Roberta Aline Costa Oliveira
Marta Regina Paulo da Silva

Pai, não é índio, é indígena!

DESCOBRINDO A ARTE DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Roberta Aline Costa Oliveira
Marta Regina Paulo da Silva

Pai, não é índio, é indígena!

DESCOBRINDO A ARTE DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Universidade Municipal de São Caetano do Sul
São Caetano do Sul
2026



COPYRIGHT © 2026 ROBERTA ALINE COSTA OLIVEIRA. PRIMEIRA EDIÇÃO, 2026

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo, sem a citação da fonte. A Editora não se responsabiliza por eventuais danos causados pelo mau uso das informações contidas neste livro.

Diretoria: Aline Gongora e Natacha Angotti

Coordenação: Michelle Campos

Projeto gráfico, capa e diagramação: Fernanda Ramos

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

ACESSE O QR CODE AO LADO E CONFIRA O SITE DA EDITORA AMÉLIE

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
LILIANE CASTRO – BIBLIOTECÁRIA CRB-8/6748

O48p Oliveira, Roberta Aline Costa
Pai, não é índio é indígena! : arte indígena na educação infantil [recurso eletrônico] / Roberta Aline Costa Oliveira, Marta Regina Paulo da Silva.– 1. ed. – São Paulo : Amélie Editorial, 2026.
81Kb. ; 1 eBook.

ISBN 978-65-86652-97-0.

1. Prática pedagógica antirracista. 2. Educação antirracista. 3. Relações étnico-raciais. 4. Arte indígena. I. Silva, Marta Regina Paulo da. II. Título.

CDD: 370.71
CDU: 37.091.12



PAI, NÃO É ÍNDIO, É INDÍGENA!
É O LIVRO N. 281 DA AMÉLIE.

QUANDO CHEGA A HORA, É PRECISO SALTAR SEM HESITAR.
Seja um autor independente. Publique com a Amélie!
Envie seu original para análise: planejamento@amelieeditorial.com.

Dedico este trabalho à toda minha família, por todo o carinho e incentivo recebido; às crianças pelo encantamento; e a todas(os) as(os) amigas(os) de vida e de vivências pedagógicas.

Roberta

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela vida e sabedoria. À minha orientadora, Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva, por todas as contribuições e pela parceria neste trabalho. À equipe da EMEI e do CEII, aos(às) professores(as), às famílias e principalmente às crianças por terem abrilhantado a pesquisa de mestrado que deu origem a este e-book.

Roberta

A todos(as) os(as) profissionais da Educação que, cotidianamente, resistem, lutam e, apesar de todos os desafios, empenham-se na construção de uma Educação Infantil antirracista.

À Roberta, pela parceria e pelo diálogo ao longo da pesquisa de mestrado que deu origem a este trabalho.

Marta

Apresentação

Prezado(a) leitor(a),

Desejamos que esta leitura se constitua como fonte de inspiração para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista e intercultural.

Este e-book propõe-se a instigar reflexões sobre o trabalho com a Lei 11.645/2008, convidando-o(a) a pensar possibilidades de construção de contextos investigativos acerca da arte indígena com crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil, residentes em contextos urbanos. Busca-se, assim, favorecer o respeito, a valorização e a interlocução com os saberes, as expressões culturais e os modos de vida dos povos indígenas.

O e-book foi elaborado a partir dos resultados da pesquisa intitulada "Pai não é índio, é indígena! A arte indígena na educação infantil", de Roberta Aline Costa Oliveira, sob orientação da Profa. Marta Regina Paulo da Silva, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). A investigação foi desenvolvida por meio de contextos investigativos com crianças não indígenas de 4 a 5 anos em uma pré-escola do município de Diadema (SP).

A discussão apresentada convida à reflexão sobre práticas educativas antirracistas e sobre a relevância do trabalho intercultural na Educação Infantil. Ao promover a aproximação entre crianças que vivem em contextos urbanos e crianças indígenas que vivem em aldeias, bem como com seus cotidianos e modos de vida, este material evidencia a importância das vivências na e com a natureza e do trabalho com contextos investigativos sobre os povos indígenas, nos quais a curiosidade

e a descoberta se constituam como elementos fundamentais de processos educativos que reconhecem as crianças como sujeitos ativos de suas aprendizagens.

A Lei 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade da inclusão, nos currículos escolares, de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, reconhecendo o papel fundamental desses povos na formação da sociedade brasileira. A legislação enfatiza a necessidade de abordar as trajetórias históricas, as resistências e as contribuições sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Apesar dos avanços legais, muitos(as) docentes ainda relatam insegurança e falta de preparo para trabalhar essa temática. A ausência de formação específica, aliada à persistência de estereótipos sobre os povos indígenas, tem resultado em práticas pedagógicas que acabam por reforçar visões simplistas e distorcidas. Atividades descontextualizadas pouco contribuem para a valorização da diversidade e da complexidade dos saberes indígenas.

Sem uma reflexão crítica, corre-se o risco de estigmatizar comunidades que oferecem importantes ensinamentos sobre coletividade, relação com a natureza e outras formas de compreender o mundo. Torna-se, portanto, imprescindível superar práticas que reduzem a diversidade indígena a representações caricatas, reconhecendo as instituições educativas como espaços fundamentais para a transformação social e os(as) educadores(as) como agentes centrais nesse processo.

Desde cedo, as crianças participam ativamente da construção de sentidos sobre o mundo, atribuindo significados às experiências que vivenciam e compartilham. Nesse sentido, é

fundamental proporcionar práticas pedagógicas que favoreçam o reconhecimento da pluralidade indígena e a valorização de seus modos de existir. Ampliar a percepção infantil sobre a diversidade racial e cultural implica também estimular atitudes de respeito, pertencimento e consciência crítica.

Este e-book apresenta falas, expressões e criações das crianças, revelando suas capacidades de questionar, imaginar, fantasiar, explorar, construir e reconstruir sentidos sobre a temática. Afinal, as crianças estão permanentemente produzindo culturas. O material reúne, ainda, um acervo de fotografias que demonstra possibilidades de propostas pedagógicas voltadas à arte indígena. Além disso, apresenta indicações de artistas indígenas e links interativos que permitem conhecer mais sobre as culturas, arte, os saberes e o movimento indígena no Brasil.

Assim, a proposta visa inspirar educadores(as) da Educação Infantil a assumirem o desafio de conhecer e construir um trabalho pautado nos saberes indígenas. Pensar uma proposta que aborda arte é, necessariamente, pensar cultura, liberdade de criação e expressão, visto que as crianças se manifestam por múltiplas linguagens e demandam uma pedagogia sensível, que as escute atentamente e reconheça aquilo que revelam a partir de seus interesses, curiosidades e invenções, afirmando-as como potentes produtoras de cultura ao longo do processo educativo.

Sumário

1. INTERCULTURALIDADE E ARTE INDÍGENA . . 12

2. CRIANÇAS, INFÂNCIAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO 22

3. ARTE INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS 26

CONHECENDO A ALDEIA KRUKUTU 48

SABERES, SURPRESAS E ENCANTAMENTOS NO CAMINHO 58

4. ENCONTROS E DESCOBERTAS 80

CONSIDERAÇÕES FINAIS 86

REFERÊNCIAS 90

SOBRE AS AUTORAS 96

ROBERTA ALINE COSTA OLIVEIRA 96

MARTA REGINA PAULO DA SILVA 97

1. Interculturalidade e arte indígena

A interculturalidade torna-se essencial em contextos diversos como o brasileiro, porque não se limita a reconhecer que existem diferentes culturas vivendo lado a lado, mais do que isso, propõe a interação entre elas, favorecendo o diálogo, a troca de saberes e o contato significativo entre grupos distintos. Enquanto a multiculturalidade se restringe ao reconhecimento da diversidade, a interculturalidade defende a convivência ativa, construída com base no respeito, na escuta e na valorização das identidades e modos de vida presentes na sociedade.

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.

As vivências culturais e o compartilhamento de conhecimentos entre diferentes grupos enriquecem o olhar sobre a interculturalidade. Na escola, isso se traduz em práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a diversidade, fortalecendo o respeito e a compreensão entre todos(as). Para que isso aconteça, a formação de professores(as) e gestores(as) é fundamental. Sem um processo formativo contínuo, coletivo e bem planejado, torna-se difícil colocar em prática uma educação verdadeiramente intercultural. É preciso que os(as) profissionais compreendam o conceito, seu propósito e seu papel como mediadores(as) do conhecimento conectando saberes popu-

lares, conhecimentos locais e tradições dos diferentes povos, promovendo o diálogo e a valorização da diversidade.

Ao estudar a educação indígena, como apontam Daniel Munduruku (2012) e Ailton Krenak (2019), verifica-se que ela está profundamente ligada à preservação e transmissão dos saberes ancestrais, das línguas e dos valores culturais. A aprendizagem acontece na relação com a comunidade, com a natureza e com o espiritual. Não se orienta pela lógica do consumo ou da produtividade, mas pela vida coletiva, pelos rituais, histórias, cantos e práticas que mantêm viva a memória do povo.

Krenak (2019) explica que as crianças aprendem sobre sua cultura no convívio diário, ouvindo histórias e participando de atividades que fazem parte do cotidiano. Essa aprendizagem acontece de forma natural, respeitando o tempo de cada criança. Quando estão maiores, entre seis e oito anos (a depender de cada etnia) passam por formações conduzidas pelos(as) mais velhos(as), com rituais e ensinamentos simbólicos. São momentos que fortalecem a identidade e a conexão com a comunidade, garantindo a continuidade dos saberes.

Essa transmissão também aparece com força na arte indígena. Cada peça, seja uma pintura corporal, uma cerâmica ou um tecido, traz consigo histórias e memórias que atravessam gerações. Não é apenas estética: é vida, é espiritualidade, é tradição. Os objetos carregam energia e significado porque fazem parte da experiência do povo, do uso cotidiano aos rituais. Representam a riqueza cultural de mais de 305 etnias indígenas existentes no Brasil.

Glória Kok e Alberto Martins (2014) ressaltam que a arte indígena não pode ser vista apenas dentro dos parâmetros oci-

dentais. Ela está integrada ao dia a dia e não separa funcionalidade e estética. Um machado, por exemplo, pode ser utilitário e, ao mesmo tempo, expressar arte. Quando tentamos enquadrar essas manifestações em categorias tradicionais da arte ocidental, corremos o risco de desconsiderar seus sentidos e sua profundidade cultural.

Ao conhecer a concepção de arte para os povos indígenas, compreendemos seus valores, modos de viver e de se relacionar com o mundo. Mesmo quando a sociedade não reconhece essas produções como arte, é importante ressaltar que existe técnica, estudo e domínio envolvidos em cada processo. Muitas habilidades nasceram da necessidade de viver e ocupar o território: acender o fogo, moldar cerâmica, trançar fibras, construir casas, produzir tintas naturais. Cada produção é resultado de sabedoria e observação da natureza ao longo de séculos.

No Brasil, a arte indígena é também um ato de resistência. Ela afirma identidades, protege memórias e tem ganho cada vez mais espaço em museus e exposições, permitindo que mais pessoas reconheçam sua importância histórica e estética. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 231, reforça a valorização dessas culturas, garantindo o reconhecimento de suas tradições e modos de vida.

A seguir, aprofundaremos o olhar sobre a arte indígena e suas diferentes expressões.



Figura 1 - Cerâmica Marajoara. Fonte: Domínio público (*s.d.*).

A cultura marajoara teve sua existência entre os séculos IV e XV, localizada na referida ilha, onde havia grandes aterros de argila e areia, sua produção era realizada por mulheres.



Figura 2 - Grafismo corporal indígena. Fonte: Domínio público (*s.d.*).

A pintura corporal não se limita apenas ao ato de decorar o corpo. Ela é uma linguagem visual que revela a forma como cada povo compreende o mundo, expressa sentimentos, crenças e a ligação com a natureza. Para muitos grupos indígenas,

essa prática possui significados profundos: os homens podem utilizá-la como proteção em batalhas e em momentos de força, enquanto para as mulheres é frequentemente adotada em ocasiões especiais, rituais e para marcar fases importantes da vida.

Já a arte plumária (Figura 3) consiste no uso de penas e plumas de diferentes aves para a criação de enfeites variados, como colares, pulseiras, brincos, cocares e outros acessórios. Os Munduruku, do Pará, são um exemplo de povo que mantém essa tradição, embora ela esteja presente em várias outras etnias. Essa técnica é praticada desde o período colonial e está diretamente ligada a cerimônias e rituais, como o recebimento do nome por uma criança ou momentos fúnebres. Além de sua função estética e simbólica, esses adornos também têm papel social, indicando o grupo ou clã ao qual a pessoa pertence.

Esse conhecimento pode ser explorado pelos(as) professores(as) como forma de ampliar o olhar das crianças para a diversidade cultural indígena, destacando o valor identitário e histórico desses saberes.



Figura 3 - Arte Plumária. Fonte: Domínio público (*s.d.*).

O trançado e a tecelagem são manifestações artísticas ligadas ao cotidiano dos povos indígenas, pois além de belas, produzem objetos úteis e necessários para a vida em comunidade. Os materiais utilizados variam conforme o ambiente em que cada povo vive, aproveitando aquilo que a natureza oferece como fibras vegetais, cipós, algodão e diferentes plantas. A partir desses elementos, são produzidos diversos utensílios, entre eles redes, cestos para carregar alimentos, peneiras, armadilhas de pesca e esteiras.

Em muitos grupos, existe uma divisão de tarefas: os homens costumam produzir a estrutura dos cestos e sacolas, enquanto as mulheres ficam responsáveis pela etapa final, realizando pinturas e detalhes decorativos que muitas vezes trazem símbolos ligados a animais, como cobras e lagartos. Após estarem prontas, essas peças acompanham as famílias em seus deslocamentos, servindo ao transporte de alimentos, objetos e outros itens importantes.

Esse tipo de conhecimento é um excelente recurso para trabalhar com as crianças, pois evidencia a relação entre cultura, natureza e saber tradicional, reforçando o valor da arte indígena como expressão de identidade, criatividade e sobrevivência.



Figura 4 - Cestaria. Fonte: Domínio público (*s.d.*).

A arte em madeira e a produção de máscaras também têm um papel importante dentro das culturas indígenas. São práticas antigas, repletas de significados e muito presentes entre diferentes povos do Brasil. A madeira, matéria-prima abundante em muitos territórios, é trabalhada com habilidade para dar forma a objetos que dialogam diretamente com a vida, a espiritualidade e a história de cada comunidade.

Essas esculturas e máscaras não são apenas decorativas: elas carregam símbolos que revelam crenças, rituais e modos de viver. Ao longo de gerações, os povos indígenas aperfeiçoaram técnicas de corte, entalhe e polimento, criando utensílios, figuras e máscaras utilizados em celebrações, caçadas, cerimônias e outras atividades do dia a dia. Cada peça produzida reflete o vínculo profundo desses povos com a natureza e com seus conhecimentos tradicionais, construídos e transmitidos de forma coletiva.

Esse tema pode ser uma oportunidade de ampliar o repertório cultural das crianças, aproximando-as de formas de arte que nascem da relação respeitosa com o ambiente e da sabedoria ancestral.



Figura 5 - Arte em madeira. Fonte: Domínio público (*s.d.*).

Outra forma muito rica de produção artística se revela na própria organização das aldeias e na arquitetura das moradias indígenas. A construção das casas, a disposição dos espaços e o uso dos materiais naturais também comunicam cultura, memória e saberes, é arte em forma de território. Os povos indígenas desenvolveram, ao longo do tempo, técnicas inteligentes para construir espaços adequados à vida em comunidade, utilizando com maestria aquilo que a natureza oferece.

Em muitas aldeias, as construções costumam ser organizadas em formato circular ou oval, reforçando a ideia de coletividade e convivência. As casas são feitas com materiais como madeira, folhas de palmeira e embira, escolhidos não apenas pela disponibilidade, mas também pela resistência e conforto térmico que proporcionam. Conforme apontam Kok e Martins (2014), essas moradias não possuem paredes internas, favorecendo a circulação, a partilha e o convívio. A estrutura de madeira funciona como suporte para redes, utensílios e até alimentos, integrando vida cotidiana e funcionalidade.

Além disso, o espaço da aldeia apresenta significados sociais importantes: o interior das moradias é tradicionalmente associado ao universo feminino: lugar do cuidado, da alimentação e da vida que acontece no cotidiano, enquanto a área central costuma ser um espaço masculino, destinado a encontros, rituais e decisões coletivas.

Levar esse conteúdo para a Educação Infantil pode abrir caminhos para reflexões sobre organização social, sustentabilidade e respeito ao modo de viver dos povos originários. A arquitetura indígena, ao ser estudada com intencionalidade, mostra às crianças que a arte também habita o espaço onde se vive, se organiza e se compartilha.



Figura 6 - Moradia. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Adentrando o universo da arte indígena, encontramos artistas contemporâneos que expressam sua cultura e a mantém viva passando por gerações. Aqui destacamos Delio Saraiva, Denilson Baniwa e Arissana Pataxó, que foram referências no trabalho com as crianças. Para saber mais, acesse o link:

Artistas Indígenas

A arte indígena vem conquistando espaço relevante na cena contemporânea, destacando-se pela originalidade e pela riqueza cultural. Artistas indígenas têm renovado a produção artística nacional ao integrar referências tradicionais com técnicas modernas, ampliando possibilidades de expressão. Esse diálogo com outras linguagens como música, dança, teatro e literatura fortalece o intercâmbio cultural e evidencia sua capacidade de interação. O reconhecimento dessa produção é essencial para preservar o patrimônio artístico indígena e promover a diversidade cultural. Valorizar a autoria indígena, respeitar suas tradições e ampliar o acesso a exposições são passos fundamentais para consolidar e difundir essa arte no Brasil e internacionalmente.

2. Crianças, infâncias e o direito à educação

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos constitui uma conquista relativamente recente, em especial no contexto brasileiro. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, representaram marcos fundamentais ao assegurar a inclusão plena das crianças em um conjunto de normas voltadas à garantia de seus direitos fundamentais, rompendo com concepções histórias que as compreendem apenas como dependentes ou adultos em miniatura. A partir desses avanços legais, a infância passou a ser valorizada sob uma nova perspectiva, na qual as crianças são concebidas como indivíduos pensantes, com sentimentos e capazes de participar da construção de suas próprias histórias, com o direito a uma vida digna, saudável e protegida de quaisquer formas de ameaça ao seu bem-estar. Nesse sentido, 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).

A legislação brasileira trouxe um olhar mais atento para a infância e adolescência ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, com garantias que precisam ser respeitadas e asseguradas. Essa visão se torna ainda mais forte com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), que organiza e detalha esses direitos, reforçando a proteção integral e a prioridade absoluta. A partir dele, políticas públicas específicas foram criadas para garantir bem-estar, segurança e desenvolvimento.

Entre as determinações do ECA, podemos destacar o direito ao acesso à educação básica gratuita, o combate a qual-

quer forma de discriminação dentro das instituições escolares e o incentivo para que crianças e adolescentes tenham acesso à cultura, lazer e esporte. A própria Constituição Federal de 1988 já havia afirmado que a educação é um direito de todos(as) e responsabilidade do Estado, impulsionando a criação de mais escolas e a melhoria na formação dos(as) profissionais da educação.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, a Educação Infantil consolidou-se como a primeira etapa da educação básica, compreendida como um espaço que valoriza a criança, sua bagagem cultural e suas formas de expressão. O trabalho docente ganha, então, um novo sentido: o(a) professor(a) deixa de ser apenas transmissor(a) de conteúdos para assumir o papel de mediador(a), auxiliando a criança na descoberta do mundo. A família também é compreendida como parceira fundamental nesse processo. Dessa forma, as práticas pedagógicas na Educação Infantil orientam-se pela valorização do brincar, pelo respeito ao tempo e ao modo de aprender de cada criança, reconhecendo suas múltiplas linguagens e expressões culturais.

Nessa linha, inspirando-se em Paulo Freire, concebemos as crianças como seres potentes, que leem e comunicam o mundo desde a mais tenra idade. São investigadoras por natureza, "perguntadeiras", como afirmam Marta Regina Paulo da Silva e Edson Fasano (2020). Essa curiosidade é o que alimenta sua postura crítica, seu desejo de descobrir o novo e de ir além das respostas prontas. Desse modo, é possível pensar a infância como tempo de encantamento, pesquisa e produção de sentidos. Reconhecer esses aspectos no processo educativo significa valorizá-las como autoras de suas experiências e garantir-lhes oportunidades de escuta, experimentação e participação ativa.

Nesse contexto, o brincar assume papel essencial na socialização, pois, por meio das interações lúdicas com outras pessoas, objetos e elementos do mundo, as crianças exercitam escolhas, negociações e a experimentação de diferentes 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.

Repensar o papel da Educação Infantil e de seus/suas profissionais é essencial para que sejam reconhecidos(as) como mediadores(as) capazes de criar contextos investigativos nos quais as crianças assumam protagonismo em suas vivências. Quando o(a) adulto(a) atua com atenção, sensibilidade e abertura às diferentes formas de expressão infantil, favorece descobertas e aprendizagens. Sendo assim, a escuta, a observação e o planejamento cuidadoso fortalecem a Educação Infantil como espaço de afeto, criatividade e valorização das singularidades, contribuindo para uma formação mais humana e integral.

3. Arte indígena na Educação Infantil: diálogos

Nesta seção, apresentamos os resultados da investigação, elaborados a partir da análise dos dados. Inspiradas em Maria Barbosa Puglisi Franco (2005), orientamos nosso olhar para os saberes, descobertas e encantamentos das crianças nos contextos propostos sobre a arte indígena.

A pesquisa envolveu 27 crianças de 4 a 5 anos de uma EMEI localizada no município de Diadema. A unidade, há mais de 25 anos inserida em uma comunidade diversa e participativa, está cercada por infraestrutura essencial e por uma população trabalhadora que contribui diretamente para a educação das crianças.

Cabe pontuar que, no campo pedagógico, Diadema tem se empenhado na efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, promovendo formação docente e programas específicos.

Além das legislações nacionais, o município conta com leis próprias que reforçam a pauta da igualdade racial: a inclusão da história da África nos currículos (Lei nº 1.401/1994), a comemoração da Kizomba (Lei nº 2.810/2008), o Estatuto Municipal de Promoção da Igualdade Racial (Lei nº 4.392/2023) e, mais recentemente, o Programa "Diadema de Dandara e Piatã" (Lei nº 4.544/2024), que distribui acervos temáticos às escolas e promove formações para professores(as), consolidando o compromisso com uma educação antirracista e intercultural. A pesquisa, portanto, insere-se nesse compromisso.

Na sequência, discorremos sobre os contextos investigativos, que tiveram como foco a arte indígena. Consonantes com a concepção de criança que defendemos, as propostas foram

sendo construídas ao longo da investigação, a partir da observação atenta e da escuta sensível às manifestações das crianças.

Para conhecer o planejamento de cada um dos contextos, acesse o link:

Planejamento Pedagógico

O objetivo do primeiro contexto proposto foi o de conhecer os saberes infantis relacionados à arte dos povos originários. Para isso, acompanhamos atentamente suas expressões faciais, reações, falas, gestos, comentários, nomeações e perguntas surgidas durante a vivência.

Com o ambiente previamente organizado, promovemos uma exploração coletiva de objetos e imagens representativos da cultura indígena. Na ocasião, participaram 22 crianças que, gradualmente, adentraram o espaço e se aproximaram da mesa, observando e manipulando os materiais disponibilizados.



Figura 7 - Contexto surpresa. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Jaci[1] e suas amigas identificaram a rede, demonstrando compreender seu uso. Em seguida, colocaram o boneco indígena para dormir e balançar nela, atribuindo-lhe sentido no contexto da brincadeira.

Em outra vivência, uma das crianças comentou: *"Prof, olha meu chocalho, faz barulho!"*, evidenciando a curiosidade e valorizando o som produzido pelo objeto. Thaynara, por sua vez, explorou a foto relacionada aos alimentos, destacando especialmente o milho. Esses relatos 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 a peteca, passando a brincar jogando para sua amiga.



Figura 8 - Brincadeira na rede e de chocalho. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

1 Para preservar os nomes reais, as crianças escolheram nomes fictícios, a partir dos significados de cada nome.



Figura 9 - Reconhecendo milho e a peteca. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Algumas crianças se envolveram intensamente nas propostas, enquanto outras preferiram apenas observar ou seguir para diferentes atividades. Esse comportamento é esperado na Educação Infantil, já que cada criança participa de acordo com seu ritmo e interesse, sem a obrigação de agir de forma uniforme.

Pesquisadores(as) como Maria Carmem Silveira Barbosa e Ailton José Martins Filho (2010) destacam a importância de reconhecer as especificidades do universo infantil, considerando as crianças como protagonistas e fontes diretas de informação para a pesquisa. Esse olhar valoriza suas expressões, falas e gestos, tornando visível o mundo infantil e ampliando sua participação nos processos investigativos.

As experiências vividas e os registros mostram que as crianças produzem saberes próprios e constroem culturas ao atribuir significados aos objetos. Silva (2023) reforça a relevância da escuta sensível, que legitima a voz das crianças e contribui para um ambiente educativo mais democrático e humanizador.

Com base nos saberes já existentes e nas novas curiosidades das crianças, foram criados contextos investigativos que favoreceram descobertas. Um deles, inspirado no campo de experiência "eu, o outro e nós" da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscou ampliar a percepção de si, do outro e do coletivo, promovendo respeito às diferenças e reconhecimento das identidades indígenas.

Para esse contexto, a sala foi organizada com diferentes atividades autônomas como brincadeiras simbólicas, materiais de escrita, massinha e carrinhos enquanto se preparava o espaço específico para o contexto investigativo.



Figura 10 - Contexto: eu, outro e nós. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

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, as crianças foram convidadas, em pequenos grupos, a se aproximarem e observarem o que havia sido preparado.

Aíra estava entre as primeiras a se aproximar e logo perguntou:

— O que é urucum? É um bicho?

Apresentado o fruto, houve o convite para 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?

Em vez de oferecer uma resposta imediata, a questão foi retornada à criança para compreender sua própria visão. Como não houve resposta, a pergunta permaneceu em aberto. Embora a intenção inicial fosse tratar sobre os povos indígenas, o interesse demonstrado pelas crianças no urucum revelou novas oportunidades de investigação e de construção de propostas pedagógicas futuras.





Figura 11 - Conhecendo o urucum. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Aíra permaneceu por algum tempo observando a imagem da mulher indígena e, em seguida, voltou-se para o espelho, estabelecendo comparações consigo mesma. Enquanto isso,

Tupã fixava seu olhar na representação da moradia e, sorrindo diante do espelho, comentou:

— *É igual a minha casa, mas a minha é azul!*

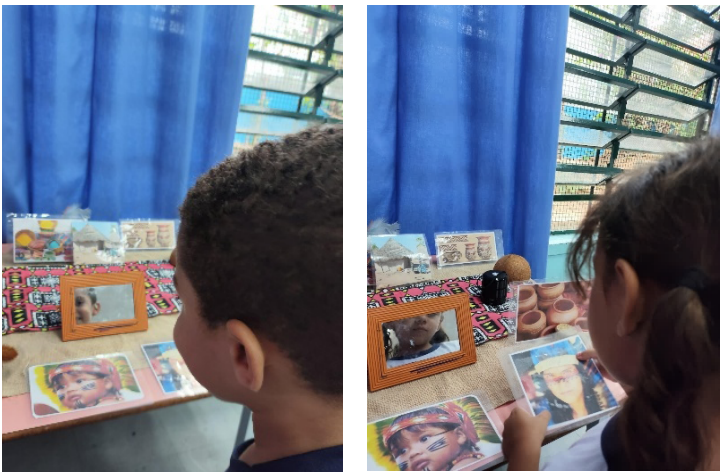


Figura 12 - Reconhecendo-se no espelho. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Jaci, ao observar atentamente a imagem da mulher indígena, comentou que ela se parecia com a "mamãe indígena", referindo-se à mulher da imagem. 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.

Por meio do gesto de buscá-lo e compartilhar a descoberta, entendemos 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 professora-pesquisadora, afirmou:

— *Prof, parece eu bebê!*

Logo depois, seguiu novamente para a brincadeira.

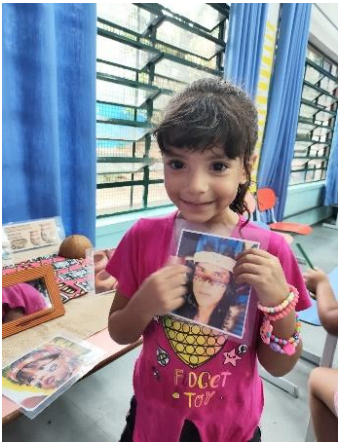


Figura 13 - Mamãe indígena. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

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 14 - Eu e nós. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

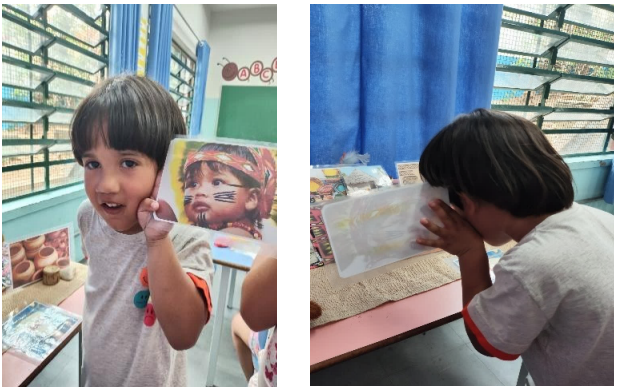


Figura 15 - Identificação no espelho. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Durante a atividade, cada pergunta ou imagem destacada pelas crianças (como milho, peteca, aldeia, moradia, árvores e pessoas indígenas) serviu de ponto de partida para diálogos, nos quais suas observações eram valorizadas e complementadas com informações. Dessa forma, evidenciava-se que tais elementos fazem parte do cotidiano dos povos indígenas, que cultivam, produzem, criam e compartilham saberes e culturas dignos de reconhecimento e respeito.

Conforme Rodrigo Acosta (2025), a interculturalidade envolve reconhecer os conflitos entre diferentes culturas e promover o diálogo e a troca, favorecendo a interação entre modos distintos de viver e pensar. Essa valorização das diferenças fortalece as relações humanas e amplia horizontes, ressignificando conhecimentos.

Embora o objetivo inicial fosse investigar especificamente as pessoas indígenas, a diversidade de elementos presentes no ambiente despertou nas crianças o interesse por outros aspectos, como arte, alimentação e brincadeiras. Assim, o foco se

ampliou, permitindo uma compreensão mais abrangente sobre o outro, 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 experiências vividas pelas crianças, da escuta de suas perguntas e do diálogo estabelecido, emergiram novos caminhos que orientaram o planejamento das ações seguintes. Foram criados outros contextos que ampliaram a curiosidade e o interesse em compreender as transformações da natureza, conhecer artistas indígenas e suas produções, além de refletir sobre diferentes visões de mundo, o(a) outro(a) e a diversidade cultural.

Entre 28 de abril e 5 de maio de 2025, após propostas como a leitura de livros infantis com narrativas indígenas e rodas de conversa sobre os povos originários e suas culturas, tornou-se possível articular os objetivos inicialmente previstos com o replanejamento motivado pelas novas curiosidades das crianças. O propósito central foi a produção de tintas naturais inspiradas nos saberes indígenas, fortalecendo e valorizando a relação das crianças com a natureza, a arte e a cultura. As atividades foram estruturadas em duas etapas.

Na primeira etapa, em um ambiente previamente organizado na sala de referência, as crianças foram convidadas a participar. As que demonstraram interesse puderam explorar livre-

mente os elementos disponíveis, iniciando um percurso investigativo que articulou exploração sensível, escuta pedagógica e valorização dos saberes tradicionais.



Figura 16 - Contexto tintas naturais.Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Iberê demonstrou interesse em investigar o pincel e perguntou:

— *O indígena usa também?*

E continuou:

— *Como vai virar tinta?*

As perguntas abriram espaço para compartilhar, 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 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 17 - Conhecendo urucum. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Ubiratan utilizou a estratégia de usar a lupa para ampliar a visão e observar melhor as sementes. 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. Moara, curiosa, perguntou como aquele pó iria virar tinta. Foi explicado 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. Maíra, por sua vez, mostrou-se surpresa ao adicionar água ao pó e presenciar a transformação da cor em um tom vermelho intenso.



Figura 18 - Ampliando o olhar. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.



Figura 19 - Fazendo tinta. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Essas experiências evidenciam a força investigativa das crianças, que, movidas pela curiosidade, observação e experimentação, acionaram múltiplas estratégias cognitivas e sensoriais. O uso da lupa, o contato direto com os materiais e a manipulação de instrumentos mostraram diferentes formas de

aproximação com o conhecimento, em que corpo, cultura e materialidade se entrelaçam.

A vivência também possibilitou a articulação entre saberes tradicionais indígenas e modos contemporâneos de produzir conhecimento, reforçando a importância da interculturalidade na educação. Após acompanhar as transformações da natureza até a criação das tintas naturais, as crianças tiveram acesso a materiais para pintar com urucum, vivenciando a passagem do processo investigativo para a experimentação estética e expressando sua criatividade a partir dos referenciais culturais apresentados.



Figura 20 - Pintura coletiva. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

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



Figura 21 - Pintura com urucum. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

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. Nele, ela explica sobre o grafismo corporal feito com as sementes de urucum. Link: Yandramawe

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. Iberê, ao se olhar no espelho, evidenciou um momento em que sugere uma reflexão sobre a própria imagem transformada pelo grafismo corporal. Tainá, por sua vez, demonstrou alegria e satisfação, sorrindo após vivenciar a experiência.



Figura 22 - Grafismo corporal. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Durante a vivência proposta, as crianças demonstraram grande envolvimento com a temática indígena. Muitas relataram sentir-se parte desses povos, comentando que já sabiam pintar o rosto como viram no vídeo. Tainá, por exemplo, disse que seus grafismos a faziam parecer com sua amiga Yandramawe, o que abriu espaço para diálogos sobre identidade, diferenças individuais e curiosidade pelas histórias e modos de vida dos povos originários.

A pintura corporal mostrou-se um potente recurso pedagógico: aproximou as crianças da cultura indígena de forma sensível, incentivando a percepção de si e do(a) outro(a). O corpo, o olhar e a emoção estiveram presentes na experiência, que articulou arte, natureza e cultura, fortalecendo sentimentos de pertencimento e coletividade. Assim, a pintura deixou de ser apenas expressão estética para tornar-se ponte de reconhecimento, respeito e valorização das diversidades culturais.

Compreender como as crianças se relacionam com a arte indígena implica ir além da observação de comportamentos. É adentrar dimensões simbólicas e afetivas, nas quais valores, identidades e interpretações culturais estão em constante construção. Como destaca Rinaldi (2019), os valores orientam nos-

sas relações e revelam ideais que levamos para a vida perceptíveis também nas falas e ações infantis.

Entre os dias 19 de maio e 2 de junho de 2025, aprofundamos esse percurso conhecendo artistas indígenas e suas produções. O trabalho de Délio Saraiva foi especialmente inspirador: suas cerâmicas em argila chamaram a atenção das crianças, que assistiram a vídeos e observaram imagens do artista. As perguntas surgiram espontaneamente: "Barro é argila?", "É massinha?", "Argila é terra?", "Ele pode vir na escola?", "A gente pode ir lá fazer também?", "Precisa de uma máquina para girar o vaso?".

Esses questionamentos mostram o quanto o contato com a arte provocou curiosidade, investigação e encantamento elementos essenciais para uma aprendizagem significativa e culturalmente sensível.



Figura 23 - Vídeo sobre o artista. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

As descobertas das crianças, suas perguntas e hipóteses foram valorizadas, pois o conhecimento nasce do diálogo, da troca e da participação de todos(as). Ele se constrói quando escutamos e compartilhamos experiências, permitindo que os(as) pequenos(as) expressem suas ideias sobre o mundo e sobre si mesmos(as). Nessa perspectiva, a escuta não é apenas do(a) adulto(a) para a criança, mas um movimento mútuo, contínuo e sensível.

Quando iniciamos a prática com a argila, as crianças se envolveram com entusiasmo e liberdade, explorando o material com alegria e sem medo, entregues ao momento e à experiência. Assim, realizaram suas próprias produções, explorando livremente formas, texturas e possibilidades criativas.



Figura 24 - Conhecendo argila. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.




Figura 25 - Exploração da argila. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Um dado que chamou a atenção foi quando uma das crianças, 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 incutida 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 mostra que, mesmo em atividades artísticas e lúdicas, as crianças já carregam questões sociais e culturais relacionadas ao corpo, ao espaço e às interações. Essas vivências

tornam-se oportunidades para refletir sobre limites, liberdade e pertencimento. Como aponta Krenak (2022), não se trata de responsabilizar crianças, famílias ou professores(as) por práticas enraizadas socialmente, mas sim de reconhecer nosso papel crítico frente a uma infância afastada da natureza, pouco exposta ao brincar ao ar livre, aos alimentos naturais e ao contato com a terra.

Diante disso, surge o desafio de romper padrões naturalizados e fortalecer vínculos com o ambiente, a ancestralidade e a cultura. Não há receitas prontas, mas experiências fora da sala, em contato direto com a natureza e com saberes tradicionais podem abrir caminhos potentes.

Outro ponto importante foi quando uma criança relacionou uma pirâmide à oca indígena. Essa associação revela a arte presente na arquitetura e a percepção de conhecimentos originários nas formas de construir. Tal leitura pode ser resultado das vivências propostas durante a pesquisa, que ampliaram o olhar das crianças para conectar referências, criar analogias e atribuir novos significados a diferentes contextos.



Figura 26 - Modelando argila. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Para Adriana Friedmann (2020), as crianças assumem o papel de protagonistas quando se expressam de múltiplas maneiras, seja por meio da fala, pelo brincar, pelas artes, pela música e pela dança; seja pelo esporte, pelos movimentos ou por tantas outras formas de narrar e criar. O 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.

Finalizando o momento dedicado ao artista Délio Saraiva e à confecção com argilas, e em reconhecimento às produções das crianças, optamos por organizar uma miniexposição 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 27 - Miniexposição. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Conhecendo a Aldeia Krukutu

A pesquisa ultrapassou os limites dos muros da pré-escola permitindo uma aproximação com a aldeia indígena Krukutu, localizada em Parelheiros, São Paulo. Em um movimento de intercâmbio pedagógico, ampliou a experiência das crianças da EMEI por meio do diálogo com as crianças do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e do Centro Educacional de Educação Infantil Indígena (CEII) Krukutu.

No CECI, a Educação Infantil indígena é concebida como um espaço comunitário e intercultural, onde o aprendizado acontece pela vivência da cultura, pela oralidade e pela relação com a natureza e a comunidade. As crianças aprendem com os(as) mais velhos(as), participando do cotidiano, dos rituais e das festas.

As práticas incluem atividades como roça, pesca, coleta de alimentos e materiais, além de artesanato e culinária, promovendo autonomia e fortalecendo a identidade cultural indígena. Nesse processo, valores como respeito à natureza, solidariedade e valorização da coletividade são transmitidos e incorporados ao desenvolvimento infantil.





Figura 28 - Atividade de artesanato e circuito. Fonte: PPP Ceci Krukutu (2025).



Figura 29 - Atividade de canto e dança na casa de reza. Fonte: PPP Ceci Krukutu (2025).

Nosso primeiro encontro ocorreu em junho de 2025, 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 como: confecção de desenhos, artesanatos ou vídeos por parte das crianças, no intuito de compartilhar culturas e saberes.

Infelizmente, por questões estruturais, não foi possível levar as crianças da EMEI à aldeia. Assim, esse encontro foi compartilhado com elas por meio de fotografias. Além das fotos, foi lida a história "Kunumi Guarani", escrita por Werá Jeguaka Mirim (2014), autor indígena e representante da aldeia Krukutu.



Figura 30 - Roda de história. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Após a leitura da história, foi explicado o significado das palavras não conhecidas pelas crianças. Durante a roda de história, 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?*

As intervenções mostram que a narrativa inicial impulsionou o diálogo, levando as crianças a ativarem conhecimentos que

já possuíam, conectarem informações e elaborarem perguntas. Esse movimento revela ampliação de sua percepção cultural e das formas de compreender o mundo. Elydio dos Santos Neto e Marta Regina Paulo da Silva (2008) reforçam que uma pedagogia que escuta as crianças reconhece o valor de suas leituras do mundo e aposta na construção conjunta do conhecimento, valorizando suas experiências e saberes, e consequentemente reconhecendo "[...] que temos muito a ensinar, mas também muito a aprender" (Santos Neto; Silva, 2008, p. 122).

Continuando a vivência, foi realizada também a apresentação de objetos e artesanatos adquiridos durante a visita à aldeia, como instrumentos musicais, sementes, colares e cestas. Tais 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 31 - Apresentação artesanato. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Durante a apresentação do maracá, as crianças foram instigadas 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?*.

— *É pena de passarinho!* – observa Ubiratan.

Nesse momento, foi ressaltado 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 que tem dentro?*

Iberê arriscou uma hipótese:

— *Semente.*

— *Bolinha* - complementou Kauê.

As interações demonstram a força dos conhecimentos que as crianças já carregam e como o diálogo pode expandir o aprendizado. A curiosidade, o encantamento e o trabalho colaborativo revelam uma educação que não se limita a transmitir conteúdos, mas a oferecer contextos que favoreçam a autonomia e a liberdade na construção do saber. Como lembra Paulo 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 es-

tabeleciam 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 32 - Roda de apresentação de imagens. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

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 em 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*.

crianças apresentando o parque da EMEI para as crianças indígenas



Figura 33 - Confecção de desenhos- presentes. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.



Figura 34 – Desenhos - presentes. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Registramos por meio de desenhos os presentes para os(as) amigos(as), sendo também uma maneira de documentar o processo. Por meio das produções pudemos compreender seus modos de pensar, seus sentimentos e imaginação. Para Yaeko Nakadakari Tsuhako (2020), 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.

Outra estratégia foi a vivência com desenhos, 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 da coleção 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 35 - Desenhando pessoas indígenas. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.





Figuras 36 e 37 – Desenhos pessoa indígena. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

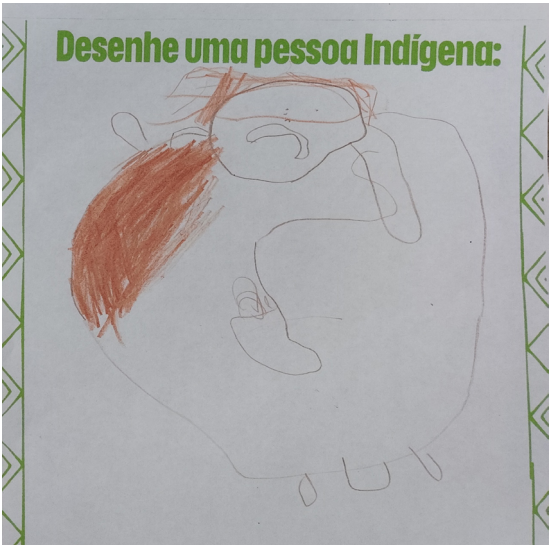


Figura 38 - Indígena e grafismo no rosto. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Ao propor registros sobre o que as crianças compreendiam acerca de identidade e diversidade cultural, ampliamos nossa

percepção sobre a relevância de aprofundar essa temática e suas múltiplas formas de exploração e expressão. Candau (2008) destaca que a interculturalidade busca construir sociedades democráticas, plurais e inclusivas, o que reforça a importância de promover, desde a infância, experiências que valorizem a cultura e a arte indígena.

Saberes, surpresas e encantamentos no caminho

No dia 03 de julho de 2025, contamos com a presença da professora Camila, amiga da pesquisadora, doutoranda da USCS e pertencente ao povo Potiguara, na EMEI para conversar com as crianças. 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 momento do almoço, 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, Camila foi apresentada a elas e começamos nossa conversa com uma provocação:

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



Figura 39 - Roda de conversa. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

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

— *E de onde ela veio?*

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

— *Da floresta* – diz Tainá

— *Na floresta tem animais*! – complementa Ubirajara

— Mas só tem animais?

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

— *Qual é o barulho da floresta?*

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

— Quem mora na floresta?

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

— *Indígena!* - 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 40 - Apresentação da história. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Durante a leitura, o brilho nos olhos e as expressões das crianças mostravam encantamento, sobretudo ao aparecerem figuras como o "rosto da floresta" e os "olhos atrás da árvore".

Camila apresentou a ideia dos espíritos protetores da natureza e a palavra *uka*, explicando que todos fazem parte do mesmo todo. Elementos culturais, como o fogão a lenha e as histórias dos avós sobre o sol e a lua, também despertaram grande interesse. No desfecho da narrativa, a imagem da cunhã com arco e flecha defendendo a floresta de um trator causou grande impacto, deixando o grupo atento e surpreso. O momento final foi marcado por falas e comentários significativos das crianças.
— *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 41 - Brincadeira Arranca mandioca. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Após a diversão e brincadeiras, seguimos para sala de vídeo e assistimos ao clipe da música "Akaju do Norte", de Clara Potyguara Camarão. Link: Clipe da música Akaju do Norte.

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.

Em sala, retomamos a conversa sobre o urucum, relembrando 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.



Figura 42 - Tarde indígena. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Após essa vivência foi o momento de as crianças avaliarem a "Tarde Indígena". Assim, escutamos suas descobertas e o que ficou de mais significativo: as crianças relataram gostar de

brincar de "Acorda, Dona Onça", de conhecer Camila, de pintar o rosto com urucum e da brincadeira "Arranca mandioca".

A vivência mostrou-se rica em simbolismos e saberes ancestrais, articulando corpo, arte e cultura em uma experiência estética marcante para as crianças. A interculturalidade tornou-se eixo central do processo, sustentando uma educação plural, inclusiva e respeitosa. Ao entrar em contato com grafismos, histórias orais, danças e músicas indígenas, as crianças ampliaram sua visão de mundo, exercitando empatia, respeito às diferenças e sentimento de pertencimento a uma sociedade diversa. Nesse movimento, a arte indígena revelou-se uma ferramenta pedagógica potente para desconstruir estereótipos, valorizar identidades e formar sujeitos críticos e abertos ao diálogo intercultural.

Conforme destaca Catherine Walsh (2010), a interculturalidade vai além do simples encontro entre culturas: trata-se de um processo contínuo de diálogo, interação e aprendizagem, baseado no respeito e na valorização das diferenças, tecendo sentidos coletivos a partir da diversidade.

Com o desejo de aprofundar esse processo, planejamos estender a experiência por meio de uma visita à aldeia Krukutu. Embora a ida com as crianças da EMEI não tenha sido possível, realizamos uma nova visita, sendo a segunda da pesquisa, com a finalidade de fortalecer vínculos e promover trocas culturais. O objetivo era proporcionar um encontro que valorizasse o diálogo, a troca de saberes e uma devolutiva afetiva, com entrega de presentes confeccionados pelas crianças e espaço para escutar também o desejo das crianças indígenas.

A visita, realizada em parceria com a Associação Apinan e com o apoio da professora Camila, ocorreu em 22 de julho de

2025. Ao chegarmos à aldeia, fomos recebidas pelo representante indígena Tranquilino. Nesse momento as crianças indígenas, falando em tupi-guarani, se aproximaram timidamente. Uma delas reconheceu Camila e recordou brincadeiras da visita anterior, retomando o vínculo estabelecido.

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, con-

forme 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 Mélia (1999), "[...] 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 43 - Natureza. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

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 44 - Campo. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

No caminho até o campo, a conversa fluiu de forma leve e espontânea. Falamos sobre a aldeia, sobre cada criança, seus nomes, idades, o ano escolar e as brincadeiras preferidas. Para preservar suas identidades, utilizamos nomes inspirados na fauna e na flora brasileiras. Begônia comentou o desejo de ter uma bicicleta tão bonita quanto a da amiga; Orquídea disse gostar de brincar na natureza e dançar; e Bromélia, com sua bicicleta nova, pedalou animada à nossa frente, orgulhosa de já conseguir andar sozinha.



Figura 45 - Trilha de bicicleta. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Ao chegarmos ao campo, perguntamos 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?*

— *Não, é longe?* - responderam, com interesse

Roberta, professora-pesquisadora, explicou que Diadema fica em São Paulo, a cerca de uma hora de distância dali de

carro, e que ela leciona para crianças de 5 anos, assim como as do Ceci. Contou, ainda, que havia conversado com sua turma sobre eles(as), 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 46 - Entrega dos desenhos. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Roberta apresentou os desenhos feitos pelas crianças da EMEI, mostrando-os um a um e mencionando o nome de quem havia produzido cada ilustração. As crianças da aldeia observavam com encanto, seguravam os desenhos e repetiam os nomes, como quem busca criar laços e reconhecer os(as) autores(as). Arara, por exemplo, recebeu com alegria o desenho de um foguete feito por Iberê, apontou para a imagem e

passou a nomeá-la em tupi-guarani, demonstrando atenção e cuidado com o material.

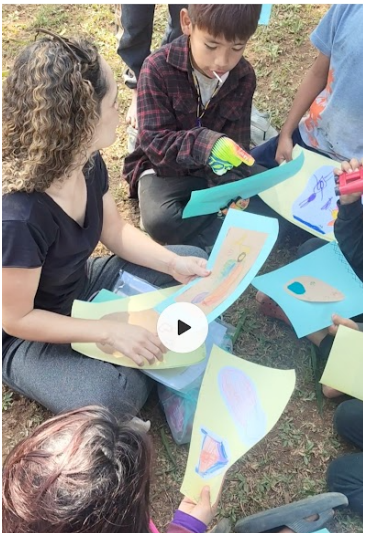


Figura 47 - Continuação da entrega dos desenhos. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

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





Figura 48 - Apreciação dos presentes. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Aproveitando a atmosfera de alegria e aproximação, Roberta propôs: *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. Por meio do celular, foi apresentado o vídeo gravado pelas crianças da EMEI, no qual elas faziam perguntas sobre a aldeia, em especial se havia um parque e um escorregador.

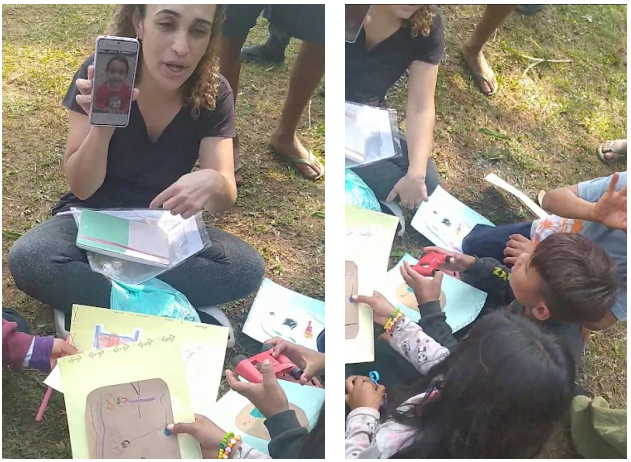


Figura 49 - Conhecendo as crianças de EMEI. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

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

Cada cultura possui raízes próprias, mas elas são construídas historicamente, transformam-se com o tempo e não prendem as pessoas a um modelo fixo. O desafio, como aponta a referida autora, é diferenciar o que é cultural e particular de determinado grupo do que é natural e universal ao ser humano. Reconhecer isso implica compreender que as culturas expressam de maneiras diversas capacidades humanas comuns a todos, organizando modos de viver, tradições e costumes de forma singular. Quando universalizamos essas práticas sem cuidado, corremos o risco de apagar diferenças e ignorar especificidades socioculturais.

Com essa compreensão, as crianças foram convidadas a gravar um vídeo apresentando o parque às crianças da EMEI. Begônia, Orquídea e Bromélia, amigas que estão sempre juntas, aceitaram, mesmo com certa timidez. O caminho foi marcado por risadas discretas, olhares atentos e um clima de parceria entre elas. Ao chegarmos ao parque, correram livremente em direção aos brinquedos, deixando que o corpo e a brincadeira conduzissem a experiência.

Begônia se responsabilizou por filmar com o celular. Observamos que seu uso não era algo cotidiano para elas. Não por falta de habilidade, mas porque naquele território o tempo é vivido de outra forma: o brincar está ligado à terra, às árvores e aos brinquedos artesanais que compõem o ambiente, reforçando a conexão com a natureza e com a convivência entre pares.

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 50 - Parque. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

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. Perguntamos seu nome e o de suas amigas, e o que elas estavam fazendo. Ela respondeu que estavam brincando. Indagamos 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*.

Crianças indígenas apresentando o parque do CECI na aldeia para as crianças da EMEI

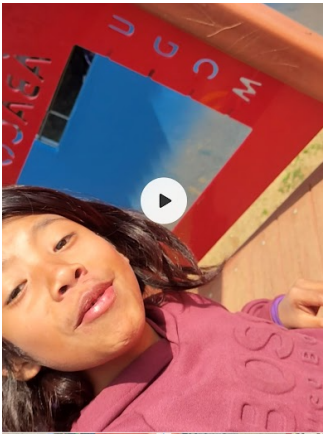


Figura 51 - Vídeo do parque. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Perguntamos se mais alguma criança tinha o interesse em 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.

Caminhamos em pequenos grupos: as crianças maiores e as representantes da associação iam à frente; nós 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 52 - Trilha para a represa. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Chegando na represa, sentamo-nos em banco que fica em um *deck* com e apreciamos a linda paisagem. 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) de-

nomina de “pedagogia holística”, que integra três dimensões fundamentais da educação indígena: corpo, mente e espírito.

A pedagogia holística é uma proposta educativa inspirada na visão de mundo indígena, que considera o ser humano em sua totalidade corpo, emoção, espiritualidade e razão. Diferente dos modelos tradicionais, que tendem a separar conteúdos e áreas do conhecimento, essa abordagem valoriza saberes ancestrais, a oralidade, a relação com a natureza e o aprendizado coletivo.

Ensinar de forma holística significa entender que o conhecimento vai além do conteúdo formal: ele nasce das vivências, da sensibilidade na escuta e das interações com o outro e com o ambiente. Assim, promove o diálogo entre culturas, fortalece identidades e contribui para uma escola mais humana, acolhedora e transformadora, onde aprender é também construir vínculos e experiências significativas.



Figura 53 - Crianças indígenas e represa. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Ao retornar 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-monduá (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.

Ao encerrarmos a atividade, as crianças foram, aos poucos, se dispersando para brincar. Agradecemos a participação e seguimos até o CEII, onde conversamos com a diretora sobre o que havia sido desenvolvido na pesquisa naquele dia, dialogamos sobre o PPP e sobre as práticas cotidianas da aldeia, reforçando nosso agradecimento pela acolhida e parceria.

No caminho de volta, muitas reflexões emergiram acerca dos tempos e ritmos da infância, das relações estabelecidas, dos territórios e culturas que se encontram, e sobre a própria vida e o sentido da educação. Foi um retorno marcado pela escuta interna e pela compreensão de que aprender vai além do espaço escolar, estendendo-se às experiências que nos atravessam e transformam.

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 54 - Travessia balsa. Fonte: acervo de Roberta Aline Costa Oliveira.

Para 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 das crianças, 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 fortaleceram vínculos, ampliaram perspectivas e criaram pontes entre diferentes realidades e culturas. Ao se depararem com o outro em sua singularidade, as crianças passaram a perceber que há diversas maneiras de existir, conviver e se relacionar com o mundo. Essa compreensão abre caminhos para uma educação mais sensível, que valoriza a diversidade e respeita as diferentes formas de saber e viver.

Krenak (2022) 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.

4. Encontros e descobertas

Nesta seção, apresentamos os aprendizados construídos a partir da observação atenta e da escuta sensível às crianças durante todo o processo de investigação. Trata-se das percepções das crianças acerca das vivências culturais dos povos indígenas e da maneira como entendem e interpretam a diversidade étnico-racial a partir das narrativas e de suas experiências nos contextos investigativos. Delas 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 Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil 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, promoveu 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(às) 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. Esse intercâmbio cultural envolve circulação, assimilação, empréstimos e reinvenções, ocorrendo de forma complexa e em diferentes níveis.

O próprio termo "índio" vem sendo repensado. Munduruku (2023) critica o uso do termo por estar associado a preconceitos e estereótipos que reduzem e homogeneízam 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 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.

Outro 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!

Com esse relato podemos evidenciar 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.

Os resultados indicaram que, quando a escola abre espaço para os conhecimentos indígenas, as crianças respondem com encanto, sensibilidade e curiosidade. Vivências como o preparo de tintas com urucum, o grafismo corporal, o trabalho com argila, as brincadeiras, as leituras e a troca com as crianças da Aldeia Krukutu ampliaram o repertório cultural e estético dos(as) pequenos(as). Observamos um deslocamento de olhar: do estereótipo para a admiração, da distância para o reconhecimento, da curiosidade para o respeito.

As trocas simbólicas com as crianças indígenas despertaram interesse genuíno, evidenciado por perguntas como: *"O urucum é fruta?", "Como é a escola na aldeia?", "Como é a vida lá?"*. Tais questionamentos demonstram que a infância é terreno fértil para a empatia e a convivência democrática, ao mesmo tempo em que convocam o(a) educador(a) à escuta sensível e à mediação cuidadosa.

A participação da professora Camila, mulher indígena, foi fundamental. Seu contato com as crianças, seus adornos corporais e o grafismo com urucum tornaram a experiência concreta e afetiva, fortalecendo o vínculo entre culturas. As famílias também tiveram papel relevante: enviaram devolutivas significativas, relataram aprendizagens compartilhadas em casa e demonstraram interesse pelo tema. Um pai, por exemplo, relatou que o filho corrigiu o termo "índio" para "indígena", indicando a potência formativa do projeto.

O dia da exposição marcou um momento de síntese do percurso. As crianças apresentaram fotos, cerâmicas de argila, sementes de urucum e o maracá às famílias, assumindo o lugar de narradoras de seu próprio processo, reafirmando seu protagonismo e a força do diálogo intercultural.

Entretanto, a pesquisa também evidenciou desafios: a necessidade de formação docente contínua em interculturalidade e educação antirracista; a falta de materiais pedagógicos que representem os povos indígenas com dignidade; e a pouca presença da temática nos currículos e nas práticas cotidianas, especialmente na Educação Infantil.

Tais lacunas reforçam a urgência de políticas públicas e de um compromisso institucional que garanta uma educação plu-

ral desde os primeiros anos de vida. Creches e pré-escolas devem ser compreendidas como espaços de convivência, aprendizagem e reconhecimento mútuo, onde o direito à diversidade se concretize de forma efetiva.

Considerações finais

Concluir este e-book é reafirmar a importância da escrita como gesto político, formativo e coletivo, que registra, sistematiza e dá visibilidade às experiências vividas. Os contextos propostos, as vivências com as crianças da EMEI e da Aldeia, os diálogos e o cotidiano da Educação Infantil evidenciam que trabalhar com arte indígena não se limita ao cumprimento de datas pontuais, mas implica ressignificar concepções, ampliar saberes e fortalecer, de modo contínuo, a luta por uma educação antirracista e intercultural.

Por meio do exercício da escuta, reflexão e construção coletiva em torno da presença da arte indígena na Educação Infantil, fomos impulsionadas, ao longo do percurso, a pensar práticas educativas comprometidas com a diversidade, a equidade e a justiça social. Essas práticas possibilitaram encontros sensíveis e promoveram respeito aos conhecimentos ancestrais, aproximando crianças do contexto urbano e crianças da aldeia, favorecendo o diálogo intercultural. Partimos do entendimento de que as linguagens artísticas são caminhos potentes para a valorização da ancestralidade e para o encontro entre culturas, reafirmando a infância como território de imaginação, pertencimento e produção de sentidos.

Os contextos desenvolvidos tiveram como propósito garantir o protagonismo infantil, estimulando a curiosidade e a (re) construção de saberes a partir de experiências significativas. Brincadeiras, produções artísticas, rodas de conversa, escuta e observações sensíveis estruturaram o processo, fortalecendo a compreensão da criança como sujeito cultural ativo. Trabalhar com contextos investigativos sobre a arte indígena na Educação Infantil configura-se, ainda, como um convite à ampliação da compreensão da Lei 11.645/08, incentivando reflexões críticas sobre as questões interculturais e étnico-raciais. Nesse sentido,

buscamos promover a representatividade, o reconhecimento, o respeito e a valorização dos saberes e das culturas dos povos originários, contribuindo para o enfrentamento da discriminação e do preconceito.

A pesquisa revelou 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-descentes, 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 que sejam, de fato, significativas.

No que diz respeito às crianças, como assevera Krenak (2022), em qualquer cultura, elas são portadoras de boas novas e não devem ser compreendidas como recipientes vazios a serem preenchidos por informações. Para o autor, é das crianças que emergem a criatividade e a subjetividade capazes de inventar outros mundos, perspectiva que se mostra mais potente e significativa do que a simples ideia de inventar futuros.

Nosso desejo é que educadores(as) possam defender uma educação plural, ética e comprometida com a transformação social, reafirmando a interculturalidade como prática política e de resistência. Trabalhar com a arte indígena não se resume à proposição de atividades artísticas, mas implica reconhecer os saberes indígenas como legítimos, rompendo com visões colonizadoras e estereotipadas.

Que as reflexões e práticas aqui partilhadas possam inspirar novas práticas, novas perguntas e sustentar outras formas de tecer memórias e histórias na Educação Infantil. Educar, nesse horizonte, é um ato político de respeito e valorização das diferenças, um exercício coletivo de escuta, cuidado e resistência,

no qual se inscreve a possibilidade de construir um mundo mais justo, plural e amoroso.

PARA SABER MAIS...



19 de abril: Dia dos Povos Indígenas

No link abaixo, você encontrará algumas sugestões para o trabalho com a temática: indicações de museus e perfis nas redes sociais de lideranças indígenas. Link:

Para saber mais

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

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

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.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37

COHN, Clarice. A tradução de cultura**:** os Mebengokré-Xikrin.2 6ª **Reunião Brasileira de Antropologia**, Porto Seguro, 2008

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

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 abri 2025

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_diade ma%202%20(2).pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

FILHO, Altino José Martins; BARBOSA Maria Carmem (org.). Discutindo metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08 - 28, jul./dez. 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglis Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Editora Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 1959. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1.ed, São Paulo, Panda Books, 2020. 200p.

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.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das letras, 2020. 128 p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019. 104 p.

KRENAK, Ailton. **O futuro é ancestral**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.128 p.

MARTINS, Alberto; KOK, Glória. **Roteiros visuais no Brasil:** Artes Indígena**.** 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2014. p. 87.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 49, p. 15-31, dez. 1999.

MELLO, Suely; Costa Sinara (org). **Teoria Histórico- cultural na educação infantil:** Conversando com professoras e professores. 1. ed. São Paulo: Editora CRV, 2020.

MUNDURUKU, Daniel: Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', entrevista **para portal de comunicação Globo educação**. **G1**, 19 abr. 2021. 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. 230 p.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi**: ensaios poéticos sobre o bem-viver. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, Uka editorial, 2023.

NETO, Elydio dos Santos; SILVA, Marta Regina Paulo da. Quebrando as Armadilhas da "Adultez": Um Diálogo Sobre Infância a Partir de Giorgio Agamben e Paulo Freire. Revista

Múltiplas Leituras, v.1, n.2, p.111-123, jul./dez.2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276239110_Quebrando_as_Armadilhas_da_Adultez_Um_Dialogo_sobre_Infancia_a_Partir_de_Giorgio_Agamben_e_Paulo_Freire. Acesso em: 6 jan. 2026.

Oliveira, Roberta Aline Costa. ***Pai não é índio, é indígena!*** A arte indígena na educação infantil, 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2025. Acesso em: 5 jan. 2026

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender**.** 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 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.

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. Literatura afro-brasileira na educação infantil: desafios à formação docente. **Educação e Formação**, Revista do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará,v.8, e 10060, 2023.

TRONCARELLI, Maria Cristina. **Aldeias Guarani Mbya na cidade de São Paulo**. São Paulo: 2006, p.40.

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.

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.

Sobre as autoras

Roberta Aline Costa Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Diadema e Santo André (SP) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS (GEPIDE-PPGE-USCS).

ACESSE O CURRÍCULO DA AUTORA

Currículo Lattes Roberta Costa



Marta Regina Paulo da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e graduada em Pedagogia e Psicologia. Docente-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (PPGE-USCS), líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE), coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire. Autora de livros e artigos científicos em educação.

ACESSE O CURRÍCULO DA AUTORA

Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Marta Regina Paulo da Silva)

