões e protagonismo: o fazer e o saber das crianças no cotidiano. In: FORTUNATTI, Aldo (Org.). Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação –**Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 10, N. 1 - p. 521-527, janeiro de 2024.

PONCE, Branca. Jurema.; NERI, Juliana. Fonseca. Oliveira. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017.

PORTAL DA EDUCAÇÃO DE DIADEMA. Disponível em: <https://portaleducacao.diadema.sp.gov.br/>. Acesso em: 21 fev 2025

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global Editora, 2004

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010

RIBEIRO, Bruna (Org). **Abordagens Participativas na educação infantil**: saberes necessários para nos manter em voo. 1. ed. São Paulo: Editora Passarinho, 2023.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SANTOS, Aretusa. **Educação das relações étnico-raciais na creche**: espaço-ambiente em foco. 2018. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Porto, vol. 13. p. 145-164, 2000.

SARMENTO, Manoel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: SP: Junqueira & Marin, 2007.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Santo André. **Documento Curricular Municipal de Santo André**, volumes 1, 2 e 3. São Paulo: 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de São Paulo, Coordenadoria Pedagógica. **Avaliação diagnóstica dos impactos das ações educativas dos CEII/CECI: relatório final**. São Paulo: SME/COPED, 2016. 208 p. il. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Avaliacao-Diagnostica-CECI.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Diretrizes para o trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Moraes Ltda. ,1997.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Histórias de vida: um reencontro com a nossa humanidade?. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo: UMESP, n.11, p. 245-250, 2005.

SILVA, Marta Regina. Paulo da *et al.* Paulo Freire e as crianças: um convite à infância. **Revista Inter-Ação**.

SILVA, Marta Regina. Paulo. da; FASANO, E. Crianças e infâncias em Paulo Freire. In: SILVA, M. R. P. da; MAFRA, J. F. (org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, p. 57-82, 2020.

SILVA, Marta Regina Paulo da; DONATO, Tatiana Baptista; LACERDA, Fernanda Dantas; PINTO, Andréia Priscila. A escuta na educação infantil: um diálogo com Paulo Freire e Loris Malaguzzi. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 48, n. 2, p. 488–503, maio/ago. 2023.

SILVA, Maurício Keila; Oliveira, Juliana Fonseca: **Priorização Curricular de Educação Diadema**. Secretaria de Educação de Diadema, São Paulo, 2022, 242.p

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOUSA, Emilene Leite; Machado, Márcia Maria Tavares; Silva, Natacha de Souza; Tabosa Tayná Albuquerque. **Desigualdades em saúde de crianças indígenas** [livro eletrônico] / Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2024.

SOUZA, Ana Flávia Campelo; SILVA, Marta Regina Paulo da. Territórios do brincar: a produção das culturas infantis em creches e pré-escolas de São Bernardo do Campo. **revista brasileira de iniciação científica**, v. 7, p. 152-172, 2020.

SOUZA, Michele Matos de. **A produção das culturas infantis em contextos brincantes no retorno presencial à creche**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande – MS; ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988

VALERIO, Viviane Graciele de Araujo; Silva, Marta Regina Paulo da: **Desemparedando a Infância: as crianças e o quintal brincante da creche**. São Paulo:1. Ed, Amélie Editorial, 2021.

VANTI, Elisa dos Santos; PLASZEWSKI Helenara; Contextos investigativos na educação infantil: provocando as potências das crianças e das educadoras no retorno. V. 2, Conedu, SP. **Anais [...]**. 2021.

VASCONCELOS, David Hellmiton Gomes de. **Os desafios da educação brasileira: as barreiras históricas e culturais para a construção de uma escola pública de qualidade**. 2018. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

ZABALZA, Miguel A. Os professores universitários. In: **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 105-144.

ZEICHNER, Kenneth.; PEREIRA, Júlio Diniz. (org.). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p.63-80, maio/ago. 2005.

ZUNINO, Darli. **A criança como protagonista de seu tempo de infância**. Santa Catarina, 2019, Disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf> Acesso em 28 de mar. 2025

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação decolonial. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação e diversidade cultural: desafios e perspectivas contemporâneas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 25-38.