

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

SUSELAINE ONIBENI

**A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS INDÍGENAS DA ESCOLA ESTADUAL EDSON
BEZERRA SOBRE O DIA DOS POVOS INDÍGENAS**

Dourados, MS

2025

SUSELAINE ONIBENI

**A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS INDÍGENAS DA ESCOLA ESTADUAL EDSON
BEZERRA SOBRE O DIA DOS POVOS INDÍGENAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação e Territorialidade.

Orientador: Prof. Dr. Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro

Linha de Pesquisa: Educação e diversidade

Dourados, MS
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

O58p Onibeni, Suselaine

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS INDÍGENAS DA ESCOLA ESTADUAL EDSON BEZERRA
SOBRE O DIA DOS POVOS INDÍGENAS [recurso eletrônico] / Suselaine Onibeni. -- 2026.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Prof. Dr. Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro.

Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade)-Universidade Federal da Grande
Dourados, 2025.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Dia dos Povos Indígenas. 2. Identidade indígena. 3. Educação Indígena. I. Ribeiro, Prof. Dr.
Rhuan Guilherme Tardo. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof.^a. Dr.^a. Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof.^a Dr.^a Bruna Marques Duarte
Universidade Federal da Grande Dourados

*“Somos mais do que as pessoas pensam, somos seres sociais
e, por tanto, diferentes, e complexos também, não somos
a caricatura do ‘índio’ que conhecemos no Brasil”*

Alice Pataxó

AGRADECIMENTOS

Nessa etapa da minha vida, meu coração se enche de gratidão, palavra pequena, mas de sentido infinito. Primeiramente, agradeço a Deus, fonte inesgotável de misericórdia, que me amparou e fortaleceu, permitindo-me perceber que a fé é capaz de nos conduzir à crença de que tudo é possível.

Agradeço à minha família pelo apoio incondicional, amor, carinho e cuidado. Tenho a sorte de tê-los presentes em todo o percurso, segurando minha mão, oferecendo força e amparo em todos os momentos.

Expresso minha profunda gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro, por compartilhar comigo seus saberes e experiências de vida, impactando significativamente minha formação e minhas decisões. Sou grata pelo carinho com que conduziu minha jornada acadêmica, pelo conhecimento transmitido, pelo direcionamento em todas as etapas do trabalho científico, desde a escolha do tema até a organização e o desfecho da pesquisa, sempre com acolhimento e encorajamento.

Agradeço também aos membros da banca: Prof^a. Dr^a. Bruna Marques Duarte e a Prof^a. Dr^a. Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki, pela disponibilidade e valiosas contribuições à minha pesquisa.

Aos amigos e amigas, agradeço pelo incentivo, pela confiança de que tudo daria certo, pela paciência e pela parceria constante.

Sou grata aos meus companheiros de Mestrado, turmas 2022 e 2023. Na turma de 2022, ingressei como aluna especial e construí laços que levarei para a vida toda, compartilhando histórias, parcerias e angústias. Na turma de 2023, como aluna regular, vivenciamos juntos as disciplinas e as burocracias do programa.

A todos os professores da FAIND-UFGD, secretários e coordenadores do Programa de Mestrado em Educação e Territorialidade, detentores do saber e do conhecimento, agradeço o incentivo e apoio durante todo o processo formativo.

Sou grata ao lugar em que trabalho, a Escola Estadual Edson Bezerra, onde pude realizar minha pesquisa, aos alunos Terenas e Guarani, que generosamente compartilharam suas vivências e cultura, permitindo que eu observasse, analisasse e trocasse saberes.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte do meu processo de amadurecimento e da escrita deste trabalho.

ONIBENI, Suselaine. *A percepção dos alunos indígenas da Escola Estadual Edson Bezerra sobre o Dia dos Povos Indígenas*. 2025. Trabalho de qualificação (Mestrado em Educação e Territorialidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, Faculdade Intercultural Indígena, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2025,

RESUMO

O presente trabalho discute a mudança da nomenclatura da data comemorativa “Dia do Índio” para “Dia dos Povos Indígenas”, a partir da Lei nº 14.402/2022, que representa um avanço no reconhecimento e respeito à pluralidade cultural dos povos originários. Frente a essas discussões, analisamos a perspectiva do aluno indígena por meio da representação artística visual, buscando compreender como ele se sente representado nessa data e qual o papel da escola nesse contexto comemorativo. A Escola Estadual Edson Bezerra possui 42% de alunos indígenas, provenientes das aldeias em Dourados, Mato Grosso do Sul. Assim, este estudo analisou os desenhos produzidos por estudantes do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, com foco na data mencionada. As aldeias de origem desses alunos realizam comemorações durante todo o mês de abril, das quais eles participam ativamente. Elementos como os grafismos corporais, explorados nos festejos, aparecem tanto nos corpos dos estudantes quanto nas atividades pedagógicas da escola. A metodologia utilizada foi a Pesquisa-Ação, com base em uma análise crítica freireana das experiências visuais presentes no ambiente escolar. Os resultados evidenciaram que as ações culturais realizadas nas aldeias impactam diretamente o trabalho escolar: a participação dos estudantes nos grafismos corporais e desfiles fortalece a presença desses traços culturais em seus desenhos, como forma de afirmar e preservar suas tradições.

Palavras-chave: Dia dos Povos Indígenas. Identidade indígena. Educação Indígena.

ONIBENI, Suselaine. **The perception of indigenous students from Escola Estadual Edson Bezerra regarding Indigenous Peoples' Day.** Qualification work (Master in Education and Territoriality) – Graduate Program in Education and Territoriality, Indigenous Intercultural Faculty, Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2025.

ABSTRACT

This paper discusses the change in the name of the commemorative date from "Day of the Indian" to "Day of Indigenous Peoples", based on Law No. 14,402/2022, which represents progress in recognizing and respecting the cultural plurality of Indigenous peoples. In light of these discussions, we analyze the perspective of the Indigenous student through visual artistic representation, seeking to understand how they feel represented on this date and what role the school plays in this commemorative context. Edson Bezerra State School has 42% Indigenous students, coming from the villages of Dourados, Mato Grosso do Sul. Thus, this study analyzed drawings produced by 6th and 7th grade Elementary School students, focusing on the aforementioned date. The villages of origin of these students carry out celebrations throughout the month of April, in which they actively participate. Elements such as body painting designs, explored during the festivities, appear both on students' bodies and in the school's pedagogical activities. The methodology used was Action Research, based on a Freirean critical analysis of the visual experiences present in the school environment. The results showed that cultural activities carried out in the villages directly impact school work: students' participation in body painting and parades strengthens the presence of these cultural elements in their drawings as a way of affirming and preserving their traditions.

Keywords: Indigenous Peoples' Day. Indigenous identity. Indigenous education.

ONIBENI, Suselaine. **La percepción de los alumnos indígenas de la Escuela Estatal Edson Bezerra sobre el Día de los Pueblos Indígenas.** Trabajo de calificación (Maestría en Educación y Territorialidad) – Programa de Posgrado en Educación y Territorialidad, Facultad Intercultural Indígena, Universidad Federal de Grande Dourados, Dourados, 2025.

RESUMEN

El presente trabajo analiza el cambio de la denominación de la fecha conmemorativa “Día del Indio” a “Día de los Pueblos Indígenas”, a partir de la Ley n.º 14.402/2022, que representa un avance en el reconocimiento y el respeto a la pluralidad cultural de los pueblos originarios. Frente a estas discusiones, analizamos la perspectiva del estudiante indígena a través de la representación artística visual, buscando comprender cómo se siente representado en esta fecha y cuál es el papel de la escuela en este contexto conmemorativo. La Escuela Estadual Edson Bezerra cuenta con un 42% de estudiantes indígenas, provenientes de aldeas ubicadas en Dourados, Mato Grosso do Sul. Así, este estudio analizó los dibujos producidos por estudiantes de 6.º y 7.º grado de la Educación Primaria, con enfoque en la fecha mencionada. Las aldeas de origen de estos alumnos realizan celebraciones durante todo el mes de abril, en las cuales participan activamente. Elementos como los grafismos corporales, presentes en las festividades, aparecen tanto en los cuerpos de los estudiantes como en las actividades pedagógicas de la escuela. La metodología utilizada fue la Investigación-Acción, basada en un análisis crítico freireano de las experiencias visuales presentes en el entorno escolar. Los resultados evidenciaron que las acciones culturales realizadas en las aldeas impactan directamente el trabajo escolar: la participación de los estudiantes en los grafismos corporales y desfiles fortalece la presencia de estos rasgos culturales en sus dibujos, como una forma de afirmar y preservar sus tradiciones.

Palabras-clave: Día de los Pueblos Indígenas. Identidad indígena. Educación indígena.

LISTADE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da Escola Estadual Edson Bezerra

Figura 2 – Estudantes realizando as atividades com orientação da professora-pesquisadora (1º momento)

Figura 3 – Estudantes realizando as atividades com orientação da professora-pesquisadora (2º momento)

Figura 4 – Estudantes realizando as atividades

Figura 5 – Representação do Dia dos Povos Indígenas (Estudante L)

Figura 6 – Estudante L elaborando a atividade

Figura 7 – Representação do Dia dos Povos Indígenas (Estudante W)

Figura 8 – Representação do Dia dos Povos Indígenas (Estudante E)

Figura 9 – Representação do Dia dos Povos Indígenas (Estudante R)

Figura 10 – Representação do Dia dos Povos Indígenas (Estudante H)

Figura 11 – Representação do Dia dos Povos Indígenas (Estudante G)

Figura 12 – Representação do Dia dos Povos Indígenas (Estudante A)

Figura 13 – Estudante A elaborando a atividade

Figura 14 – Representação do Dia dos Povos Indígenas (Estudante K)

Figura 15 – Estudantes elaborando a atividade

Figura 16 – Representação do Dia dos Povos Indígenas (Estudante D)

Figura 17 – Estudante D realizando a atividade

Figura 18 – Representação do Dia dos Povos Indígenas (Estudante E.F.)

Figura 19 – Representação do Dia dos Povos Indígenas (Estudante J)

Figura 20 – Representação do Dia dos Povos Indígenas (Estudante F)

Figura 21 – Estudante F elaborando a atividade

Figura 22 – Representação do Dia dos Povos Indígenas (Estudante S.S.)

Figura 23 – Representação do Dia dos Povos Indígenas (Estudante S)

Figura 24 – Representação do Dia dos Povos Indígenas (Estudante N)

Figura 25 – Representação do Dia dos Povos Indígenas (Estudante H.I.)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BRASIL – República Federativa do Brasil (uso em referência legal)

CNE – Conselho Nacional de Educação

COVID-19 – Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2

CP – Conselho Pleno (do CNE)

CRMS – Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul

CSRM – Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (variação encontrada no texto)

DF – Distrito Federal

EDUFBA – Editora da Universidade Federal da Bahia

FAIND-UFGD – Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SED – Secretaria de Estado de Educação (MS)

SEF – Secretaria de Educação Fundamental (MEC)

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Prefácio.....	12
Introdução.....	14
1 Educação Crítica, Alfabetização Visual e Representação Artística.....	21
2 A Educação em Tempos de Pandemia: Acolhimento e Desafios.....	23
3 O Desenho como Expressão Cultural e Ferramenta Pedagógica na Educação Indígena.....	27
3.1 A Importância do Desenho segundo Fayga Ostrower.....	30
4 Aspectos Metodológicos da Pesquisa.....	32
5 Resultados e Análises das Produções Artísticas.....	37
Considerações Finais.....	73
Referências Bibliográficas.....	75

PREFÁCIO

Sou natural de Itaporã, Mato Grosso do Sul, casada e mãe de dois filhos. Atuo como professora de Artes na Educação Básica da rede estadual de ensino no município de Itaporã, MS. Contudo, já trabalhei na rede particular, onde iniciei minha trajetória profissional antes mesmo de me formar, durante o período de estágio, assim como na rede municipal do mesmo município. Desde cedo, nutria o desejo de lecionar.

Iniciei minha trajetória escolar na Escola Estadual Edson Bezerra, período em que morava na zona rural e utilizava o transporte público para chegar à escola. Nessa vivência, pude observar de perto a realidade de colegas indígenas que percorriam trajetos semelhantes, experiência que contribuiu para o desenvolvimento da minha sensibilidade e compreensão acerca das diversidades presentes no ambiente escolar.

Itaporanense desde o nascimento, sempre fui uma criança comunicativa e alegre. Como morávamos na zona rural, não tínhamos contato com muitas crianças antes da escola, apenas com familiares e vizinhos, visto que, à época, as crianças ingressavam na escola apenas aos seis anos de idade, por obrigatoriedade. Autores que discutem a história da educação brasileira, como Saviani, destacam que, por muitos anos, a escolarização obrigatória iniciava somente aos seis anos, acompanhando um modelo que limitava o acesso das crianças à educação formal e restringia a ampliação das etapas iniciais do ensino. Esses estudos apontam que apenas com mudanças legais mais recentes o país passou a reconhecer a importância de incluir crianças mais novas no processo educativo, ampliando o tempo de permanência na escola e reforçando o caráter formativo da Educação Básica.

Nesse período, indígenas frequentemente passavam pelas propriedades rurais vendendo produtos característicos, como mandioca, artesanato, milho e guavira. Recordo-me da alegria em conhecer a guavira e da expectativa pela chegada deles. Ainda não compreendia as condições sociais que levavam os povos indígenas a essa realidade.

Aos seis anos, ao ingressar na escola, passei a ter contato mais frequente com o ambiente escolar e com os indígenas que visitavam nossa casa periodicamente. O transporte escolar era realizado por ônibus municipal, que atendia as aldeias próximas ao Canhadão, além de chácaras e sítios da região. A principal

brincadeira a partir dessa fase passou a ser, “ser professora”. Lembro-me de compartilhar os conhecimentos adquiridos na escola às primas que moravam na mesma propriedade e a algumas vizinhas.

Aos nove anos, eu e minha mãe mudamo-nos para a cidade, mais precisamente para o bairro Cohab, ao lado da Escola Estadual Edson Bezerra. A escola tornou-se, de certa forma, o quintal da minha casa: brincávamos no pátio aos finais de semana e aproveitávamos a sombra de uma grande árvore, presente até hoje na instituição.

A Escola Estadual Edson Bezerra atende alunos do bairro Grande Cohab, de sítios, chácaras e de aldeias de Dourados, MS. Durante minha trajetória escolar, tive contato com questões relacionadas a gênero, minorias, povos indígenas e políticas públicas. Morando ao lado da escola, tive o privilégio de crescer brincando no pátio e no gramado da instituição.

Durante as séries iniciais, observava com curiosidade as pinturas corporais, os cabelos, os traços e as histórias que os colegas indígenas traziam de casa. Mesmo sendo criança, já percebia que aquele contato diário ensinava muito mais do que os livros: aprendia outras formas de ver o mundo, diferentes modos de viver e distintas relações com a natureza. Essa convivência marcou profundamente minha trajetória e despertou em mim o desejo de compreender melhor a diversidade cultural que me cercava.

A convivência entre alunos indígenas e não indígenas apresenta desafios e oportunidades. Historicamente, a escola brasileira buscou homogeneizar culturas, invisibilizando saberes indígenas. Entretanto, a presença desses estudantes evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a interculturalidade. Com o passar dos anos, observei que muitos colegas indígenas enfrentavam dificuldades, sobretudo pela falta de valorização de suas culturas e pelas limitações socioeconômicas no acesso a materiais escolares em condições equivalentes, além de casos de preconceito e incompreensão por parte de alguns colegas. Essas experiências reforçaram em mim a importância de lutar por uma educação que respeite todas as identidades.

Ao mesmo tempo, guardo com carinho momentos de partilha e brincadeiras conduzidas pelos próprios estudantes indígenas, assim como a escuta de histórias narradas por seus avós experiências que carrego como verdadeiros tesouros ao longo da vida.

Quando decidi seguir carreira na educação, essas vivências tornaram-se

ainda mais significativas. Compreendi que ser professora não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve acolher diferentes modos de ser e aprender. Por isso, sempre busquei construir um ambiente de respeito, diálogo e curiosidade em sala de aula.

Paulo Freire (1996) defende que a educação acontece no encontro entre sujeitos que dialogam e compartilham experiências. Daniel Munduruku (2012) ressalta que os saberes indígenas não podem ser ignorados em um currículo centrado apenas na cultura dominante. Ailton Krenak (2019) enfatiza a necessidade de repensar a escola como um espaço aberto a diferentes modos de existência. Dessa forma, a escola pode se constituir como um local de aprendizagem coletiva e intercultural, valorizando a diversidade cultural.

Nesse contexto de diálogo e compartilhamento de experiências, colhi muitos aprendizados. Sempre tive minha avó paterna muito presente, contando “causos”, memórias e relatos sobre o passado, conhecimentos que também levava para a escola. A alimentação sempre ocupou um lugar central em minha família, com receitas e saberes transmitidos entre gerações, registrados em antigos cadernos de receitas que sempre sonhei em organizar. Isso despertava em mim o interesse em conhecer as práticas alimentares de outras famílias e culturas.

Iniciei minha graduação em Matemática na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), mas posteriormente migrei para o curso de Artes Visuais, concluído em 2007 no Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran). Em 2018, finalizei o curso de Tecnologia em Gastronomia na mesma instituição. Essas formações acadêmicas fortaleceram meu compromisso com o respeito e o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, conforme previsto na Constituição Federal.

A Constituição Federal (1988) estabelece a educação como um direito fundamental de todos, cuja garantia envolve a atuação conjunta do Estado, da família e da sociedade. Pesquisadores da área interpretam esse princípio como base de um projeto educativo voltado ao desenvolvimento integral do indivíduo, reconhecendo que a formação escolar vai além do domínio de conteúdos, abrangendo também a preparação para o exercício da cidadania e para a inserção qualificada no mundo do trabalho. Assim, o dispositivo constitucional orienta as políticas públicas e reforça a responsabilidade coletiva na construção de uma educação que promova autonomia, participação social e igualdade de oportunidades ao longo da vida.

Após 18 anos de atuação na educação, sendo 10 anos na escola atual, que possui aproximadamente 42% de alunos indígenas, percebi a necessidade de utilizar a disciplina de Artes como espaço contínuo de compartilhamento da cultura, dos rituais e dos desafios dos povos indígenas, e não apenas em datas comemorativas.

A presença significativa desses estudantes exige que o professor vá além da simples transmissão de conteúdo. Frequentemente, convido alunos indígenas a compartilharem seus conhecimentos, valorizando aquilo que cada um traz de sua cultura. Nesse processo, ensinar e aprender tornam-se inseparáveis: ao mesmo tempo em que oriento meus alunos, amplio minha própria compreensão sobre os povos originários. É fundamental reconhecer identidades, histórias e saberes historicamente silenciados. Paulo Freire (1996) destaca o diálogo e a escuta como essenciais à construção do conhecimento. No caso dos alunos indígenas, isso implica valorizar suas tradições orais, símbolos e expressões artísticas. Ailton Krenak (2019) afirma que a escola deve acolher múltiplas perspectivas, fortalecendo a identidade indígena, enquanto Daniel Munduruku (2012) reforça que os povos indígenas detêm uma memória coletiva que deve ser reconhecida como parte da experiência humana.

Ao olhar para minha trajetória, reconheço que foi justamente a convivência com colegas indígenas, desde a infância, que moldou minha sensibilidade e meu compromisso com uma educação mais justa e inclusiva. Acredito que a escola só cumpre plenamente seu papel quando respeita a diversidade e oferece espaço para que todos se sintam representados. Assim, continuo trabalhando com dedicação, convicta de que as experiências vividas na infância não foram apenas lembranças, mas sementes que floresceram em minha prática pedagógica.

Minha aproximação com a escola pública está diretamente vinculada ao percurso formativo que venho construindo ao longo dos anos, iniciado com a graduação em Artes Visuais, concluída em 2007, e ampliado com o curso de Tecnologia em Gastronomia, finalizado em 2018, ambos realizados no Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran). A continuidade desse caminho acadêmico concretiza-se com meu ingresso, em 2023, no Mestrado em Educação e Territorialidade, experiência que aprofunda meu envolvimento com a pesquisa e com práticas pedagógicas pautadas na inclusão, no respeito às diversidades e no compromisso com a educação.

Portanto, a educação com alunos indígenas deve assumir a

interculturalidade como princípio, transformando a escola em um espaço de partilha, respeito e construção coletiva de saberes. O professor precisa se reconhecer também como aprendiz, compreendendo que o processo educativo acontece no encontro entre diferentes formas de ser, pensar e viver o mundo.

Introdução

A luta indígena no Brasil é amplamente debatida, logo, esta pesquisa se insere como parte de um interesse pessoal e profissional que se concentrou nesse tema a partir de minhas indagações como professora e pesquisadora, motivando os caminhos desta pesquisa. Como afirma Krenak (2019, p. 15), “a luta dos povos indígenas é, antes de tudo, a luta pela continuidade da vida e da existência de seus modos de ser”.

Além disso, Silva (2018, p. 42) destaca que “as lutas indígenas no país são marcadas por resistências históricas que se atualizam conforme as pressões políticas, econômicas e territoriais”. A pesquisadora, ao se debruçar sobre um objeto de estudo, buscou mobilizar seu repertório de conhecimentos consolidados, articulando-os com estratégias metodológicas adequadas ao levantamento de dados, organização de informações e análise do material, sempre voltado ao foco da investigação e na afetividade com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa (Minayo, 2016).

Já a professora tem como palco de análises o seu contexto de trabalho: a escola. Esse espaço, longe de ser neutro, constitui-se como um ambiente de disputas simbólicas, sociais e políticas, no qual diferentes sujeitos produzem e reproduzem significados. Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 59) afirma que “a escola é um dos campos onde se confrontam projetos de sociedade, culturas e identidades”. As relações que se estabelecem no cotidiano escolar não se limitam ao cumprimento de normas institucionais, mas revelam tensões, conflitos e negociações que refletem tanto a realidade social mais ampla quanto às especificidades culturais de cada comunidade (Bourdieu, 1998).

Nesse sentido, a escola pode ser compreendida como um território de impressões curriculares, de práticas de poder e de circulação de culturas, onde se configuram diferentes formas de ensinar, aprender e significar o mundo. Para Candau (2016, p. 17), “o cotidiano escolar é um espaço intercultural, onde diferentes modos de existir se cruzam, dialogam ou se confrontam”, marcando processos identitários e pedagógicos.

Um olhar crítico sobre esse espaço, ancorado em processos reflexivos e investigativos, permite que o professor ultrapasse a função de mero executor de conteúdos e se torne sujeito ativo na produção de conhecimento. A pesquisa escolar, entendida como prática formativa e emancipatória, transforma a sala de aula

em um laboratório vivo (Lüdke; André, 2013). Assim, ao investigar a própria prática e o contexto em que atua, o professor ou a professora assume o papel de pesquisador, redimensionando sua ação docente e contribuindo para a construção de uma escola que seja também espaço de crítica, inovação e transformação social (Freire, 1996).

Diante desta perspectiva, a escolha do tema, ainda que tardia, revelou-se um presente. Buscava algo instigante e relevante, e percebi que meu olhar deveria se voltar para os estudantes indígenas da unidade escolar em que atuo. Em diálogo com meu orientador, identifiquei a possibilidade de unir minha paixão pela docência à observação da produção artística dos meus alunos aliados à minha prática.

O recorte desta pesquisa abrange turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, escolhidas por se encontrarem em um momento de escolarização em que a linguagem visual já apresenta maior desenvolvimento como meio de expressão. Segundo Barbosa (2010), o ensino de arte deve promover a leitura, a interpretação e a produção de imagens como forma de desenvolver senso crítico e identidade cultural. Nesse contexto, o estudo da linguagem visual permitiu abordar a cultura brasileira, a arte indígena e outras manifestações interculturais, fomentando um olhar sensível sobre a sociedade indígena e não indígena.

Faz-se necessário destacar que as artes indígenas não são separadas e individualizadas do contexto sociocultural de cada povo e, por estarem totalmente ligadas à vida cotidiana de cada sujeito indígena, trata-se de uma manifestação bastante rica e diversificada, sempre respeitando a natureza. Muitos equívocos e estereótipos ainda são construídos acerca das transformações nas sociedades indígenas em relação às vestimentas, às pinturas corporais e até mesmo ao acesso às mídias tecnológicas, demais elementos de imersão ao processo da globalização. (Ribeiro, 2022, p. 25).

O desenho se apresenta como forma de expressão pela qual o estudante transfere para o papel sua imaginação, criatividade e percepção da realidade. Para Ostrower (2004), a criação é sempre um ato significativo que envolve o sujeito como um todo. Entre estudantes indígenas, essa forma de manifestação pode revelar vivências, crenças e identidades (Baniwa, 2021). Da mesma forma, Grupioni (2003) afirma que a arte indígena constitui um campo fundamental de memória e preservação de identidades coletivas.

Nesta pesquisa, busquei compreender como os estudantes da Escola Estadual Edson Bezerra percebem o “Dia dos Povos Indígenas”, anteriormente denominado “Dia do Índio”. A interpretação de seus desenhos será realizada a partir

de uma abordagem freireana, considerando a autorrepresentação como expressão legítima de suas experiências. Paulo Freire (1996) destaca que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção.

Logo, destacamos que este estudo acontece na Escola Estadual Edson Bezerra, localizada na região periférica da cidade de Itaporã, MS, atende seis bairros da cidade, sítios, chácaras vizinhas e aldeias indígenas e os indígenas urbanizados de Dourados, MS, cidade vizinha. Atualmente, a escola conta com 405 estudantes, sendo o grupo de estudantes indígenas representado por 42% do total, oriundos das aldeias Jaguapirú e Bororó. Essa convivência diária despertou em mim um olhar sensível e comprometido com a valorização da diversidade cultural e da construção de um currículo que acolha e reconheça diferentes epistemologias (Santos, 2007).

Figura 1 - Fachada da Escola Estadual Edson Bezerra



Fonte: Autoria própria, 2025

A formação do município de Itaporã, localizado na região sul do atual estado de Mato Grosso do Sul, está profundamente ligada aos processos de ocupação territorial que marcaram o avanço agrícola e o desenvolvimento das frentes pioneiras no século XX. A região, originalmente habitada por povos indígenas, especialmente grupos Guarani e Terena, passou a receber, a partir das primeiras décadas do século passado, migrantes vindos de diversos estados brasileiros, impulsionados pela expansão da produção agrícola e pelo interesse em áreas férteis próximas ao vale do rio Brilhante.

O núcleo urbano que viria a constituir Itaporã começou a se estruturar entre

as décadas de 1940 e 1950, período em que a implantação de fazendas, serrarias e pequenos comércios favoreceu o surgimento de um povoado. Esse processo foi intensificado com a abertura de estradas e com o fortalecimento das atividades agropecuárias, especialmente o cultivo de arroz, milho e soja, além da criação de gado. O crescimento populacional e econômico levou à necessidade de organização administrativa própria, contribuindo para a emancipação do município.

Itaporã conquistou sua autonomia político-administrativa em 1953, desmembrando-se de Dourados. A partir de então, iniciou-se um período de consolidação das instituições públicas, expansão do comércio local e diversificação das atividades econômicas. Ao longo da segunda metade do século XX, o município passou a integrar um importante corredor agrícola regional, beneficiado pela modernização das técnicas de cultivo e pela instalação de cooperativas e agroindústrias.

Além do desenvolvimento econômico, Itaporã caracteriza-se por preservar aspectos culturais ligados às populações indígenas e às famílias migrantes que contribuíram para sua formação social. Festas tradicionais, práticas religiosas, modos de vida rurais e referências à memória local compõem um patrimônio cultural que fortalece o sentimento de pertencimento da comunidade.

Hoje, Itaporã é reconhecida por sua economia baseada na agricultura mecanizada e na pecuária, bem como por seu papel estratégico na região da Grande Dourados. Sua história revela a combinação entre diversidade cultural, expansão produtiva e adaptação às mudanças socioeconômicas que marcaram o desenvolvimento do interior sul-mato-grossense.

A Escola Estadual Edson Bezerra tem como missão oferecer uma educação integral, voltada para o desenvolvimento pleno do ser humano. Busca ser uma instituição reconhecida pela qualidade do ensino e pela parceria com as famílias, valorizando o aprendizado, o respeito e o crescimento dos estudantes.

Localizada no município de Itaporã (MS), no Bairro COHAB, a escola está situada na Rua Luiz Waidermam, nº 54, CEP 79890-000, telefone (67) 3451-1076. Inaugurada em 06 de janeiro de 1989, pelo Decreto nº 4939, integra a Rede Estadual de Ensino, atendendo seis conjuntos habitacionais próximos, a aproximadamente 1,7 km do centro da cidade. Seu nome é uma homenagem a um dos pioneiros do município, o senhor Edson Bezerra, comerciante cerealista que chegou à região em 1953 e contribuiu significativamente para o desenvolvimento local.

Desde 2016, a gestão escolar está sob a direção da professora Elaine Cléia Leite Marsura, tendo como diretora adjunta a professora Viviani Rodelini Mendonça. A equipe pedagógica conta com duas coordenadoras: a professora Vanderléa Francisca Liberato Bonani, responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio no período matutino e vespertino, e a professora Élbis Arévalos de Souza, responsável pelos anos iniciais no período vespertino.

A estrutura da escola ocupa uma área construída de 6.313 m², atendendo cerca de 410 estudantes distribuídos em 14 turmas. No período matutino, funcionam 9 salas destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. No período vespertino, são 5 salas atendendo do 6º ao 9º ano e uma turma de Ensino Médio. Para o funcionamento das atividades, a escola conta com 16 funcionários administrativos, 43 professores efetivos e convocados, 3 docentes de apoio, 1 professora responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais, além da equipe gestora e pedagógica.

A escola é um espaço de formação humana, histórica e socialmente construído. Nela, o processo educativo acontece de forma intencional e organizada, promovendo a transmissão e a reconstrução dos conhecimentos. Cabe à instituição assegurar o direito ao saber, garantindo que os estudantes tenham acesso ao patrimônio cultural, científico e social acumulado pela humanidade.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a escola tem como finalidade o desenvolvimento integral do aluno, a formação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Assim, precisa assegurar práticas pedagógicas que favoreçam o pensamento crítico, o respeito às diversidades, a convivência democrática e a construção da autonomia.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento que orienta as ações da escola, definindo seus princípios, objetivos e práticas. Ele articula o Plano de Gestão, o trabalho das coordenações pedagógicas e o planejamento dos professores, garantindo coerência entre teoria e prática. O Projeto Político-Pedagógico constitui um documento obrigatório nas instituições escolares, conforme determina o art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e deve ser construído em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, a qual estabelece as aprendizagens essenciais previstas para toda a Educação Básica (Brasil, 1996; Brasil, 2018).

A BNCC estabelece dez competências gerais que devem ser desenvolvidas

ao longo da escolaridade, orientando currículos, metodologias e avaliações. Em Mato Grosso do Sul, o Currículo de Referência do Ensino Médio, elaborado com participação da comunidade escolar, reafirma a importância da formação integral, da valorização da cultura local e da contextualização do conhecimento.

A construção do PPP é um processo coletivo, que envolve escuta, diálogo e participação de toda a comunidade escolar. Como afirma Vasconcelos (2014), trata-se de um instrumento em constante construção, que orienta ações de transformação da realidade. Veiga (2004) reforça que o PPP expressa o compromisso político e pedagógico da escola com a sociedade e com seus sujeitos.

A Escola Estadual Edson Bezerra, alinhada a esses princípios, organiza suas práticas pedagógicas de modo a incentivar o protagonismo dos estudantes e o papel mediador do professor. Valoriza metodologias participativas e a pesquisa como princípio educativo, conforme afirma Pedro Demo (2003, p. 77–97): “É preciso educar pela pesquisa, sendo o professor, além de educador, pesquisador de sua própria prática”.

A avaliação é desenvolvida de maneira diagnóstica, formativa e somativa, possibilitando acompanhar o avanço dos estudantes, identificar dificuldades e reorganizar o planejamento sempre que necessário.

Assim, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Edson Bezerra (EEEB, 2025) reafirma o compromisso com uma educação pública de qualidade, inclusiva, democrática e transformadora, construída com base no diálogo, no respeito e na participação coletiva.

Esta conexão com a escola pública ocorre a partir de minha trajetória acadêmica, que inclui formação em Artes Visuais (2007) e Tecnologia em Gastronomia (2018), ambas no Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran), complementadas pelo ingresso no Mestrado em Educação e Territorialidade em 2023. Essas experiências reforçam meu compromisso com a pesquisa e a prática pedagógica inclusiva, valorizando a cultura indígena e as diversidades, conforme destaca Candau (2016), ao afirmar que a educação intercultural deve promover o reconhecimento e a valorização dos saberes dos povos indígenas.

Historicamente, a abordagem do “Dia do Índio” reproduz estereótipos e imagens distorcidas da cultura indígena. A mudança para “Dia dos Povos Indígenas”, oficializada pela Lei nº 14.402/2022 (Brasil, 2022), reforça a pluralidade cultural e o protagonismo dos povos originários, representando um avanço na educação inclusiva. Nesse sentido, Krenak (2019) evidencia que reconhecer a

diversidade indígena é também reconhecer diferentes modos de existir no mundo. Ao trabalhar com materiais didáticos interculturais, que incluem textos, imagens, vídeos e rodas de conversa, busca-se promover o protagonismo indígena, o diálogo intercultural e a valorização da identidade dos estudantes (Walsh, 2009).

Minha infância em Itaporã e experiências educacionais anteriores influenciaram minha sensibilidade para as desigualdades sociais e culturais, motivando a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. A escola, embora periférica e desafiadora, constitui-se como espaço de acolhimento e reconhecimento, alinhando-se à pedagogia crítica de Paulo Freire (1996) e aos princípios da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que estabelece o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica.

As lutas indígenas no Brasil são marcadas por invisibilização e estereótipos, conforme aponta Gomes (2012). A escola, como espaço de disputa de significados e de circulação cultural, pode reproduzir ou desconstruir esses preconceitos (Hall, 2003). Como maneira de se afastar desta ótica, o material didático produzido para a disciplina de Artes e que integrou esta pesquisa buscou integrar conhecimentos prévios dos estudantes indígenas, fortalecendo sua identidade cultural e promovendo aprendizagem significativa. As atividades que mais engajaram os estudantes indígenas foram aquelas que possibilitaram compartilhar suas experiências culturais e assumir protagonismo, rompendo estereótipos e fortalecendo o orgulho de suas tradições, conforme será discutido no decorrer deste estudo.

A questão que orienta este estudo é: como os estudantes indígenas da Escola Estadual Edson Bezerra percebem e representam, por meio de produções artísticas, o “Dia dos Povos Indígenas”, e de que maneira essa data contribui para a valorização da identidade cultural dos povos originários no para o fortalecimento do protagonismo indígena no ambiente escolar?

Como objetivo geral, temos que: Identificar os elementos culturais presentes na representação de alunos indígenas da Escola Estadual Edson Bezerra ao partir da temática do “Dia dos Povos Indígenas”.

Para os objetivos específicos, buscamos, I – Identificar de que forma os alunos indígenas representam a data do “Dia dos Povos Indígenas” em seus desenhos e produções visuais. II – Analisar como as experiências culturais vivenciadas nas aldeias influenciam as representações artísticas produzidas no espaço escolar. III – Avaliar o papel da escola nas aulas de artes na valorização da

identidade cultural e no fortalecimento do protagonismo dos estudantes indígenas por meio de práticas pedagógicas interculturais (Walsh, 2009; Candau, 2016).

Portanto, este estudo evidencia que a abordagem intercultural em sala de aula deve ir além de datas comemorativas, buscando integrar saberes prévios dos alunos, promover o protagonismo indígena e fomentar práticas educativas críticas e reflexivas (Freire, 1996). A análise do desenho indígena, quando realizada com sensibilidade e respeito, contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade (Barbosa, 2010), consolidando a arte como instrumento pedagógico, cultural e social.

O interesse no tema “Lutas indígenas no Brasil” está diretamente relacionado à necessidade de compreender os processos históricos, sociais, políticos e culturais que envolvem a comunidade indígena. Como afirma Krenak (2019), os povos indígenas resistem há séculos às tentativas de apagamento cultural. Abordar essa temática no âmbito acadêmico é também um gesto ético e político de reconhecimento da importância da cultura indígena na construção da sociedade brasileira.

A experiência da pesquisadora como professora foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois possibilitou relacionar a prática pedagógica com a reflexão acadêmica. Essa trajetória docente contribuiu para uma leitura crítica das dinâmicas sociais e culturais observadas, conferindo ao estudo densidade teórica e relevância social (Freire, 1996).

A escola pode ser compreendida como um espaço de disputas simbólicas, sociais e políticas (Hall, 2003), reunindo diferentes identidades e modos de existir. Quando a escola dialoga com as línguas maternas e saberes tradicionais, torna-se lugar de fortalecimento cultural (Gomes, 2012).

O desenho é um recurso importante para expressão da imaginação, criatividade e percepção da realidade dos estudantes indígenas, permitindo representar aspectos culturais como histórias, grafismos, rituais e a relação com a natureza (Barbosa, 2010). A análise artística revela vivências culturais e sociais ao identificar símbolos, narrativas e memórias, valorizando saberes tradicionais e promovendo diálogo intercultural (Walsh, 2009).

1 Educação Crítica, Alfabetização Visual e Representação Artística

A pedagogia crítica de Paulo Freire (1996) sustenta que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, o que inclui a interpretação de imagens e signos visuais. Nesse sentido, os desenhos indígenas não devem ser vistos apenas como exercícios plásticos, mas como narrativas visuais que expressam identidade, memória e pertencimento. O educador, em postura dialógica, deve valorizar os significados atribuídos pelos próprios estudantes, reconhecendo-os como produtores de conhecimento.

Ana Mae Barbosa (2010) contribui destacando a importância da alfabetização visual na arte-educação. Segundo a autora, o desenho é uma forma de linguagem visual através da qual a criança expressa sua compreensão do mundo, ampliando repertório cultural e estético e promovendo leitura crítica das imagens. Fayga Ostrower (2004) complementa ao enfatizar que a percepção estética possibilita relações mais profundas com o mundo e a cultura, reforçando a importância de desenvolver sensibilidade e criticidade por meio da arte.

A alfabetização visual não se limita à decodificação formal de cores, formas ou composição, mas envolve o entendimento dos contextos culturais, históricos e ideológicos. No cenário contemporâneo, marcado pela intensa circulação de imagens em redes sociais e meios digitais, essa habilidade torna-se essencial para que os estudantes deixem de ser receptores passivos e se tornem produtores ativos de discursos visuais, capazes de expressar suas experiências e perspectivas.

A alfabetização científica pode ser compreendida como a capacidade de compreender, interpretar e utilizar conhecimentos e métodos científicos para compreender o mundo ao redor e intervir na realidade. Quando articulada à perspectiva freireana, ela ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, valorizando o diálogo, a problematização e a reflexão crítica. Aprender ciência, nesse contexto, significa relacionar os saberes escolares com a realidade social, cultural e ambiental dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Dessa maneira, a alfabetização científica se torna uma ferramenta para desenvolver consciência crítica, estimular a tomada de decisões conscientes e promover práticas educativas que conectem saber científico e transformação social.

O desenho indígena é, portanto, um espaço de expressão cultural e política, funcionando também como forma de denúncia de desigualdades sociais, preconceitos e desrespeito à cultura indígena. Ailton Krenak (2019) reforça que a arte indígena está profundamente ligada à defesa da vida e à continuidade da

existência coletiva. Assim, os desenhos dos estudantes podem representar preocupações com o meio ambiente, direitos e identidade cultural, sendo valorizados como documentos pedagógicos que ampliam o diálogo intercultural na escola.

A cultura Guarani e Kaiowá é marcada pela profunda relação entre território, espiritualidade e coletividade, constituindo um modo de vida que se orienta pelos princípios da reciprocidade e do bem viver. Eliel Benites (2015), ao refletir sobre os processos educativos indígenas, destaca que a existência de seu povo não pode ser compreendida de maneira fragmentada, pois natureza, espiritualidade e vida social estão intrinsecamente conectadas. Para o autor, a terra não é apenas espaço físico, mas o fundamento da identidade cultural, o lugar onde se constroem os vínculos comunitários e se atualizam as tradições ancestrais.

Nesse contexto, a oralidade desempenha papel essencial, já que, por meio dos mitos, histórias e narrativas, os mais velhos transmitem aos jovens os valores e os conhecimentos que estruturam a vida coletiva. Essa transmissão não ocorre apenas em momentos formais, mas está presente no cotidiano, nos rituais, nas práticas agrícolas e nas celebrações, configurando um sistema educativo que se realiza em todas as dimensões da existência. Assim, a educação Guarani e Kaiowá não se limita ao espaço escolar, mas se expande pela vida comunitária como um todo.

Outro aspecto enfatizado por Benites é a centralidade da espiritualidade. A *casa de reza* (ou *opy*) representa o coração da comunidade, sendo espaço de oração, de cura e de fortalecimento cultural. É nesse ambiente que se reafirma a ligação com os ancestrais e se consolidam os princípios éticos que orientam o convívio social. A espiritualidade, portanto, não se dissocia das demais dimensões da vida, constituindo-se como referência permanente para o equilíbrio coletivo.

Essa perspectiva desafia os modelos ocidentais de conhecimento e propõe uma visão de mundo pautada na coletividade, na memória e na resistência cultural frente aos processos históricos de exclusão e violência sofridos por esses povos.

A relevância desta pesquisa reside na análise sensível e crítica da produção artística dos estudantes indígenas, reconhecendo seus desenhos como formas legítimas de expressão cultural, resistência e aprendizagem. Ao considerar o desenho como ferramenta de alfabetização visual, o educador atua como mediador do processo criativo, valorizando técnicas, autonomia e significados atribuídos pelos estudantes, conforme os princípios da pedagogia freiriana.

Ao analisar os desenhos, observa-se não apenas a expressão artística, mas

também elementos de identidade, memória e pertencimento cultural. A valorização dessas produções possibilita a construção de um ambiente escolar mais plural, inclusivo e sensível às diferenças, fortalecendo a autoestima dos estudantes indígenas e promovendo o reconhecimento da diversidade cultural como componente essencial da educação básica.

2 A Educação em Tempos de Pandemia: Acolhimento e Desafios

Durante a pandemia do coronavírus, a situação nas escolas agravou-se, diante de um desafio desconhecido que exigiu a paralisação de atividades presenciais na escola. Houve queda significativa no rendimento escolar e uma considerada evasão escolar motivada por fatores socioeconômicos. Em resposta a esse desafio, a Escola Edson Bezerra, em parceria com a Escola Estadual Indígena Intercultural Guateka – Marçal de Souza (situada na Aldeia de Dourados) organizou uma força-tarefa de busca ativa semanal. Grupos de professores e funcionários se revezavam para entregar e recolher atividades presenciais diretamente nas aldeias, garantindo o mínimo de continuidade no processo educativo.

A proposta de ensino remoto, embora tecnicamente viável, esbarrou em barreiras concretas: a maioria dos alunos indígenas não tinha acesso à internet, computadores ou celulares adequados. O que foi proposto pela Secretaria de Educação ignorava a realidade das comunidades indígenas, aumentando ainda mais a disparidade educacional. Ao visitar a escola indígena local, percebe-se o quanto o ambiente ali estava adaptado às suas tradições: cartazes, pinturas, murais e materiais didáticos eram produzidos em sua língua materna e alinhados à sua cultura. Em contraste, nossa escola ainda apresentava um ambiente que pouco dialogava com essas identidades.

Esse sentimento de não pertencimento é profundamente abordado por Frantz Fanon em sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas*, quando diz: “Eu começava a duvidar de que pudesse encontrar uma verdade humana no mundo branco” (Fanon, 2008, p.109).

Após o retorno das aulas presenciais, enfrentamos o desafio das lacunas deixadas pelo ensino remoto, que exigiram a criação de estratégias pedagógicas específicas, alinhadas às habilidades essenciais previstas pela Matriz de

Referência Estadual, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e pelos documentos curriculares norteadores de Mato Grosso do Sul. O objetivo era mitigar os danos causados pela pandemia e retomar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos.

O acolhimento tornou-se essencial nesse momento. Ao observar os alunos em seu reencontro com a escola, notou-se sinais evidentes de abalo emocional, frustração e baixa autoestima. Frases como “Agora que não passamos mesmo em um vestibular, professora!” refletiam a desesperança e a sensação de atraso. Diante disso, foi preciso promover atividades que fortalecem o sentimento de pertencimento, como a elaboração de desenhos orientados sobre o "Dia dos Povos Indígenas", incentivando os alunos a expressarem suas emoções, identidade e visão de mundo por meio da arte.

A BNCC, no componente de Arte, reconhece a importância de valorizar a diversidade cultural brasileira, dando ênfase às expressões artísticas indígenas, tanto tradicionais quanto contemporâneas. Isso inclui manifestações como pintura corporal, grafismos, cerâmica, trançados, cantos, danças e rituais. É fundamental que tais conteúdos não sejam abordados de maneira folclórica, mas como manifestações legítimas de conhecimento e estética dos povos indígenas.

A proposta curricular atual caminha para uma abordagem decolonial, que visa desconstruir a hegemonia do olhar eurocêntrico e abrir espaço para os saberes, histórias e culturas dos povos originários como parte legítima e integral da formação educacional. Assim, promover projetos interdisciplinares, tornando-se uma ação pedagógica potente, capaz de valorizar o protagonismo indígena e transformar a escola em um espaço verdadeiramente plural.

O período da pandemia representou para os professores um momento de descobertas e adaptações significativas, uma vez que as demandas oriundas da Secretaria de Estado de Educação (SED) exigiram habilidades pouco exploradas anteriormente. As escolas, assim como os profissionais da educação, precisaram se reorganizar para assegurar a continuidade do ensino, utilizando diferentes métodos, como plataformas de ensino a distância, aulas *online* ao vivo, *Google Meet*, *Classroom*, fóruns e videoaulas. Contudo, a maior dificuldade ocorreu com os alunos indígenas, devido à limitada infraestrutura tecnológica nas aldeias, acesso precário à internet, ausência de computadores e o uso compartilhado de celulares. Para os docentes, essa realidade demandou reinvenção constante, enfrentando desafios técnicos, pedagógicos e emocionais. A experiência prévia no

cargo de Progetec (Professor da Sala de Tecnologia) contribuiu para o manejo de ferramentas digitais, mas também houve necessidade de ajustes em planejamentos, conteúdos e métodos avaliativos.

Diante da reduzida participação dos alunos indígenas, a escola adotou estratégias de busca ativa, realizando entregas quinzenais de materiais impressos na Escola Estadual Indígena Intercultural Guateka, permitindo que os estudantes realizassem as atividades em casa. As devolutivas eram corrigidas e novas atividades encaminhadas. Essa rotina aumentou a sobrecarga dos professores e gerou sentimentos de ansiedade, refletindo as desigualdades evidenciadas por Bourdieu e Passeron (1970), que apontam como a escola reproduz disparidades sociais e culturais, uma vez que os alunos chegam com diferentes condições de moradia, alimentação, situação socioeconômica e capital cultural, impactando diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Observou-se, durante a pandemia, o efeito dessas desigualdades no estudante indígena inserido em uma escola não indígena, evidenciando a vivência entre duas realidades distintas e suas repercussões emocionais e educativas.

A participação dos alunos indígenas na Escola Estadual Edson Bezerra, que representa 42% do corpo discente, sofreu redução de aproximadamente 50% durante o período remoto. Muitos estudantes demonstraram desinteresse e dificuldade de adaptação, experienciando sentimentos de isolamento e ansiedade devido à falta de convívio social. As famílias indígenas receberam os materiais de forma organizada e com distanciamento, mas a interação era breve, gerando sentimento de impotência nos professores ao perceberem as dificuldades enfrentadas pelos alunos para realizar as atividades sem orientação direta.

Apesar das dificuldades, a busca ativa nas aldeias proporcionou um retorno significativo da maioria dos alunos indígenas, embora 9% não tenham conseguido acompanhar as atividades em casa, permanecendo excluídos da educação formal (UNICEF, 2020). A pandemia evidenciou a necessidade de formações continuadas, voltadas para suporte pedagógico e socioemocional dos profissionais, diante da sobrecarga provocada pelo planejamento de atividades e adaptação de metodologias. Nesse contexto, a escola disponibilizou materiais impressos e realizou acompanhamento individual e em grupo, garantindo o acesso à educação para aqueles que não dispunham de recursos digitais.

A Escola Guateka, por ser indígena, apresenta valorização cultural em seu entorno, com portas identificadas em guarani e português, grafismos, cores e

instrumentos culturais, além de professores indígenas que fortalecem o sentimento de pertencimento dos estudantes. A Escola Edson Bezerra, por sua vez, buscou inserir elementos culturais indígenas por meio de desfiles, grafismos corporais, roupas e atividades de Artes nas quais os alunos se tornavam protagonistas, utilizando metodologias ativas como a sala de aula invertida. Entretanto, observou-se nos alunos indígenas um sentimento de não pertencimento, reforçado pela imposição cultural da escola não indígena. Esse fenômeno pode ser compreendido a partir das reflexões de Fanon (1952), que aponta os efeitos subjetivos do colonialismo, impondo inferioridade e deslocamento cultural, e de autores contemporâneos como Krenak (2019) e Munduruku (2017), que discutem a tentativa de domesticação cultural e o esvaziamento identitário dos povos originários.

Para recompor as lacunas de aprendizagem pós-pandemia, a Escola Edson Bezerra implementou o Plano de Recomposição das Aprendizagens, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS). O plano incluiu diagnóstico das habilidades, monitoramento contínuo, uso de metodologias ativas, diversificação de estratégias didáticas, incentivo à investigação e protagonismo dos estudantes, além do envolvimento da família e da comunidade escolar. O monitoramento constante permitiu identificar estudantes em defasagem, subsidiando a prática docente para promover progresso educacional e social.

No contexto pós-pandemia, ações de acolhimento e recuperação emocional foram implementadas, incluindo rodas de conversa, dinâmicas de grupo, atividades artísticas e apoio psicológico, considerando a perda de entes queridos e os impactos emocionais da pandemia. Um exemplo marcante foi um desenho produzido no Dia dos Povos Indígenas, no qual um aluno representou um indígena usando máscara, simbolizando a experiência coletiva e a memória afetiva desse período. A abordagem decolonial na Arte indígena foi enfatizada, permitindo que os alunos fossem protagonistas da própria cultura, em oposição a uma visão folclórica e estereotipada.

Apesar dos avanços, os desafios persistem para uma implementação plena da perspectiva decolonial, devido a referências escolares limitadas e materiais didáticos que ainda apresentam superficialidade, folclorização e infantilização da cultura indígena. A Lei nº 11.645/2008 determina que o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena seja obrigatório em todos os níveis da Educação

Básica, orientando práticas pedagógicas que promovam uma educação intercultural, crítica e antirracista, comprometida com a valorização identitária e o respeito à diversidade étnico-cultural (Brasil, 2008).

3 O desenho como expressão cultural e ferramenta pedagógica na Educação Indígena

Quando pensamos na Arte do desenho, percebemos que ela exerce um papel fundamental não apenas na educação, mas também no contexto cultural, sendo uma das formas mais primordiais de expressão humana. O desenho representa a essência da comunicação entre culturas, povos e gerações, e desempenha um papel central na construção da identidade individual e coletiva. Ao se expressar por meio do desenho, o ser humano manifesta suas ideias, sentimentos, percepções e experiências de vida, estabelecendo diálogos que ultrapassam barreiras de tempo, espaço e linguagem verbal. Essa capacidade comunicativa faz do desenho uma ferramenta poderosa para o registro da memória e para a transmissão de saberes, especialmente em sociedades onde a oralidade e os símbolos visuais desempenham papel central no fortalecimento cultural.

O desenho é uma arte visual que consiste em representar algo por meio dos elementos da linguagem visual, tais como linhas, pontos, formas, cores, texturas e sombras. Trata-se da forma de expressão artística mais antiga conhecida, utilizada para registrar não apenas objetos e seres, mas também ideias, sensações e narrativas simbólicas. Por meio do desenho, é possível transmitir experiências concretas, imaginárias ou espirituais, consolidando a sua função como instrumento de comunicação e registro cultural. Além disso, o desenho estimula a percepção visual e a coordenação motora, elementos essenciais no desenvolvimento cognitivo, permitindo que o indivíduo interprete o mundo de forma mais ampla e sensível às nuances estéticas e simbólicas presentes em seu cotidiano.

Desde os primórdios da humanidade, o desenho tem sido usado tanto como forma de expressão quanto como meio de marcar território e registrar acontecimentos. Os primeiros registros conhecidos datam da Pré-História, sendo as imagens de mãos em negativo, encontradas em cavernas, um dos exemplos mais antigos da criatividade humana, com aproximadamente 30 mil anos de existência (Proença, 2005, p. 11-12). Tais registros demonstram que o ser humano sempre buscou representar a realidade que o cercava, pessoas, animais, objetos e elementos da natureza, assim como seres imaginários ou divindades, refletindo

crenças, valores e a percepção de mundo de cada época. Observa-se, portanto, que o desenho não apenas reproduz a realidade, mas também revela as dimensões simbólicas e emocionais da experiência humana, funcionando como uma ponte entre o tangível e o imaginário.

O estudo dessas manifestações permite compreender a evolução das artes visuais ao longo do tempo e revela que a expressão artística está profundamente integrada à cultura dos povos. Através de pinturas rupestres, esculturas, grafismos e outros registros visuais, podemos deduzir aspectos da vida cotidiana, hábitos, rituais, e a organização social das comunidades antigas, evidenciando a importância do desenho como ferramenta de preservação da memória coletiva e de construção simbólica do mundo. Além disso, essas expressões artísticas possibilitam a reflexão sobre a diversidade cultural e a maneira como diferentes sociedades interpretam e interagem com o meio em que vivem, oferecendo subsídios para o estudo interdisciplinar em áreas como história, antropologia, filosofia e educação.

No contexto escolar, o ensino das artes amplia esse repertório histórico e cultural, incorporando a visão e a criatividade do estudante. Ao desenhar, o aluno mobiliza seu capital cultural, ou bagagem cultural, e desenvolve competências cognitivas, estéticas e críticas, produzindo significados a partir de suas próprias experiências. O desenho, portanto, não apenas estimula a imaginação e a expressão individual, mas também promove o desenvolvimento do senso crítico, permitindo que o estudante interprete o mundo, reflita sobre suas vivências e estabeleça conexões entre saberes pessoais, sociais e culturais. Por meio da prática artística, o estudante tem a oportunidade de expressar suas memórias, sentimentos e perspectivas, criando uma narrativa visual que dialoga tanto com sua realidade imediata quanto com heranças culturais mais amplas, fortalecendo a autoestima e a identidade social.

Além disso, o desenho funciona como um instrumento de inclusão, permitindo que estudantes de diferentes contextos se expressem mesmo quando enfrentam limitações linguísticas ou cognitivas. Em comunidades indígenas, por exemplo, a prática do desenho escolar pode ser um meio de valorizar a língua materna, as histórias orais e as tradições culturais, aproximando o aluno de suas raízes e reforçando o respeito às práticas culturais de seu povo. Essa função integradora evidencia que o desenho vai além de uma atividade artística ou recreativa: ele é um espaço de diálogo, aprendizagem e construção de sentido,

promovendo o reconhecimento da diversidade cultural e a manutenção dos saberes tradicionais.

Assim, o desenho na educação escolar representa muito mais do que uma atividade artística: é um espaço de descoberta, criação e reflexão, no qual o estudante constrói sentidos e fortalece sua identidade cultural, enquanto se conecta com tradições, histórias e memórias humanas que atravessam o tempo. Ao olhar para o desenho como prática educativa, compreende-se que ele é uma ferramenta de expressão, de pesquisa e de transformação social, capaz de unir conhecimento, imaginação e cultura em um único ato criativo, tornando-se indispensável para a formação integral do indivíduo.

A luta por território é um elemento central na cultura dos povos Guarani e Kaiowá, estando profundamente ligada à sua identidade, espiritualidade e modos de vida. O território não é visto apenas como espaço físico, mas como um espaço sagrado que sustenta relações comunitárias, práticas agrícolas, rituais e a transmissão de saberes ancestrais. Ao longo da história, esses povos enfrentaram processos de invasão, deslocamento forçado e marginalização, o que consolidou a resistência como uma dimensão fundamental de sua cultura. A mobilização por demarcação e proteção de suas terras envolve estratégias políticas, sociais e jurídicas, assim como ações culturais que reafirmam sua presença e direitos. Nesse contexto, a defesa do território torna-se simultaneamente uma prática de sobrevivência física, preservação da memória coletiva e afirmação de identidade, revelando a estreita ligação entre cultura e luta social nos Guarani e Kaiowá.

3.1 A Importância do Desenho segundo Fayga Ostrower

Fayga Ostrower foi uma artista plástica de grande prestígio e uma importante teórica das artes visuais. Em suas reflexões, defende que o desenho é uma forma de expressão profundamente enraizada nas experiências humanas individuais. Para ela, desenhar vai muito além da simples representação gráfica de objetos ou cenas; trata-se de um processo complexo de construção de sentido, organização do pensamento e manifestação da subjetividade. Antes mesmo de ser realizado no papel ou em qualquer superfície, o desenho é gestado no pensamento, constituindo-se a partir de signos e símbolos que conectam o consciente ao inconsciente.

Segundo Ostrower, o ato de desenhar é uma forma de o indivíduo expressar

suas emoções primordiais, interpretar o mundo ao seu redor e projetar suas ideias de maneira única. Nesse processo, o artista articula elementos visuais como: ponto; linha; forma; textura e cor, com técnicas e significados internos, imprimindo em sua produção marcas de sua cultura, identidade e visão de mundo.

Em sua obra *Universos da Arte*, Ostrower (1983) destaca importantes reflexões sobre o processo criativo, entendendo-o como uma atividade essencialmente humana. Tal processo não se limita ao campo artístico ou profissional, mas manifesta-se em todas as pessoas, em diferentes graus e formas. Dessa forma, o desenho deve ser valorizado como uma ferramenta pedagógica essencial, pois permite o desenvolvimento da capacidade de abstração, da sensibilidade, da percepção e da imaginação. Além disso, contribui para a formação da autonomia e pode ser um meio poderoso de autoconhecimento.

No contexto educacional, Ostrower argumenta que o ensino do desenho nas escolas não deve restringir-se à mera imitação da realidade, à reprodução de datas comemorativas ou à prática mecânica de técnicas. Pelo contrário, defende uma abordagem que privilegie a livre expressão e a construção de um olhar crítico e sensível. Essa perspectiva é ainda mais relevante em contextos interculturais, como entre as populações indígenas, em que o desenho desempenha papel central na transmissão de saberes e conhecimentos ancestrais. Ele carrega significados culturais específicos de cada etnia e comunica experiências, histórias e sentimentos, independentemente da linguagem escrita.

“A arte representa um caminho de conhecimento da realidade humana.” (Ostrower, 1983, p. 27). Nesse sentido, compreender e valorizar o desenho como linguagem simbólica e expressiva é fundamental para uma educação verdadeiramente transformadora. Essa valorização implica reconhecer as diversas formas de ver o mundo, de se perceber, sentir e representar, permitindo que os sujeitos transcrevam suas vivências mais íntimas em imagens, em um ato profundamente criador e libertador.

De acordo com Ostrower, “a arte é uma forma de conhecimento, uma forma sensível, não-verbal, que nos permite compreender o mundo e a nós mesmos” (Ostrower, 1983, p. 27). De forma complementar a esse pensamento, temos como referência na Arte-Educação brasileira e latino-americana a autora Ana Mae Barbosa. Sua principal contribuição está na valorização do desenho como uma linguagem visual fundamental para o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e da percepção de mundo. Para ela, o desenho deve ir além

das regras e técnicas rígidas, contribuindo para a ampliação do repertório cultural e simbólico dos estudantes.

Barbosa propôs a abordagem triangular, composta por três eixos fundamentais: a leitura da imagem, a contextualização histórica e cultural, e a produção artística. Esse modelo visa promover uma compreensão mais ampla da arte, estimulando o estudante a criar e interpretar obras em diferentes contextos, inclusive interculturais.

“O ensino do desenho precisa considerar o repertório visual dos alunos, respeitando suas referências culturais e simbólicas” (Barbosa, 2005). Essa valorização das vivências e saberes dos alunos também é fortemente defendida por Paulo Freire, referência central na educação crítica e libertadora. Em *Pedagogia do Oprimido* (1968), Freire afirma que a aprendizagem significa parte do universo cultural do educando, reconhecendo seus conhecimentos prévios, valores e modos de vida. Dessa forma, o desenho, enquanto forma de expressão, torna-se um instrumento potente de autonomia e participação ativa no processo educativo, permitindo que os estudantes construam conhecimentos a partir de suas experiências e perspectivas.

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). Portanto, o desenho deve ser compreendido como uma linguagem complexa, repleta de significados pessoais e coletivos, que permite ao sujeito dialogar com o mundo e consigo mesmo. Sua presença na educação não deve ser meramente ilustrativa, mas transformadora, uma ferramenta para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da criticidade e da identidade cultural.

4 Aspectos metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa adota a abordagem qualitativa, fundamentada no paradigma interpretativo, por compreender que os fenômenos sociais e educacionais são construídos nas interações humanas e carregados de significados (Merriam, 1998). Esse tipo de investigação permite explorar a percepção dos estudantes indígenas em sua dimensão cultural, simbólica e subjetiva, priorizando a escuta sensível e a valorização de suas experiências. Para alcançar tal propósito, a metodologia escolhida foi a Pesquisa-Ação, uma vez que se trata de um estudo desenvolvido dentro do espaço escolar, em que pesquisadora e sujeitos constroem

conjuntamente os caminhos de investigação, em diálogo com a realidade vivida (Tripp, 2005). Nessa perspectiva, a pesquisa não se limita à descrição de dados, mas busca também promover reflexões críticas e transformar práticas educativas.

O referencial da pesquisa-ação está fundamentado na ideia de que os pesquisadores e os participantes do estudo atuam conjuntamente na investigação de problemas reais, articulando reflexão e ação com o objetivo de promover mudanças concretas (Tripp, 2005). Essa abordagem valoriza a experiência prática e o conhecimento situacional dos sujeitos envolvidos, reconhecendo-os como coautores do processo investigativo. Diferentemente de metodologias puramente observacionais, a pesquisa-ação busca transformar simultaneamente a realidade estudada e gerar conhecimento científico, por meio de ciclos contínuos de planejamento, intervenção, observação e reflexão. Dessa maneira, ela se apresenta como um referencial metodológico que integra teoria e prática, promovendo aprendizagens significativas e contribuindo para o aprimoramento das práticas sociais e educativas.

O campo empírico delimitado é a Escola Estadual Edson Bezerra, localizada em Itaporã, MS, instituição que atende 42% dos estudantes indígenas, pertencentes às etnias Guarani, Kaiowá e Terena. O recorte de análise envolve turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, selecionadas por se encontrarem em uma fase de escolarização em que a linguagem visual já está mais consolidada como forma de expressão. Os sujeitos da pesquisa são vinte estudantes indígenas dessas turmas, convidados a participar voluntariamente mediante autorização da escola e dos responsáveis. Os estudantes serão identificados por letras, contendo as iniciais do nome e assim mantendo o anonimato e preservando sua identidade. Para garantir a ética da pesquisa, foram observados os princípios estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando anonimato, sigilo das informações e consentimento livre e esclarecido (Brasil, 2016).

Os procedimentos de coleta de dados foram realizados em quatro aulas, por meio de atividades pedagógicas planejadas dentro da disciplina de Artes, porém realizadas fora da sala de aula convencional, nas quais os estudantes foram convidados a produzir desenhos sobre o “Dia dos Povos Indígenas”, refletindo suas percepções, sentimentos e identidades em relação à data. Antes da produção artística, ocorreram rodas de conversa que buscaram instigar os estudantes a dialogarem sobre a importância da data, sua história e os significados atribuídos por suas comunidades. O desenho foi escolhido como instrumento principal de coleta

por constituir uma linguagem acessível, espontânea e significativa para os sujeitos da pesquisa, além de se configurar como expressão cultural que transmite modos de vida, memórias e visões de mundo.

Dentre os procedimentos de planejamentos foram realizados da seguinte forma: A organização teve duração para quatro aulas, onde na primeira aula promovemos um diálogo com todos os alunos explanando sobre o tema: o Dia dos Povos Indígenas, e na sequência como eles se sentem diante da data, das comemorações e demais atividades propostas no mês de abril. Na Segunda aula, já seguimos para a prática (Figura 2; Figura 3) tudo que disseram na aula anterior teriam que transformar em um desenho/ilustração, seus conhecimentos, sua cultura, suas expectativas, alegrias e tristezas sobre o tema.

As atividades de desenhos eram livres, porém os estudantes conversavam entre si para troca de informações e opiniões. Como pertencem a etnias diferentes por si só formaram pares, Terenas e Guaranis, e foi realizada de forma leve e cada um demonstrando suas habilidades. A terceira aula foi dedicada à construção do desenho, organização das formas e alguns já iniciaram a pintura, todo material foi providenciado pela professora e alguns estudantes levaram seus materiais. A última aula foi dedicada a terminar a atividade de pintura, detalhes e apresentação aos colegas. Sentamo-nos em círculo e cada estudante pode dizer um pouco do que fez, tomados pela timidez muitos apenas repetiram a composição artística do colega.

Figura 2 – Os estudantes realizando as atividades com a orientação da professora-pesquisadora (1º momento)



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Figura 3 – Os estudantes realizando as atividades com a orientação da professora-pesquisadora (2º momento)



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

A BNCC, embora proponha assegurar a diversidade cultural como princípio formativo, ainda pode contribuir para a manutenção de estereótipos quando apresenta referências superficiais sobre os povos indígenas, tratando-os como um conjunto homogêneo e atemporal. Quando os documentos curriculares não reconhecem a pluralidade das etnias, suas especificidades linguísticas, seus modos próprios de produzir conhecimento e suas dinâmicas contemporâneas, acabam reforçando visões simplificadas que historicamente invisibilizam essas populações.

Assim, a ausência de orientações mais profundas e contextualizadas pode levar escolas e professores a reproduzirem práticas pedagógicas que reiteram imagens estereotipadas, em vez de promoverem uma compreensão crítica e respeitosa das identidades indígenas.

Toda atividade está pautada na Habilidade da BNCC (Arte): EF69AR34: Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

Como suporte complementar, foram registrados os relatos orais dos estudantes durante a explicação de seus trabalhos, além da utilização de diário de campo e registros fotográficos das produções artísticas. O diário de campo possibilitou anotar as impressões, reações e comportamentos dos alunos durante as atividades, enriquecendo a compreensão do contexto em que os trabalhos foram elaborados. As fotografias, por sua vez, permitiram proteger a fidelidade visual dos desenhos para análise posterior, garantindo que os detalhes das cores, traços e símbolos não fossem perdidos. Esses diferentes instrumentos foram articulados para formar um corpus de dados robusto, capaz de revelar múltiplas dimensões da percepção dos alunos indígenas sobre a data em estudo.

O diário de campo é uma ferramenta metodológica fundamental na pesquisa, especialmente na disciplina de Artes, pois permite ao pesquisador registrar observações, reflexões e interpretações sobre o processo de ensino-aprendizagem em seu contexto natural, que não estão explícitas (Teixeira, 2023; Gil, 2008). Segundo Gil (2008), o diário de campo possibilita a sistematização das experiências do pesquisador, permitindo uma análise crítica das práticas educativas e das interações em sala de aula. Esse registro auxilia na compreensão de como os estudantes expressam suas ideias, emoções e saberes culturais por meio de diferentes linguagens visuais, oferecendo subsídios para a reflexão pedagógica e a articulação entre teoria e prática. Dessa forma, o diário de campo se configura como um recurso que valoriza a experiência vivenciada e contribui para a construção de conhecimento.

A análise dos dados ocorreu em três etapas complementares. Na primeira, realizou-se a sistematização do material empírico, organizando os desenhos e transcrevendo as falas dos alunos. Em seguida, procedeu-se à categorização temática, buscando identificar elementos recorrentes, tais como grafismos corporais, símbolos da natureza, instrumentos culturais e expressões de pertencimento. Por fim, desenvolveu-se a interpretação crítica das categorias, ancorada no referencial da pedagogia freireana (Freire, 1996), na alfabetização visual proposta por Ana Mae Barbosa (2005) e nas reflexões de Fayga Ostrower (1994) sobre o desenho como expressão estética e subjetiva. Essa triangulação teórica permitiu compreender os desenhos não apenas como ilustrações, mas como narrativas visuais que expressam identidade, resistência cultural e visão de mundo dos estudantes indígenas.

O papel da pesquisadora neste estudo assume caráter participativo e

reflexivo, visto que sua atuação no cotidiano escolar possibilita maior proximidade com os sujeitos e sensibilidade para compreender os contextos vividos. Essa inserção no campo não se limita à observação externa, mas envolve uma postura dialógica, freireana, em que pesquisadora e alunos aprendem juntos em um processo de construção de saberes. A convivência anterior com a comunidade escolar favoreceu a criação de vínculos de confiança, elemento essencial para que os estudantes se sentissem confortáveis em expressar seus sentimentos e percepções por meio da linguagem visual. Ao mesmo tempo, tal proximidade exigiu um olhar crítico para evitar vieses, assegurando que as interpretações respeitassem a autonomia e a autoria dos participantes.

É importante destacar algumas limitações encontradas no desenvolvimento da pesquisa. A primeira delas refere-se ao tempo destinado às atividades, uma vez que a organização curricular da escola e a rotina pedagógica podem restringir o aprofundamento das discussões em sala de aula. Outra limitação diz respeito à diversidade cultural entre os alunos indígenas: embora compartilhem experiências semelhantes, cada etnia possui símbolos, histórias e tradições particulares, o que exige cautela para não generalizar interpretações. Além disso, a pesquisa envolveu estudantes de faixa etária específica (6º e 7º anos), o que restringe a análise a um recorte etário, não contemplando percepções de alunos mais velhos ou de outras etapas escolares.

Apesar dessas limitações, a pesquisa apresenta contribuições significativas para a educação intercultural e para o campo da Arte-Educação. Ao analisar a produção artística indígena em contexto escolar, o estudo evidencia a importância de valorizar os saberes culturais que os estudantes trazem de suas comunidades e de reconhecê-los como protagonistas de sua própria aprendizagem. Espera-se que os resultados possam subsidiar práticas pedagógicas mais sensíveis e inclusivas, incentivando professores a integrarem expressões artísticas indígenas em seus currículos de forma crítica, e não meramente folclórica. Nesse sentido, a pesquisa contribui para o fortalecimento da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, e para a efetivação de uma educação decolonial, comprometida com a valorização da diversidade cultural.

Assim, a metodologia proposta articula teoria e prática, ensino e pesquisa, vivência e reflexão, constituindo-se como caminho fértil para compreender a percepção dos alunos indígenas sobre o Dia dos Povos Indígenas. Mais do que coletar dados, busca-se dar visibilidade às vozes dos estudantes, reconhecendo sua

arte como expressão legítima de identidade, memória e resistência.

5 Resultados e Análises das Produções Artísticas

A presença da arte indígena em ambiente escolar não indígena tem se mostrado fundamental para ampliar o entendimento dos estudantes sobre a diversidade cultural do Brasil. Ao trabalhar pinturas, grafismos, artesanato, narrativas orais e modos de criação presentes nos diferentes povos indígenas, as aulas possibilitam que as crianças e jovens acessem conhecimentos que historicamente foram silenciados ou reduzidos a imagens estereotipadas. A arte, nesse contexto, torna-se um caminho sensível e acessível para compreender que os povos indígenas não pertencem ao passado, mas continuam produzindo saberes, técnicas e expressões que dialogam com o presente. Autores como Daniel Munduruku destacam que conhecer as culturas indígenas é reconhecer a existência de múltiplas maneiras de viver e interpretar o mundo, o que contribui para a construção de uma educação mais humana e menos preconceituosa.

Além disso, a arte indígena promove um encontro com cosmologias que valorizam a relação profunda entre ser humano, natureza e espiritualidade. Essa perspectiva amplia a visão de mundo dos alunos, ajudando-os a perceber que a vida pode ser organizada por outros princípios além do consumo e da lógica individualista. Ailton Krenak, por exemplo, argumenta que os povos indígenas nos lembram da importância de “adiar o fim do mundo” ao manter formas de existência que respeitam a terra e a coletividade. Quando essas ideias chegam à escola por meio de produções artísticas e de reflexões sobre elas, os estudantes se aproximam de valores como cuidado, reciprocidade e responsabilidade compartilhada. A arte, assim, torna-se uma ponte entre diferentes modos de pensar, permitindo que a sala de aula se transforme em um espaço de diálogo intercultural.

Outro aspecto fundamental é o papel pedagógico da arte como ferramenta para romper estereótipos. Muitas vezes, os estudantes chegam à escola com imagens prontas sobre os povos indígenas, geralmente baseadas em representações simplificadas. Ao analisar grafismos específicos, como os que carregam memórias, territórios e histórias próprias de cada etnia, os alunos compreendem que não existe “o indígena”, mas uma pluralidade de povos que produzem artes distintas e significativas. A educadora Ana Mae Barbosa destaca que a arte-educação deve abrir espaço para diferentes matrizes culturais, reconhecendo que a diversidade enriquece os processos de aprendizagem e forma

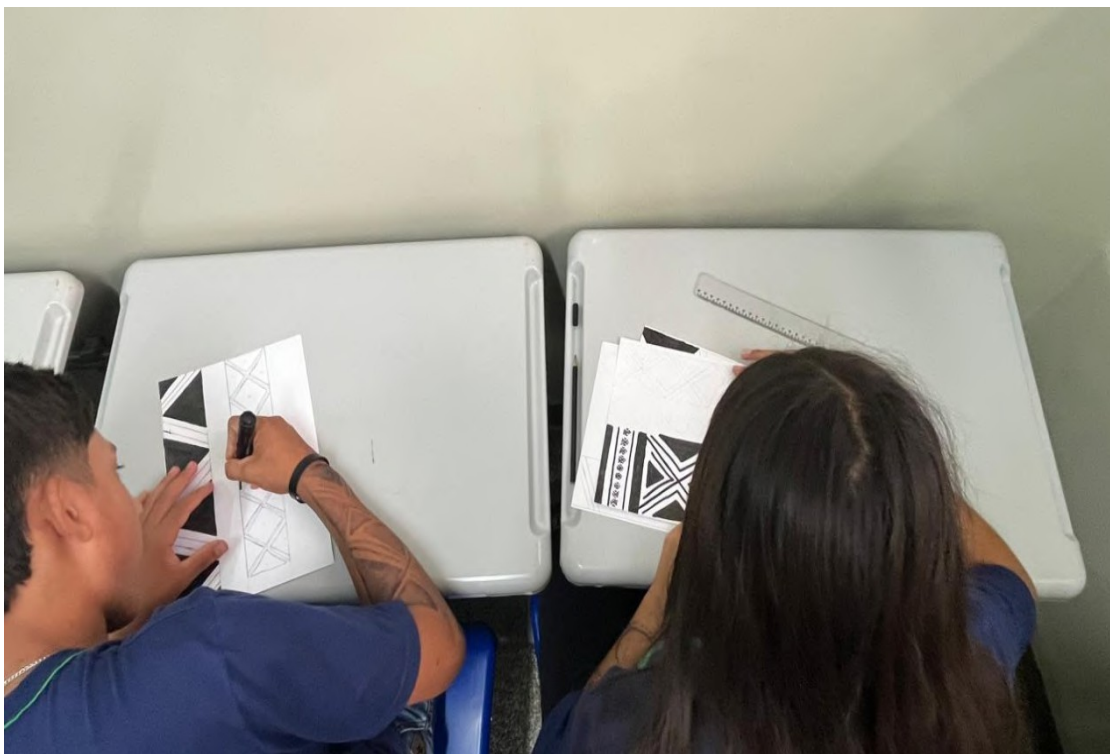
sujeitos mais críticos. Assim, ao incluir a arte indígena no currículo, a escola contribui para desfazer visões equivocadas e construir uma leitura mais sensível e respeitosa sobre essas populações.

A presença da arte indígena no ambiente escolar também fortalece a formação cidadã. Quando promovemos atividades de estudo, criação e interpretação de obras indígenas, estimulando nos alunos a capacidade de refletir sobre direitos, território, memória e resistência. Isso acontece porque toda obra de arte carrega um contexto histórico e social. Ao compreender que muitos grafismos e símbolos expressam lutas pela continuidade da cultura e pela preservação do território, o estudante desenvolve um olhar mais atento para as injustiças sociais que ainda atingem esses povos, muitas vezes distantes da realidade dos não indígenas. Paulo Freire defendia que a educação deve levar o indivíduo a ler criticamente o mundo; ao trabalhar a arte indígena, a escola oferece meios para que os alunos ampliem essa leitura e percebam que todas as culturas têm valor e merecem respeito.

Por fim, é importante reconhecer que incluir a arte indígena na escola não indígena não significa apenas estudar conteúdos novos, mas transformar a própria dinâmica escolar. Isso implica oferecer espaço para novas narrativas, acolher outras formas de conhecimento e romper com a ideia de que apenas os saberes europeus ou ocidentais são legítimos. Ao valorizar a arte indígena, contribui-se para a construção de um currículo mais inclusivo, plural e democrático. Como ressaltam muitos pensadores indígenas, a educação só cumpre seu papel quando permite que todos, independentemente de sua origem, sejam reconhecidos como produtores de saber. Assim, a arte indígena torna-se uma ferramenta essencial para aproximar culturas, promover respeito mútuo e formar estudantes capazes de compreender a riqueza e a complexidade do Brasil.

Este capítulo destina-se à descrição das análises realizadas nos desenhos de estudantes de 6º e 7º anos (Figura 4) da Escola Estadual Edson Bezerra. As análises foram conduzidas a partir do referencial de Paulo Freire, sendo que a ordem apresentada não segue a cronologia da pesquisa, mas busca organizar o pensamento de forma linear na escrita, favorecendo, posteriormente, nossas considerações.

Figura 4 – Os estudantes realizando as atividades



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

A análise de desenhos de estudantes indígenas exige uma abordagem sensível e respeitosa, que considere tanto a singularidade cultural de cada grupo quanto às competências cognitivas e artísticas dos estudantes. É fundamental valorizar suas tradições sem impor interpretações externas que possam distorcer o significado real das produções. A seguir, apresentamos um guia para realizar essa análise, com ênfase no reconhecimento dos aspectos culturais, simbólicos e educativos dos desenhos, sem perder de vista a valorização das expressões individuais e coletivas.

Antes de iniciar a análise, foi imprescindível compreender o contexto cultural, histórico e social do grupo indígena ao qual os estudantes pertencem. O desenho de um aluno indígena pode incorporar múltiplos elementos que refletem cosmovisões, mitologias, histórias e valores de seu povo. Ele se apresenta como ferramenta de entendimento, assumindo diferentes funções conforme a etnia: pode ser um meio de transmitir histórias, uma ferramenta pedagógica ou parte de rituais e práticas religiosas. Compreender o papel do desenho na comunidade permite uma leitura mais profunda dos significados presentes nas obras.

As composições artísticas constituem ponto de partida para reflexões sobre identidade, cultura e história, promovendo um ambiente de aprendizado crítico e

sensível. A atividade alusiva ao Dia dos Povos Indígenas foi realizada em um espaço diferente da sala de aula habitual, com o objetivo de proporcionar uma ruptura positiva na rotina e estimular a percepção sensível dos alunos. Antes de iniciar os desenhos, discutiu-se coletivamente o significado da data, incentivando-os a refletir sobre sua importância. O objetivo principal era que os desenhos representavam objetos, grafismos, pessoas ou elementos da natureza e da cultura indígena, valorizando a vivência e percepção de cada estudante.

Conforme destaca Ana Mae Barbosa (2010), o ensino de Arte deve possibilitar ao estudante aprender a “ler imagens” e a produzi-las, reconhecendo o desenho como forma de comunicação e construção de sentido. Paralelamente, estimulou-se a imaginação, convidando os alunos a criar lugares, ambientes, personagens ou símbolos que expressassem seus sentimentos e ideias. Os erros foram ressignificados como oportunidades de descoberta, em consonância com a pedagogia freireana, que valoriza a experimentação e a autonomia criativa (Freire, 1996). Assim, o essencial era representar elementos vinculados à memória oral, aos grafismos tradicionais ou às histórias de seu povo, reconhecendo que, como afirma Fayga Ostrower (2004), criar é também atribuir significado, organizar experiências e dar forma às percepções individuais.

O processo de seleção dos elementos culturais seguiu uma lógica de liberdade criativa, evitando modelos prontos e colocando os alunos como construtores da atividade. Não havia restrições quanto ao que poderiam desenhar, permitindo que cada estudante se apropriasse de seu capital cultural, experiências de vida e referências pessoais. No Brasil, os povos indígenas pertencem a diferentes etnias, e seus símbolos culturais são representados de maneiras diversas, refletindo cosmologias, territórios e tradições específicas. Cada elemento dos grafismos, pinturas corporais, adornos, vestimentas, carregam significados espirituais, ancestrais e sociais, permitindo identificar a identidade coletiva e a memória de cada povo.

Alunos com dificuldade de autoidentificação cultural inicialmente recusaram-se a participar, mas, ao observarem seus colegas, passaram a desenhar, muitas vezes reproduzindo formas, cores e composições semelhantes. Em alguns casos, surgiram elementos inovadores de forma inesperada, como a representação de um indígena utilizando máscara facial, lembrança das experiências relacionadas à pandemia, mesmo que as normas sanitárias não estivessem mais vigentes. Durante a atividade, os alunos demonstraram comportamento criativo, leve e

colaborativo, dialogando sobre grafismos, adereços e personagens, frequentemente inspirados em lugares do imaginário ou em histórias narradas por seus ancestrais.

Alguns estudantes copiavam ideias de colegas, alegando pensar de forma semelhante, enquanto outros expressavam angústias relacionadas a questões sociais, políticas e ambientais, como disputas territoriais, desvalorização cultural e escassez de água, refletidas em seus desenhos. A idade e a maturidade influenciaram o tipo de representação, sendo que alunos mais velhos ou com maior experiência produziram desenhos mais detalhados e complexos, enquanto os mais jovens apresentaram representações mais simbólicas e centradas em elementos essenciais da cultura.

Foi possível observar padrões recorrentes, especialmente entre estudantes que participam ativamente das celebrações do Dia dos Povos Indígenas. Esses estudantes fazem parte de todo processo para as festividades que acontecem na Aldeia de Dourados, MS, desde os grafismos corporais, preparação física para apresentações, desfiles e atividades de competições. Seus desenhos destacaram grafismos corporais, uso de jenipapo e urucum, cerâmicas, cestarias e adornos típicos, evidenciando práticas reais da aldeia. Outros estudantes focaram em elementos culturais de relevância geral, mesmo que não vivenciados diretamente.

A presença do urucum no desenho realizado pelos estudantes indígenas revela uma forma de comunicação cultural que ultrapassa o simples uso da cor. Ao escolher esse elemento, o aluno se conecta a práticas ancestrais de cuidado, proteção e afirmação identitária, que historicamente marcam os corpos indígenas e dão visibilidade aos seus modos de existir. Nessa perspectiva, a arte produzida no espaço escolar se transforma em um campo de expressão que articula memória, território e pertencimento.

A dimensão simbólica do urucum é amplamente reconhecida nos estudos sobre corporalidade indígena; como afirma Vidal (1997, p. 32), “a pintura corporal com urucum expressa pertencimento, memória e organização social, sendo parte essencial da construção da pessoa indígena”. Assim, o desenho do estudante não apenas representa uma prática cultural, mas reafirma a continuidade de saberes tradicionais que resistem e se reatualizam no contexto contemporâneo.

Os sentimentos expressos nos desenhos foram variados, predominando alegria, orgulho e valorização cultural. Muitos estudantes explicaram suas escolhas, nomeando plantas, instrumentos e rituais para que os não indígenas compreendessem os significados, enquanto alguns realizaram a atividade sem

verbalizar sentimentos. Relataram os variados usos do jenipapo e urucum, que vão além da culinária, têm grande importância na vida dos povos indígenas, sendo usados na alimentação, nas artes e nos rituais. O urucum, é usado para fazer os desenhos no corpo durante cerimônias e festas, representando identidade, proteção e comunicação simbólica. O jenipapo, serve para produzir tinta escura, usada em pinturas corporais, cerâmicas e outros objetos, trazendo significados ligados à ancestralidade e às histórias das aldeias.

Ao observar os desenhos dos colegas, estudantes mais desinibidos exibiam suas produções com orgulho, estimulando a participação dos demais, enquanto os tímidos se inspiravam nas ideias alheias, adaptando-as com cores e traços próprios. Questões sociais e ambientais estiveram presentes, incluindo rios, matas, casas de reza, abundância alimentar, caça e pesca, frequentemente inspiradas em relatos de pais e avós. O significado simbólico de elementos como cocares, grafismos, chocalhos, arcos e flechas relaciona-se diretamente à liderança, ancestralidade, identidade coletiva e práticas rituais. Alguns elementos, como coqueiros, refletem a influência do ambiente escolar não indígena, resultado de experiências vividas durante projetos de paisagismo. Em termos emocionais, a maioria dos desenhos apresenta indígenas sorrindo, transmitindo felicidade e pertencimento, embora a ausência de rosto ou o uso de máscara possa indicar sentimentos de invisibilidade ou resistência simbólica, interpretados à luz da pedagogia freireana como expressão crítica sobre a realidade vivida (Freire, 1996).

A abordagem freireana possibilita compreender a autorrepresentação como prática educativa dialógica, em que os estudantes são sujeitos ativos e protagonistas do processo de aprendizagem. A autorrepresentação permite revelar identidades, rompendo com processos de silenciamento ou representações impostas pelo olhar externo. A presença da frase “O povo indígena é forte” em um dos desenhos exemplifica resistência e afirmação identitária, refletindo a consciência coletiva diante das violências e tentativas de apagamento cultural, em consonância com a perspectiva de Daniel Munduruku (2004) e Ailton Krenak (2019), que destacam a força dos povos indígenas na manutenção dos vínculos com a terra e a ancestralidade.

O grafismo indígena constitui-se como uma linguagem visual que une a estética, memória e espiritualidade. Para além da decoração, ele funciona como um sistema de significados que organiza a vida social e conecta os povos às forças da natureza. Eliel Benites (2015) ressalta que, na cultura Guarani e *Kaiowá*, os

símbolos presentes nos grafismos não são meras ilustrações, mas expressões de uma cosmologia que integra natureza, ancestralidade e coletividade.

É fundamental observar cada grafismo com atenção e respeito, pois, embora possam parecer semelhantes à primeira vista, diferenciam-se nos detalhes de traços, cores e formas. Além disso, o significado atribuído a cada desenho é essencial, pois orienta sua expressão e comunica sua linguagem cultural e com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre essas representações e favorecer sua socialização.

O grafismo indígena é uma forma de expressão artística, funcionando como um meio de comunicação simbólica e preservação cultural. Segundo Rossandra Cabreira (2022), o grafismo dos povos Guarani e Kaiowá, conhecido como *jegua*, é caracterizado por padrões geométricos que representam elementos da natureza, como rios, árvores e animais, além de aspectos espirituais e mitológicos. Esses grafismos são transmitidos oralmente e visualmente, sendo ensinados desde a infância e aplicados em diversas manifestações culturais, como pinturas corporais, cerâmicas e adornos. A autora destaca que cada traço e cor possui um significado específico, refletindo a cosmovisão e a identidade desses povos. Portanto, o grafismo indígena não é apenas uma forma de arte, mas um elemento essencial na construção e afirmação da identidade cultural de seus povos em suas etnias.

Entre os elementos frequentemente representados estão os animais, cada qual associado a forças espirituais e ensinamentos específicos. A onça, por exemplo, aparece como símbolo de poder, coragem e proteção, sendo muitas vezes relacionada à força vital que garante a defesa da comunidade. O peixe, por sua vez, remete à fartura e à relação com as águas, elementos indispensáveis para a sobrevivência e para o equilíbrio ambiental. Já a cobra é representada como guardiã de segredos e como símbolo de transformação, evocando a sabedoria e a renovação presentes nos ciclos da vida.

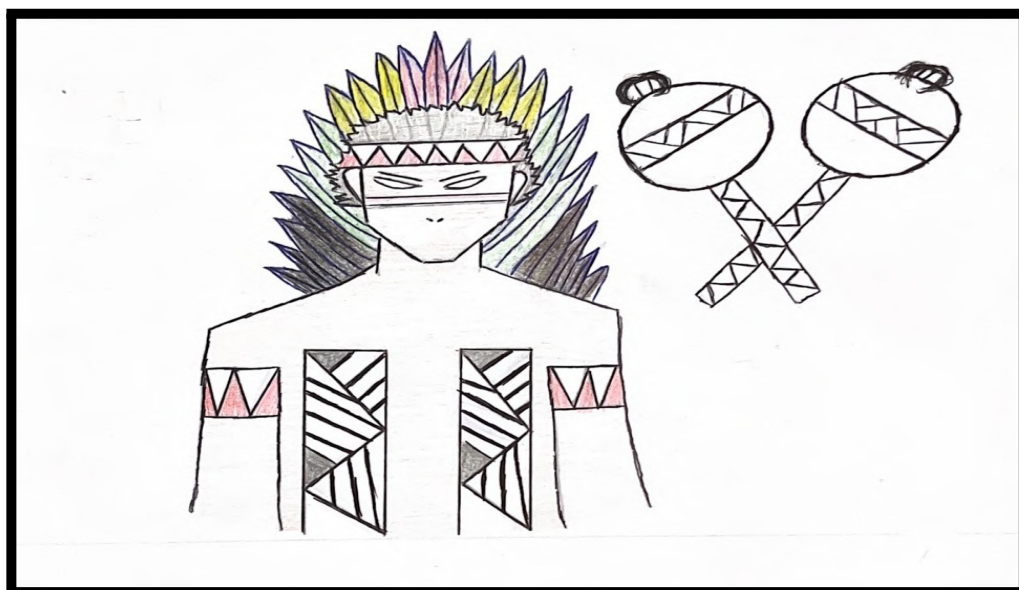
Esses grafismos não se limitam ao corpo ou às peças de cerâmica, mas podem ser encontrados em diferentes suportes, como cestarias, tecidos, pinturas murais e, mais recentemente, em produções escolares de crianças indígenas, que reatualizam esses símbolos em diálogo com seu contexto. Assim, o grafismo torna-se também um meio pedagógico, no qual os jovens aprendem sobre sua cultura, suas histórias e sua espiritualidade, fortalecendo a identidade coletiva frente às pressões externas de homogeneização cultural.

Dessa forma, os grafismos traduzem um modo de ver e de se relacionar com

o mundo, reafirmando a centralidade da arte como linguagem de resistência e de continuidade cultural.

A análise dos desenhos demonstrou que romper a rotina e criar espaços nos quais os alunos sejam protagonistas favorece a aprendizagem e o engajamento. A valorização do capital cultural, das experiências de vida e das expressões individuais transforma a Arte em instrumento de autorrepresentação, resistência, diálogo e experimentação. Inspirada na pedagogia de Freire, a prática docente em Artes deve priorizar metodologias que promovam a criação a partir de contextos, memórias e identidades, oferecendo escuta sensível e promovendo protagonismo, pertencimento e criticidade. O ensino de Arte, nesse sentido, deixa de ser mera transmissão de conteúdos e torna-se espaço de construção coletiva, resistência cultural e desenvolvimento da sensibilidade estética dos alunos.

Figura 5 - Representação do dia dos povos indígenas (Estudante L).



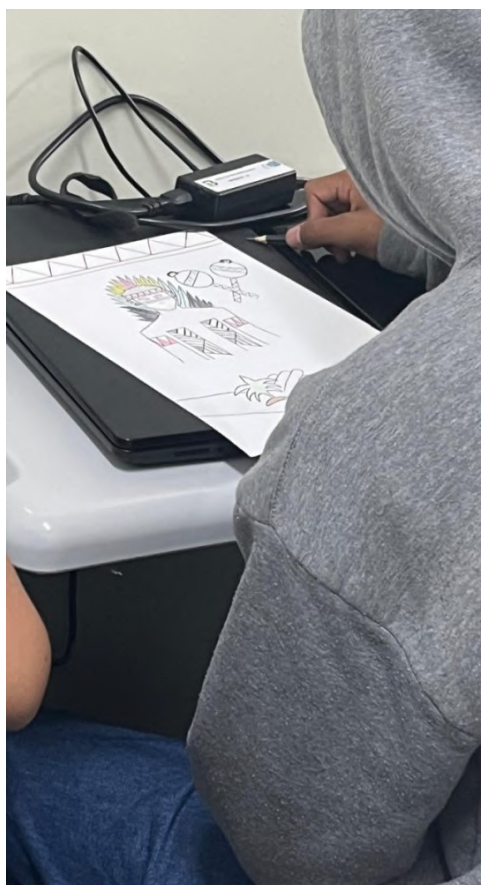
Fonte: Acervo da professora, 2024

Esta representação (Figura 5) foi realizada por um estudante do sexto ano do Ensino Fundamental – anos finais. A atividade ocorreu durante duas aulas da disciplina de Artes, no período matutino, na Escola Estadual Edson Bezerra. O objetivo da proposta pedagógica foi fortalecer a relação dos alunos indígenas dessa turma com suas formas culturais, espirituais e tradicionais, ressaltando a importância de seus povos, sendo a maioria pertencente ao povo Terena, e outros se identificando como Guarani e Kaiowá. Alguns estudantes da mesma turma, apesar

de se reconhecerem como indígenas, demonstravam dificuldade em sua autoidentificação cultural.

Observa-se, com base no comportamento do aluno L (Figura 6)., que ele apresenta uma idade mais avançada em relação aos demais colegas, o que pode justificar sua reduzida interação social dentro do grupo. Na representação produzida por ele, é possível identificar diversos elementos culturais que reforçam a importância do Dia dos Povos Indígenas – anteriormente denominado “Dia do Índio”.

Figura 6 – Aluno elaborando a atividade (Estudante L)



Fonte: Acervo da professora, 2024

Apesar da riqueza da representação dos elementos e adornos corporais, chama a atenção o fato de o indígena ter sido retratado com o uso de máscara, o que se relaciona diretamente ao contexto da pandemia da Covid-19. Esse aspecto sugere uma possível proteção sociocultural nas relações que o ambiente escolar estabelece com crianças e jovens indígenas, refletindo impactos desse período nas formas de representação visual dos alunos.

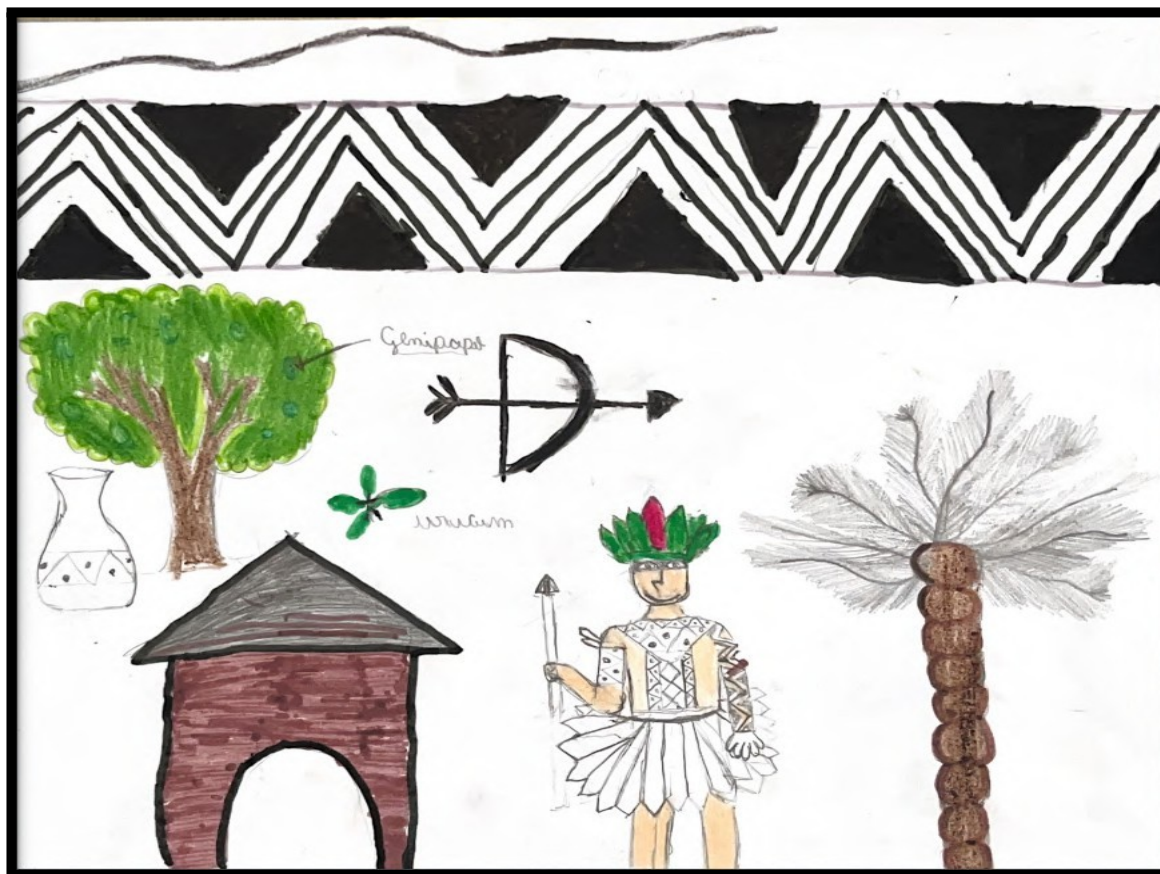
Além disso, o estudante desenhou, ao lado da imagem principal, dois

mbaraka (chocalhos), instrumentos tradicionalmente utilizados pelos homens durante cerimônias culturais e momentos de contato espiritual com os deuses. Os instrumentos aparecem cruzados, o que pode simbolizar força, guerra e proteção. Também se observam diversos grafismos corporais que fazem referência às expressões estéticas e identitárias da beleza indígena.

Ao fundo da figura, o aluno L. representou um cocar colorido, que, visualmente, se assemelha a uma armadura de proteção e liderança atribuída ao jovem retratado. O olhar presente no desenho transmite expressões de luta e resistência, o que permite interpretar que o aluno possivelmente se projetou na imagem que construiu.

Assim, o desenho, além de configurar-se como um meio de comunicação cultural, expressa também dimensões emocionais. A produção permite perceber como o estudante aluno utiliza a arte como estratégia para manifestar sentimentos, tensões ou preocupações, o que pode revelar aspectos relevantes sobre seu estado emocional e sobre a forma como compreende o contexto sociocultural ao seu redor.

Figura 7 - Representação do dia dos povos indígenas (Estudante W).



Fonte: Acervo da professora, 2024

O desenho foi realizado pelo estudante W. durante as aulas destinadas à atividade prática com o tema do Dia dos Povos Indígenas (Figura 7). Na produção, ele retrata uma árvore de jenipapo, elemento de grande relevância para os povos indígenas em suas comunidades. Sua utilidade ultrapassa o aspecto alimentício, pois envolve valores culturais, medicinais, ritualísticos e simbólicos dentro da realidade desses povos. Considerando a natureza comemorativa da data, a pintura corporal está representada através das cores preta e vermelha, tradicionalmente utilizadas em festas e cerimônias. Ressalta-se que a tinta do jenipapo também é considerada uma forma de proteção espiritual.

O jenipapo constitui um elemento central para a cultura de diferentes povos indígenas, especialmente pela sua utilização nas pinturas corporais, que não se restringem à dimensão estética, mas carregam significados espirituais e coletivos. Ao refletir sobre esse tema, Eliel Benites (2015) observa que o fruto é parte de um processo educativo comunitário, uma vez que “a pintura com o jenipapo expressa pertencimento e memória, sendo um modo de afirmar a vida e resistir ao apagamento cultural” (Benites, 2015, p. 78). Assim, o ato de pintar o corpo assume papel pedagógico, pois integra os jovens à tradição e fortalece a identidade coletiva. Para o autor, a relação com o jenipapo está vinculada a um modo de existir que conecta a natureza, a espiritualidade e a educação, constituindo um elo entre passado, presente e futuro.

Nas plantas representadas, o aluno W. inclui o urucum, conhecido por suas sementes vermelhas que produzem uma tinta natural de coloração intensa, utilizada tanto nos grafismos corporais quanto na culinária e na produção de remédios naturais. As árvores foram desenhadas com diferentes texturas para demonstrar o movimento das folhas ao vento, sendo perceptível uma árvore em tom verde e outra em tonalidade cinza, indicando possivelmente variações de espécie ou estação.

O urucum, muito utilizado por diversos povos indígenas, possui um significado que vai além da função estética. Em suas reflexões sobre a relação entre corpo, território e ancestralidade, Daniel Munduruku destaca que os elementos naturais empregados na pintura corporal expressam modos de existir e contar histórias, já que cada cor e cada gesto carregam memórias coletivas transmitidas entre gerações. Dentro dessa perspectiva, o urucum não é apenas um pigmento, mas um elo simbólico entre o indivíduo e sua comunidade, capaz de reafirmar identidades, proteger espiritualmente e fortalecer a presença cultural indígena no mundo dos não

indígenas. Essa compreensão reforça que a pintura com urucum é uma linguagem própria, por meio da qual os povos indígenas continuam comunicando saberes que resistem ao tempo e ao apagamento histórico.

Observa-se que o estudante, além do desenho, identificou os elementos presentes na imagem escrevendo o nome de cada um com o auxílio de setas, com a finalidade de facilitar a compreensão, especialmente para aqueles que não pertencem ao contexto indígena. Essa prática evidencia a intenção de explicar os elementos culturais a um público externo.

Na figura central do indígena, observa-se a presença de grafismos corporais simbólicos, representativos do grupo e da data comemorativa, utilizando cores terrosas que fazem referência ao jenipapo e ao urucum. O cocar, adereço sagrado e símbolo de coragem e sabedoria, está representado com cores vibrantes que aludem às penas de aves, e o rosto traz uma expressão sorridente, sugerindo orgulho e sentimento de pertencimento por meio da representação de símbolos culturais.

Ademais, o aluno incluiu, na parte superior do desenho, o arco e flecha, instrumento historicamente importante para a caça na cultura indígena, que atualmente assume um valor simbólico de identidade cultural e de conexão com os ancestrais. No caso do coqueiro representado, o próprio aluno revela que o desenhou apenas pela beleza da árvore, pois ela está presente em seu cotidiano escolar, mas não possui relação direta com a cultura indígena.

Durante toda a produção artística, o aluno reproduziu uma cultura que está no campo da fantasia, pois eles estão em uma realidade que não condiz com a sua identidade. Quando um estudante produz um desenho dessa natureza no qual se representa vivendo situações de opressão relacionadas aos povos indígenas, essa criação pode ser compreendida como uma forma simbólica de denúncia. A imagem revela que o aluno percebe, ainda que de maneira não verbalizada, conflitos sociais, desigualdades e formas de violência que atingem as populações indígenas. Ao se colocar no lugar do sujeito oprimido, ele expressa sensibilidade diante da injustiça e evidencia que reconhece relações de poder desiguais que marcam a convivência entre diferentes grupos culturais.

Figura 8 - Representação do dia dos povos indígenas (Estudante E.).



Fonte: Acervo da professora, 2024

A composição artística acima foi produzida pelo estudante durante as aulas de Artes (Figura 8), a partir da temática: “*O que representa para você o Dia dos Povos Indígenas?*”. Observa-se que o aluno representa o grafismo corporal utilizando a cor preta proveniente do jenipapo, árvore que também é retratada em sua produção. O coqueiro aparece como elemento ilustrativo, pois está presente no ambiente escolar; tal escolha dialoga com o fato de o aluno indígena estudar em uma escola não indígena, transitando entre dois contextos culturais.

No desenho, o arco e a flecha aparecem como instrumentos culturais de grande importância para a subsistência indígena, tradicionalmente utilizados para caça, pesca e proteção. Esse elemento simboliza também habilidades artesanais e identidade cultural. O desenho reflete aspectos da vida cotidiana do aluno, como práticas de caça e atividades artesanais específicas, indicando como ele percebe o seu lugar no mundo e como essas práticas são ressignificadas por meio da linguagem visual.

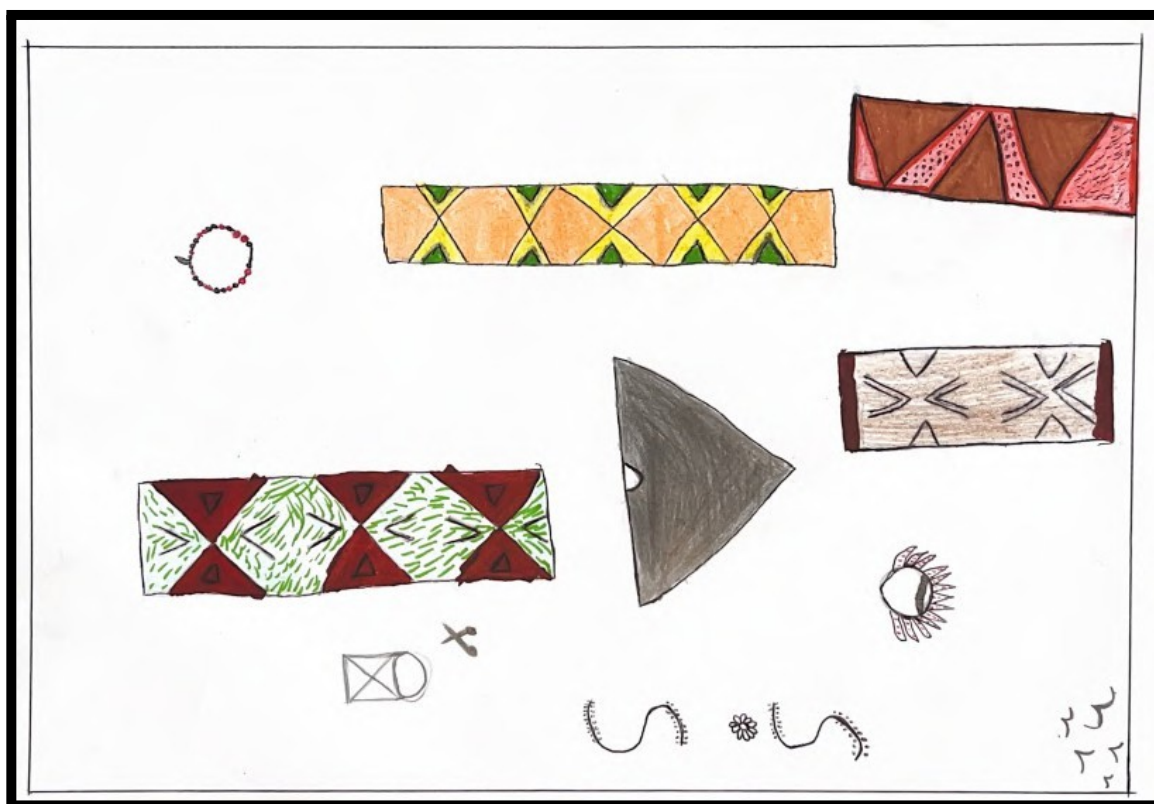
Identificam-se ainda duas formas distintas de habitação: uma casa com estrutura rústica, telhado triangular e paredes de madeira ou troncos, possivelmente representando uma moradia tradicional; ao fundo, nota-se uma casa de sapé, que, para o povo Terena, etnia do aluno, possui grande valor simbólico. Trata-se de um elemento que remete ao fortalecimento dos costumes tradicionais, sendo símbolo de

importância cultural e espiritual para essa comunidade.

Quando o estudante E representa a figura do indígena, o corpo apresenta grafismos geométricos na cor preta, seguindo o mesmo padrão anteriormente utilizado. O rosto também contém grafismos da mesma cor e estilo. Entretanto, o traje apresenta cores vivas que remetem a folhas e penas de aves, as quais também adornam um cocar alto e imponente. Na mão direita, a figura segura um cajado, e os pés descalços reforçam a conexão com as tradições indígenas e com a natureza.

À lateral do desenho, observa-se um vaso ou recipiente artesanal ornamentado com os mesmos padrões geométricos e a mesma cor utilizada nos grafismos corporais. Esses elementos visuais fazem referência ao artesanato Terena, possivelmente às cerâmicas tradicionalmente confeccionadas por esse povo. Assim, a produção artística do aluno revela uma articulação entre símbolos culturais, memória coletiva e pertencimento identitário.

Figura 9 - Representação do dia dos povos indígenas (Estudante R.).



Fonte: Acervo da professora, 2024

Durante toda a atividade sobre o Dia dos Povos Indígenas, o estudante R. (Figura 9), destacou-se por sua participação ativa. Foi sempre muito comunicativo,

incentivando os colegas a realizarem a atividade com capricho. Diferentemente dos demais, ele não apenas explicava seu próprio desenho, mas também comentava o trabalho dos colegas, demonstrando entusiasmo. Relatou a importância desse período e a alegria que sente durante as festividades realizadas na Aldeia Bororó, em Dourados, afirmando que esse é um mês de muita celebração, em que podem mostrar sua cultura para todos. Mencionou, ainda, que passam dias realizando a pintura corporal e que os alunos da escola que não são indígenas demonstram curiosidade e admiração.

Em sua produção artística, observa-se o uso de muitas cores, grafismos alegres e variadas texturas. O estudante R. utiliza elementos da linguagem visual, como cores, texturas, linhas e pontos, com organização e combinações harmônicas de padrões. Na parte superior do desenho, o aluno aplica as cores vermelho/marrom e verde, frequentemente associadas a pigmentos naturais, com formas geométricas repetidas (triângulos e losangos), formando um padrão não convencional. O verde é representado por texturas que se assemelham a plantas ou folhas.

Na parte inferior, em menor escala, surgem outros elementos de grafismo decorativo, representados apenas na cor preta, que possuem função simbólica e social nas comunidades indígenas. Ao centro do desenho, está representada uma habitação de forma circular, casa de reza, típica estrutura coletiva utilizada em atividades comunitárias. Essa construção foi posicionada no centro da composição devido à sua relevância cultural, religiosa e social para a comunidade.

A *opy* ou casa de reza para a cultura indígena, não é apenas um espaço físico, mas o núcleo simbólico e social em torno do qual se organizam os modos de vida, os valores espirituais e as práticas comunitárias. Conforme observado por Clemente (2024, p.), “no universo Guarani, as aldeias nascem e são organizadas a partir da *opy* (casa de reza), lugar de encontros, celebrações, rituais, cerimônias, oficinas, constituindo-se assim num elemento vital para a existência da comunidade Guarani.” Nesse sentido, a *opy* atua como escola tradicional, ambiente de transmissão de saberes ancestrais, de cuidado com a saúde espiritual e social, além de ser espaço de consolidação de identidade e resistência cultural frente às pressões externas que buscam homogeneizar ou marginalizar as culturas indígenas.

A figura indígena é representada com cocar circular nas cores vermelha e preta, padrões tradicionais do grafismo indígena, embora de forma abstrata, sem expressões faciais definidas. Identificam-se ainda três formas retangulares com padrões geométricos e cores distintas, como o vermelho do urucum, o preto do

jenipapo e o branco da argila; apesar da presença da cor laranja, esta pode remeter a outros elementos da natureza.

Por fim, observa-se no desenho um elemento característico do artesanato Terena: um colar nas cores preto e vermelho, confeccionado com sementes e que o estudante afirmou utilizar pessoalmente. Esse colar possui significado de proteção e conexão com a terra, transcendendo sua beleza estética. O estudante relatou que são as mulheres de sua família que produzem essas peças artesanalmente, selecionando os materiais e confeccionando o colar, o que demonstra a transmissão de valores e saberes entre gerações, conservando sua identidade cultural e o vínculo com a natureza.

Figura 10 - Representação do dia dos povos indígenas (Estudante H).



Fonte: Acervo da professora, 2024

O desenho foi desenvolvido por uma estudante indígena da etnia Terena (Figura 10), residente na Aldeia Bororó, no município de Dourados, MS. Durante as aulas de Artes, a estudante realizou a atividade representando os grafismos corporais que ela mesma trazia pintados em seu corpo naquele momento. A aluna é reconhecida por sua beleza e por seu engajamento na comunidade, participando ativamente das comemorações e colaborando em todo o processo que culmina no

desfile indígena, o qual marca o encerramento das festividades do Dia dos Povos Indígenas.

Observa-se na produção o uso de padrões geométricos e elementos estilizados característicos do grafismo Terena. A estudante H representa tais elementos de forma vibrante, utilizando linhas firmes e bem definidas. Ela explica que a pintura corporal é realizada por mulheres da comunidade, utilizando pigmentos naturais como jenipapo, urucum e argila. Destaca, ainda, que são necessários vários dias para concluir o grafismo, trata-se de uma prática tradicional feminina, na qual as mulheres desempenham um papel central na transmissão de conhecimentos e na valorização da identidade cultural, espiritual e tradicional.

Embora os estudantes indígenas possam apresentar diferentes formas de conceber a realidade visual, observa-se, no trabalho da aluna, como ela organiza o espaço visual da composição e suas representações simbólicas, o que reflete seu processo cognitivo e artístico. Os desenhos, portanto, representam não apenas uma atividade estética, mas constituem uma forma de reafirmação da conexão com a terra, os ancestrais, os mitos e os rituais de seu povo.

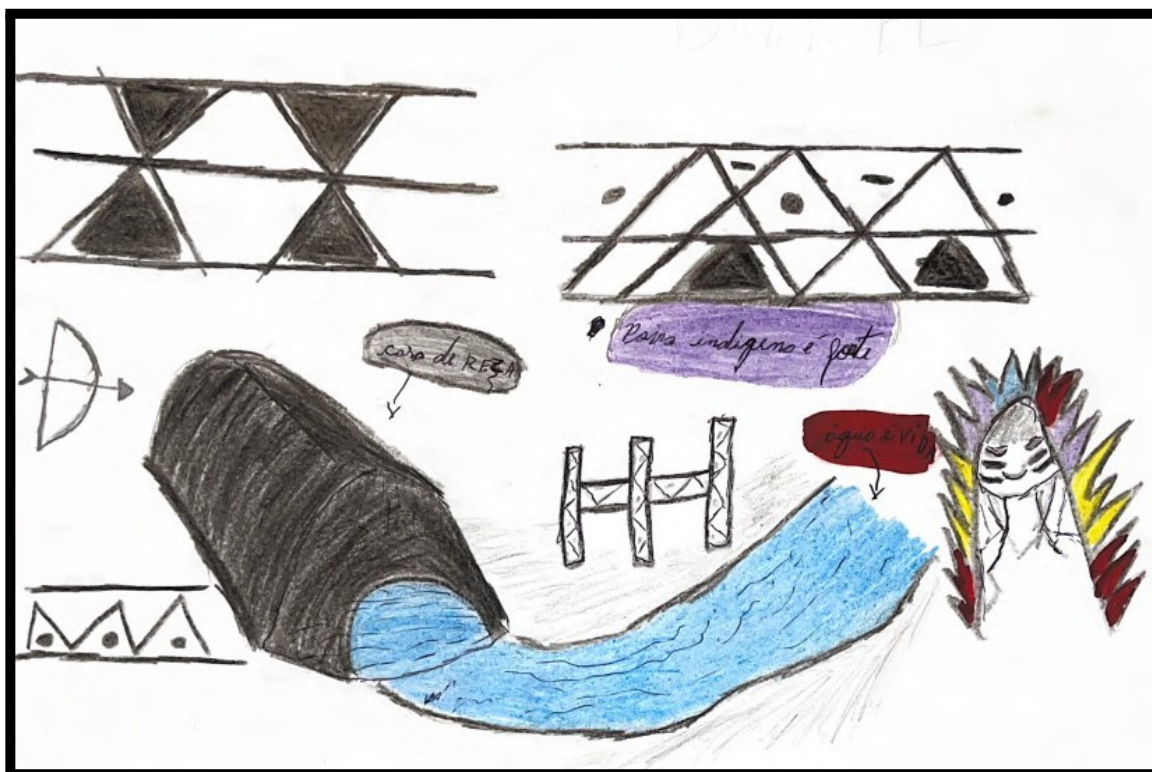
Os mitos e rituais desempenham papel fundamental na organização social e cultural dos povos indígenas, constituindo-se como meios de transmissão de saberes e de fortalecimento da identidade coletiva. Para Eliel Benites (2015), esses elementos não devem ser entendidos apenas como práticas espirituais ou manifestações folclóricas, mas como verdadeiros processos pedagógicos, nos quais se preserva a memória ancestral e se orienta a vida comunitária. A oralidade, nesse contexto, atua como eixo estruturante: por meio da narrativa mítica, os mais velhos transmitem aos jovens os princípios éticos, espirituais e sociais que sustentam a coletividade.

Os rituais, por sua vez, são momentos de atualização desses mitos, em que a comunidade reafirma sua relação com a terra, com os ancestrais e com a espiritualidade. Benites destaca que tais práticas carregam dimensões educativas, pois ensinam a viver em coletividade, a respeitar os ciclos da natureza e a reconhecer a interdependência entre os seres. Assim, mito e ritual não se dissociam: enquanto o mito guarda a palavra ancestral, o ritual concretiza essa palavra em ação, conectando passado, presente e futuro.

Nesse sentido, compreender os mitos e rituais a partir da perspectiva indígena implica reconhecer que eles fazem parte de um sistema de conhecimento próprio, que dialoga com a escola, mas que não pode ser reduzido aos parâmetros

da cultura ocidental. Como observa Benites (2015), é necessário que a educação formal abra espaço para esses saberes, não apenas como conteúdos curriculares, mas como princípios que orientam novas formas de pensar a convivência humana e a sustentabilidade da vida.

Figura 11 - Representação do dia dos povos indígenas (Estudante G)



Fonte: Acervo da professora, 2024

Na representação da Figura 11, o estudante G apresenta elementos culturais diretamente associados aos povos indígenas. A composição inclui uma casa de reza claramente sinalizada, com a intenção de que os sujeitos não indígenas possam identificar esse espaço sagrado. Há também um riacho, representado com a cor azul, fluindo em direção à casa de reza com inclinação que indica o movimento da água. A frase “Água é vida” destaca a problemática enfrentada por muitas aldeias e comunidades carentes de Dourados, que sofrem com a escassez de água potável.

Ao lado do cenário principal, observa-se a figura de um indígena com expressão facial alegre, o rosto pintado com a cor preta, proveniente do jenipapo. O indígena utiliza um cocar colorido, composto por penas alongadas que simbolizam força, terra e identidade. Esse tipo de adorno está tradicionalmente associado à autoridade, honra e respeito dentro da comunidade.

Além disso, estão presentes o arco e a flecha, instrumentos representativos da subsistência e da proteção cultural, bem como padrões de grafismos próprios do povo Terena. No centro do desenho, destaca-se a frase “Povo Indígena é Forte”, indicando a intenção do estudante de expressar orgulho por sua diversidade cultural e por seus costumes, ao mesmo tempo em que evidencia a luta pelos direitos, pelo território e pela proteção das crenças e modos de vida tradicionais e originários.

A composição permite refletir sobre as preocupações do estudante em relação às mudanças sociais, especialmente o impacto do contato com a sociedade não indígena, a perda territorial e os efeitos da modernização. Ao identificar esses elementos, pode-se inferir que o aluno vivencia desafios concretos em seu cotidiano, os quais são representados simbolicamente em sua produção artística.

Dessa forma, os desenhos produzidos pelos alunos indígenas do Ensino Fundamental – anos finais revelam não apenas habilidades artísticas, mas também a complexa articulação entre cultura, memória coletiva e identidade. Cada representação evidencia elementos simbólicos e rituais significativos para os povos Terena, Guarani e *Kaiowá*, reforçando valores tradicionais, espirituais e sociais que atravessam gerações. Observa-se que, por meio da linguagem visual, os estudantes manifestam sentimentos de pertencimento, orgulho cultural e resistência, ao mesmo tempo em que dialogam com experiências contemporâneas, como a pandemia da Covid-19, e com a realidade escolar que transita entre contextos indígenas e não indígenas.

Além disso, as produções demonstram a função pedagógica da arte como instrumento de expressão emocional e sociocultural, permitindo aos alunos comunicar e partilhar seus saberes tradicionais com a comunidade escolar mais ampla. Ao incorporar elementos como grafismos corporais, adereços sagrados, instrumentos de caça e referências à flora e à fauna, os estudantes reafirmam sua identidade e fortalecem a conexão com seus ancestrais, territórios e práticas culturais. Esses trabalhos artísticos, portanto, representam mais do que atividades estéticas: constituem um espaço de fortalecimento cultural, reflexão sobre a realidade indígena e valorização da diversidade dentro do ambiente educativo.

Nessa produção artística a relação entre realidade e desejo, oferece uma perspectiva potente para compreender os sentidos presentes nos desenhos de estudantes que expressam mundos idealizados. Muitos estudantes produzem imagens que não correspondem ao cotidiano vivido, mas àquilo que gostariam de experimentar. Quando o estudante cria um desenho que traduz a sensação de “mirar

no amor e acertar na solidão”, ele transforma a superfície do papel em um território simbólico no qual reelabora ausências afetivas, expectativas frustradas e buscas internas por pertencimento. Essa produção visual não deve ser lida apenas como manifestação espontânea, mas como narrativa sensível de subjetividade, na qual o que falta torna-se tão expressivo quanto o que é representado.

Assim como em Magritte, a incompletude e o deslocamento adquirem força crítica, revelando uma realidade emocional que muitas vezes permanece silenciada no contexto escolar. Nesse sentido, reconhecer o valor da arte implica compreender que o desenho é também um ato de resistência e reconstrução, permitindo que o aluno imagine outras formas de existir, de ser visto e de ser cuidado. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a expressão visual como linguagem capaz de revelar dimensões profundas da experiência humana, contribuindo para uma educação mais sensível, inclusiva e atenta aos processos emocionais dos estudantes.

Figura 12 - Representação do dia dos povos indígenas (Estudante A.)



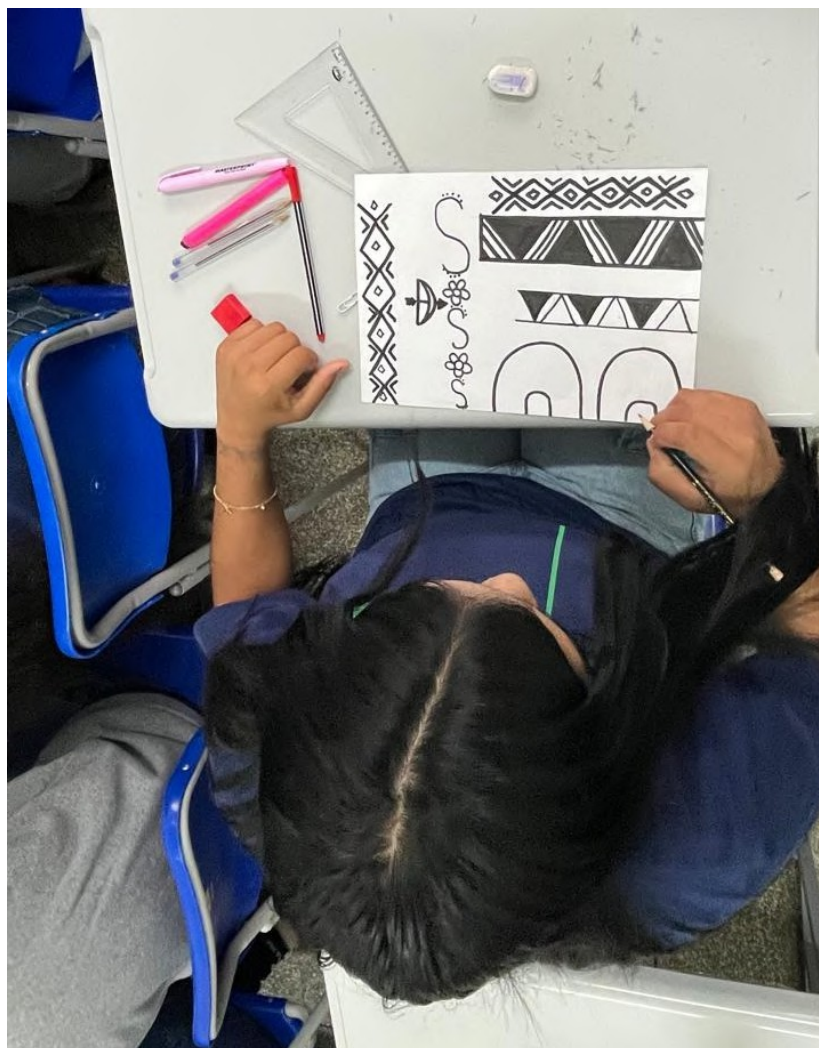
Fonte: Acervo da professora, 2024

A representação artística da Figura 12, realizada pela Estudante A., traz traços bem marcados e expressivos com o grafismo como parte principal, visto que

a estudante é participante ativa nas festividades indígenas da aldeia de Dourados, MS. Os grafismos Guaraní e Kaiowá possuem formas geométricas: triângulos e losangos, presentes na atividade em questão, além das cores preto, branco e marrom.

Em relação ao grafismo podemos identificar vários elementos bem significativos: na lateral esquerda vemos um grafismo denominado Grafismo dos Caminhos Desencontrados, que significa vários caminhos a serem escolhidos, a pessoa escolhe o caminho que lhe dará um futuro melhor. Também tem traços de grafismo de entendimento usados por mulheres que querem ser sábias e Grafismo da mão destemida. Os traços mais finos em sequência que representam o andar da cobra em ziguezague, o vai e vem do caminho estreito, para os Guaraní e Kaiowá. Estes desenhos mostram a fragmentação da identidade indígena.

Figura 13 – Aluna elaborando a atividade (Estudante A.).



Fonte: Acervo da professora, 2024

Na atividade (Figura 13) da estudante também apresenta duas casas de reza que para os Guarani e Kaiowá representa um espaço sagrado de fundamental importância para sua espiritualidade e cultura. Este local serve como um espaço de conexão entre o povo, os ancestrais e o mundo espiritual, sendo utilizado para realizar rituais, preces e cerimônias que fortalecem a identidade cultural e religiosa do povo Kaiowá. Para eles, a casa de reza é mais do que um simples espaço físico; ela simboliza a união da comunidade na preservação de suas tradições. Além de atuar como um local de prática religiosa, a casa de reza é um símbolo de resistência cultural e expressão de seus saberes tradicionais. Assim, ela desempenha papel central na continuidade de sua cosmologia, valores e identidade étnica, consolidando-se como um símbolo de resistência e reafirmação cultural dos Guarani Kaiowá.

Presença de instrumentos utilitários, como jarro e o arco e flecha como instrumento para a prática de caça e pesca, mas também com um significado simbólico de conexão espiritual com a natureza, buscando equilíbrio e valorizando sua identidade cultural.

Figura 14 - Representação do dia dos povos indígenas (Estudante K.).



Fonte: Acervo da professora, 2024

Esta representação feita pela estudante K. contempla os dois cenários que ela está inserida. A imagem do coqueiro faz referência ao ambiente escolar, onde a aluna fez parte do projeto de revitalização e paisagismo da escola, tendo grande importância, pois fizeram parte do processo.

A imagem da figura indígena com alegria, sorriso no rosto, o corpo com grafismo em preto, branco e vermelho, cores oriundas do urucum e jenipapo, presentes no dia a dia da cultura indígena. A vestimenta com texturas que fazem referência a plantas, uso da cor verde. Já o cocar alto, imponente, um importante adereço, considerado sagrado e símbolo de coragem, está representado com cores vibrantes que referenciam às penas de aves, a presença do instrumento de arco e flecha também elemento frequente nos desenhos devido sua simbologia para representação de símbolos culturais.

Figura 15 – Estudantes elaborando a atividade



A esquerda a representação de uma habitação, com telhado simbolizando ser de fibras naturais, cipó ou palha, a estudante teve o cuidado de fazer as texturas cuidadosamente como se construídas com técnicas de encaixe e amarrações. Também está presente o grafismo Guarani Kaiowá, em preto e branco, com traços semelhantes do grafismo da palavra Alma, usado por mulheres e homens em rituais de nominação de crianças.

Figura 16 - Representação do dia dos povos indígenas (Estudante D.).



Fonte: Acervo da professora, 2024

Esta atividade prática de desenho e pintura foi realizada pela estudante D, do 7º ano do Ensino Fundamental no período matutino. Tendo em vista a aluna ter uma idade a mais que os colegas de turma, o desenho apresenta mais riqueza de detalhes e cores.

A composição artística apresenta traços firmes e expressivos, a estudante se preocupou em preencher todos os espaços do suporte. As representações de habitações indígenas fazem referência às moradias erguidas com materiais naturais disponíveis no local, como madeira, bambu, palha, cipós e barro, evidenciando uma arquitetura sustentável e adaptada ao clima e localização.

Os utensílios produzidos pelos povos indígenas constituem um patrimônio cultural que ultrapassa a dimensão funcional e utilitária. Em destaque peneiras, cestos, jarros e utensílios de cerâmica ou barro, os anciões indígenas não apenas transmitem técnicas, mas também valores de sustentabilidade, coletividade e reciprocidade com o meio ambiente. Percebe-se que cada objeto carrega memórias, técnicas e narrativas ancestrais que mantêm viva a identidade de cada povo.

Figura 17 – Estudante realizando a atividade (Estudante D.).



Fonte: Acervo da professora, 2024

Para os Guarani, o cocar é frequentemente utilizado em rituais, festas e momentos de oração, reforçando sua identidade. O cocar Guarani é um elemento cultural e espiritual, produzido a partir de penas de aves nativas, fibras vegetais e técnicas tradicionais transmitidas oralmente entre as gerações. Na imagem vem retratado com cores fortes e frias, um adorno que simboliza a conexão com o sagrado, a força e a relação harmônica com a natureza, destacando-se dos outros elementos do desenho, trazendo vida e luz.

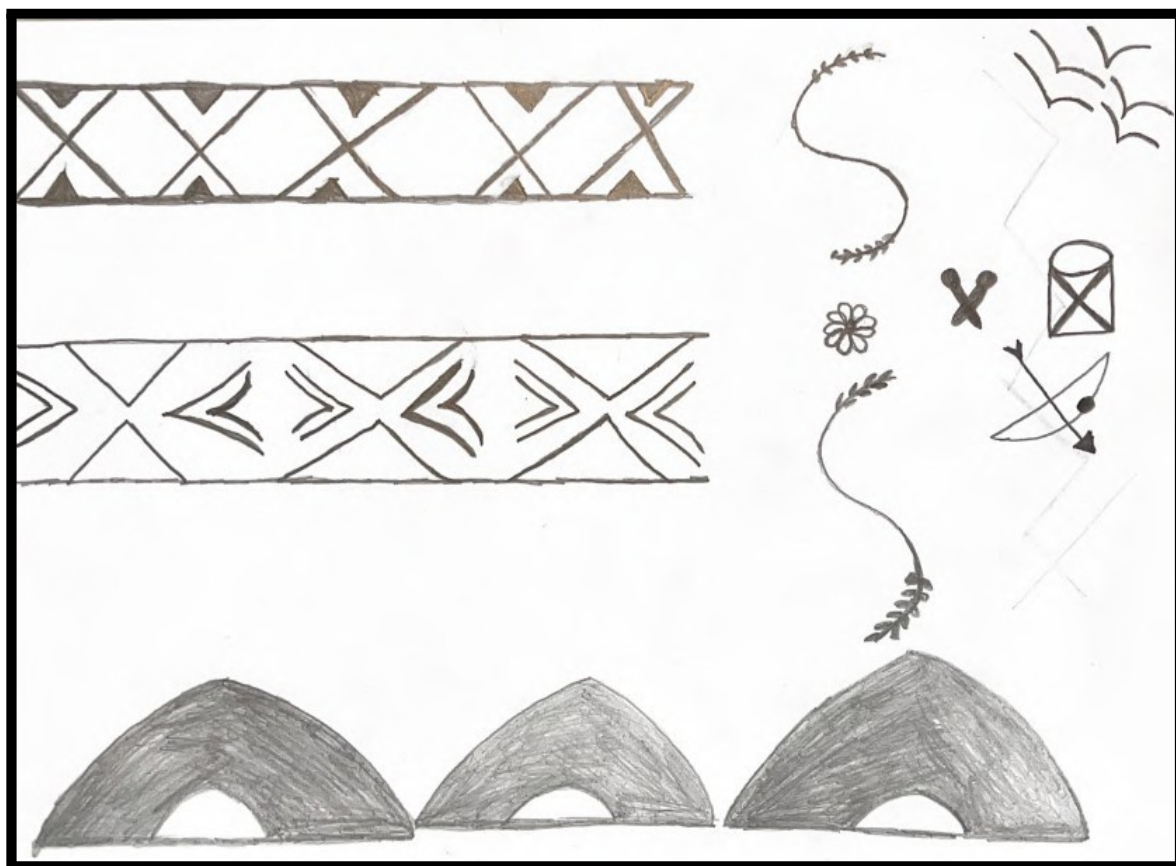
Segundo Krenak (2019), a materialidade da cultura indígena não pode ser dissociada do território e do modo como cada comunidade compreende o mundo: o uso do barro, da madeira, das fibras ou das sementes revela não apenas uma escolha de recursos, mas a continuidade de uma relação respeitosa com a terra. Essa concepção está presente na produção artesanal de cestos de palha, painéis de cerâmica, pilões de madeira e cuias de porongo, todos elaborados a partir de recursos naturais locais e com técnicas transmitidas de geração em geração.

Os grafismos presentes na composição demonstram que a estudante tem conhecimento, pois fez uma variedade. Tendo em vista que para observar é necessário um olhar empático e especial pois apesar de parecerem iguais possuem diferenças nos detalhes de traços, cores e significados no qual evidencia a linguagem e suas expressões. A estudante de etnia Guarani, retrata os grafismos

Guarani de uma forma singular de linguagem visual, marcada por padrões geométricos, triângulos, círculos, losangos, linhas onduladas, traços simétricos e composições que remetem a elementos do território, como rios, montanhas, animais e constelações. Mais do que ornamentos, esses desenhos expressam narrativas ancestrais e traduzem a cosmovisão do povo Guarani, revelando a conexão espiritual entre humanos, natureza e divindades.

Conforme Benites (2019), os grafismos carregam significados simbólicos que comunicam histórias, rituais e valores coletivos, funcionando como registros de memória e identidade. Na prática pedagógica, a abordagem desses grafismos deve possibilitar e ampliar o entendimento dos estudantes acerca da diversidade cultural indígena e favorece a valorização de modos de pensar e sentir que não se reduzem à escrita alfabética, mas incorporam conhecimentos transmitidos visualmente ao longo de gerações.

Figura 18 - Representação do dia dos povos indígenas (Estudante E. F.).



Fonte: Acervo da professora, 2024

O estudante responsável pela representação artística acima frequenta o 7º ano e pertence à etnia Terena. Observamos na imagem dois *mbaraka* (chocalhos), elementos tradicionais utilizados pelos homens durante cerimônias culturais e religiosas. Os instrumentos, quando cruzados, podem simbolizar força, guerra e proteção, evidenciando a presença de símbolos que reforçam a identidade e os valores sociais da comunidade. A utilização de instrumentos musicais em contextos ritualísticos também destaca a importância do som como meio de comunicação espiritual e de integração comunitária.

Também se observam elementos gráficos e simbólicos no desenho, possivelmente relacionados à cultura e à cosmologia Terena, refletindo expressões estéticas e identitárias transmitidas de geração em geração. Os grafismos, como ramos, folhas e flores, são encontrados em pinturas corporais, cerâmicas e adornos, servindo como registros visuais das histórias, crenças e práticas do povo Terena.

Na cultura Terena, o grafismo é essencial, pois carrega significados profundos e simbologias que expressam a relação entre o povo, a terra e a espiritualidade. Eles representam conexões com ancestrais, com o mundo natural e com entidades protetoras, sendo instrumentos de ensino e preservação cultural.

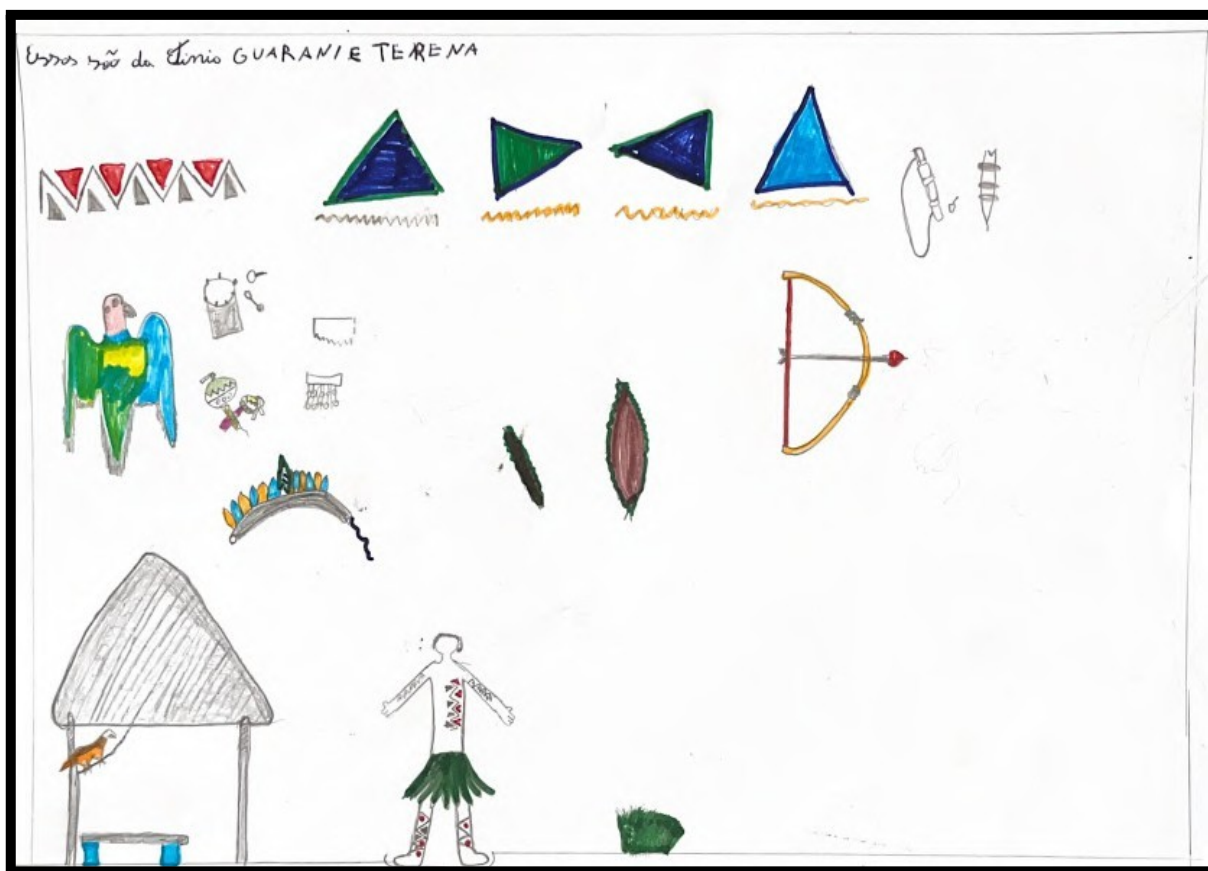
No desenho, estão representadas três formas de habitação. Por estarem lado a lado, simbolizam a vida em comunidade, a ajuda mútua e a manutenção das tradições culturais. Essa representação dialoga com estudos sobre organização social Terena, onde a coletividade e a cooperação são valores centrais.

Podemos também identificar pássaros no céu, evidenciando a conexão com a natureza e a vivência em harmonia com o meio ambiente. Para os Terena, a fauna e a flora não são apenas recursos naturais, mas parte integrante da cosmologia e da educação tradicional, ensinando respeito e equilíbrio com o mundo natural.

Observa-se ainda um tambor ou instrumento circular com um X, possivelmente referindo-se a instrumentos musicais utilizados em rituais, festas, celebrações e danças. Tais instrumentos desempenham função social e espiritual, reforçando a coesão do grupo e o vínculo entre presente e ancestralidade.

Por fim, o arco e flecha representa a subsistência e a atividade tradicional da caça, essencial para a manutenção da cultura e da segurança da comunidade. Além de garantir alimento, simboliza proteção e defesa da coletividade Terena, destacando a relação entre prática cotidiana, saber tradicional e identidade cultural.

Figura 19 - Representação do dia dos povos indígenas (Estudante J.).



Fonte: Acervo da professora, 2024

Observando a representação do Estudante J., nota-se um trabalho com uso de várias formas e cores vivas, um desenho alegre e com muita representatividade. Conforme descreve o estudante acima, ele faz parte da etnia Guarani e Terena, o grafismo apresentado é composto por formas triangulares e linhas em zigue-zague, nas cores vermelha e preto, pode ser interpretado, no contexto das etnias Guarani e Terena, como um símbolo de conexão entre a terra, o corpo e o espírito, representando a harmonia entre os elementos da natureza.

Entre os Guarani, padrões triangulares e repetitivos costumam evocar o movimento das montanhas, rios e caminhos, expressando o modo como o povo compreende o território como um ser vivo e espiritual. Já para os Terena, os grafismos são formas de narrar a ancestralidade: cada desenho guarda um significado que é transmitido oralmente, podendo representar animais protetores, forças da natureza ou momentos da vida coletiva, como a união da aldeia em rituais e danças.

Essas composições geométricas não têm apenas função decorativa, mas fazem parte de uma linguagem simbólica que comunica ensinamentos, histórias e pertencimento. Os triângulos vermelhos, por exemplo, podem remeter à energia vital e ao sangue que liga o ser humano à terra, enquanto as linhas em forma de “M” ou zigue-zague expressam o movimento do tempo e da vida.

Assim, o grafismo representa uma escrita visual da memória indígena, reafirmando a identidade e a continuidade cultural dos povos Guarani e Terena, que mantêm viva a arte como meio de expressão espiritual e pedagógica.

O cocar para o povo indígena possui um significado espiritual e faz parte da sua identidade, sendo considerado um símbolo de força, sabedoria e conexão com o sagrado. Pelos Terenas é produzido com penas de aves nativas, como araras e papagaios, o cocar é confeccionado com extremo respeito à natureza, pois cada pena é compreendida como portadora de energia vital. Sua confecção envolve um processo coletivo, que reforça laços de pertencimento e cooperação entre os membros da comunidade.

Entre os Terena, o cocar é utilizado em rituais, danças e cerimônias que celebram a vida, a colheita e os ancestrais, funcionando como uma extensão do corpo e como elemento de comunicação com o mundo espiritual. A disposição e as cores das penas também possuem significados próprios, podendo representar coragem, equilíbrio e harmonia com a terra.

O arco e a flecha ocupam lugar central na cultura material e simbólica dos povos Guarani e Terena, representando muito mais do que instrumentos de caça ou defesa. Tradicionalmente, o arco é confeccionado com madeira leve e resistente, enquanto as flechas são produzidas com taquara e pontas cuidadosamente trabalhadas, refletindo o domínio técnico e o conhecimento ecológico desses povos. Entre os Guarani, o uso do arco e flecha está associado à habilidade, à paciência e à harmonia com a natureza, expressando o respeito pelos ciclos da vida e a necessidade de manter o equilíbrio com o meio ambiente. Para os Terena, além de seu uso prático, o arco e a flecha assumem também uma dimensão ritual, sendo empregados em danças e celebrações que evocam a coragem e a proteção espiritual da comunidade. Assim, esses artefatos simbolizam não apenas a subsistência, mas a própria relação de reciprocidade entre o ser humano e a terra, tornando-se um emblema de identidade e continuidade cultural.

A representação do indígena, com o mesmo grafismo acima no desenho, manifesta-se como uma forma de afirmação identitária e resistência cultural. Esses

grafismos não se limitam à ornamentação, mas constituem uma linguagem simbólica que expressa o modo de ver, sentir e habitar o mundo. Entre os Guarani, os desenhos geométricos e simétricos, frequentemente compostos por triângulos e linhas em zigue-zague, remetem às forças da natureza, à harmonia entre os seres e à espiritualidade presente em cada elemento do território. Ao serem incorporados em produções artísticas, esses grafismos revelam o protagonismo dos povos indígenas na construção de suas narrativas visuais, descolonizando o olhar e valorizando o conhecimento tradicional. Como afirma Barbosa (2012), a arte é um campo potente de leitura e expressão do mundo, e, nesse contexto, os grafismos indígenas se tornam uma forma legítima de pensamento e educação estética, que articula identidade, cultura e pertencimento.

No lado esquerdo uma habitação com um pássaro e um banco, lugar de reflexão e paz, entre humano e natureza. Também presente instrumentos musicais e dois *mbaraka* (chocalhos), instrumentos tradicionalmente utilizados pelos homens durante as cerimônias culturais e momentos de espiritualidade. Os instrumentos aparecem cruzados, o que pode simbolizar força, guerra e proteção.

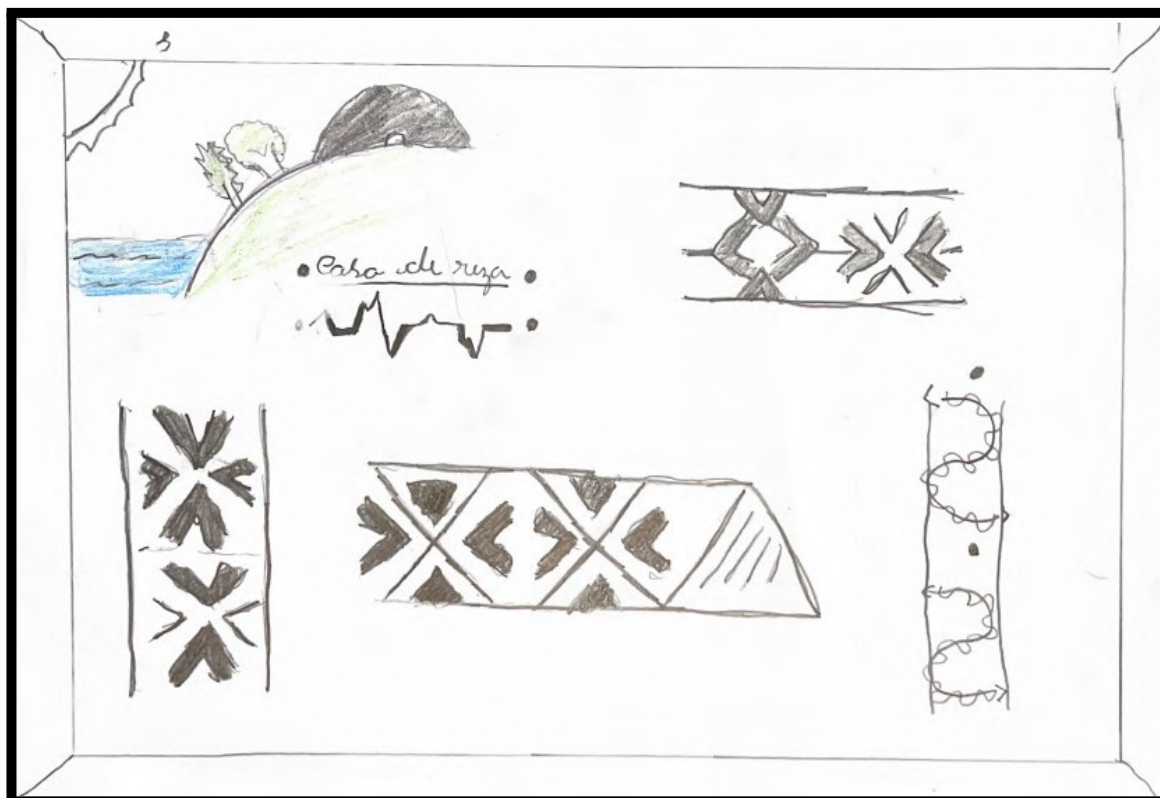
A imagem representa uma ave com plumagem verde, azul e amarela, cores que possuem forte presença na arte e na espiritualidade dos povos Guarani e Terena.

Na cultura Guarani, as aves são consideradas mensageiras do mundo espiritual e símbolos de liberdade, harmonia e ligação entre o céu e a terra. As cores vivas, especialmente o verde e o azul, remetem à floresta, ao rio e ao céu, elementos fundamentais para o equilíbrio da vida.

Para os Terena, as aves também têm papel espiritual e ritualístico. São vistas como portadoras de sabedoria e mediadoras entre os seres humanos e os ancestrais.

As penas coloridas, utilizadas em colares e adereços, presentes no desenho do estudante J., são carregadas de significados simbólicos Guarani e Terena, nas quais o ser humano é parte inseparável da natureza e da memória ancestral.

Figura 20 - Representação do dia dos povos indígenas (Estudante F).



Fonte: Acervo da professora, 2024

O desenho (figura 20), foi realizado pelo estudante F., de perfil introvertido, no 7 ano do ensino fundamental, sobre a proposta de representar a percepção sobre a data do dia dos povos indígenas. O estudante em sua análise descreve em imagens o que considera importante para seu povo, no caso da etnia terena.

A casa de reza Terena, conhecida em algumas comunidades como *hóró*, é um espaço central para a vida espiritual, social e cultural desse povo. Construída geralmente com madeira, barro e coberta por palha ou sapé, sua arquitetura circular ou oval reflete a ideia de coletividade e de equilíbrio com a natureza. Mais do que um local físico, a casa de reza é concebida como um território sagrado, onde se realizam rituais, cantos, rezas e festas tradicionais que fortalecem os vínculos comunitários e a memória ancestral. É também um espaço de ensino, onde os mais velhos transmitem aos jovens os mitos, a língua e os valores éticos do grupo, garantindo a continuidade de seus saberes. A presença da casa de reza no desenho do estudante Terena evidencia a importância da espiritualidade na organização social e em comunidade, em diálogo constante com a terra e com os seus

antepassados.

A leitura dos desenhos produzidos pelos estudantes indígenas revela que essas imagens funcionam como uma forma de atualizar a memória de seu povo no tempo presente. Essa compreensão dialoga com a reflexão de Munduruku (2017, p. 45), ao afirmar que “nossa identidade é construída pela memória coletiva que carregamos e pela maneira como utilizamos essa memória no presente. Cada gesto, cada traço, cada expressão cultural revela quem somos e de onde viemos”. Assim, os registros gráficos elaborados pelos alunos vão muito além de simples representações visuais, constituindo-se como expressões identitárias que resgatam histórias, reafirmam pertencimentos e fortalecem o vínculo com seus ancestrais.

Figura 21 – Aluno elaborando a atividade (Estudante F.).

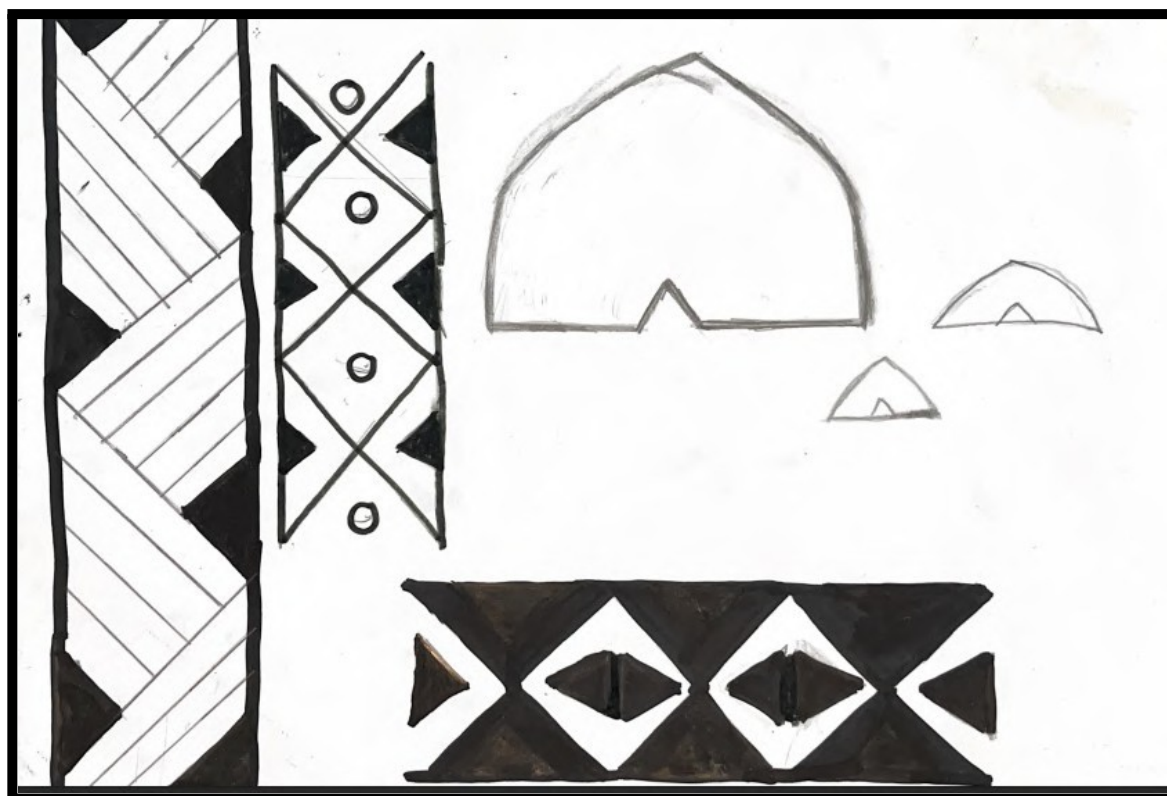


Fonte: Acervo da professora, 2024

A casa de reza sinalizada com a escrita, com a possível intenção de não passar despercebida por sua importância cultural, encontra-se em um lugar alto cercada de verde, grama, sol e árvores trazendo uma paz e tranquilidade de viver ali, como se não precisasse de mais nada para sua subsistência e paz, a. Água em abundância, com textura para indicar movimento e correnteza. Porém essa não é a realidade vivida pelos povos indígenas da região de Dourados, visto que passam por problemas e os estudantes acompanham a luta dos povos por seus direitos.

Os grafismos presentes fazem relação dos masculinos, que seguem formatos retos ou triangulares.

Figura 22 - Representação do dia dos povos indígenas (Estudante S.S.).



Fonte: Acervo da professora, 2024

Podemos notar a importância para os estudantes indígenas em retratar os grafismos como forma de representatividade e afirmar a sua identidade cultural.

O grafismo apresentado acima é composto por formas geométricas como triângulos, linhas diagonais e círculos, possui elementos simbólicos recorrentes nas artes dos povos Guarani e Terena. Esse tipo de representação assume um caráter

de afirmação identitária e memória cultural, cada traço carrega significados que remetem à relação indígena com a terra, ao equilíbrio espiritual e aos ciclos da natureza. As linhas e triângulos podem simbolizar caminhos, montanhas ou percursos da vida, enquanto os círculos o sol, o tempo e a continuidade da vida comunitária.

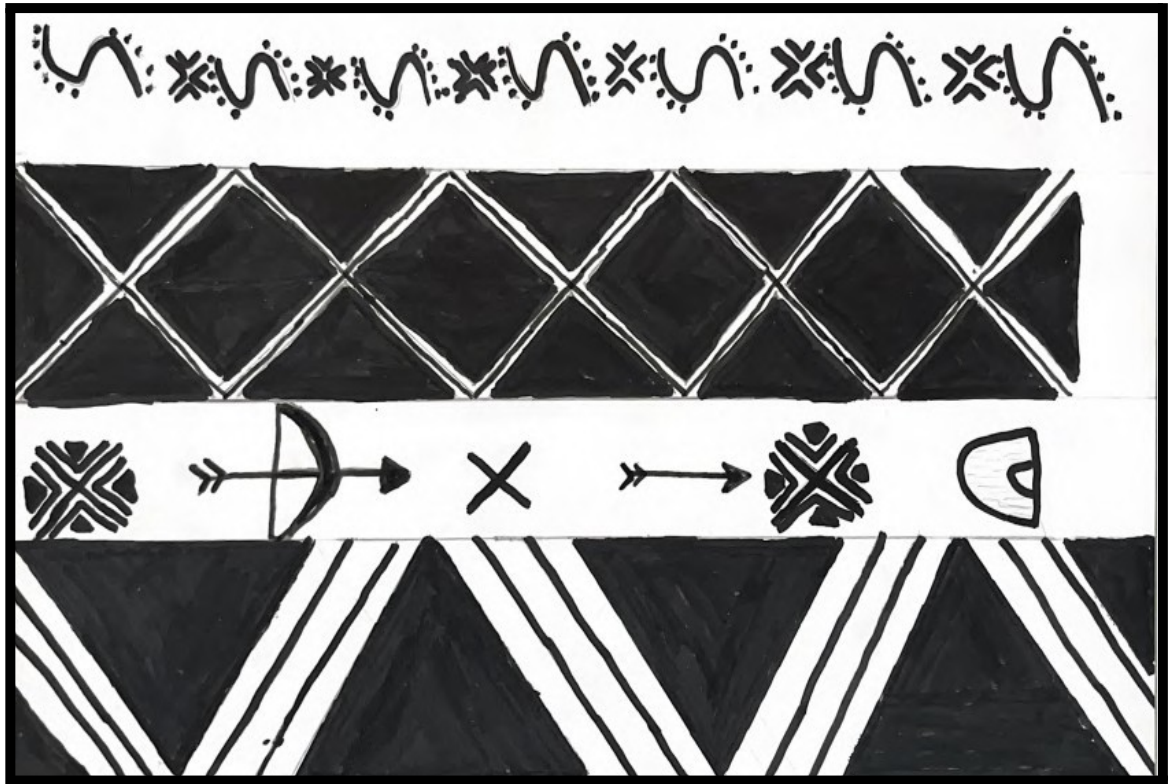
O ato de desenhar, nesse contexto, transforma-se em um modo de pensar e de aprender com o próprio corpo e com a memória do povo, valorizando a diversidade de linguagens e epistemologias. Assim, o grafismo se configura como uma escrita simbólica e pedagógica, por meio da qual o estudante expressa sua espiritualidade, sua identidade e o vínculo contínuo com o território e seus antepassados.

O grafismo horizontal vem composto por formas geométricas como triângulos e losangos, é uma expressão simbólica recorrente, representando equilíbrio, força e continuidade da vida. Esses desenhos não possuem apenas função estética, mas expressam saberes ancestrais relacionados à natureza, ao corpo e ao espiritual. Quando inseridos em contextos escolares, tais grafismos fortalecem a presença da arte indígena como forma de resistência, diálogo intercultural e valorização dos conhecimentos tradicionais.

O desenho apresenta formas que lembram estruturas de habitações indígenas, possivelmente representando as casas tradicionais. A figura maior pode simbolizar a casa de reza, sendo um espaço central na vida comunitária, onde ocorrem rituais espirituais, encontros e práticas culturais. As formas menores podem indicar outras moradias ou construções ao redor, sugerindo o sentido de coletividade e pertencimento característico desses povos. A simplicidade das linhas expressa a harmonia onde se preservam a memória, a espiritualidade e os saberes ancestrais transmitidos entre gerações.

Os estudos de Lux Vidal (1997) mostram que o grafismo indígena não se limita a um conjunto de formas estéticas, mas constitui um sistema de conhecimento que organiza a vida social, expressa pertencimento e estabelece vínculos entre corpo, território e memória coletiva. A autora enfatiza que os desenhos tradicionais funcionam como códigos visuais que comunicam identidades, trajetórias e modos de compreender o mundo, revelando que cada traço possui intencionalidade simbólica e educativa.

Figura 23 - Representação do dia dos povos indígenas (Estudante S.).



Fonte: Acervo da professora, 2024

Na produção do estudante S., observamos o uso de padrões geométricos e elementos característicos do grafismo Terena. Assim, ele representa tais elementos de forma vibrante, utilizando linhas firmes e bem definidas. O uso exclusivo de pigmentos preto e branco remete ao jenipapo e à argila, materiais historicamente significativos na produção artística indígena (Silva, 2015; Pereira, 2018).

No trabalho do estudante, nota-se a organização do espaço visual da composição e suas representações simbólicas. Os desenhos funcionam como uma forma de reafirmação da conexão com a terra, os ancestrais, os mitos e os rituais indígenas, além de apresentarem uma harmonia estética própria (Nascimento, 2017; Rocha, 2020).

Os grafismos estão organizados em faixas horizontais distintas, cada uma com significados e padrões próprios. A faixa superior contém linhas sinuosas intercaladas com pequenos símbolos em forma de asterisco e pontilhados, sugerindo movimento ou fluxo de energia, semelhante ao que é descrito na tradição

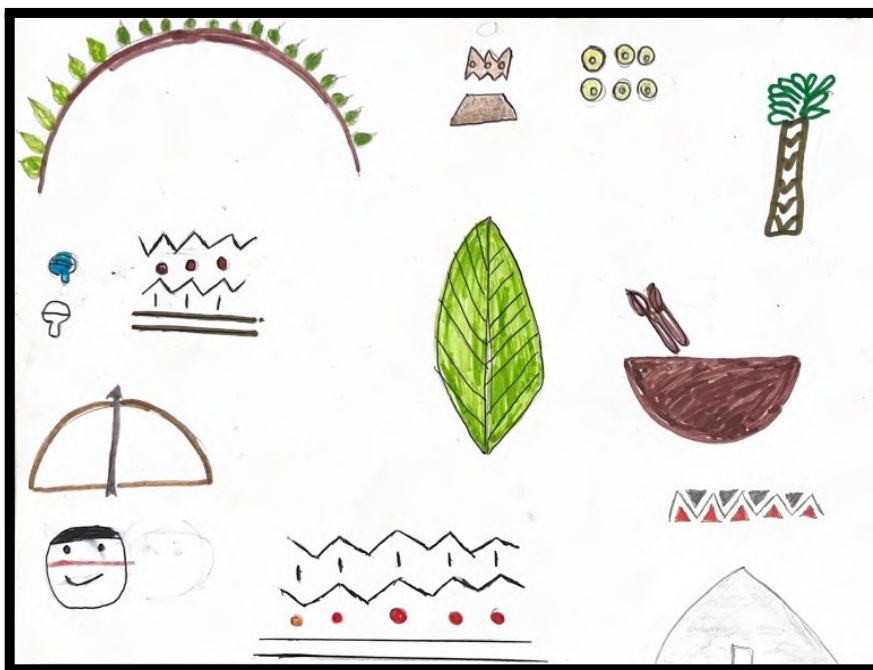
gráfica Terena, em que padrões curvos representam forças naturais ou espirituais (Silva, 2015).

A segunda faixa é composta por uma sequência de losangos preenchidos em preto, delimitados por linhas brancas que formam um padrão contínuo, possivelmente representando proteção, união ou continuidade (Pereira, 2018; Andrade, 2016).

A terceira faixa mistura símbolos figurativos e geométricos: há dois elementos que lembram grafismos tradicionais (cruzamentos de linhas formando padrões internos), intercalados com arcos e flechas, além de um “X” central, remetendo à caça, à orientação e à vida cotidiana dos povos indígenas (Nascimento, 2017).

Por fim, a faixa inferior apresenta grandes triângulos preenchidos em preto, alternando com triângulos menores e linhas paralelas brancas, criando um ritmo visual forte que pode simbolizar montanhas, abrigo e proteção, reforçando a ideia de ligação entre arte e cosmovisão indígena (Rocha, 2020; Andrade, 2016).

Figura 24 - Representação do dia dos povos indígenas (Estudante N.).



Fonte: Acervo da professora, 2024

Essa representação (Figura 24) foi realizada pelo estudante N., o mais novo da turma do 6º ano, ainda com a inocência de criança. Quando propomos a atividade de desenho, o aluno demonstrou alegria e entusiasmo, evidenciando a

importância do envolvimento lúdico no processo de aprendizagem.

No desenho sobre o Dia dos Povos Indígenas, observamos o uso de muitas cores e formas diversas. A figura indígena aparece com expressão feliz e traço vermelho no rosto, simbolizando o uso do urucum para o grafismo corporal. Os grafismos geométricos, como triângulos, círculos e linhas, presentes em várias partes do desenho, remetem ao uso de pigmentos naturais como urucum, argila e jenipapo, nas cores branco, vermelho e preto, destacando a relação entre arte, cultura e identidade.

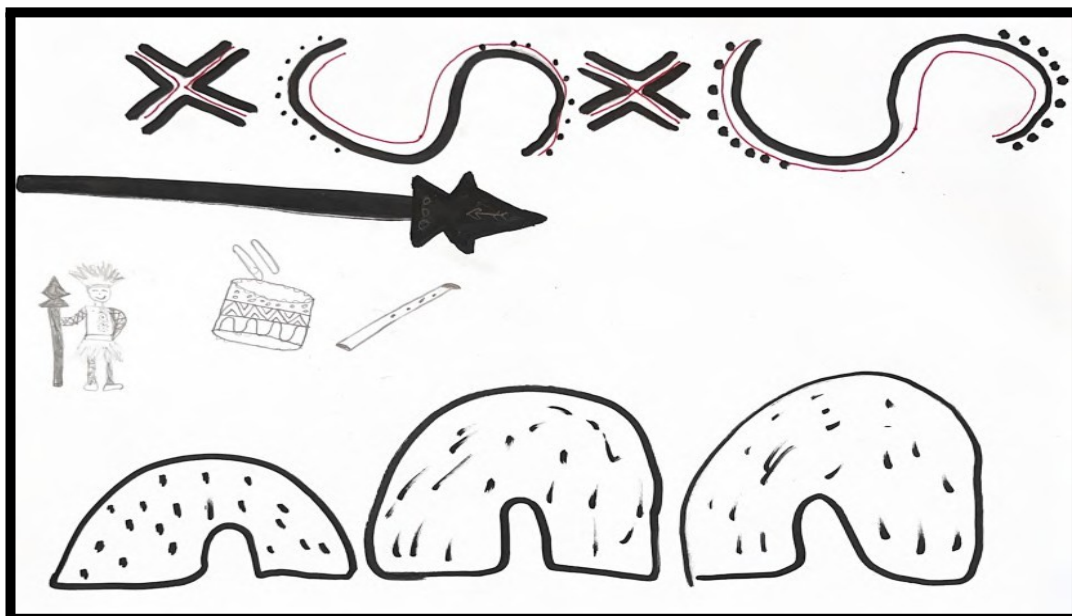
A cestaria presente na imagem, geralmente confeccionada por mulheres, é utilizada para armazenar alimentos, guardar utensílios e coar líquidos. O aluno relatou que a cesta representada foi feita pela avó e que é usada em diversas situações cotidianas, o que evidencia a presença desse conhecimento tradicional no dia a dia da família e sua transmissão entre gerações.

O arco e flecha também aparece como elemento importante da cultura indígena, sendo utilizado em rituais, na caça, como instrumento de proteção e como símbolo de identidade.

O coqueiro, por sua vez, representa o ambiente em que o estudante está inserido, pois a escola possui vários coqueiros em sua área externa. Ele funciona como um elemento visual que reflete o contato diário da criança com a natureza local.

As cores vivas como azul, verde e vermelho representam folhas, árvores, matas e rios, bem como os pigmentos naturais utilizados nos grafismos corporais durante rituais e festividades. O uso dessas cores reforça a relação entre percepção estética, identidade cultural e ambiente natural, evidenciando a importância da educação intercultural no reconhecimento e valorização dos saberes indígenas.

Figura 25 - Representação do dia dos povos indígenas (Estudante H. I.)



Fonte: Acervo da professora, 2024

Durante a atividade, os estudantes foram estimulados a produzir desenhos inspirados em elementos que representam suas vivências e identidades, em alusão ao Dia dos Povos Indígenas. Esses elementos trazem referências aos costumes e experiências compartilhadas em suas comunidades.

Na parte superior do desenho, observam-se linhas sinuosas intercaladas com símbolos em forma de asterisco, “X” e pontos, sugerindo movimento, fluxo e energia. Também é possível identificar estruturas que lembram habitações tradicionais indígenas, com texturas que remetem ao uso de folhas, fibras naturais, cipós e palhas.

A figura central apresenta uma pessoa indígena com grafismos corporais e um cocar elaborado com penas e outros elementos naturais. O cocar, além de possuir forte significado espiritual, indica lugar de respeito dentro da comunidade e pode ser utilizado em rituais e cerimônias. Na mão direita, a figura segura um objeto semelhante a um cajado, associado a rituais, proteção e liderança.

A análise dos desenhos dos estudantes indígenas requer uma abordagem sensível e respeitosa, considerando o contexto social, cultural, histórico e familiar ao qual pertencem. Dessa forma, é possível compreender como cores, formas, símbolos e organização visual expressam memórias, tradições, experiências e sentimentos associados à identidade de cada estudante. Essa perspectiva valoriza a expressão cultural e contribui para práticas pedagógicas inclusivas e significativas na disciplina de Artes.

A organização do texto e da análise auxilia na compreensão das observações

realizadas, apresentando as ideias de modo claro e sequencial. Essa estrutura permite evidenciar os resultados, contextualizar a produção dos estudantes e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem vivido pela turma.

O respeito às especificidades culturais é fundamental para interpretar os desenhos além de sua dimensão estética. Cada símbolo, cor ou forma pode carregar valores, histórias de vida, lembranças familiares e vínculos espirituais. Sem esse cuidado, corre-se o risco de interpretações superficiais ou distorcidas, desconsiderando conhecimentos e significados próprios da cultura indígena.

O desenho, nesse contexto, assume um papel pedagógico importante: permite que os estudantes expressem sentimentos, conhecimentos e identidades de maneira visual e criativa. Ele funciona como uma forma de comunicação profunda, revelando pertencimento, ancestralidade e relação com o território e com a natureza. Dessa forma, os desenhos fortalecem a identidade cultural e promovem uma aprendizagem significativa.

A participação dos estudantes nas atividades do “Dia dos Povos Indígenas” contribuiu para que se reconhecessem como protagonistas de suas próprias narrativas. Elementos como grafismos, adornos e cores tornaram-se meios de expressão de valores, tradições e memórias coletivas. Ao representar sua própria imagem, o estudante afirmou sua identidade e rompe com estereótipos, tornando-se sujeito de sua história.

O estudante indígena expressa sua alegria ao representar sua cultura, pois esse momento lhe permite afirmar com orgulho aquilo que aprendeu com sua família e sua comunidade. Ao vestir seus adornos tradicionais e mostrar os grafismos que carregam histórias ancestrais, ela sente que sua identidade é valorizada e reconhecida. Assim, não é apenas participar de um evento, em alusão ao Dia dos Povos Indígenas, mas compartilhar um pouco de quem é, reafirmando a força de seu povo e a importância de manter viva a memória cultural que herdou. Essa experiência fortalece sua autoestima, reforça seu pertencimento e a faz perceber que sua cultura tem espaço e respeito no ambiente escolar.

A explicação dos elementos presentes nas produções também favorece a compreensão de estudantes não indígenas, contribuindo para o respeito e a valorização das diferenças culturais no ambiente escolar. A análise de possíveis adaptações ou variações nos desenhos pode ser entendida como oportunidade de aprendizagem, criatividade e inovação.

Além disso, as produções artísticas revelam emoções como orgulho,

resistência, alegria ou preocupação, funcionando como registros visuais de vivências pessoais e coletivas. Em muitos casos, os desenhos expressam questões sociais e ambientais importantes, como a defesa do território e da água como fonte de vida.

Assim, os desenhos permitem identificar a relação entre cultura, memória, identidade e pertencimento. As frases presentes nas produções, como “O povo indígena é forte” e “Água é vida”, reforçam a consciência cultural e o compromisso com a preservação da vida, da memória ancestral e do território.

Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os desenhos produzidos por alunos indígenas da Escola Estadual Edson Bezerra, localizada em Itaporã, Mato Grosso do Sul, buscando compreender de que forma essas produções artísticas refletem a identidade cultural, as emoções e a visão de mundo dos estudantes. A análise realizada revelou que os desenhos vão além de uma simples manifestação artística; eles constituem um meio de expressão cultural e emocional, por meio do qual os alunos afirmam suas tradições, cosmovisões e valores comunitários. Essa dimensão simbólica da arte evidencia a importância de reconhecer e valorizar o desenho como uma ferramenta pedagógica capaz de mediar o conhecimento, a comunicação e as relações comunitárias e interculturais.

Os resultados demonstram que os desenhos dos estudantes indígenas refletem uma profunda conexão com seus conhecimentos tradicionais, suas práticas culturais e sua percepção do mundo. Elementos relacionados à natureza, à espiritualidade e à vida comunitária são frequentemente representados, demonstrando que a arte é também um veículo de transmissão intergeracional de conhecimentos e práticas culturais. Nesse sentido, o desenho escolar se configura não apenas como um recurso didático, mas como um espaço de resistência cultural e de fortalecimento da identidade indígena, capaz de promover o protagonismo dos alunos na construção de suas próprias narrativas.

Do ponto de vista pedagógico, a pesquisa reforça a necessidade de valorizar e integrar as expressões artísticas indígenas no cotidiano escolar. Ao reconhecer a relevância desses desenhos, é possível estimular a criatividade, o pensamento crítico e o respeito à diversidade cultural, favorecendo a construção de ambientes educacionais mais inclusivos. A escola, portanto, não deve apenas transmitir conteúdos formais, mas também abrir espaço para a escuta, a compreensão e a valorização das experiências culturais dos alunos, também a necessidade de luta para fortalecimento identitário e reconhecendo-as como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que esta pesquisa apresenta limitações, especialmente em relação à amostra reduzida e à diversidade de grupos indígenas analisados. Tais restrições indicam a necessidade de estudos futuros que ampliem a quantidade de participantes e explorem outras formas de expressão artística indígena, como a

pintura corporal, a cerâmica, o canto e a dança. Além disso, investigações posteriores poderiam analisar como essas práticas artísticas podem ser incorporadas de maneira sistemática ao currículo escolar, fortalecendo a educação intercultural e promovendo o diálogo entre conhecimentos tradicionais e conhecimento acadêmico.

Os achados da pesquisa contribuem para a compreensão do desenho como ferramenta de expressão cultural e emocional na Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena, evidenciando a importância de políticas educacionais que reconheçam a diversidade cultural como eixo estruturante do processo pedagógico. Na prática, a integração das artes indígenas no currículo escolar não apenas enriquece o aprendizado, mas também promove o respeito e a valorização da diversidade, preparando os alunos para uma convivência mais inclusiva e consciente de diferentes formas de saber e viver.

Diante disso, sugere-se a implementação de programas formativos destinados a educadores, com foco nas práticas culturais indígenas, bem como a criação de materiais pedagógicos que valorizem essas expressões artísticas. Tais ações podem contribuir para a construção de uma educação mais sensível às particularidades culturais dos estudantes, fortalecendo a identidade indígena e incentivando o respeito à pluralidade cultural. A longo prazo, a valorização das artes indígenas nas escolas contribui para uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva, na qual a diversidade cultural é compreendida como riqueza e não como obstáculo.

Em síntese, esta pesquisa reforça a necessidade de compreender o desenho escolar como um espaço de expressão, aprendizagem e valorização cultural. Os resultados obtidos indicam que a integração das artes indígenas no contexto educacional pode fortalecer a identidade cultural dos alunos, promover práticas pedagógicas inclusivas e contribuir para a construção de uma sociedade mais respeitosa e plural. A valorização das expressões artísticas indígenas, portanto, deve ser considerada uma prioridade no desenvolvimento de políticas e práticas educacionais que busquem efetivamente a inclusão e a valorização da diversidade cultural nas escolas.

E por fim, ressaltamos que o desenho possui um papel fundamental na vida das crianças indígenas, pois vai além da atividade lúdica ou recreativa. Por meio dele, as crianças expressam sua identidade, seus vínculos com a natureza, a memória coletiva de seu povo e a espiritualidade presente no cotidiano comunitário. Ao desenhar, elas representam histórias contadas pelos mais velhos, cenas da vida

na aldeia, elementos da mata, dos animais e dos rituais, reafirmando a continuidade dos saberes tradicionais.

O desenho, portanto, torna-se um instrumento de fortalecimento cultural, pois permite que as crianças registrem e compartilhem sua visão de mundo, mantendo viva a memória ancestral. Além disso, no contexto escolar, o desenho oferece às crianças indígenas um espaço seguro de expressão emocional e criativa, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Quando observamos a amostra dos estudantes indígenas produzida nas aulas de artes como forma de desenho, essas apresentaram uma certa incompletude, ele não está apenas deixando partes “faltando”, mas revelando um modo próprio de narrar a memória e a ancestralidade. Muitas vezes, o que aparece no papel não corresponde à realidade presente, e sim a um passado vivido pelos seus antepassados, um tempo em que a vida indígena se organizava de forma mais livre, conectada ao território, aos rituais e aos conhecimentos tradicionais. Essa incompletude, portanto, funciona como um vazio simbólico: aquilo que não é desenhado afirma justamente o que foi perdido, apagado ou interrompido pelo contato com a sociedade não indígena.

Essa forma de expressão dialoga com o que Djamila Ribeiro discute sobre o “lugar de fala”. Ao desenhar o que já não existe, o estudante afirma seu direito de representar o mundo a partir de sua própria experiência histórica. Ele reivindica, por meio da arte, um espaço de voz que muitas vezes é negado socialmente. Assim, o desenho torna-se um gesto político que reconstitui memórias e afirma identidades.

A incompletude também pode ser compreendida à luz da estética de René Magritte, que provocava o olhar ao mostrar que a imagem nunca é a coisa em si, mas uma interpretação, uma forma de sugerir e questionar. Da mesma forma, o desenho indígena não busca copiar o real, mas revelar aquilo que permanece invisível aos olhares externos: sentimentos, presenças ausentes, modos de vida que foram silenciados. O que não está desenhado, assim como em Magritte, é tão significativo quanto aquilo que aparece.

Ao mesmo tempo, essa produção artística se aproxima das reflexões de Ana Mae Barbosa, que defende a arte como um campo de leitura crítica da cultura. Para a autora, o fazer artístico é também uma forma de reconstruir conhecimentos e interpretar a realidade. Quando o aluno indígena recorre às lembranças coletivas e às histórias contadas pela família para compor seus desenhos, ele realiza exatamente esse movimento: utiliza a arte como ponte entre memória, identidade e

aprendizagem.

Assim, a incompletude nos desenhos não é falha, mas linguagem. Ela expressa a tentativa de mostrar um mundo que existiu e que, de algum modo, ainda resiste no imaginário e na vivência comunitária. O desenho torna-se, então, um espaço de reconstrução simbólica, no qual o estudante indígena afirma sua voz, reaproxima-se de sua história e transforma a arte em território de pertencimento.

Assim, valorizar o desenho feito por crianças indígenas é reconhecer seu modo próprio de aprender, interpretar e transmitir conhecimentos, promovendo uma educação que respeita e fortalece sua identidade sociocultural.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, M. L. **Rituais e símbolos dos povos Terena**. Dourados: Editora UNIGRAN, 2016.

ALMEIDA, J. P. **Organização social e cultura indígena**: estudo sobre os Terena. Campo Grande: Ed. UFMS, 2017.

ANDRADE, M. P. **Grafismo e identidade indígena**: significados e funções nas artes visuais Terena. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BANIWA, G. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC, 2021.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BENITES, E. **Educação escolar indígena: processos próprios e desafios contemporâneos**.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.

BRASIL. Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022. **Altera a denominação do “Dia do Índio” para “Dia dos Povos Indígenas”**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 jul. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.

Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CABREIRA, R. **A Etnografia do Jegua Kaiowá e Guarani: Uma Descrição Analítica Registrada no Grafismo Indígena**. Universidade Federal da Grande Dourados, 2022.

CABREIRA, R. **Grafismos e identidade: a produção artística indígena como veículo de memória e cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural: entre crises e possibilidades**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

CARNEIRO, L. **Cultura e símbolos indígenas no Brasil: significados e práticas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017.

CARVALHO, F. G. **Técnicas de artesanato indígena: cestaria e simbolismo**. Cadernos de Antropologia, v. 21, n. 2, p. 55–70, 2014.

CLEMENTE, G. H. **Refletindo sobre saúde indígena a partir da Opy (casa de reza) Guarani Mbya: uma análise centrada na experiência com os moradores da aldeia Tenondé Porã, município de São Paulo**. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia Social) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DURAND, J. **Transmissão de saberes tradicionais em comunidades indígenas**. *Revista de Estudos Indígenas*, v. 5, n. 1, p. 25–39, 2011.

ESCOLA ESTADUAL EDSON BEZERRA. Projeto Político-Pedagógico. Itaporã-MS, 2022/2025.

FARIA, C. Arte indígena e identidade cultural: pigmentos naturais e grafismos corporais. *Revista de Arte e Cultura*, v. 8, n. 2, p. 45–60, 2012.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, M. **Educação e arte indígena: saberes e práticas na escola**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

FREITAS, A. **Arte e pedagogia na comunidade indígena: experiências de ensino e aprendizagem**. Brasília: Universidade de Brasília, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, J. P. **Cultura e comunidade indígena: modos de vida Terena**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. **Movimento Negro Educador**. São Paulo: Vozes, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Letramento; Justificando, 2017.

WALTHER, Ingo F. **René Magritte: 1898–1967 – O pensamento tornado visível**. Köln: Taschen, 2000.

- GRUPIONI, L. D. B. **Povos Indígenas e Educação**. Brasília: MEC, 2003.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LEMOS, M. C. **Cestaria indígena: técnicas, usos e simbologias**. Revista de Cultura Popular, v. 3, n. 1, p. 15–28, 2008.
- LIMA, S. **Educação indígena e expressão cultural: análise de produções visuais**. São Paulo: Cortez, 2015.
- MUNDURUKU, D. **Memórias de índio: uma quase autobiografia**. Porto Alegre: Metamorfose, 2017.
- MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- NUNES, H. **Arte e simbolismo Terena: grafismos e cerâmicas**. São Paulo: Cortez, 2017.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- OSTROWER, F. **Universos da arte**. 13. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- PACHECO, A. M. **Cosmologia indígena e representação artística**. Brasília: EDUF, 2018.
- PEREIRA, L. **Cores, formas e significados: tradição gráfica dos povos Terena**. Campo Grande: UFMS, 2018.
- RIBEIRO, R. G. T. **A etnomatemática presente em artesanatos e adereços produzidos por uma comunidade indígena Guarani do oeste do Paraná**. 174 f. Tese (Doutorado em Educação para Ciências e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.
- ROCHA, C. **Simbolismo e estética na arte indígena brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020.
- SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, E. **História indígena e educação escolar**. Recife: UFPE, 2018.
- SILVA, J. **Grafismos Terena: práticas artísticas e cosmovisão**. Dourados: EDUG, 2015.
- SOUZA, C. **Natureza e arte: a relação simbólica nos povos Terena**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2018.
- SOUZA, L.; SILVA, R. **Educação intercultural: teoria, prática e arte indígena na escola**. Campinas: Papirus, 2020.

TEIXEIRA, Ricardo. ***Diário de campo e pesquisa em artes: registro e análise de experiências educativas***. Curitiba: Editora UFPR, 2023.

VASCONCELOS, F. **Instrumentos musicais e rituais Terena**. Dourados: Ed. Cultura, 2019.

WALSH, C. **Interculturalidade e colonialidade do poder**. Quito: Abya Yala, 2009.

SAVIANI, Dermeval. ***História das ideias pedagógicas no Brasil***. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

VIDAL, Lux. ***Grafismo indígena: arte, corpo e identidade***. São Paulo: EDUSP, 1997.