

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

LAN QUERASIAN VERÇOSA

**Tecendo encontros entre o Ensino de Arte e as noções indígenas de Bem Viver:
cooperação e natureza com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**

Orientador: Antônio Cláudio Moreira Costa

Uberlândia

2026

LAN QUERASIAN VERÇOSA

**Tecendo encontros entre o Ensino de Arte e as noções indígenas de Bem Viver:
cooperação e natureza com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) como requisito para obtenção do título de mestre no Mestrado Profissional em Artes.

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino,
Aprendizagem e Criação em
Arte.

Orientador: Antônio Cláudio Moreira Costa

Banca Avaliadora:

Prof. Dr. Antônio Cláudio Moreira Costa

Prof. Dr. Lucas de Carvalho Larcher Pinto

Prof. Dr. Hélio Simplício Rodrigues Monteiro

Prof. Dr. João Rivelino Rezende Barreto

Uberlândia

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

V482t
2026

Verçosa, Lan Querasian, 1990-
Tecendo encontros entre o Ensino de Arte e as noções indígenas de Bem Viver [recurso eletrônico] : cooperação e natureza com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental / Lan Querasian Verçosa. - 2026.

Orientador: Antônio Cláudio Moreira Costa.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5539>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Artes. I. Costa, Antônio Cláudio Moreira, 1972-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES). III. Título.

CDU: 7

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Artes				
Defesa de:	Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES				
Data:	26/05/2026	Hora de início:	19:00	Hora de encerramento:	21:00
Matrícula do Discente:	12412MPA011				
Nome do Discente:	Lan Querasian Verçosa				
Título do Trabalho:	TECENDO ENCONTROS ENTRE O ENSINO DE ARTE E AS NOÇÕES INDÍGENAS DE BEM VIVER: COOPERAÇÃO E NATUREZA COM CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL				
Área de concentração:	Ensino de Artes				
Linha de pesquisa:	Abordagens metodológicas das práticas docentes				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Educação do Campo na região do Triângulo Mineiro: a luta das comunidades contra o fechamento das escolas				

Reuniu-se via plataforma online a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Artes, assim composta: Prof. Dr. Lucas de Carvalho Larcher Pinto, Prof. Dr. Hélio Simplício Rodrigues Monteiro, Prof. Dr. João Rivelino Rezende Barreto e o Presidente da banca, Prof. Dr. Antônio Cláudio Moreira Costa, orientador do discente.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Prof. Dr. Antônio Cláudio Moreira Costa apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir ao candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lucas de Carvalho Larcher Pinto, Usuário Externo**, em 29/05/2026, às 14:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Claudio Moreira Costa, Presidente**, em 03/06/2026, às 15:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hélio Simplicio Rodrigues Monteiro, Usuário Externo**, em 05/06/2026, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **João Rivelino Rezende Barreto, Usuário Externo**, em 09/06/2026, às 15:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7358649** e o código CRC **B3A47006**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida pelas oportunidades e pelos encontros valiosos que me conduziram até aqui.

À minha mãe, Ananda, que compartilhou comigo sua devoção à natureza nos banhos de cachoeira e de mar e que, com amorosidade, paciência e alegria, me educou.

Ao meu companheiro, José, que me incentivou e apoiou diariamente ao longo deste percurso.

Ao meu orientador, Antônio Claudio, que, mesmo atravessando um momento muito delicado de sua vida, dedicou-se a me orientar neste trabalho.

A todos os mestres e mestras que cruzaram meu caminho até aqui – seja por meio de suas obras, seja em encontros e aulas. Eles me inspiram e nutrem nesta jornada.

Aos professores Gustavo da Cunha de Araújo e Elsiene Coelho, cuja disponibilidade e generosidade em ler este trabalho enquanto ainda era escrito e em apontar caminhos subsidiaram escolhas e aprofundamentos significativos.

A minha irmã e amiga querida, Isabela Querasian Albor, profissional no campo da educação musical, com quem pude contar ao longo desse processo.

Agradeço especialmente às crianças que tão prontamente embarcaram comigo nesta pesquisa e me ensinaram valiosas lições ao longo do percurso.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus companheiros não humanos, plantas e gatos com quem compartilho minha casa e minha rotina, e com os quais aprendo diariamente a observar, ouvir, sentir e pousar no presente.

RESUMO

Esta dissertação, vinculada ao Mestrado Profissional em Arte da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), investiga como os princípios das noções indígenas de Bem Viver – *Tekó Porã* (Guarani), *Sumak Kawsay* (Quéchuá) e *Suma Qamaña* (Aymara) – podem ser integrados ao ensino de Arte no Ensino Fundamental I. A pesquisa parte da trajetória pessoal do autor, professor de Arte em escola pública periférica, e fundamenta-se em autores indígenas (Ailton Krenak, Sandra Benites, Célia Xakriabá, Daniel Munduruku, Cristine Takuá, Kaká Werá Jecupé, entre outros) e não indígenas (Ana Mae Barbosa, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Léa Tiriba, Renato Noguera, entre outros). A metodologia é de abordagem qualitativa de base fenomenológica (Husserl), articulada a epistemologias indígenas. O campo empírico compreende duas turmas de 3º ano (59 crianças) da Escola Municipal Dr. Gladsen Guerra de Rezende (Uberlândia/MG). Os instrumentos de coleta incluem rodas de conversa, desenhos, colagens, diário de campo e atividades práticas: figuras de barbante (cooperação), tecelagem com fios de malha, trama com palha de coqueiro e oficinas com elementos naturais. A dissertação está organizada em sete capítulos. O capítulo 1 expõe a trajetória pessoal do pesquisador e seu lugar de fala, articulando identidade periférica com a escolha do tema. O capítulo 2 apresenta as noções indígenas de Bem Viver do *Tekó Porã*, do *Sumak Kawsay* e do *Suma Qamaña*, distinguindo-as do bem-estar ocidental e discutindo suas implicações ético-relacionais. O capítulo 3 descreve o percurso metodológico, articulando fenomenologia e epistemologias indígenas. O capítulo 4 traça um paralelo entre a história do Ensino de Arte no Brasil e o Movimento Indígena, evidenciando processos de silenciamento e resistência. O capítulo 5 analisa as noções de Bem Viver das crianças a partir de falas, desenhos e colagens, evidenciando três eixos: natureza como espaço de equilíbrio, reciprocidade e comunidade, e tensões entre Bem Viver e bem-estar ocidental em contexto periférico. O capítulo 6 descreve as atividades desenvolvidas, organizadas em três eixos: cooperação (figuras de barbante), natureza (oficina com elementos naturais) e técnica manual (tecelagem e trama com palha). O capítulo 7 apresenta as considerações finais. Os resultados indicam que o Bem Viver não se transmite como conteúdo, mas emerge como experiência corporificada em práticas de cooperação, atenção sensível e diálogo com a materialidade. Conclui-se que integrar noções indígenas de Bem Viver ao ensino de Arte exige reconhecer a escola como espaço de brechas e possibilidades, mesmo em condições adversas, e que o Bem Viver afirma-se como horizonte ético-político sempre inacabado.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Povos Indígenas. Bem Viver. Educação.

ABSTRACT

This master's thesis, developed within the Professional Master's Program in Art at the Federal University of Uberlândia (UFU), investigates how the principles of Indigenous notions of Buen Vivir – *Tekó Porã* (Guarani), *Sumak Kawsay* (Quechua) and *Suma Qamaña* (Aymara) – can be integrated into Art teaching in Elementary School. The research stems from the author's personal trajectory as an Art teacher in a peripheral public school and is grounded in Indigenous authors (Ailton Krenak, Sandra Benites, Célia Xakriabá, Daniel Munduruku, Cristine Takuá, Kaká Werá Jecupé, among others) and non-Indigenous authors (Ana Mae Barbosa, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Léa Tiriba, Renato Noguera, among others). The methodology adopts a qualitative approach with a phenomenological basis (Husserl), articulated with Indigenous epistemologies. The empirical field comprises two 3rd-grade classes (59 children) at Dr. Gladsen Guerra de Rezende Municipal School (Uberlândia, MG). Data collection instruments include conversation circles, drawings, collages, field diaries, and practical activities: string figures (cooperation), knitting with mesh yarn, coconut straw weaving, and workshops with natural elements. The text starts presenting the author's personal trajectory and his place of speech, articulating peripheral identity with the choice of theme. It then introduces the Indigenous notions of Buen Vivir – *Tekó Porã*, *Sumak Kawsay* and *Suma Qamaña* – distinguishing them from Western well-being and discussing their ethical-relational implications. It follows by describing the methodological path, articulating phenomenology and Indigenous epistemologies, and then it traces a parallel between the history of Art Education in Brazil and the Indigenous Movement, highlighting processes of silencing and resistance. After that, we analyzed children's notions of Buen Vivir through their speeches, drawings, and collages, revealing three axes: nature as a space of balance, reciprocity and community, and tensions between Buen Vivir and Western well-being in a peripheral context. We finished this work by describing the activities developed, organized into three axes: cooperation (string figures), nature (workshop with natural elements), and manual technique (weaving and coconut straw weaving), and then presenting the final considerations. The results indicate that Buen Vivir is not transmitted as content but emerges as an embodied experience in practices of cooperation, sensitive attention, and dialogue with materiality. The research concludes that integrating Indigenous notions of Buen Vivir into Art teaching requires recognizing the school as a space of gaps, breaches and possibilities, even under adverse conditions, and that Buen Vivir asserts itself as an always unfinished ethical-political horizon.

Keywords: Art Teaching. Indigenous Peoples. Buen Vivir. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Séculos indígenas no Brasil. Fonte: Blog da Funai (2011).....	14
Figura 2 – Colagem 01.....	56
Figura 3 – Colagem 02.....	56
Figura 4 – Colagem 03.....	56
Figura 5 – Colagem 04.....	56
Figura 6 – Colagem 05.....	57
Figura 7 – Colagem 06.....	57
Figura 8 – Colagem 07.....	57
Figura 9 – Colagem 08.....	57
Figura 10 – Colagem 09.....	57
Figura 11 – Colagem 10.....	57
Figura 12 – Colagem 11.....	58
Figura 13 – Colagem 12.....	58
Figura 14 – Colagem 13.....	58
Figura 15 – Colagem 14.....	58
Figura 16 – Colagem 15.....	59
Figura 17 – Colagem 16.....	59
Figura 18 – Colagem 17.....	61
Figura 19 – Colagem 18.....	61
Figura 20 – Colagem 19.....	62
Figura 21 – Colagem 20.....	62
Figura 22 – Colagem 21.....	62
Figura 23 – Colagem 22.....	62
Figura 24 – Colagem 23.....	63
Figura 25 – Colagem 24.....	63
Figura 26 – Colagem 25.....	63
Figura 27 – Colagem 26.....	63
Figura 28 – Colagem 27.....	63
Figura 29 – Colagem 28.....	64
Figura 30 – Colagem 29.....	64
Figura 31 – Desenho 1.....	64
Figura 32 – Desenho 2.....	65

Figura 33 – Figuras de barbante 1.....	72
Figura 34 – Figuras de barbante 2.....	73
Figura 35 – Figuras de barbante 3.....	73
Figura 36 – Teia de barbante.....	75
Figura 37 – Exploração com lupas 1.....	79
Figura 38 – Exploração com lupas 2.....	79
Figura 39 – Exploração com lupas 3.....	79
Figura 40 – Organização dos materiais 1.....	80
Figura 41 – Organização dos materiais 2.....	80
Figura 42 – Criações com elementos naturais 1.....	80
Figura 43 – Criações com elementos naturais 2.....	80
Figura 44 – Criações com elementos naturais 3.....	80
Figura 45 – Criações com elementos naturais 4.....	80
Figura 46 – Criações com elementos naturais 5.....	80
Figura 47 – Criações com elementos naturais 6.....	80
Figura 48 – Criações com elementos naturais 7.....	80
Figura 49 – Apresentando artesanatos indígenas.....	83
Figura 50 – Tecelagem com fio de malha 1.....	85
Figura 51 – Tecelagem com fio de malha 2.....	85
Figura 52 – Tecelagem com fio de malha 3.....	85
Figura 53 – Tramas de folhas de coqueiro 1.....	87
Figura 54 – Tramas de folhas de coqueiro 2.....	87
Figura 55 – Tramas de folhas de coqueiro 3.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AIBA – Academia Imperial de Belas Artes

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ISA – Instituto Socioambiental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PND – Programa Nacional de Desestatização

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNFCCC – *United Nations Framework Convention on Climate Change* (Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima)

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO: antes de começar, o que me trouxe até aqui[...]	13
2 UM BREVE ESTUDO SOBRE AS NOÇÕES INDÍGENAS DE BEM VIVER: <i>Tekó Porã, Sumak Kawsay e Suma Qamanã</i>	21
3 TECENDO O MÉTODO: articulações entre abordagem qualitativa, fenomenologia e epistemologias indígenas	27
4 O ENSINO DE ARTE E MOVIMENTO INDÍGENA NO CONTEXTO NACIONAL	35
5 COLHER PALAVRAS, TECER SENTIDOS: a escuta como primeiro gesto	49
5.1. As noções de Bem Viver das crianças participantes	49
5.1.1 Transcrição das respostas das crianças	53
5.2. O que as imagens me contam: leitura das colagens e desenhos das crianças sobre o Bem Viver	54
5.2.1 Terra como organismo vivo e provedora maternal: natureza, saúde e bem-estar	55
5.2.2. Reciprocidade, cooperação e comunidade: os laços familiares e a partilha	61
5.2.3. Tensões e contradições: Bem Viver indígena e bem-estar ocidental no contexto periférico	65
5.3. Um arremate provisório: até aqui, o que a escuta revelou	66
6 TRAMANDO DIÁLOGOS SOBRE O BEM VIVER: atividades desenvolvidas	70
6.1. Síntese do percurso das aulas e contextualização	70
6.2. Objetivos trabalhados nas aulas	70
6.3. Desenvolvimento: uma análise por eixos problematizadores	73
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
7.1. Retomada do percurso investigativo: de onde parti, por onde andei	90
7.2. Resposta aos objetivos trabalhados em sala de aula	90
7.3. Contribuições da pesquisa	96
7.4. Limitações da pesquisa	100
7.5. Uma trama inacabada: o que fica?	103
REFERÊNCIAS	107

1 APRESENTAÇÃO: antes de começar, o que me trouxe até aqui...

Gostaria de iniciar este trabalho me apresentando. Sou Lan Querasian Verçosa, natural do Rio de Janeiro, onde morei por 29 anos antes de vir para Uberlândia, em março de 2020, durante a pandemia da Covid-19. Sempre morei em bairros periféricos e desde muito novo a violência policial (em operações em favelas próximas de onde morava) reverberou em mim, no estrondo dos tiros, no esconder-se embaixo da cama e nas cápsulas de bala na porta de casa. Também ainda muito cedo soube (sem ter palavras para nomear) que era “diferente” das outras crianças. Assim, mais tarde fui entender que era um LGBTQIAP+, desde 2019 me compreendo como um transmasculino, e ao longo da vida construí meus laços afetivos de amizade com pessoas LGBTQIAP+ e periféricas.

Esse preâmbulo se faz necessário para uma primeira questão dentro dessa pesquisa: o que me leva a escolher um tema e uma fundamentação teórica com base nas sabedorias indígenas sendo eu uma pessoa não-indígena, nascida e criada em contexto urbano? Para responder a essa questão vou pontuar duas experiências marcantes durante a minha formação.

A primeira experiência se deu no ano de 2012, quando eu, aos 21 anos de idade, estagiava como Arte-educador no Centro Cultural da Caixa Econômica Federal do Rio de Janeiro, localizada no centro da cidade. Naquele ano aconteceu a Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável¹.

Naquela Ocasão (não por acaso) o Centro Cultural da Caixa Econômica Federal do Rio de Janeiro abrigou a exposição “Séculos indígenas no Brasil”, que transformou a galeria em uma imersão no universo dos povos indígenas do nosso país. De acordo com o Blog da FUNAI (2011), a mostra apresentava o material artístico e documental acumulado em 17 anos do projeto "Séculos Indígenas no Brasil", composto por fotografias, desenhos, gravuras, objetos indígenas, vídeos, animações e textos.

¹ Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, realizada no Rio de Janeiro em junho de 2012, vinte anos após a Eco-92. O encontro teve como principais temas a economia verde e a erradicação da pobreza, e seu documento final, "O Futuro que Queremos", estabeleceu a criação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Apesar de celebrada como um marco do multilateralismo, a Rio+20 foi criticada por setores da sociedade civil e por alguns governos por seu caráter predominantemente declaratório, relegando a definição de metas concretas e mecanismos de financiamento para negociações posteriores.



Figura 1 Séculos indígenas no Brasil

Aos 21 anos eu não sabia praticamente nada sobre a história, as culturas ou as lutas dos povos indígenas do Brasil. Ao longo da minha formação na escola, apenas havia tido contato com visões estereotipadas no 9 de Abril, o dia do “índio”, com cocar feito de papel e penas artificiais, duas listras pintadas em cada bochecha e apresentações cantando a música da Xuxa “Brincar de índio”, de modo que foi especialmente impactante participar como Arte-educador daquela exposição.

Para sermos minimamente aptos a guiar o público, recebemos uma formação de uma semana com um grupo de educadores indígenas que nos falaram sobre cada pedaço da exposição. Um diálogo ficou particularmente marcado em minha memória. Um dos educadores, o mais velho, estava nos mostrando um *tipiti*, um objeto de palha, ele explicava que o *tipiti* servia para *amansar* a mandioca brava, isto é, retirar as toxinas e torná-la própria para o consumo humano – aqui se faz necessário um acréscimo: na ocasião de minha defesa, me foi informado por um dos integrantes da banca, que o *tipiti* apenas drena o sumo da mandioca, e o que realmente a torna própria para o consumo é um processo mais complexo que envolve outras etapas, como a torra. Em seguida, ele nos provocou dizendo “vocês se consideram a civilização da tecnologia, não é? Mas quantos de vocês aqui sabe fazer um celular?”. Era uma pergunta que não carecia de resposta, e ele continuou “Pois é, lá onde eu moro (ele era um indígena aldeado do norte do país, em outra ocasião me disse que para chegar na aldeia dele era necessário ir de avião, depois de barco e ainda assim fazer um longo caminho a pé) todos aprendem a fazer o *tipiti*, mulheres, crianças, todos. Todos aprendem o necessário para viver. Lá ninguém passa fome ou fica desabrigado.”

Até então, nunca houve para mim a possibilidade de existirem sociedades humanas nas quais não houvesse desigualdade e gente passando necessidade, isso porque, tendo nascido e

vivido no Rio de Janeiro, minha experiência de vida já havia me mostrado muito das grandes mazelas humanas: a pobreza, a fome, a violência, a discriminação, a injustiça, entre tantos outros. Essa fala desse educador indígena, entendo hoje, foi o meu primeiro contato com as noções indígenas de Bem Viver.

Depois dessa ocasião, em 2014, ano em que o Brasil sediava a Copa do Mundo, visitei a ocupação que acontecia na aldeia Maracanã, um território indígena urbano ao lado do estádio do Maracanã, onde havia sido o antigo Museu do Índio. Um grupo de indígenas e não indígenas aliados estavam reivindicando a decisão do Governo Federal de derrubar o prédio histórico para transformá-lo em uma extensão do estacionamento do estádio. Um professor da universidade combinou uma aula externa nessa ocupação, muito embora o conteúdo de sua disciplina não tivesse a ver com as questões indígenas (era uma matéria sobre métodos de impressão e reprodução de textos e obras de arte), ele achou pertinente nos levar.

Ali vi lideranças indígenas e grupos em um rico intercâmbio cultural unidos em um movimento de resistência pela preservação da memória dos povos indígenas. Nos explicaram que o local era uma universidade indígena formada por várias etnias, que acolhia indígenas que saíam de suas aldeias e iam para a cidade. Funcionava também como abrigo, além de haver o cultivo de ervas medicinais e outras plantas alimentícias.

Essas duas experiências foram marcos em minha vida que abriram minha mentalidade para perceber a presença indígena em nossa sociedade e na história de nosso país. Mais tarde, em 2019, quando já atuava como professor de Arte em uma escola de educação infantil, conheci o professor e filósofo Renato Nogueira², em uma palestra sobre as eleições do Conselho Tutelar. Sua fala sobre a infância me tocou profundamente, levando-me a buscar textos e publicações do autor na internet depois desse evento. Descobri então o artigo “Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivista”, nele tive contato pela primeira vez com o termo “teko porã” e com a autora Sandra Benites.

Algum tempo depois, um amigo me emprestou o livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, de Ailton Krenak. Comecei então a mergulhar mais profundamente na questão indígena. Lembro-me de anos antes ter conversado com uma amiga a respeito de como não sabíamos nada sobre os povos indígenas do Brasil e sobre como a realidade em outros países da América do Sul era diferente – naquela época não encontrávamos com tanta facilidade

² Renato Nogueira é doutor em Filosofia pela UFRJ e professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde coordena o Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (AFROSIN). Herdeiro da tradição *griot* africana, seus estudos articulam filosofia, educação, infâncias e relações étnico-raciais. É autor de obras como *Ensino de Filosofia e a Lei 10.639, Por que amamos* e *ABC do amor* (2025).

textos, filmes, vídeos de pessoas indígenas. Depois de 2018/2019, todo um universo dos mais variados materiais e de referências começou a se desvelar para mim: Ailton Krenak, Jaider Esbell, Carlos Papá, Cristine Takuá, Denilson Baniwa, Brisa Flow, Ian Wapichana, Sandra Benites, Célia Xacriabá, Davi Yanomami, Daiara Tukano, Carmézia Emiliano, entre outras e outros que foram me formando ao longo dos últimos anos e mudando radicalmente a forma como eu percebia o mundo.

Paralelo a isso, a partir do movimento LGBTQIAP+ pude entender que, assim como os indígenas, nós, pessoas trans, também somos indesejadas para o projeto colonial que se atualiza no capitalismo neoliberal de hoje. Portanto, ser parte de um grupo minoritário e marginalizado, no contexto das periferias do Rio de Janeiro, me fez olhar para as questões indígenas com profundo sentimento de solidariedade e indignação perante as injustiças e ao massacre orquestrado contra eles desde a vinda dos europeus. Fui e sou atravessado pela Arte indígena, sendo um profundo admirador desses povos. Assim, com a possibilidade de escolher um assunto para pesquisar e me aprofundar no mestrado, a temática indígena surgiu como força motriz da minha motivação para esse estudo. Isto exposto, parto para a apresentação do trabalho em si.

Este trabalho está organizado em 7 capítulos: a apresentação, aqui descrita, expõe minha trajetória pessoal e as experiências formativas que motivaram a pesquisa, situando meu lugar de fala enquanto pesquisador; o capítulo 2 apresenta um breve estudo sobre as noções indígenas de Bem Viver — *Tekó Porã* (Guarani), *Sumak Kawsay* (Quéchua) e *Suma Qamaña* (Aymara) — a partir da produção bibliográfica de autores indígenas e não indígenas; o capítulo 3 aponta as escolhas metodológicas da pesquisa, situada no viés qualitativo e fenomenológico, em diálogo com epistemologias indígenas; o capítulo 4 trata de questões relativas ao campo do Ensino da Arte no panorama brasileiro, buscando um paralelo com os processos de resistência dos povos indígenas à colonização, o multiculturalismo, o interculturalismo crítico, o movimento indígena em seu caráter pedagógico e o surgimento da Lei nº 11.645/2008³; o capítulo 5 apresenta as noções de Bem Viver das crianças participantes a partir de registros escritos e transcrições de áudio das rodas de conversa, bem como a interpretação das colagens e desenhos produzidos pelas crianças; o capítulo 6 descreve e analisa as atividades práticas desenvolvidas ao longo de quatro meses, organizadas em três eixos problematizadores; o capítulo 7 retoma o percurso investigativo, sintetiza as respostas aos objetivos trabalhados em

³ A Lei nº 11.645/2008 alterou a LDB para tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio do país. A legislação determinou que esses conteúdos sejam ministrados em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história.

sala de aula, aponta as principais contribuições e limitações da pesquisa e encerra com uma reflexão a respeito do caráter inacabado deste trabalho.

A presente pesquisa foi realizada em duas turmas de 3º ano do ensino fundamental I, na Escola Municipal Dr. Gladsen Guerra de Rezende, na cidade de Uberlândia (MG), na qual eu lecionava durante o ano de 2025.

As reflexões desenvolvidas buscaram compreender a articulação entre dois temas centrais: as noções indígenas de *Bem Viver*, a saber *Tekó Porã* (Guarani), *Sumak Kawsay* (Quéchua) e *Suma Qamaña* (Ayamara) e o ensino de Arte. Concentra-se nas possibilidades dialógicas entre as noções indígenas de Bem Viver e o ensino das Arte Visuais, fazendo uso de referências artísticas indígenas, tanto tradicionais como contemporâneas, entendendo que Arte e cultura estão intimamente correlacionadas. Nas palavras de Ana Mae Barbosa⁴, em seu texto “Educação e Desenvolvimento Cultural e Artístico”:

Através das Arte temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A Arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica.

Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua Arte. Sem conhecer a Arte de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. (Barbosa, 2017, p. 12)

Partindo desses pressupostos, busquei investigar em que medida referências artísticas e culturais dos povos indígenas do Brasil suscitam valores das noções indígenas de Bem Viver, bem como as possibilidades de se trabalhar tais noções em sala de aula, através de rodas de conversa, dinâmicas lúdicas, leitura de imagem e oficinas de prática de criação artística. Para tentar responder aos questionamentos suscitados pela discussão aqui proposta, adotei como referências analíticas o multiculturalismo e o interculturalismo, por entender que convergem com a perspectiva, por mim assumida, de que o ensino de Arte deve preocupar-se indiscutivelmente com o desenvolvimento cultural. Barbosa traz luz a essa discussão ao inferir que:

Enquanto os termos "Multicultural" e "Pluricultural" significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo "Intercultural" significa a interação entre as diferentes culturas. Isto deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural. (Barbosa, 2017, p. 11)

⁴ Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (Rio de Janeiro, 17 de julho de 1936) é professora, Arte-educadora, pesquisadora e pioneira em pós-graduação em ensino de Arte. É influenciada por figuras como Paulo Freire e Noemia Varela. Integrou o movimento Escolinhas de Arte e sistematizou a abordagem triangular, sendo assim notória referência no ensino de Arte no Brasil e no cenário internacional.

Diante das considerações apresentadas, parto do pressuposto que é de suma importância oportunizar às crianças o acesso à diversidade étnica e cultural, mais especificamente, às tradições e saberes oriundos das múltiplas culturas indígenas presentes no território brasileiro e sul-americano, bem como o contato delas com a natureza enquanto possibilidade de aprendizagem, crescimento e conscientização.

De modo geral, a relação entre o contato com a natureza e o contato com as culturas dos povos indígenas se tem feito notoriamente necessária, principalmente no contexto atual de crise climática. A este respeito, vale destacar que as populações indígenas de diferentes países ocupam cerca de 20% do território do planeta e são responsáveis por cerca de 80% da preservação de seu ecossistema (Garnett et al, 2018).

A Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC) reconhece o conhecimento tradicional indígena como uma importante ferramenta para a adaptação às mudanças climáticas, desenvolvendo estratégias sustentáveis de subsistência e contribuindo para a conservação da biodiversidade em seus territórios. (FUNAI)

Diante da crise ambiental global, sobretudo no que se refere ao colapso ambiental, manifestado não apenas nos eventos climáticos extremos, mas também na iminência da escassez daquilo que, no ocidente, se convencionou ser chamado de *recursos naturais*, fica exposto que a maneira ocidental de se relacionar com a vida planetária é insustentável.

Neste sentido, parece bastante significativo e urgente que tenhamos contato com concepções radicalmente distintas das concepções ocidentais hegemônicas, como é o caso das *cosmopercepções* indígenas, ou, como expressa Gersem Baniwa⁵, *ontoepistemologias indígenas*. É necessário reconhecer que muitos desses povos, se não todos, partilham de percepções de mundo em que humano e natureza são indissociáveis, e da busca pela harmonia entre o ser individual humano e o todo vivo que o rodeia, de modo que as sociedades não-indígenas têm muito a aprender com as sociedades indígenas, como destaca Cristine Takuá⁶ em seu texto “Tekó Porã: o sistema milenar educativo de equilíbrio”:

¹ Gersem Baniwa (São Gabriel da Cachoeira, 1964) é líder indígena, antropólogo e professor do povo Baniwa. Graduado em Filosofia pela Ufam, é Mestre e Doutor em Antropologia Social pela UnB, onde foi o primeiro indígena a obter o mestrado na área. Cofundador da Foim e da Coiab, atuou como secretário municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, coordenador-geral de Educação Escolar Indígena no MEC e conselheiro do CNE. Em 2022, tornou-se professor do Departamento de Antropologia da UnB e autor de obras como *O Índio Brasileiro* (2006) e *Educação escolar indígena no século XXI* (2019).

⁶ Cristine Takuá (1981) é filósofa, educadora e ativista indígena do povo Maxakali, graduada em filosofia pela UNESP. Foi professora por doze anos na Escola Estadual Indígena Txeru Ba’e Kua-I (SP) e é membra fundadora do Fórum de Articulação dos Professores Indígenas do Estado de São Paulo (Fapisp) e do Instituto Maracá. Atua como coordenadora do projeto **Escolas Vivas** e, em 2025, foi homenageada com o Prêmio Top Educação.

De um modo geral, a civilização ocidental está percebendo que uma quantidade de pressupostos que a sustentaram por muito tempo estão levando a uma situação totalmente insustentável do ponto de vista da sobrevivência da espécie, notadamente, no que diz respeito às condições ambientais. Uma das principais coisas que as sociedades indígenas têm e que tornam seu pensamento valioso é justamente uma outra maneira de conceber a relação entre a sociedade e a natureza, entre os humanos e os não-humanos, uma outra forma de conceber a relação entre a Humanidade e o restante do cosmos. A existência de um equilíbrio, onde todos os seres interagem e se respeitam, não só os mais velhos, os anciãos e pajés, mas todos; até os jovens e crianças. (Takuá, 2018, p. 6)

A partir dessas considerações, fica evidenciado que, conhecermos a discussão sobre os princípios do Bem Viver torna-se imprescindível para compreendermos a importância do contato com a natureza e do acesso à diversidade étnico-cultural na infância, bem como a importância de práticas pedagógicas, sobretudo no campo das Arte, que viabilizem este contato no contexto escolar, pois:

A Arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. "Relembrando Fanon", eu diria que a Arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence (Barbosa, 2017, p. 13)

Portanto, intenciona-se que tais práticas possam despertar nas crianças o sentimento de responsabilidade pelo todo e também de comunhão com ele. Neste sentido, o conceito *Tekó Porã* (do Guaraní, traduzido como “Bem Viver”), bem como seus correspondentes *Sumak Kawsay* (do Quéchuá) e *Suma Qamaña* (do Aymara), se reafirmam como fundamentais para esta pesquisa.

Tekó Porã é uma expressão que concebe o Bem Viver como princípio das múltiplas relações que cada indivíduo tem com os demais indivíduos de sua espécie e com as demais formas de vida em que a natureza se manifesta. Por sermos todos, inclusive as crianças, diferentes manifestações da natureza (Tiriba, 2017), somos igualmente parte de seus equilíbrios e desequilíbrios, e nossas ações podem levar ao Bem Viver, *tekó porã*, ou ao mal viver, *tekó vai* (Takuá, 2018).

Pelo que já foi exposto, podemos entender a escola e os ambientes de ensino como espaços de grande potência para a promoção de formas mais harmônicas e conscientes de se viver. Porém, é necessário um grande esforço na direção da mudança de certos paradigmas e dos processos de conscientização coletiva. É preciso oferecer constantemente às crianças oportunidades variadas de aprofundamento do contato com expressões artísticas e modos de

vida de culturas diferentes das suas e com os elementos naturais presentes dentro e fora da escola. Quanto maior for seu contato com a diversidade étnico-cultural e com a biodiversidade, maior será sua possibilidade de se perceber enquanto um ser da cultura e da natureza (Tiriba, 2017), individual e interdependente com o todo, percebendo os outros indivíduos e o ambiente natural como sujeitos que compõem sua ética, como manifestações da vida.

2 UM BREVE ESTUDO SOBRE AS NOÇÕES INDÍGENAS DE BEM VIVER: *Tekó Porã*, *Sumak Kawsay* e *Suma Qamaña*

É sabido que as culturas indígenas são múltiplas. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Socioambiental (ISA), no Brasil existem 305 etnias indígenas falantes de 274 línguas diferentes. A expressão “teko porã” problematiza um dilema criado pelas culturas da colonização: viver à parte da terra, controlando a natureza como suprasumo da própria natureza versus viver como parte da terra, convivendo com outros seres enquanto mais um ente da natureza. (Nogueira, 2018, p.9)

O Censo Demográfico de 2022, cujos resultados foram divulgados pelo IBGE em outubro de 2025, atualizou significativamente esses números. O país passou a reconhecer oficialmente 391 povos indígenas – um acréscimo de 86 etnias em relação ao levantamento anterior – e 295 línguas indígenas em uso. A população que se autodeclara indígena atingiu a marca de 1,69 milhão de pessoas, o que evidencia, segundo o instituto, tanto o fortalecimento da autodidentificação quanto os avanços metodológicos incorporados ao censo.

É a partir dessa imensa diversidade de povos, línguas e territórios que este trabalho elege como fundamentos teóricos centrais três noções específicas do Bem Viver: o *Tekó Porã*, o *Sumak Kawsay* e o *Suma Qamaña*. É importante situar, ainda que brevemente, a origem dessas noções. O *Tekó Porã* (ou Tekoá Porã, como nomeia Kaká Werá Jecupé em seu livro “Tekoá Porã – uma Arte milenar indígena para o Bem Viver”) é uma categoria fundamental do pensamento Guarani, presente em diferentes povos desse tronco linguístico espalhados pelo Brasil, Paraguai, Argentina e Bolívia. Já o *Sumak Kawsay* (*Quéchua*) e o *Suma Qamaña* (*Aymara*) são noções originárias dos povos andinos, que ganharam projeção internacional a partir dos processos constituintes do Equador (2008) e da Bolívia (2009). Embora cada uma dessas expressões carregue especificidades de seus contextos culturais, há entre elas similaridades – uma concepção comum de vida em plenitude, equilibrada e comunitária – que justifica seu tratamento conjunto nesta pesquisa, sem prejuízo de suas diferenças.

Tais noções são abordadas a partir da produção bibliográfica de diversos autores e autoras, entre os quais se destacam: Ailton Krenak (em obras como *Ideias para adiar o fim do mundo* e *Caminhos para a cultura do Bem Viver*¹); Sandra Benites (em seu trabalho *Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ - Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola*); e Cristine Takuá (no texto *Tekó Porã: o sistema milenar educativo de equilíbrio*). Além desses, constituem também referências fundamentais para esta pesquisa as vozes de Célia Xakriabá, Nei Leite Xakriabá, Jaider Esbell,

Kaká Werá Jecupé, Gersem Baniwa e Pablo Dávalos, e ainda autores não-indígenas como Léa Tiriba e Renato Noguera.

Essas noções não se configuram como conceitos isolados ou abstratos, mas como expressões de sistemas culturais complexos, produzidos e atualizados coletivamente ao longo de muitas gerações. Trata-se de cosmopercepções – ou ontoepistemologias – indígenas, que articulam ética, política, espiritualidade, territorialidade e educação, constituindo-se como processos históricos dinâmicos, inseparáveis das práticas comunitárias e dos modos próprios de transmissão de saberes.

Em “Caminhos para a Cultura do Bem Ver”⁷, Ailton Krenak elucida as diferenças fundamentais entre o *Bem Viver* indígena e a noção ocidental de *bem-estar* – normalmente evocada pelo nosso imaginário ao nos depararmos com a expressão Bem Viver –, trazendo como referencial o *Sumak Kawsay*, dos Quéchua e o *Suma Qamana*, dos Aymara – povos indígenas originários dos Andes.

Segundo ele, embora as experiências de bem-estar social propostas pelos movimentos socialistas na Europa sejam as experiências ocidentais que mais se aproximem das noções do Bem Viver de povos ameríndios, ainda assim são essencialmente distintas, pois o bem-estar social, muito embora proponha a distribuição das riquezas e do acesso de todos aos aparatos do Estado (educação, saúde, infraestrutura etc.), tem como base o paradigma de que a natureza é uma fonte de recursos para se *viver melhor*, enquanto o Bem Viver indígena seria “a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver” (Krenak, 2020, p. 8).

Esse deslocamento de perspectiva evidencia que o Bem Viver indígena não se estrutura através da lógica da exploração da natureza, mas de uma ética que surge a partir das experiências de equilíbrio da reciprocidade, uma reciprocidade baseada na observação da natureza (Werá, 2025, informação verbal), em outras palavras, é um processo que só pode ser pensado e praticado de forma coletiva e corresponsável (entre humanos e não-humanos).

É precisamente este paradigma que, em sua visão, precisa ser desconstruído pela educação para que os jovens tenham “contato com a ideia de que a Terra é um organismo vivo, que ela não é uma coisa. E isso, fundamentalmente, distingue o que é bem-estar do que é Bem Viver.” (Krenak, 2020, p. 17). Ainda a este respeito, é possível destacar o seguinte trecho do livro “Ideias para adiar o Fim do Mundo”, do mesmo autor:

⁷ Livro organizado a partir da transcrição de uma transmissão de vídeo ao vivo com Ailton Krenak, dentro da Semana do Bem Viver (julho de 2020), evento da Escola Parque do Rio de Janeiro.

Todas as histórias antigas chamam a Terra de Mãe, Pacha Mama, Gaia. Uma deusa perfeita e infindável, fluxo de graça, beleza e fartura. Veja-se a imagem grega da deusa da prosperidade, que tem uma cornucópia que fica o tempo todo jorrando riqueza sobre o mundo... Noutras tradições, na China e na Índia, nas Américas, em todas as culturas mais antigas, a referência é de uma provedora maternal. Não tem nada a ver com a imagem masculina ou do pai. Todas as vezes que a imagem do pai rompe nessa paisagem é sempre para depredar, detonar e dominar (Krenak, 2019, p. 61).

De acordo com o autor, é de extrema importância apresentar às crianças cosmopercepções nas quais a Terra é uma figura materna, compreendendo-nos como seus filhos e filhas, e refletir sobre as formas de nos relacionarmos com a Natureza. Assim, os caminhos desta pesquisa iniciam-se pela busca de compreender em maior profundidade as noções indígenas de Bem Viver.

De acordo com Pablo Davalos⁸, a noção de *Sumak Kawsay* (ou *Suma Qamña*, em Aimara) compõe os movimentos indígenas no continente:

[...] faz parte do discurso político dos movimentos indígenas do continente e, como tal, faz parte de seu projeto histórico e político. Essa noção foi recriada a partir de uma confirmação das vivências ancestrais dos povos indígenas e de sua forma de construir sua socialidade e sua relação com a natureza. Na recuperação de suas formas ancestrais de convivência, os povos indígenas encontraram, de um lado, as formas políticas de resistência ao capitalismo e à modernidade e, de outro, as alternativas para esse mesmo sistema capitalista (Davalos, 2010, p. 5).

Através de Davalos, compreende-se que abordar as noções indígenas de Bem Viver não significa retomar um passado longínquo, mas sim estar no presente propondo alternativas aos desafios atuais – no que tange às dinâmicas políticas e às formas de organização socioeconômicas. Trata-se, todavia, de um movimento de atualização de experiências mais harmoniosas do passado, guardadas pelas sabedorias tradicionais dos povos que aqui habitam há milênios. Para Davalos, há que se pôr em discussão que o que propõe as articulações de luta política de povos indígenas não diz respeito apenas a interesses restritos e questões específicas da condição indígena:

Os movimentos indígenas têm sido considerados, na academia ocidental e moderna, como parte dos novos movimentos sociais, com uma agenda nova e suscetível de ampliar o horizonte dos direitos humanos para os direitos de terceira geração. No entanto, essa definição de movimentos sociais oculta o sentido histórico de suas demandas e os converte em mais um momento do liberalismo. Com efeito, a partir do discurso liberal, gerou-se a noção do multiculturalismo para processar as demandas indígenas como propostas particulares, que, em geral, legitimam o sistema capitalista e o projeto da modernidade ocidental (Davalos, 2010, p. 5).

⁸ Pablo Dávalos nasceu no Equador, é Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Louvain. Atuou como vice-ministro da economia no Equador, coordenador do Grupo de Trabalho Movimentos Indígenas na América Latina, do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), sendo ainda professor titular na Cátedra Florestan Fernandes.

Os movimentos indígenas podem ser compreendidos, portanto, de uma perspectiva mais abrangente, capaz de refletir sobre os sistemas políticos atuais e propor soluções alternativas às problemáticas que atingem as sociedades e as condições materiais para a manutenção da vida planetária.

Katu Arkonada⁹ elucida, no trecho a seguir, o significado das palavras *Suma Qamaña*:

Em aimará, “Suma” é traduzido como algo muito bom, excelente, plenitude. E Qamaña como conviver, viver em definitivo, de modo que o termo Suma Qamaña poderia ser traduzido mais aproximadamente como “vida em plenitude”, e uma tradução similar pode ser feita do termo quíchua Sumak Kawsay. Quando se fala de vida em plenitude, está se fazendo uma referência a viver em harmonia entre o material e o espiritual, consigo mesmo e com a Mãe Terra. Em última instância, saber conviver com tudo o que nos rodeia, com a comunidade (Arkonada, 2010, p. 11).

A conduta que leva a uma prática efetiva de equilíbrio com o todo da vida planetária e cósmica, portanto, desde o paradigma das noções indígenas de Bem Viver, parte da perspectiva de não dicotomia entre humano e natureza. Não há como incidir sobre a vida planetária sem estar vulnerável às consequências desta incisão. É uma convocatória à tomada de consciência de que somos parte da Terra e dela vivemos (Arkonada, 2010).

Kaká Werá Jecupé¹⁰, na aula primeira de um curso que ministrou em parceria com a Casa do Saber, disponibilizada no vídeo “Quais são as perspectivas dos Povos Originários sobre a nossa existência?”, discorre a respeito do tema da existência humana, desde as perspectivas da tradição Tupi e da tradição Tapuia, e nos dá pistas de como pode constituir-se esta relação de não separação entre humanos e natureza:

[...] para nós, o existir é um fluxo não separado de todas as formas da natureza e de todos os seres que compõem a existência. O nosso existir tem uma dimensão pessoal, uma dimensão singular, mas ao mesmo tempo tem essa dimensão coletiva, essa dimensão que é comum a todos (Werá, 2024, informação verbal).

Resta-nos, portanto, buscar meios para recobrar a consciência desta dimensão que nos compõe – nós, não indígenas, sujeitos imersos numa cultura que vai justamente de encontro a essa premissa fundamental, atirando-nos cada vez mais a uma conduta individualista e apartada do todo.

⁹ Katu Arkonada é pesquisador e analista do Centro de Estudos Aplicados aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Ceadesc), em Cochabamba, na Bolívia, tendo colaborado com a Coordenadoria Andina de Organizações Indígenas (Caoi) na construção da Cúpula Continental dos Povos e Nacionalidades Indígenas, realizada em Puno, Lago Titicaca, no Peru.

¹⁰ Kaká Werá Jecupé é escritor, ambientalista e conferencista, pertencente ao grupo de povos chamados de Tapuia e grande conhecedor da tradição Guarani.

Evoco aqui as potentes palavras de Jaider Esbell, ditas em uma entrevista para o Ciclo de Humanidades¹¹, na qual, dentre outros temas relacionados à sua produção artística, sua atuação como curador e Arte-educador, sintetiza a relação entre essa sabedoria ancestral de modos de viver em comunhão e equilíbrio com a natureza e o movimento mais amplo da Arte Indígena contemporânea:

[...] somos parte de uma população, de uma sociedade, de uma humanidade que sobreviveu e sobrevive, e vive muito bem nessa integralidade com a natureza, e que a chegada desse mundo estranho causa fissuras aparentemente irreparáveis nas nossas estruturas e quando se vê a gente está de fato no mesmo barco da ideia de fim de mundo. Então o trabalho mais além da Arte indígena contemporânea é ir além dessa racialidade, dessa racialização das nossas naturezas e elevando essa questão toda a um patamar de tecnologia que é tão necessária e tão importante quanto essa tecnologia *hi tech* [...] (Esbell, 2021, informação verbal).

A Arte constitui-se, assim, como forma de conhecimento, de transmissão de saberes e de elaboração coletiva de sentidos, sendo indissociável dos processos educativos próprios dos povos originários. Cristino Wapichana¹² afirma que, através de processos artísticos diversificados, “os povos indígenas são educados para um estar e ser no mundo em plenitude harmônica com a Mãe Terra e tudo que ela acolhe” (Wapichana, 2025, informação verbal).

Vale ressaltar que ao mobilizar tais noções neste trabalho, não se pretende apresentá-las como categorias fixas, mas como horizontes epistemológicos que orientam o olhar da pesquisa qualitativa, na sua mutabilidade e incompletude. Gersem Baniwa fala sobre a “incompletude ontológica da natureza” (Baniwa, 2026, informação verbal), parte fundamental das cosmologias indígenas que partem da compreensão de que este mundo é (e sempre foi) inacabado. Dentro dessa percepção, o mundo necessita “ser sempre construído e reconstruído, intencionando-se a perfeição” (Baniwa, 2026, informação verbal).

Nesse sentido, Gersem Baniwa apresenta o Bem Viver indígena como uma utopia que convoca todos os seres à corresponsabilidade, na busca por aquilo que poderá vir a ser a harmonia. Assim, vemos que o *Tekó Porã*, o *Sumak Kawsay* e o *Suma Qamaña* expressam modos próprios de produzir conhecimento, nos quais ética, estética, política e espiritualidade se articulam em uma lógica relacional e comunitária.

¹¹ Ateliê de Humanidades, instituição de livre estudo, pesquisa, escrita e formação.

¹² Cristino Wapichana (Boa Vista, RR, 1971) é escritor, contador de histórias, músico e produtor cultural do povo Wapichana. Autor de obras infantojuvenis como *A boca da noite* (2016), traduzida para o dinamarquês e sueco, e vencedora do terceiro lugar no Prêmio Jabuti (2017) e da Estrela de Prata do Prêmio Peter Pan (2018). Recebeu também a Medalha da Paz – Mahatma Gandhi (2014) e teve livros selecionados para o clube de leitura da ONU (2021). Atuou como assessor na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2018-2020) e integra o Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (Inbrapi). Sua obra contribui para consolidar uma literatura indígena contemporânea que reivindica o protagonismo das narrativas originárias.

É partindo desse enquadramento – que compreende o Bem Viver como experiência vivida, como saber corporificado, como construção coletiva e inacabada – que se justifica a opção por uma abordagem qualitativa de base fenomenológica. Tal abordagem, entendida não apenas como aparato de procedimentos técnicos, mas como postura epistemológica, é a que melhor permite aproximar-se das noções indígenas de Bem Viver e de como elas emergem na experiência concreta das crianças em sala de aula.

3 TECENDO O MÉTODO: articulações entre abordagem qualitativa, fenomenologia e epistemologias indígenas

Os esforços desta pesquisa, como já mencionado, concentraram-se em aspectos basilares das noções indígenas de Bem Viver, orientando a elaboração de um planejamento de aulas que viabilizasse o compartilhamento dessas noções na escola, tendo como focos a relação humano-natureza e a cooperação.

Trata-se de uma pesquisa que traz como aporte teórico principal parte da produção intelectual indígena de nosso território e territórios vizinhos. Logo, compreendendo a importância de um caminho metodológico bem fundamentado, alinhado aos objetivos da pesquisa e capaz de fornecer os subsídios e as ferramentas necessários à investigação, ainda que se valha de métodos e categorias estabelecidos por pensadores europeus, demanda o empenho em se alinhar diálogos entre estes e as intelectualidades das culturas indígenas daqui.

Isto posto, há que se evidenciar que a presente investigação se insere no campo da pesquisa qualitativa em educação, articulada aos estudos em Arte e educação intercultural, assumindo como pressuposto epistemológico a compreensão dos fenômenos educativos a partir das experiências, vivências, percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Em “Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade”, Maria Célia de Souza Minayo¹³ destaca os verbos *compreender* e *interpretar* e os substantivos *experiência*, *vivência*, *senso comum* e *ação social*, cujos sentidos se complementam (Minayo, 2011, p. 621). Esta seria a matéria prima de uma pesquisa qualitativa, segundo a autora.

Desta forma, torna-se relevante situar os significados de tais termos trazidos pela autora. *Experiência* diz respeito ao que o ser humano apreende no lugar que ocupa no mundo e nas ações que realiza, já *vivência* é produto da reflexão pessoal sobre a experiência (Minayo, 2011, p. 622), portanto, a experiência pode ser compartilhada, mas a vivência não. A vivência é sempre pessoal. Porém, ainda que seja sempre pessoal, a vivência traz consigo elementos do coletivo no qual o sujeito vive. *Senso comum* é definido como um conjunto de conhecimentos proveniente das experiências e das vivências que orientam o ser humano nas várias ações e situações de sua vida (Minayo, 2011, p. 622). Por fim, a *ação*, tanto humana quanto social, é

¹³ Maria Cecília de Souza Minayo (Itabira, 1938) é socióloga, antropóloga e pesquisadora emérita da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), referência nacional em metodologias qualitativas na área da saúde. É autora de obras clássicas como *O desafio do conhecimento* (1992) e *Pesquisa social* (1994).

tida como o exercício dos sujeitos, dos grupos e das instituições para construir suas vidas e seus Artefatos culturais (Minayo, 2011, p. 622).

Ao tratar do verbo principal da pesquisa qualitativa, *compreender*, é notável que seu uso está relacionado à *intersubjetividade* em fenomenologia. Através do exercício da capacidade de intropatia (reconhecer o outro como igual e diferente) e dos usos da linguagem, podemos nos colocar diante do outro tendo-o como aquele que é possível de ser compreendido (assim como nos colocarmos diante do outro na possibilidade de sermos, também, compreendidos).

A autora salienta que, para além da compreensão do outro pela intropatia e pela linguagem, há ainda a esfera da história coletiva: “é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere” (Minayo, 2011, p. 623). Portanto, “toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos” (Minayo, 2011, p. 623).

Sobre o processo de engendramento entre a compressão e a interpretação, a autora elucida: “interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende” (Minayo, 2011, p. 623). Tal entendimento foi fundamental para orientar tanto a elaboração das propostas de aula quanto a análise dos dados coletados ao longo das aulas.

No interior da abordagem qualitativa, adotou-se o método fenomenológico, mais especificamente a corrente de Husserl, a partir da leitura de Maria Aparecida Viggiani Bicudo¹⁴. Sendo o fenômeno “o que se mostra no ato de perceber ou de intuir” e sendo ele correlato a quem o percebe ou o intui (Bicudo, 2020, p.35), o fenômeno aqui investigado são as noções indígenas de Bem Viver assim como as noções de Bem Viver das crianças participantes desta pesquisa. A condição de ser professor das turmas pesquisadas é tratada aqui como parte constitutiva do campo de investigação. É na relação cotidiana com essas crianças, no vínculo já estabelecido antes da pesquisa, que as experiências puderam ser compartilhadas e os sentidos, construídos.

Compreender o campo fenomenológico significa direcionar o olhar para o que se mostra como fenômeno e, a partir daí, sistematizar a construção do conhecimento. Nessa perspectiva,

¹⁴ Maria Aparecida Viggiani Bicudo (1940) é pedagoga, filósofa da educação e pesquisadora emérita da Universidade Estadual Paulista (Unesp), referência nacional na articulação entre fenomenologia e pesquisa qualitativa em educação. É autora de obras como *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica* (2011).

torna-se fundamental para esta pesquisa o domínio de noções como sujeito, percepção, consciência, intersubjetividade e mundo-vida, além, sobretudo, da adoção de uma *atitude fenomenológica*. Tal postura convoca minha presença diante dos autores e autoras mobilizados, das crianças no chão da escola onde leciono e da própria construção de minha conduta como pesquisador e educador.

O método fenomenológico de Husserl, dentro da leitura de Bicudo, traz como primado do conhecimento a percepção, dada pelos sentidos do *corpo-encarnado/corpo-vivente* – ou seja, tato, olfato, visão, audição, paladar – e um sexto, o cinestésico (percepção do que se move). Como explicita a autora em seu texto “Pesquisa fenomenológica em educação: possibilidades e desafios”, “perceber é um ato da consciência que, em sua imediatez; ou seja, no momento em que ocorre, expõe, de modo claro, a essência do visto. Por isso, é entendida como primado do conhecimento” (Bicudo, 2020, p. 38).

É precisamente neste ponto que se torna possível traçar relações com processos de construção de conhecimento presentes em diversas culturas indígenas deste território. Em seu texto “Ensinar sem ensinar”, Nei Leite Xakriabá¹⁵ aborda como se dá a construção de conhecimentos considerados valiosos à vida do povo Xakriabá (MG) entre as crianças:

As crianças, desde muito cedo, aprendem brincando com barro, lambuzando-se na terra, vadiando com a terra, aprendendo que a terra é a nossa mãe. Aprendem a respeitar os ciclos da natureza, o tempo da lua, o tempo da chuva, o período do broto. Percebem que quando a terra está brotando, o barro fica mais fraco e as peças de cerâmica acabam rachando. É desse modo que vão aprendendo, pouco a pouco, a valorizar e a respeitar a natureza (Xakriabá, 2021, n.p.).

No trecho acima destacado, vemos como a percepção – ligada ao contato com a natureza, neste caso – tem papel fundamental nos processos de aprendizagem para o povo Xakriabá. A percepção da sucessão de fenômenos naturais propicia o aprendizado dos ciclos da vida, proporcionando uma certa intimidade com a materialidade do barro e, muito além disto, culminam em um refinado entendimento do que seja a valorização e o respeito à natureza (à vida).

¹⁵ Nei Leite Xakriabá (1981) é ceramista, mestre em Arte pela UFMG (2022) e pesquisador do povo Xakriabá (MG). Filho da ceramista Dalzira Leite, graduou-se em Educação Indígena pela UFMG e atuou por duas décadas como professor de Arte e Cultura Xakriabá. Sua produção artística centra-se nas *moringas zoomórficas* — potes de cerâmica que representam animais do cerrado e da caatinga —, com as quais participou da 34ª Bienal de São Paulo e de exposições no MAM-SP, em Minas Gerais e no exterior. Preside a Associação dos Artesãos Xakriabá e desenvolve oficinas comunitárias para transmitir os saberes cerâmicos às novas gerações.

De forma semelhante, Sandra Benites¹⁶ escreve, em seu Trabalho de Conclusão do curso de licenciatura intitulado “Nhe’ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ - Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola”:

Durante um ano, *onhãgareko* [cuidar-se] *porã* [bonito, belo] das *mitapytã'i* [criança recém-nascida], pois o *nhe’ẽ* [fundamentos da pessoa Guarani] é *nhe’ẽ poty* – a criança tem sabedoria, *oẽdu kua*, ele ainda não está no *py’a* (não está fixo no *rete*), por isso ele sabe muito mais, sente muito mais, percebe muito mais que o adulto (Benites, 2015, p. 16).

Aqui é possível notar o sentir e o perceber ligados ao saber. Neste caso, as crianças pequenas são dotadas de maior percepção e sabedoria do que os adultos, configurando-se como sujeitos capazes de orientar a conduta dos mais velhos. No entanto, os adultos só podem aprender com elas através da própria percepção que têm sobre as crianças – especialmente porque se trata de crianças que ainda não falam.

Em outro ponto do mesmo trabalho, Benites explicita o valor da percepção por parte dos mais novos nos processos de aprendizagem com os mais velhos: “É importante ouvir, observar como os mais velhos se comportam, agem. Isso vale para a pesca, a caça, a plantação, para tudo. Em cada lugar é preciso observar como os adultos se comportam”.

Por último, a este respeito, destaco um trecho do texto “Amansar o giz”, de Célia Xakriabá¹⁷, no qual a autora aborda a intelectualidade indígena de seu povo e problematiza o ensino formal que chega até seu território através da instituição escola:

A intelectualidade indígena não está apenas na elaboração do pensamento que acontece na cabeça. Está na elaboração do conhecimento produzido a partir das mãos, das práticas e de todo o corpo. Todo corpo é território e está em movimento, desde o passado até o futuro. É aí que a intelectualidade indígena acontece (Xakriabá, 2020, p. 111).

¹⁶ Sandra Benites (Mato Grosso do Sul, 1975) é pesquisadora, educadora e curadora indígena do povo Guarani Nhandeva. É licenciada em Educação Intercultural Indígena pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2017) e mestra em Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018), onde é doutoranda desde 2019. Foi curadora adjunta do Museu de Arte de São Paulo (MASP) entre 2019 e 2022, tornando-se a primeira curadora indígena de um museu de Arte no Brasil. Em 2023, foi nomeada Diretora de Artes Visuais da Fundação Nacional de Arte (FunArte). Sua produção acadêmica e curatorial é marcada pelo protagonismo das mulheres Guarani e pela valorização do conceito de *teko porã* (bem viver) como possibilidade ancorada no respeito à diferença.

¹⁷ Célia Xakriabá (nascida Célia Nunes Correa, São João das Missões/MG, 1990) é educadora, ativista e política indígena do povo Xakriabá, filiada ao PSOL. Graduada em Formação Intercultural para Educadores Indígenas pela UFMG (2013), mestra em Desenvolvimento Sustentável pela UnB (2018) e doutoranda em Antropologia pela UFMG. Foi a primeira mulher indígena a integrar a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2015-2017). Em 2022, tornou-se a primeira deputada federal indígena eleita por Minas Gerais, com mais de 101 mil votos. Em 2023, foi eleita presidente da Comissão da Amazônia e dos Povos Indígenas e Tradicionais da Câmara dos Deputados, sendo a primeira mulher indígena a presidir uma comissão no Congresso Nacional, e recebeu a Ordem de Rio Branco no grau de Grande Oficial. Sua atuação política concentra-se na demarcação de terras indígenas, na educação escolar diferenciada e no protagonismo feminino.

“Nós nos damos conta do sentido de viver, pois damo-nos conta de viver pelo sentido do corpo vivo” (Bicudo, 2020, p. 35). Em ambos os trechos, é notória a importância do corpo e do sentir nos processos de construção do conhecimento e na forma de conceber a consciência. Para a fenomenologia, *consciência* é um conceito chave e é entendida como intencionalidade, como movimento de estender-se a algo... e de abarcá-lo na visão do olhar atento do que se dá à percepção (Bicudo, 2005, p. 23).

Ainda na busca por zonas fronteiriças de possíveis encontros entre a fenomenologia de Husserl e as epistemologias indígenas (aqui trazidas através das palavras de sujeitos indígenas), surge a questão homem-mundo (aqui posta como humano-natureza). No vídeo “Conversa na Rede - Shiva e o beija-flor - Ailton Krenak e Satish Kumar”, Krenak aborda a complexa questão da relação humano-natureza – ou homem-mundo – na atualidade. Tomando como ponto de partida o desejo de muitos seres humanos de religação com a natureza, Krenak problematiza a própria palavra natureza e a estética ligada à palavra natureza, dentro do contexto da modernidade, trazendo como exemplos os meios de comunicação e a mídia, que proliferam imagens (e alimentam imaginários) de uma natureza que, segundo ele, não é real.

[...] essa ideia de natureza é uma ideia produzida por nós, humanos. Tanto que, em muitas línguas antigas, não existe a palavra natureza. Na língua familiar do meu povo Krenak, não existe uma palavra para natureza, seria alguma coisa como “eu mesmo”. E meus parentes, Yanomami, Xavante, Guarani, eles não têm uma palavra para natureza. Centenas de línguas nativas, originárias, milenares, não têm a palavra “natureza”. Eu já ouvi a afirmação de que a palavra natureza, ela nasce com a modernidade (Krenak, 2024, informação verbal).

No trecho acima transcrito, é possível identificar, para além da temática mais explícita humano-natureza, outras relações possíveis como homem-mundo, cultura-natureza, dicotomias presentes na cultura global à qual pertencemos, mas que não se verificam, conforme Krenak aponta, em culturas mais antigas. Sendo este, portanto, um problema típico dos tempos que atravessamos, possivelmente a partir da modernidade.

Tal questão (homem-mundo) se configura como um ponto nevrálgico sobre o qual a fenomenologia de Husserl se debruçou, a fim de argumentar a respeito da não separação entre homem e mundo, como aponta Bicudo:

Para esse autor [Husserl], homem-mundo estão intrinsecamente ligados, não concebendo separação entre ambos, mas, ao contrário, vê uma linha contínua entre o sujeito/mundo/sujeito/mundo...onde mundo é sempre entendido como mundo-vida. Ou seja, como o *onde* em que se está com os outros, todos imersos no contexto histórico e cultural que os renova e renova-se concomitantemente mediante o percebido. Percebido que é expresso pela fala, compreendido pelos co-sujeitos com quem se é no mundo, sedimentado pelas expressões linguísticas que, por sua vez,

carreiam outras compreensões historicamente estruturadas e presentes no mundo-vida (Husserl, 1977 apud Bicudo, 2005).

Assim, a possibilidade de se alcançar a objetividade partindo da subjetividade, em um processo no qual a intersubjetividade – intropatia e expressão pela linguagem – é a ponte, e concebendo os sujeitos como não separados do mundo – da história e da cultura –, pode se configurar como uma base fecunda para os percursos metodológicos desta pesquisa. A rica e complexa urdidura da fenomenologia proposta por Husserl, aponta, assim, caminhos possíveis para a realização da investigação aqui proposta, por se tratar de uma pesquisa nos campos das Artes e da Educação, e tendo em vista a latente discussão sobre a relação humano-natureza, desde o prisma das noções indígenas do Bem Viver.

A educação se dá no momento presente e traz consigo o futuro. Não é uma questão de “formar para o futuro”, mas sim de estar-se formando e formando no agora com o outro, na intersubjetividade que caracteriza o “nós” do mundo-vida entendido como cultural e histórico. Assumir essa postura – fenomenológica – nas ações educadoras traz consigo a responsabilidade ética para com a própria vida, com a vida do outro, seres humanos ou não, pois o mundo-vida é harmônico e as ações dos viventes geram forças e nutrem-se mutuamente (Bicudo, 2020, p. 49).

A partir dos pressupostos até aqui expostos, passo a descrever, de maneira sucinta, o percurso concretamente realizado em campo, que será melhor descrito no capítulo 5. É importante ressaltar que este percurso não foi inteiramente planejado *a priori*, mas construído no movimento de ir e vir entre as respostas das crianças e os desafios cotidianos inerentes à pesquisa e à sala de aula.

Os participantes desta pesquisa são estudantes de duas turmas de terceiro ano do ensino fundamental I — 3º ano A (29 alunos) e 3º ano C (30 alunos) — totalizando 59 crianças, todas moradoras da região do bairro periférico Canaã, em Uberlândia (MG). A escolha dessas turmas se deu pelo fato de que, no ano de 2025, quando ocorreu a pesquisa de campo, eu lecionava apenas para turmas de 2º e 3º anos. Como as quatro turmas de 2º ano implicariam um número maior de participantes, optei pelas duas turmas de 3º ano, que totalizavam menos estudantes.

As atividades tiveram início com uma conversa em sala de aula, na qual, depois de fazer uma breve introdução, perguntei: “Quando vocês ouvem ou leem essas duas palavras juntas – Bem Viver – o que vem na cabeça de vocês? O que significa Bem Viver pra vocês?”. As respostas foram gravadas em áudio, mediante consentimento das crianças e posteriormente transcritas. Na sequência, propus que as crianças fizessem um desenho-rascunho que expressasse sua ideia de Bem Viver, e o mesmo foi utilizado como base para uma colagem com papéis coloridos.

A partir das falas e produções iniciais, organizei um conjunto de propostas orientadas pelas noções indígenas de Bem Viver e pelas conversas e atividades realizadas em sala de aula até aquele momento: rodas de conversa a partir da obra da artista indígena Carmézia Emiliano e Arteanatos tradicionais indígenas, exibição de vídeo do comunicador indígena Cristian Wariu, oficinas de figuras de barbante (como experiência que propõe a cooperação), ateliê de criação com elementos naturais no jardim da escola (surgido do pedido de uma das turmas) e oficinas de trama com fio de malha e palha de coqueiro.

Ao longo de todo o processo, os registros foram feitos por meio de: (a) gravações de áudio das falas das crianças; (b) fotografias das produções e dos momentos de aula; (c) anotações em diário de campo, onde registrei impressões, sentimentos e observações. A partir dos dados coletados, me debrucei no procedimento de análise inspirado na atitude fenomenológica e nos passos sugeridos por Bicudo (2011) para a pesquisa qualitativa em educação.

O primeiro movimento consistiu em leituras atentas de todo o material coletado – procedimento que Bicudo denomina “apreensão do sentido do todo”, etapa preliminar em que o pesquisador busca familiarizar-se com o material sem ainda fragmentá-lo –, intencionando uma apreensão global do que ali se mostrava para mim. Nessa etapa, procurei manter-me aberto ao que as crianças diziam e produziam, sem pressa de categorizar.

Em seguida, passei a identificar unidades de significado – trechos das falas e elementos visuais das colagens que se destacavam à minha percepção como especialmente significativos para a compreensão das noções de Bem Viver das crianças. As unidades identificadas foram então agrupadas em duas grandes categorias, cada uma delas com desdobramentos que apresento no capítulo 5.

Por fim, realizei um movimento interpretativo de articulação entre as falas e produções das crianças, as noções indígenas de Bem Viver estudadas (*Tekó Porã*, *Sumak Kawsay* e *Suma Qamaña*) e a atitude fenomenológica que orienta esta pesquisa. Trata-se, como propõe a fenomenologia, de um exercício de intersubjetividade: compreender o outro (as crianças) a partir de um encontro no qual minha própria subjetividade está implicada.

A opção por uma abordagem fenomenológica, aliada ao diálogo com epistemologias indígenas, não se esgota na dimensão metodológica. Ela exige, antes, situar historicamente as condições de produção e de silenciamento dos saberes indígenas no campo educacional brasileiro – sobretudo no ensino de Arte. É o que se busca no próximo capítulo, ao traçar um paralelo entre a trajetória do Ensino de Arte no país e as formas de resistência dos povos

indígenas à colonização, recuperando o movimento indígena em seu caráter pedagógico e as conquistas legislativas que, ainda que marcadas por contradições, abriram fissuras para a presença dessas epistemologias na escola.

4 O ENSINO DE ARTE E O MOVIMENTO INDÍGENA NO CONTEXTO NACIONAL

A intenção de costurar aproximações entre o Ensino de Arte e o Movimento Indígena foi impulsionada pela oportunidade de participar de uma mini formação com o autor indígena Kaká Werá Jecupé, realizada em junho de 2024 no CEMEP¹⁸. Durante o encontro, o autor conduziu os participantes por um percurso histórico que articulava a invasão colonial, as políticas indigenistas e a emergência do Movimento Indígena contemporâneo, com especial atenção à literatura indígena e seus desdobramentos na Arte Indígena Contemporânea.

Essa experiência formativa constituiu um ponto de inflexão teórico e metodológico para esta pesquisa, despertando a necessidade de compreender o Movimento Indígena no Brasil em paralelo às transformações históricas do Ensino de Arte no país.

Ao situar essa experiência como um ponto chave da investigação, reafirma-se o compromisso metodológico com uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo e crítico, em consonância com Minayo (2014), compreendendo o conhecimento como construção situada e relacional. Tal posicionamento fortalece a coerência entre objeto, referencial teórico e percurso metodológico desta pesquisa.

A análise da trajetória histórica do Ensino de Arte revela que a colonialidade, conforme conceituada por Aníbal Quijano (2005), não se restringe ao período colonial, mas persiste como matriz de poder que organiza hierarquias raciais, culturais e epistêmicas. Nesse sentido, a crítica decolonial, desenvolvida também por Walter D. Mignolo (2017) e Catherine Walsh (2009), oferece arcabouço teórico consistente para problematizar o lugar subalternizado da produção estética indígena na historiografia da Arte brasileira.

Acrescenta-se, ainda, a contribuição de Ailton Krenak (2019), ao propor a ampliação da noção de humanidade para além dos parâmetros ocidentais modernos, tensionando o paradigma desenvolvimentista que historicamente sustentou políticas integracionistas. Tal aporte fortalece a compreensão do Movimento Indígena como instância produtora de pensamento crítico e não apenas como sujeito de reivindicação identitária.

Para o aprofundamento no campo do ensino da Arte no contexto brasileiro, tomo como referência o texto “Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras”,

¹⁸ (CEMEPE) Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/MG. Oficializado pelo Decreto nº 5.338/1992, tem como objetivo a formação continuada dos profissionais da rede pública municipal, atuando em diversas frentes como Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.

de Ana Mae Barbosa. A escolha dessa autora justifica-se pela centralidade que atribui à formação histórica do ensino de Arte no país, evidenciando como os modelos pedagógicos importados da Europa contribuíram para consolidar uma perspectiva eurocêntrica na educação artística.

Além desse texto, outras produções da autora são mobilizadas para compreender as correntes do multiculturalismo, do interculturalismo e das abordagens decoloniais no campo do Ensino de Arte. Busco, assim, reconstruir de forma sintética o percurso histórico do ensino de Arte desde o período colonial até a emergência de diálogos mais consistentes com os saberes indígenas, especialmente no contexto das transformações impulsionadas pelo Movimento Indígena e pela promulgação da Lei nº 11.645/2008.

A leitura dos textos de Barbosa é articulada ao livro “O caráter pedagógico do movimento indígena brasileiro”, de Daniel Munduruku¹⁹, resultado de sua pesquisa de doutorado. A obra analisa o percurso histórico de resistência dos povos indígenas frente às políticas de extermínio, assimilação e apagamento cultural que marcaram a formação do Estado brasileiro. Ao compreender o Movimento Indígena não apenas como mobilização política, mas também como prática formadora de consciência histórica e identitária, Munduruku evidencia seu caráter profundamente pedagógico. Tal perspectiva contribui para compreender a luta dos povos indígenas como processo de produção de conhecimento e de disputa de narrativas no interior da sociedade brasileira.

A partir da análise proposta por Munduruku, é possível identificar quatro estágios históricos que antecedem a eclosão do Movimento Indígena. São eles: o “Paradigma Exterminacionista”, predominante durante o período colonial e parte do Brasil Império; o “Paradigma Integracionista”, consolidado ao longo da República; a criação da “Fundação Nacional do Índio (FUNAI)” no contexto do golpe militar de 1964; e, por fim, a “Constituição Federal de 1988”, entendida pelo autor como a emergência de um novo paradigma para a política indigenista nacional. Essa periodização evidencia a transição de políticas explícitas de eliminação física para estratégias de assimilação cultural e, posteriormente, para o reconhecimento jurídico da diferença.

¹⁹ Daniel Munduruku (Belém, 1964) é escritor, professor e ativista indígena do povo Munduruku, autor de mais de 60 livros voltados principalmente ao público infantojuvenil. Graduado em Filosofia, História e Psicologia, é mestre e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Sua tese de doutorado, *O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro* (1970-2000), resultou no livro homônimo publicado em 2012. É diretor-presidente do Instituto UKA - Casa dos Saberes Ancestrais e, em 2026, tornou-se o primeiro indígena a ocupar uma cadeira na Academia Paulista de Letras em seus 116 anos de história. Recebeu, entre outros, o Prêmio Jabuti (2004 e 2017), o Prêmio da Academia Brasileira de Letras (2010) e o Prêmio Tolerância da UNESCO (2002).

O “Paradigma Exterminacionista” constituiu o primeiro grande modelo de política indigenista adotado no território brasileiro, marcado por intensa violência física, territorial e simbólica, protagonizada tanto pela Igreja quanto pelo governo colonial. Trata-se de um período caracterizado pelo genocídio de diversas populações indígenas e pela construção de uma imagem profundamente deturpada desses povos, frequentemente descritos como “não civilizados” ou “destituídos de fé, lei e rei”.

Essa representação inferiorizante contribuiu para legitimar processos de desumanização e extermínio. Munduruku menciona, ainda, dispositivos jurídicos como o “Alvará Régio” e a “Carta Régia” como mecanismos que institucionalizaram a violência contra os povos originários, evidenciando que o conflito fundiário e a disputa territorial estiveram presentes desde os primeiros contatos coloniais. No que se refere à educação formal imposta aos povos indígenas nesse período, o autor observa que:

A catequese e a educação ministradas aos povos indígenas significaram, na verdade, o emprego de outros tipos de violência contra esses povos, configurada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos, acarretando a desintegração e a consequente destruição de incontáveis sociedades indígenas, o que caracteriza o etnocídio, um processo diverso do genocídio, porém com resultados igualmente nefastos para os povos dominados (Munduruku, 2012, p. 29).

Nesse contexto, a catequese e os processos educativos implementados pelos colonizadores não podem ser compreendidos apenas como práticas religiosas ou pedagógicas, mas como instrumentos de imposição cultural e de desestruturação das formas tradicionais de organização indígena. Nesse sentido, Munduruku afirma:

[...] pode ser observada a criação de justificativas ideológicas para a opressão do colonizador europeu, as quais consistiam em deturpar de forma pejorativa a imagem dos indígenas e reproduzir esses preconceitos no seio da sociedade brasileira, caracterizando um processo de inferiorização, marginalização e exclusão das minorias étnicas que estigmatizam, até os dias atuais, as sociedades indígenas brasileiras (Munduruku, 2012, p. 29-30).

A desconstrução dessa imagem deturpada constitui um dos eixos centrais da luta do Movimento Indígena. Mais do que reivindicações territoriais ou jurídicas, trata-se também de uma disputa no campo das representações, na qual se confrontam diferentes narrativas sobre a história, a cultura e a identidade dos povos originários no Brasil.

Paralelamente a essa disputa simbólica, o campo artístico nacional também se organizava a partir de referências europeias. Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, inicia-se um novo momento na organização institucional da produção artística no país, marcado pela criação da Academia Imperial de Belas Artes²⁰. A instituição foi

²⁰ A Academia Imperial de Belas Arte (AIBA) foi criada no Rio de Janeiro em 1816 no contexto da chegada da Missão Artística Francesa, contratada por D. João VI para estruturar o ensino artístico no país. Inspirada no modelo

fortemente influenciada pelo modelo francês de ensino artístico, ainda que o Brasil tenha sido colonizado por Portugal. Esse processo contribuiu para consolidar uma perspectiva eurocêntrica no campo da Arte, baseada na valorização do estilo neoclássico e na desqualificação de outras formas de produção estética presentes no território. Entre elas, destaca-se o Barroco brasileiro, que havia adquirido características próprias, diferenciando-se dos modelos europeus pela contribuição criativa de artistas e Artesãos, muitos deles provenientes da população escravizada.

Em linhas gerais, o ensino artístico promovido pela Academia era elitista, técnico e voltado à formação de artistas segundo padrões estéticos europeus. Como observa Barbosa, a instituição funcionou como um dos principais dispositivos de consolidação da primeira grande invasão cultural no cenário artístico brasileiro. A consolidação desse modelo acadêmico contribuiu para estabelecer uma hierarquia estética que marginalizou outras formas de produção artística presentes no território, incluindo aquelas produzidas por povos indígenas e populações afrodescendentes.

Nesse ponto, torna-se pertinente colocar em diálogo o texto de Barbosa com o artigo “Arte indígena contemporânea: apontamentos para uma perspectiva não eurocêntrica da História da Arte no Brasil”, de Leandro Raphael Nascimento de Paula e Jane Marques. Nesse trabalho, os autores refletem sobre a relação entre as culturas indígenas e o pensamento visual brasileiro, problematizando os estereótipos construídos pela tradição historiográfica europeia acerca dos povos indígenas e de suas produções estéticas. Ao fazê-lo, propõem uma revisão crítica da própria história da Arte no Brasil, evidenciando a necessidade de superar perspectivas eurocêntricas que invisibilizaram a produção artística dos povos originários.

Conforme apontam Paula e Marques, durante o século XIX — período correspondente ao Brasil Império — diversos autores, entre eles Manuel Araújo Porto Alegre²¹, Gonzaga Duque-Estrada²² e Félix Ferreira²³, dedicaram-se à tarefa de definir o que seria uma Arte

neoclássico francês da Academia de Belas Arte de Paris, a AIBA consolidou uma hierarquia estética que valorizava estilos europeus em detrimento das produções artísticas locais, indígenas e afro-brasileiras, permanecendo em atividade até 1889, quando, com a Proclamação da República, foi transformada na Escola Nacional de Belas Artes.

²¹ Manuel de Araújo Porto-Alegre (Rio Pardo, 1806 – Lisboa, 1879), Barão de Santo Ângelo, foi pintor, arquiteto, crítico e historiador de Arte, além de diretor da Academia Imperial de Belas Arte (AIBA). Discípulo de Jean-Baptiste Debret, é considerado o fundador da crítica de Arte no Brasil.

²² Luiz Gonzaga Duque-Estrada (Rio de Janeiro, 1863 – 1911) foi um dos mais influentes críticos de Arte do país no final do século XIX. Foi autor da pioneira obra *A Arte Brasileira: Pintura e Escultura* (1888), na qual analisa a produção artística nacional desde o período colonial com um olhar crítico sobre a influência estrangeira na Academia.

²³ Félix Ferreira (Rio de Janeiro, 1841 – 1898) foi escritor, jornalista, editor e historiador da Arte. Publicou *Belas Artes: Estudos e Apreciações* (1885), um dos primeiros estudos de fôlego sobre a história da Arte produzida no

genuinamente brasileira. Nesse contexto, havia um forte interesse na construção de uma identidade nacional. No entanto, tal processo ocorreu sem que se considerasse a produção estética dos povos indígenas como parte constitutiva dessa identidade (Paula; Marques, 2024).

Não por acaso, ainda que a produção artística concreta desses povos fosse sistematicamente ignorada, a figura do indígena ganhou destaque no imaginário nacional por meio do movimento romântico. Nele, o indígena passou a aparecer sob a forma do "bom selvagem" – idealização inspirada na tradição rousseauiana que o transformava em símbolo literário da nação, sem, contudo, reconhecer sua produção cultural material. Não se trata, portanto, de uma contradição, mas de um duplo movimento funcional à lógica colonial: apagar o indígena real para erigir um indígena simbólico, útil à construção identitária da nação. Como destacam os autores:

[...] o pensamento visual academicista defendido pelos primeiros historiadores da Arte no Brasil aparentemente ignorava os povos tradicionais e a Arte por eles produzida. Contudo, as Artes visuais e a literatura exaltavam uma figura imaginada do índio como herói romântico, “uma bela história, na qual os índios, sublimes de caráter e de sacrifício, surgiam em imagens grandiosas” (Coli, 2013, apud Paula, 2024, grifo da autora).

Esse processo revela que, mesmo quando a figura indígena passou a ocupar um lugar simbólico na construção da identidade nacional, sua presença continuou sendo mediada por representações elaboradas a partir de perspectivas externas, frequentemente dissociadas das realidades históricas e culturais vividas pelos próprios povos indígenas. Dessa forma, o indígena passa a figurar como personagem simbólico da narrativa nacional, mas raramente como sujeito histórico e produtor de cultura.

Esse movimento entre o apagamento da produção estético-artística dos povos indígenas e a construção do imaginário romântico do “bom selvagem” desdobra-se no período seguinte, quando os povos indígenas passam a ser incorporados à sociedade brasileira sob a lógica da tutela estatal, que buscava administrar sua presença no território nacional por meio de políticas de assimilação cultural.

Entre o período do Brasil Império e a Primeira República consolida-se o chamado “Paradigma Integracionista”, fortemente influenciado pelo pensamento positivista e evolucionista. Nesse contexto, difundiu-se a crença de que existiriam estágios de evolução cultural pelos quais os povos indígenas passariam “necessária e inexoravelmente”, conforme aponta Munduruku. Essa perspectiva estabelecia uma hierarquia entre os grupos humanos,

Brasil, defendendo a criação de um ensino técnico para as camadas populares como forma de consolidar uma Arte verdadeiramente nacional.

classificando-os segundo graus supostamente distintos de desenvolvimento cultural. Nesse sentido, afirma o autor:

O paradigma integracionista caracterizava-se pela concepção de que os povos indígenas, suas culturas, suas formas de organização social, suas crenças, seus modos de educar e de viver eram inferiores aos dos colonizadores europeus, estando fadados ao desaparecimento. Isso sujeitava os indígenas libertos do cativeiro, na qualidade de indivíduos considerados incapazes, à tutela orfanológica, prevista na lei de 27 de outubro de 1831, como forma de protegê-los, prover seu sustento, ensinar-lhes um ofício e, assim, ‘integrar’ aqueles que foram retirados do convívio de suas culturas tradicionais à sociedade nacional (Souza Filho, 1993 apud. Munduruku, 2012).

O período é marcado pela consolidação de uma legislação tutelar voltada aos povos indígenas, processo que culmina na criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910. Munduruku destaca ainda alguns aspectos relevantes desse contexto histórico, entre eles o papel desempenhado pela imprensa na divulgação de chacinas cometidas contra populações indígenas, a fundação de associações de defesa dos povos originários e o engajamento de setores das chamadas classes cultas na discussão da questão indígena. Nesse momento, o tema passa a circular com maior intensidade no espaço público, tornando-se “assunto na imprensa, nas revistas especializadas, instituições humanitárias e reuniões científicas” (MUNDURUKU, 2012, p. 31).

No mesmo período, a influência do positivismo contribuiu para tornar o desenho obrigatório nas escolas primárias e secundárias públicas do país, devido à “grande importância do desenho ligado à Geometria, ciência mais alta da pirâmide do conhecimento por Augusto Comte” (BARBOSA, 2016, p. 3). Nesse contexto, o desenho assume um caráter marcadamente utilitário, sendo compreendido como habilidade necessária à construção de objetos e à formação técnica dos sujeitos.

A predominância dos modelos pedagógicos inglês e norte-americano reforça essa orientação instrumental do ensino artístico. Paralelamente, os movimentos do Nacionalismo e do Indianismo ganham força no final do século XIX, influenciando a produção artística e o ensino de Arte na América Latina. Contudo, esse processo ocorre no interior de um projeto cultural fortemente marcado pela colonialidade do saber, que estabelece parâmetros eurocêntricos de legitimidade estética e reforça a marginalização das expressões artísticas de matrizes indígenas.

Observa-se, portanto, um movimento de busca pela construção de uma identidade nacional e de uma Arte brasileira que, paradoxalmente, se estrutura a partir de referenciais estéticos eurocêntricos. Nesse contexto, a produção artística dos povos indígenas permanece deslocada dos critérios de legitimidade estabelecidos pelo pensamento academicista da época. Tal processo evidencia a constituição de uma hierarquia estética que privilegia determinados

modelos culturais e contribui para o apagamento da produção simbólica dos povos originários no interior do projeto de construção da nação:

Ainda quanto ao nacionalismo, é importante perceber que a intelectualidade da época buscava compreender a constituição do Brasil como um Estado-nação – ainda que fosse uma comunidade imaginada. A Arte era uma das instâncias definidoras daquela noção e desconsiderava os povos originários no seu processo de criação, a menos que estivessem no papel de coadjuvantes em alguma das obras de Arte (Paula, 2024, p. 12).

Esse projeto nacionalista, assentado em bases eurocêntricas, não se encerrou no século XIX. No início do século XX, a Semana de Arte Moderna de 1922 marcou a inserção do Brasil no movimento modernista e inaugurou novas perspectivas no campo da produção artística. No entanto, essas transformações não se refletiram imediatamente no ensino de Arte. Em um contexto de críticas à política oligárquica e de reivindicação por maior democratização da sociedade brasileira, a educação passou a ocupar posição central nos debates sobre o papel social da escola.

Nesse cenário ganha força o movimento da Escola Nova, que desloca o foco das discussões pedagógicas para a educação básica e para o desenvolvimento integral da criança. Influenciada pelas ideias de John Dewey, o Ensino de Arte passa a valorizar a criatividade, a experiência estética e a participação ativa do estudante no processo educativo. Ainda assim, mesmo no contexto modernista, a presença indígena permaneceu majoritariamente simbólica e subordinada nas narrativas artísticas e educacionais, evidenciando a persistência de estruturas coloniais no campo cultural.

Ainda acerca do modernismo e o cenário da Arte durante a década de 1920, torna-se relevante destacar os desdobramentos da intenção da criação de uma identidade nacional que, no entanto, agora se manifesta como a busca pelo que é “genuinamente” brasileiro. Temos, então, uma atualização da imagem indígena agora alocada dentro do *mito dos três povos* – o branco, o indígena e o negro:

Contudo, esse reconhecimento dos povos originários constitui apenas um passado que, no máximo, poderia ser repetido pelos remanescentes das 305 etnias que podem ser encontradas no Brasil atualmente, ou que seria visto como produção de Artesanato, nesse caso, percebido em uma perspectiva hierarquizada, na qual ele representa uma arte menor ou um simples ofício repetitivo. Os povos originários, assim, ainda eram coadjuvantes da história oficial (Paula, 2024, p. 14).

Esse cenário de valorização da Arte da criança e de busca por uma expressão genuinamente brasileira, paradoxalmente, não rompeu com a marginalização das produções indígenas, mas encontrou nas escolas de Arte um novo solo de experimentação pedagógica. Foi nesse contexto que, no início da década de 1930, inaugurou-se a Arte como atividade

extracurricular no país, com o movimento que depois ficaria conhecido como Escolinhas de Arte.

Durante o período, Barbosa destaca o espontaneísmo e a livre criação como foco em Ensino de Arte e uma nova visão acerca da produção pictórica da criança, com critérios mais científicos e à luz da Filosofia da Arte (p. 680), cujo principal agente foi Mário de Andrade, diretor do Departamento de Cultura de São Paulo à época, entre 1936 e 1938. No entanto, próximo ao período, é instaurado o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937 a 1945), e tanto o desenho geométrico quanto o desenho pedagógico configuram-se como instrumentos do que a autora vai chamar de pedagogização da Arte na escola: "Não vemos, a partir daí, uma reflexão acerca da Arte-Educação vinculada à especificidade da Arte como fizera Mário de Andrade, mas uma utilização instrumental da Arte na escola para treinar o olho e a visão" (Barbosa, 2016, p. 680).

Vemos surgir em seguida, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, a exaltação do caráter expressivo do fazer artístico. Assim, no Brasil, recém-saído do Estado Novo, que havia sido um período, segundo a autora, de perseguição a muitos educadores, o entendimento de que "a Arte é uma forma de libertação emocional" (Barbosa, 2016, p. 681) foi propulsor da valorização da Arte da criança. Surgem ateliês para crianças em muitas cidades do Brasil com o intuito de liberar a expressividade, era desejável que crianças tivessem contato com muitas técnicas e materiais diferentes, mas deixadas livres para experimentar as possibilidades expressivas dessas mesmas técnicas e materiais.

Com o movimento de redemocratização da educação, iniciativas como a Escolinha de Arte do Brasil, criada pelo pernambucano Augusto Rodrigues, em 1948, com sede no Rio de Janeiro, são celebradas e incentivadas por professores participantes do movimento, o que culmina na criação de 134 Escolinhas de Arte no país. Partindo principalmente de argumentos no campo da psicologia elas passam a exercer certa pressão nas escolas comuns para que estas reconhecessem a necessidade de criar e expressar-se livremente da criança.

Até aqui tivemos, no séc. XIX, o Romantismo, que embora evidenciasse a figura do indígena, ainda assim era algo desconectado do diálogo direto com estes povos, configurando-se, portanto, em mais uma deturpação da imagem do indígena forjada pelo eurocentrismo. Já ao longo do séc. XX, há uma tendencia de classificar a produção indígena como "antiguidade que constitui a história do país" (Paula; Marques, 2024, p.13). Ao mesmo tempo, durante o século, o Ensino de Arte no país sofre mutações em um cenário de Modernismo, pós-Estado

Novo e pós-guerra, que resultaram em movimentos de valorização da Arte da criança e o direito à livre expressão.

Com a tomada do poder pelos militares, instaurada a ditadura no Brasil, temos, com a Fundação Nacional do Índio, o auge da política integracionista, de caráter paternalista e assistencialista, que não se sustentou por raleamento de recursos, sendo considerada uma pauta menor. Além disso, houve o emprego de pessoas desqualificadas para o trabalho indigenista e tolerou-se a ocupação ilegal de terras indígenas.

O Estatuto do Índio (1973) passa então a validar as ações do órgão tutor, reforçando a tese do integracionismo. Adota-se a perspectiva assimilacionista que, contraditoriamente, pretendia respeitar as culturas indígenas ao mesmo tempo em que se acreditava na possibilidade de integrar os povos indígenas à sociedade não indígena:

Ficou, assim, claro que o órgão que executava a política indigenista oficial desde 1967, quando foi criado, trazia em seu bojo ideológico a certeza de que as populações indígenas seriam assimiladas ou integradas à vida nacional, mesmo sabendo sobejamente da capacidade de resistência própria desses povos (...). Ou, talvez, justamente por saber disso que passou a desenvolver projetos econômicos que desorganizavam a estrutura do tecido social dessas sociedades. Projetos esses que tinham como objetivo a incorporação ao cenário econômico local, o que gerava conflitos entre a economia tradicional – baseada no sistema de troca – e a economia de mercado – baseada no comércio do excedente –, tornando as comunidades escravas dos produtos e instrumentos industrializados (Munduruku, 2012, p. 36).

Ao mesmo tempo, professores e intelectuais são perseguidos, escolas experimentais cuja tônica dos currículos era a Arte foram desmontadas, a prática da arte nas escolas públicas primárias foi dominada em geral pela sugestão de tema e por desenhos cívicos alusivos às comemorações cívicas, religiosas e outras festas (Barbosa, 2016, p. 683).

Manifesta-se então o contextualismo social, ou seja, passa-se a considerar o contexto social, cultural e histórico dos estudantes para se planejar as aulas, influenciado principalmente pelo pensamento de Paulo Freire. Assim, no Brasil, houve um momento frutífero no qual as Escolas especializadas em Artes passam a oferecer formação de profissionais que atuariam na educação pública.

Com a Reforma educacional de 1971 – tornou a Educação Artística uma disciplina obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus, e trouxe um novo conceito de ensino de Arte, a polivalência, ou seja, um mesmo professor deveria ensinar Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas.

Com a pós-modernidade, a imagem, sua decodificação e interpretações em sala de aula passam a ser abordadas, junto da já conquistada expressividade e experiências de unir o erudito ao popular, arte local e internacional. Com a cultura visual, o multiculturalismo e o

interculturalismo, estabelecem-se movimentos de crítica e reflexão frente às produções das grandes mídias.

Em seu texto “Porque e como: Arte na educação”, Barbosa relaciona o pensamento de três grandes autores, Eisner, Dewey e Freire, enfatizando, no entanto, na obra mais recente à época de Eliot Eisner, para refletir sobre o Ensino de Arte no Brasil. No ponto em que se dedica a falar sobre o multiculturalismo, Barbosa nos elucida de que maneira se deu no cenário nacional a incorporação do multiculturalismo no período que se deu durante e após a ditadura, tendo, nesse contexto, papel fundamental o contato entre as comunidades universitárias e as camadas populares da sociedade através dos festivais:

Durante a ditadura os únicos suspiros democráticos no Ensino da Arte foram os Festivais, especialmente os de Ouro Preto nos quais professores, alunos, Artesãos locais e povo em geral podiam intercambiar. Através dos Festivais os universitários de Arte tinham contato com o povo. Quando este intercâmbio pode chegar mais abertamente à Universidade se configurou como a necessidade de respeito à produção de todas as classes sociais. Foi o multiculturalismo baseado na diferença de classes sociais que primeiro eclodiu no Brasil (Barbosa, 2004, p. 2).

Aqui vemos como o contato da academia com as classes populares promove uma significativa mudança no campo do Ensino de Arte, esse contato direto com camadas populares promovendo a discussão a respeito do multiculturalismo acabaram por orientar a política multicultural do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, entre 1987 e 1993. Como consequência trouxe a necessidade de se ter um olhar crítico frente às mídias, assim, nos anos 1990 começou a surgir o uso do termo “Cultura Visual” para referir-se às mídias, compreendendo-as como TV, internet, softwares interativos, entre outros.

A redemocratização do país e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, representaram um ponto de inflexão para o ensino de Artes. Se a Reforma de 1971 institucionalizou a polivalência e a Educação Artística de viés tecnicista, a LDB/1996 promoveu um significativo avanço conceitual ao estabelecer, em seu artigo 26, § 2º, que “o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Apesar da ambiguidade inicial quanto à definição das linguagens artísticas específicas, a lei consolidou a Arte como área de conhecimento com identidade própria, distanciando-se da perspectiva meramente instrumental ou recreativa que vigorara até então. Essa abertura legal foi fundamental para que, anos mais tarde, a pauta da diversidade étnica ganhasse espaço no currículo, ecoando na alteração promovida pela Lei nº 11.645/2008, que determinou a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, a ser ministrado “no âmbito de todo o

currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

Esse movimento de consolidação de um novo marco legal para a educação também ganhou desdobramentos na esfera curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados em 1997 para os anos iniciais e em 1998 para os anos finais do Ensino Fundamental, surgiram como um esforço do Ministério da Educação para oferecer referenciais que orientassem a renovação das propostas pedagógicas, respeitando a autonomia das redes e instituições de ensino (SEF, 1998). Os PCNs de Arte representaram um passo importante ao consolidar a área como componente curricular com identidade própria, superando a visão da polivalência e da Educação Artística de viés tecnicista que vigorara desde a Reforma de 1971. O documento propõe que o ensino de Arte seja estruturado a partir de três eixos fundamentais — a produção artística, a apreciação e a reflexão —, articulando o fazer, o conhecer e o contextualizar como dimensões indissociáveis do aprendizado estético (SEF, 1998, p. 27-28). Além disso, os PCNs introduzem a abordagem dos Temas Transversais, entre os quais se destaca a Pluralidade Cultural, abrindo espaço para o diálogo com a diversidade étnica e cultural do país, ainda que de forma incipiente frente às reivindicações dos movimentos sociais.

Entretanto, como apontam Trojan e Rodríguez (2008, p. 62-66), o documento apresenta lacunas significativas no que se refere à orientação sobre materiais didáticos, especialmente para o ensino de Arte, área historicamente desassistida por políticas públicas de financiamento e produção de recursos pedagógicos. Os autores destacam que os PCNs não contemplam medidas efetivas para a produção de materiais pelos próprios professores, tampouco oferecem critérios claros para a avaliação e seleção dos recursos disponíveis. Tais decisões ficam relegadas ao "bom senso" do professor, quando demandariam formação específica e suporte institucional (Trojan; Rodríguez, 2008, p. 66). Apesar de suas limitações, os PCNs de Arte constituíram um marco ao propor uma abordagem que valoriza a experiência estética, a diversidade cultural e a contextualização histórica e social das produções artísticas, influenciando gerações de professores e servindo de base para a formulação de currículos em todo o país.

Duas décadas depois, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, emerge em um cenário político marcado por tensionamentos em torno do projeto de educação para o país. O documento, que define as aprendizagens consideradas fundamentais para toda a Educação Básica, teve sua elaboração marcada pela atuação decisiva de fundações e institutos empresariais. Esses atores impulsionaram uma perspectiva gerencialista para a educação, que

prioriza a uniformização dos currículos e a centralidade das avaliações externas como mecanismos de controle (Sardelich; Panho, 2018, p. 236-237). Em certa medida, a BNCC preserva as quatro linguagens artísticas que vinham sendo reconhecidas desde os PCNs – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – e propõe dimensões do conhecimento como criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Tais dimensões guardam proximidade com os princípios da abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa, ao articularem fazer artístico, apreciação e contextualização (Carvalho, 2016, p. 505-507; Iavelberg, 2018, p. 78-80). Contudo, ao alocar a Arte na área de Linguagens e ao classificá-la, na primeira versão do documento, como um "subcomponente curricular", a BNCC promoveu um significativo retrocesso. Tal medida colocou em xeque o reconhecimento da Arte como área de conhecimento autônoma, conquista duramente alcançada nas décadas anteriores (Barbosa, 2016; Peres, 2017, p. 28-30).

Hencke e Silva (2019, p. 20-22) chamam a atenção para um dos principais problemas do documento: a ênfase excessiva no desenvolvimento de habilidades e competências, em prejuízo da explicitação dos conteúdos artísticos. Para os autores, essa opção reduz o ensino de Arte a uma dimensão meramente comunicativa, desconsiderando sua potência como experiência estética, criação e produção de pensamento. Segundo Hencke e Silva (2019, p. 21-22), o documento é atravessado por uma racionalidade de matriz científico-técnico-matemática, que deixa pouco espaço para a subjetividade e para a dimensão sensível que caracterizam o fazer artístico. Desse modo, a BNCC, embora preserve formalmente as linguagens artísticas, tensiona o papel social conquistado pela Arte na educação brasileira ao subordiná-la a uma lógica curricular centrada na mensuração e no controle dos processos de ensino-aprendizagem.

As conquistas e os limites dos marcos curriculares aqui discutidos – da LDB aos PCNs e à BNCC – não se sustentam, porém, por si mesmos. Eles são tributários de um processo histórico mais amplo, cuja base se encontra na luta dos povos indígenas por reconhecimento e direitos, que culminou na Constituição Federal de 1988. Foi na esteira desse novo ordenamento jurídico, que estabeleceu uma relação inédita de horizontalidade entre o Estado brasileiro e os povos originários, que as transformações curriculares puderam, anos depois, encontrar solo fértil para florescer. Com a Constituição Federal de 1988, de fato, temos uma inédita relação de horizontalidade entre o Estado Brasileiro e os povos indígenas. Segundo Munduruku, a constituição “pôs fim à abordagem eurocêntrica na temática dos povos indígenas” (Munduruku, 2012, p. 36), pois é fundada na garantia do direito à diferença. Assim vemos os reflexos diretos de uma perspectiva multiculturalista:

[...] deu-se início a uma nova era de interação entre os povos indígenas e Estado brasileiro, agora em situação de igualdade, de horizontalidade, norteada pelo respeito à diversidade, por meio do reconhecimento da pluralidade de culturas e da garantia de proteção especial a minorias indígenas (Munduruku, 2012, p. 36).

Foi fruto da ampla participação dos povos indígenas e organizações dedicadas à sua defesa, gestada durante duas décadas em que a sociedade civil se posicionou a favor das minorias, consagrou um capítulo específico aos direitos indígenas. Supera-se, portanto, a visão dominante assimilacionista de uma suposta evolução das sociedades indígenas que culminaria no desaparecimento das mesmas, pois a constituição agora “trata dos direitos indígenas de forma transversal, ampla e inovadora [...]. Direito à diversidade étnica, linguística e cultural, sem prejuízo de suas prerrogativas como cidadãos brasileiros” (Munduruku, 2012, p.37).

Embora a inovadora legislação represente um avanço bastante significativo na luta e no movimento dos povos indígenas por seus direitos, esta medida convive com uma contradição estrutural e persistente entre o texto legal e a prática concreta do Estado brasileiro. Ainda que a Constituição de 1988 tenha estabelecido o dever estatal de demarcar e proteger as terras tradicionalmente ocupadas, bem como de assegurar atenção diferenciada à saúde e aos direitos fundamentais dos povos indígenas, o que se observa no cotidiano é a violação sistemática dessas garantias. A elevada demanda por demarcações ainda não atendidas, a precariedade do atendimento básico de saúde nas aldeias e a reiterada violação de direitos fundamentais denunciam um fosso entre o discurso da horizontalidade e a realidade das relações de poder.

Este abismo é amplificado pela sanha do agronegócio e de empresas internacionais interessadas na exploração de riquezas naturais do território nacional – como ilustra a recente mobilização protagonizada por 14 povos do Baixo Tapajós, que ocuparam uma unidade da multinacional Cargill para exigir a revogação do Decreto nº 12.600/2025. Tal decreto previa a privatização de rios amazônicos mediante sua inclusão no Programa Nacional de Desestatização (PND), autorizando a dragagem do Rio Tapajós e sua transformação em corredor logístico para o escoamento de soja, sem qualquer consulta prévia, livre e informada às comunidades impactadas. A revogação do decreto, em fevereiro de 2026, só foi possível graças à pressão direta dos movimentos indígenas, revelando que a efetivação dos direitos constitucionais ainda depende mais da resistência dos povos originários do que da espontânea atuação do Estado.

Por fim, a promulgação da Lei nº 11.645/2008 representa um desdobramento direto dessas lutas e a consolidação de um longo processo de reivindicação dos movimentos sociais. A referida lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial da rede de ensino, rede pública e rede privada, a obrigatoriedade da temática

"História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". É importante destacar que esta lei não surgiu isoladamente: ela é, na verdade, a ampliação de um marco anterior, a Lei nº 10.639/2003, que já havia tornado obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira. Após intensos debates e pressão de lideranças e organizações indígenas, que apontavam para a necessidade de incluir suas próprias narrativas e trajetórias no currículo escolar, a lei foi sancionada em 10 de março de 2008, estendendo a todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio o estudo da história e cultura dos povos originários.

Dessa forma, evidencia-se que a aproximação entre Ensino de Arte e Movimento Indígena não é apenas temática, mas estrutural: trata-se de reconfigurar epistemologias, currículos e práticas pedagógicas a partir do reconhecimento da alteridade e da pluralidade constitutiva da nação brasileira. Tal reconfiguração demanda revisão historiográfica, compromisso ético-político e abertura à ecologia de saberes, consolidando um Ensino de Arte comprometido com a efetivação dos direitos culturais dos povos originários.

5 COLHER PALAVRAS, TECER SENTIDOS: a escuta como primeiro gesto

Este capítulo foi organizado a partir de um gesto fundante: a escuta. Escolha que não é arbitrária, mas decorre diretamente dos pressupostos fenomenológicos (Bicudo, 2005, 2020) e qualitativos (Minayo, 2012) que orientam esta pesquisa – segundo os quais o fenômeno só se mostra ao pesquisador que suspende seus juízos e se abre ao que emerge do outro. A escuta é também exigência das epistemologias indígenas que aqui mobilizei: Benites (2015) nos lembra que, entre os Guarani, as crianças pequenas sabem mais do que os adultos, e aprender com elas pede, antes de tudo, silêncio e observação. Assim, antes de qualquer proposta pedagógica, este capítulo se dedica a escutar, primeiro as falas dos estudantes envolvidos na construção deste trabalho (5.1), depois as imagens por eles criadas (5.2) e, por fim, as tensões que habitam o encontro entre o Bem Viver indígena e o chão da sala de aula em contexto periférico (5.2.3).

5.1. As noções de Bem Viver das crianças participantes

Trago a seguir registros escritos e transcrição de áudios das primeiras aulas desenvolvidas com conversa realizada a partir das categorias elencadas por Kaká Werá em seu livro “Tekoá: uma Arte Milenar Indígena para o Bem Viver” – Bem-pensar, Bem-sentir, e Bem-fazer:

14 de abril - 3º ano A

Iniciei a aula falando brevemente com as crianças que estávamos começando um novo ciclo de aulas e que eu precisaria da colaboração delas para o meu estudo. Expliquei que estava estudando como aluno, mas um aluno que é professor e está estudando sobre ser professor e sobre as aulas que tinha com elas, as crianças. Logo em seguida, disse que faríamos uma conversa e que eu teria algumas perguntas para elas e que essas perguntas não tinham respostas certas ou erradas, que eu apenas queria ouvi-las. Avisei sobre gravar suas falas e também que apenas eu ouviria as gravações – se eu viesse a mostrar para outras pessoas, eu iria perguntar a elas antes –, mas que precisaria gravar as respostas delas, pois não conseguiria lembrar-me de todas as falas. Orientei-as a respeito do uso do gravador no celular e, por fim, perguntei se havia alguma dúvida. Não houve. Então, escrevi no meio do quadro “Bem Viver” e perguntei a elas:

“quando vocês ouvem ou leem essas duas palavrinhas juntas – Bem Viver – o que vem na cabeça de vocês? O que significa Bem Viver pra vocês?”.

Nas seções subsequentes, buscar-se-á apresentar a transcrição das respostas das crianças, visando identificar possibilidades dialógicas entre o conceito do Bem Viver e o processo educativo em Arte, desenvolvida durante a realização das atividades propostas.

5.1.1. Transcrição das respostas das crianças

Sobre Bem Viver:

Y.: Pra mim Bem Viver significa uma pessoa viver muito bem. Viver muito bem é viver uma vida muito boa, com muito dinheiro, muita riqueza e muitas coisas boas.

N.: Bem Viver significa ter muita saúde, viver com muita vida e ser feliz. Viver muito, cuidar da nossa casa, não gastar nada. Não gastar água nem comida pra não faltar e não deixar nós com sede e com fome. (Consciência de que há uma partilha e que é preciso saber administrar aquilo que é primordial para a sobrevivência de todos: comida e água).

E.H.: Bem Viver é uma pessoa que pode viver bem, com saúde e amor.

H. menciona “Ar-livre” e eu peço para que fale mais sobre: Pra gente se sentir bem, sentir alegria, ar-livre, sabe?

Perguntei quem mais se sentia bem quando ia a um lugar ao ar livre, a maioria da turma concordou que lugares ao ar livre e de mais natureza as faziam se sentir bem.

G.B.: O Bem Viver é você viver bem com a sua família, é ajudar as pessoas (solidariedade) que também precisam viver, pra conseguir ajudar as outras pessoas que precisam.

Palavras destacadas no quadro sobre o Bem Viver:

Saúde, Felicidade, Amor, Ar livre (Natureza), Riqueza, Solidariedade, Família, Gratidão.

Sobre Bem Pensar:

Y.: Bem-pensar pra mim é uma pessoa pensar muito bem naquela coisa pra poder fazê-la, fazer pro outro ou fazer pra si mesma.

H.: Bem-pensar é pensar melhor, ouvir o que as pessoas estão falando... falar melhor, falar o que as pessoas estão pensando, só isso mesmo.

N.: Bem-pensar é tipo: uma pessoa morreu, aí é pensar que ela está bem lá no céu. (questão dos antepassados, daqueles que já não estão aqui, ancestrais).

Como a maioria das crianças não estava querendo se pronunciar, questionei sobre o que seria o contrário do bem-pensar, o mal-pensar:

N.: Mal-pensar significa pensar as coisas para acontecer com outras pessoas. (Acredito que ela esteja falando sobre desejar o mal ao próximo).

E.: Mal-pensar pra mim é você não pensar direito.

Sobre Bem Sentir:

A.J.: Bem-sentir é a gente sentir uma coisa muito bem.

A.C.: Bem-sentir para mim é quando você está com uma pessoa de confiança.

E.H.: Bem-sentir para mim é sentir coisas boas, tipo alegria.

F.: Bem sentir para mim é quando você fica com a pessoa que você ama e muito alegre e muito feliz.

G.: Bem-sentir para mim é ser alegre com outras pessoas, respeitá-las.

H.: Pra gente sentir melhor, pra gente sentir uma emoção. Assim: se sentir alegre, sentir orgulho da mamãe e do papai. Só isso!

C.: Para mim bem-sentir para mim é você conversar com uma pessoa que você não vê há muitos anos. (o valor da presença de alguém em nossas vidas).

A. J.: Bem-sentir é a gente ter um amigo que a gente conheceu há muito tempo e a gente confia muito.

Palavras que destaco das respostas das crianças sobre o Bem-sentir:

Alegria, Alegria compartilhada, Confiança, Amizade, Respeito.

Sobre Bem Fazer:

Y.: Bem-fazer para mim é fazer uma coisa muito boa pra todos, pra todos e pra mim também. E pra tudo.

A.: Bem-fazer é respeitar todo mundo.

L.R.: Bem-fazer para mim é ser uma irmã melhor e respeitar os outros.

M.H.: Eu acho que bem-fazer para mim é fazer coisas novas, ajudar as pessoas (solidariedade) e deixar todo mundo feliz.

E.: Para mim, bem-fazer é fazer as coisas melhor.

E.H.: Bem-fazer para mim é fazer coisas boas e fazer bem para os próximos.

N.: Bem-fazer é fazer uma coisa melhor para o outro. Se você quer fazer uma coisa para ele e quer que ele faça uma alguma coisa para você, então faça o melhor que puder. (questão da reciprocidade, interdependência e troca).

Palavras que destaco das respostas das crianças sobre o Bem-Fazer:

Respeito, Solidariedade, Felicidade coletiva, Empatia, Reciprocidade, Interdependência.

As crianças pareceram expressar elaborações refinadas e confluentes com princípios das noções indígenas de Bem Viver: Solidariedade, Respeito, Troca, Interdependência, Empatia. Destaco a fala de Helena a respeito do Ar-livre e do “sentir-se bem na natureza” como ponto central e norteador para as práticas que pretendo desenvolver a seguir, considerando não só os processos de aprendizagem com a natureza, mas também a natureza como reguladora de nosso sistema psíquico, afetivo, energético e físico.

15 de abril - 3º ano C

Fiz a mesma introdução que havia feito no 3º ano A no dia anterior.

Sobre Bem Viver:

G.: A resposta de Bem Viver é viver em uma casa boa, ter comida para sobreviver, as suas religiões, e pode ser também uma espécie para sobreviver bem.

R.: Viver bem é ter uma casa, ter uma cama para poder dormir, ter um cobertor, ter água e ter comida.

F.: Bem Viver nunca é ruim pra viver, sempre tem uma coisa pra você ter na vida, tem cama pra você dormir, dinheiro, comida e tem tanta coisa pra você viver.

V.H.: Bem Viver é ter onde morar, ter o que comer e ter uma família.

D.: Bem Viver é uma vida em que você tenha roupa, tenha dinheiro pra comprar comida, e uma casa.

L.: Eu acho que o Bem Viver é você aproveitar a sua vida, gostar da sua vida.

E.: Viver é quando você come muito bem, escova os dentes e toma banho.

Sobre Bem-pensar:

V.H.: Bem-pensar é pensar muitas coisas bem, é pensar bem.

L.Z.: Bem-pensar é ser inteligente e ir pra escola.

L.: Eu acho que bem-pensar é pensar coisas boas.

D.: Bem-pensar é ter pensamentos positivos, bons, como ir no parque aquático e viajar.

R.: Bem-pensar é você poder ir no clube, ir em festa de aniversário, você poder ir na casa do seu vovô e da sua vovó. Comer bolo, comer um montão de coisas, e bem-pensar é você poder abraçar seu pai e sua mãe todo dia.

E.: Bem-pensar é pensar em muitas coisas boas: natureza...

Sobre Bem Sentir:

L.: Eu acho que bem-sentir é se sentir amado.

D.: Bem-sentir é se sentir confortável naquele lugar.

M.E.: Para mim o bem-sentir é a paz.

V.H.: Bem sentir é se sentir bem, ficar com alegria.

Sobre Bem Fazer:

G.: Bem-fazer é estudar para ficar inteligente e saber o que é.

R.: Bem-fazer é você saber fazer bem um strogonoff, saber arrumar um quarto, saber fazer atividade e saber fazer arroz.

D.: Bem-fazer é fazer coisas boas, igual: ajudar o mendigo, fazer coisas boas que ajude o povo, isso que é bem-fazer pra mim.

L.: Eu acho que bem-fazer é fazer uma coisa que você se sente confortável. É fazer uma coisa que você gosta.

V.H.: Bem-fazer é fazer coisa bem, ajudar as pessoas.

Em seguida, pedi às crianças que fizessem um desenho-rascunho que expressasse para elas o Bem Viver. F. estava com o braço direito engessado e impossibilitado de desenhar, pedi então que ele descrevesse uma imagem a partir da nossa conversa sobre o Bem Viver: “Eu estou pensando em um lugar que tem muita planta, muita árvore, muita borboleta e uma casa”.

28 de abril - 3º ano A

Após a entrevista inicial onde as crianças falaram suas noções de Bem Viver, nos dias 15, 22 e 28, as crianças do 3º ano A trabalharam em suas colagens. Ao terminarem os trabalhos

de colagem e desenho, pedi que as duplas falassem um pouco sobre o resultado final e como ele se liga ao Bem Viver.

Grupo A.C. e I.B.:

A.C.: Eu queria saber por que o Bem Viver, eu queria que a pessoa fosse livre, que a pessoa ficasse ao ar-livre e sentisse o meio ambiente.

I.: Bem Viver, a gente escolheu fazer a pracinha porque quando eles vão para a pracinha se exercitar tem muita coisa sobre o Bem Viver. (Perguntei “tipo o que?”) Tipo se exercitar na pracinha, tipo malhar, para ficar bem. (“Brincar também?”) Brincar também.

G.: É porque eu gostei e desde que minha mãe desenhou o primeiro desenho da natureza, eu gostei muito do desenho da natureza, porque eu achei muito legal. (“O que a natureza tem a ver com o Bem Viver?”) Porque ela também tem animais e ela também vive, né. Sem água, tudo morre, fica tudo sem cor e não é legal. Aí é legal quando tem água, tá bonito, sem sujeira.

Grupo M.O., A. e Y.:

M.O.: Primeiro, o mendigo está tocando violão pra ganhar dinheiro, aí chega uma pessoa e dá o dinheiro pra ele. Aí o trabalho fala da solidariedade.

Grupo C.S. e J.B.:

C.S.: Nós fez sobreviver, cuidar da natureza e dos animais.

Grupo L.Y. e G.L.:

L.Y.: É porque a gente se sente muito bem no meio de uma natureza boa.

G.L.: Eu concordo com a L.Y. sobre a natureza. (perguntei “Como você se sente quando está na natureza?”) Feliz.

Grupo H. e A.L.:

A.L.: A gente fez o trabalho “saúde” porque a gente pode viver muito bem comendo muitas frutas.

H.: Também a gente pode viver bem, viver no ar livre, e comer coisas saudáveis.

5.2. O que as imagens me contam: leitura das colagens/desenhos das crianças sobre o Bem Viver

Como já foi exposto, no primeiro encontro, as crianças verbalizaram suas ideias de Bem Viver enquanto eu anotava no quadro palavras-chave das falas delas, foram indagadas também a respeito do que pensavam ser "bem pensar", "bem sentir" e "bem fazer". Em um segundo momento, após lembrarmos juntos o que foi dito na conversa inicial, pedi que as crianças fizessem um rascunho em uma folha branca do caderno, consistindo em um desenho que para elas representasse o Bem Viver ou um aspecto do Bem Viver que considerassem mais relevante. Expliquei também que, por se tratar de um rascunho, haveria um momento para o trabalho de fato, que seria com colagem e desenho.

Aqui torna-se relevante mencionar que nos meses de fevereiro e março as crianças dessas turmas trabalharam colagem com papéis coloridos, portanto, seria uma continuidade da

prática com esse material que elas, em sua maioria, demonstraram apreciar. Vale ressaltar também que o desenho em folha branca com os materiais mais comuns, como canetinha e lápis de cor, é uma atividade que parece não despertar muito o interesse de um grupo significativo de estudantes das turmas em questão, portanto a escolha por ofertar os papéis coloridos foi uma tentativa de despertar o interesse pela atividade.

Feitos os rascunhos iniciais, ofereci os papéis coloridos da seguinte forma: inicialmente, as crianças foram convidadas a escolherem uma cor para o céu ou parede (plano superior) e para o solo (plano inferior), além de sua proporção. Em seguida, escolhiam livremente pedaços menores de papel para recortar os elementos do desenho/colagem. Os papéis foram ofertados nas cores lilás, rosa escuro, vermelho, laranja, amarelo, verde claro, verde escuro, azul claro, azul escuro, preto e cinza claro. Grande parte das crianças escolheram azul claro para o céu e verde (claro e escuro) para o solo. Outras crianças escolheram representar o mar, evidenciando a presença de espaços externos ao ar-livre no imaginário de quase todas as crianças envolvidas na atividade.

Ao me deparar com as produções, duas categorias mostraram-se mais perceptíveis, são elas: natureza, saúde e bem-estar; e segurança e conforto material. Inicialmente, dentre as principais categorias abordadas nas leituras sobre as noções indígenas de Bem Viver, selecionei: a Terra como organismo vivo e provedora maternal, compreendida não apenas como fonte de recurso, mas como entidade sagrada que sustenta toda a vida; o aprender com a natureza como um processo contínuo de escuta e troca de saberes; e o profundo sentido de cooperação que permeia as relações comunitárias.

Na dinâmica oral desenvolvida com as crianças, quando estas expressaram em frases e palavras suas noções particulares de Bem Viver, emergiram categorias significativas como: Saúde (entendida como equilíbrio físico e emocional); Alegria e Felicidade (como estados de plenitude); Amor (enquanto vínculo afetivo universal); Ar livre (Natureza como espaço de liberdade e bem-estar); Riqueza (não apenas no sentido material, mas como abundância de relações e recursos compartilhados); Ajudar ao próximo e Partilha (solidariedade como prática cotidiana); Família (enquanto rede de comunidade e pertencimento); além de elementos concretos como Casa (como espaço de acolhimento) e Comida (como expressão de sustento e partilha).

Para fins analíticos, optou-se por organizar a leitura dessas produções a partir de três eixos conceituais extraídos do referencial teórico indígena que fundamenta esta pesquisa: (1) a Terra como organismo vivo e provedor maternal; (2) a reciprocidade, a cooperação e o sentido

de comunidade; e (3) a tensão entre Bem Viver indígena e bem-estar ocidental – esta última emergindo justamente do encontro entre as cosmo percepções indígenas e o contexto urbano-periférico em que as crianças vivem. Tal organização não substitui as categorias emergentes das falas infantis, mas procura interrogá-las à luz dos conceitos que mobilizei ao longo deste trabalho.

5.2.1. Terra como organismo vivo e provedor maternal: natureza, saúde e bem-estar

A compreensão da natureza como força ativa e criadora, e não como mero cenário ou recurso, é um dos pilares das noções indígenas de Bem Viver. Como propõe Léa Tiriba (2021, p. 6), ao recuperar Marilena Chauí, "a natureza é a força ativa que criou e que conserva a ordem natural de tudo quanto existe. É a própria vida, criadora de todos os seres que constituem o Universo". Para Tiriba, as crianças declaram sua paixão pelos espaços ao ar livre justamente "porque são modos de expressão desta mesma natureza" – uma afirmação que encontra eco nas falas das crianças desta pesquisa, como quando H., da turma A, que associou Bem Viver ao "ar-livre" e ao "sentir-se bem na natureza". O que as crianças expressam, portanto, não é uma preferência individual, mas uma dimensão constitutiva de sua própria organicidade.

Vinte crianças (9 da Turma A e 11 da Turma C) representaram cenas ligadas à natureza, associando espaços ao ar livre – como parques, praças, praias, o mar e o campo (ou *a roça*) – a sensações de bem-estar, alegria e paz. Essas representações revelam uma conexão intuitiva entre o contato com a natureza e a harmonia interna, alinhando-se às noções indígenas de Bem Viver que compreendem a Terra como espaço de equilíbrio e pertencimento. A esse respeito, destaco o seguinte trecho:

Segundo Hidalgo-Capitán, Arias e Ávila (2014), o *sumaq kawsay* andino assume duas dimensões fundamentais: uma territorial e outra ética. Na primeira, *sumaq kawsay* só pode ocorrer em um território onde se expressam elementos materiais e espirituais (Cunha, 2023, p. 325).

Nota-se que, em muitos trabalhos, esses ambientes naturais aparecem como locais de convívio e interação, destacando não apenas o aspecto individual do bem-estar, mas também sua dimensão comunitária. A recorrência desses elementos reforça como o ambiente natural é percebido pelas crianças como parte fundamental de uma vida saudável e harmoniosa.

A recorrência da natureza nas colagens e nas falas das crianças – mesmo quando os temas centrais eram segurança e conforto material – pode ser interpretada como uma manifestação do que a psicologia ambiental denomina biofilia: “uma tendência à aproximação e familiaridade com seus elementos, uma afeição pelas coisas vivas” (Tiriba, 2021, p. 7). O

dado adquire especial relevância quando consideramos que essas crianças vivem em contexto urbano-periférico, com acesso precário a espaços naturais de qualidade. Tiriba adverte que, "à medida que são afastadas dos ambientes naturais, essa afeição pode não se desenvolver, gerando, ao contrário, sentimento de desapego e indiferença em relação ao mundo natural" (*idem, ibidem*). O fato de que, mesmo em condições adversas, as crianças tenham produzido falas como "sem árvores não podemos respirar" ou "é da natureza que vem nosso alimento" sugere que a biofilia ainda não foi suprimida – o que não significa que esteja garantida a médio e longo prazo.



Figura 2. Colagem 01.



Figura 3. Colagem 02.



Figura 4. Colagem 03.



Figura 5. Colagem 04.



Figura 6. Colagem 05.

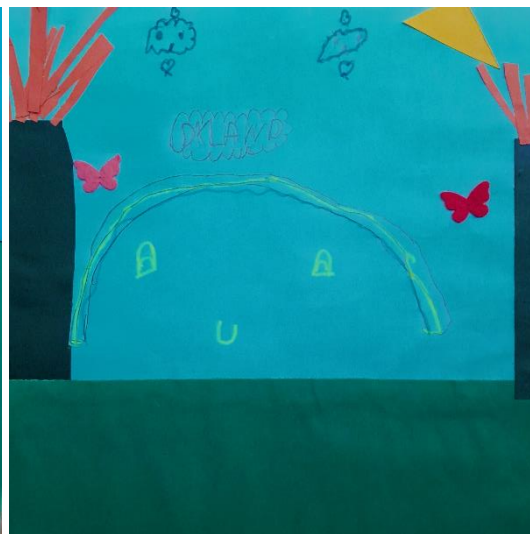


Figura 7. Colagem 06.



Figura 8. Colagem 07.



Figura 9. Colagem 08.



Figura 10. Colagem 09.



Figura 11. Colagem 10.



Figura 12. Colagem 11.

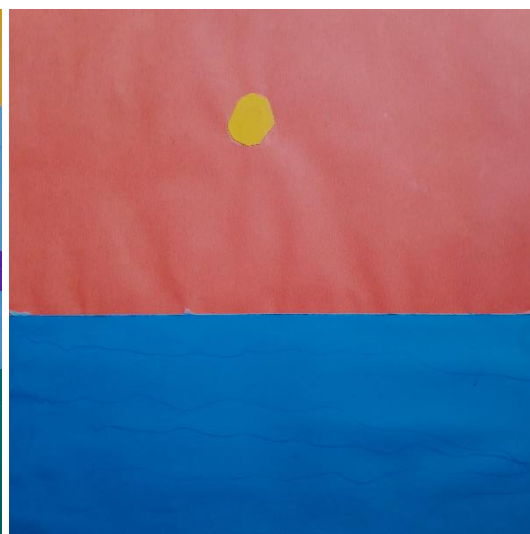


Figura 13. Colagem 12.



Figura 14. Colagem 13.



Figura 15. Colagem 14.

A dupla autora do primeiro trabalho aqui exposto, que representaram árvores em uma cena do dia e da noite, ao ser indagada a respeito de sua produção, respondeu:

L.S.: É porque a gente se sente muito bem no meio de uma natureza boa.
G.A. Eu concordo com a L.S. sobre a natureza. ("Como você se sente quando está na natureza?")
 Feliz.

O que estas falas sugerem, à luz do referencial de Krenak (2019, 2020), é uma percepção da natureza não como mero cenário ou recurso, mas como presença viva com a qual se pode estabelecer uma relação de bem-estar. Quando a criança diz sentir-se "feliz" no meio da natureza, ela não está descrevendo um benefício funcional (como ar puro ou exercício físico), mas uma qualidade relacional: a natureza é um interlocutor que produz afeto. Isso se aproxima da noção de *Pacha Mama* (Mãe Terra) discutida por Krenak (2019), para quem a Terra é uma "provedora maternal", não uma coisa a ser explorada.

Quatro crianças da Turma A optaram por criar imagens relacionadas a hábitos saudáveis: alimentação balanceada e exercícios físicos como expressões concretas do Bem Viver, ligadas sobretudo à qualidade de vida e longevidade. Essas representações refletem não apenas noções individuais de saúde, mas também ecoam valores coletivos discutidos em sala, como o cuidado com o corpo.



Figura 16. Colagem 15.



Figura 17. Colagem 16.

Cabe destacar que, no contexto escolar, vêm sendo desenvolvidas ações pedagógicas voltadas à promoção da alimentação saudável, com ênfase na problematização do consumo de alimentos ultraprocessados – frequentemente presentes nos lanches trazidos pelas crianças. Nesse sentido, a instituição implementa campanhas de incentivo ao consumo de frutas, legumes e ao consumo da merenda escolar, preparada com ingredientes frescos e nutricionalmente equilibrados, reforçando a importância da formação de hábitos alimentares saudáveis desde a infância. Além disso, recentemente, ocorreu o JEMU (Jogos das Escolas Municipais de Uberlândia), evento esportivo que mobilizou alunos, professores e a comunidade escolar. Essa iniciativa não apenas fomentou a prática e o treino de esportes, mas também destacou valores como trabalho em equipe, disciplina e superação, elementos que se alinham diretamente com as noções de Bem Viver discutidas em aula.

O primeiro aspecto a destacar em ambos os trabalhos é a centralidade da dimensão do cuidado, evidenciada no autocuidado corporal, expresso tanto pela valorização de uma alimentação saudável – com ênfase no consumo de frutas – quanto pela prática regular de atividades físicas. Conforme os relatos orais das crianças, esse cuidado articula-se diretamente à noção de bem-estar, compreendida como um estado de equilíbrio interno que ultrapassa a simples ausência de doença. Tanto o autocuidado quanto a busca por esse equilíbrio constituem

eixos estruturantes das concepções indígenas de Bem Viver, indicando a possibilidade de sua resignificação no contexto urbano-escolar.

No que se refere a essas categorias, uma das fontes analisadas – o artigo “*O bem viver no Brasil: uma análise da produção acadêmica nacional*” – identifica o cuidado como um dos pilares centrais da filosofia do Bem Viver entre os povos andinos, conforme evidenciado no trecho a seguir:

Do ponto de vista semântico, o termo que dá origem ao conceito de bem viver é o *sumaq kawsay*, do povo Kíchwa. Nesse caso, *sumaq* significa beleza, ternura, de modo que *sumak kawsay* traduz uma forma bela de viver. Isto significa, a partir da perspectiva da agricultura camponesa andina, que 'sabedoria é amor, cuidado, simbiose, conversação, reciprocidade e dança' (Salgado, 2010, p. 200, apud Cunha, 2023, p. 325).

De modo análogo, observa-se que a harmonia interna não constitui uma dimensão acessória, mas sim o fundamento central dessa filosofia, conforme destacado por Fernando Huanacuni em seu vídeo “*Buen Vivir – Vivir Bien*” (tradução minha):

O viver bem ou o bem viver implica primeiro saber viver e esse saber viver implica uma harmonia interna. E logo, a segunda dimensão do bem viver é saber conviver ao redor com os demais. Se sabes viver, convives. Como se convive com os demais? Em harmonia e em equilíbrio. No conceito de nossos avós, na cultura da vida, é cuidar de tudo, é compreender que tudo/todos é/são importante/s (Huanacuni, 2012, informação verbal).

Ao serem indagadas a respeito de sua produção, H.P. e A.L., autoras do trabalho que retrata as frutas, responderam:

A.L.: "A gente fez o trabalho 'saúde' porque a gente pode viver muito bem comendo muitas frutas".

H.P.: "Também a gente pode viver bem, viver no ar livre, e comer coisas saudáveis".

Portanto, as produções infantis e seus relatos demonstram uma compreensão intuitiva, ainda que em formação, de que o Bem Viver está intrinsecamente ligado ao ato de 'saber se cuidar'. Essa percepção manifesta-se no reconhecimento de que práticas cotidianas – como alimentar-se bem e movimentar o corpo – não são apenas hábitos isolados, mas gestos de preservação da vida que ecoam princípios ancestrais, adaptados ao seu universo sociocultural.

Dentre essas expressões, sobressai a densidade simbólica da afirmação “Bem Viver é a paz”, articulada à autorrepresentação da criança no centro de uma cena bucólica, entre árvores, gramado verde e céu azul. A imagem – na qual a autora aparece de olhos fechados, sorridente e com o coração visível no peito – condensa, de forma expressiva, a integração entre bem-estar subjetivo e vínculo com a natureza.

Outro elemento de destaque é a afirmação “bom mesmo é quando um cabra tem uma roça”, proferida por uma criança que, em seguida, verbalizou sua saudade da vida no campo. Essa memória materializou-se em uma colagem detalhada, na qual aparecem a casa, o espaço dos porcos, um pequeno lago, uma árvore de tonalidade alaranjada – sugerindo a percepção das estações – e, ao fundo, montanhas e pássaros.

Essa expressão merece atenção particular: a “roça” não surge como espaço de trabalho ou exploração, mas como território de pertencimento e memória afetiva. A saudade enunciada indica que o Bem Viver, para a criança, configura-se como uma experiência concreta de vida em contato direto com a terra – experiência interrompida pela inserção no contexto urbano. Desse modo, a natureza deixa de ser apenas um “lugar agradável” e se revela como um modo de vida perdido, cuja lembrança ancora, de forma sensível, sua própria noção de Bem Viver.



Figura 18. Colagem 17.



Figura 19. Colagem 18.

A análise indica que a natureza constitui um eixo central na compreensão de Bem Viver entre as crianças de ambas as turmas. Ela é associada, de forma recorrente, a afetos positivos – como alegria, tranquilidade, felicidade e amor – e, simultaneamente, reconhecida como fonte essencial de vida. Essa articulação entre dimensão afetiva e função provedora revela uma compreensão holística que, emergindo das representações infantis, dialoga com concepções tradicionais de Bem Viver e evidencia a permanência da conexão com o mundo natural como valor estruturante, mesmo em contextos urbanos contemporâneos.

5.2.2. Reciprocidade, cooperação e comunidade: os laços familiares e a partilha

Um outro conjunto expressivo de crianças associou o Bem Viver a dimensões de segurança, conforto material e, em alguns casos, à riqueza e ao acúmulo financeiro. Uma análise mais detalhada dessas representações evidencia nuances relevantes. Nos relatos orais, a turma C destacou-se pela recorrência de referências a condições básicas de existência, como moradia adequada, alimentação suficiente, vestuário e infraestrutura mínima. É particularmente significativo que o termo “sobrevivência” tenha emergido espontaneamente em seus depoimentos, indicando uma percepção aguda das condições materiais indispensáveis a uma vida digna.



Figura 20. Colagem 19.



Figura 21. Colagem 20.



Figura 22. Colagem 21.



Figura 23. Colagem 22.



Figura 24. Colagem 23.



Figura 25. Colagem 24.



Figura 26. Colagem 25.

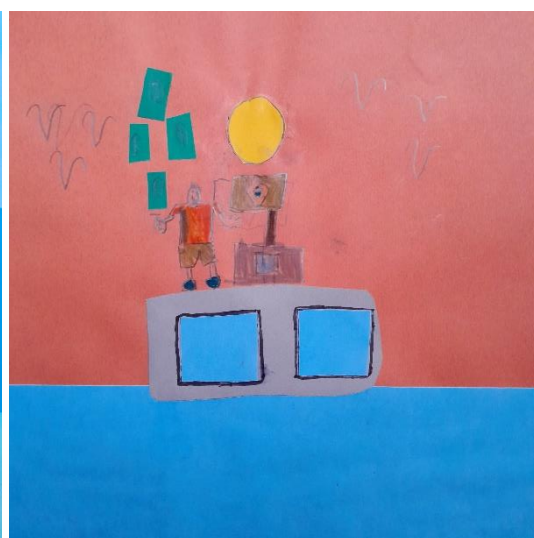


Figura 27. Colagem 26.



Figura 28. Colagem 27.



Figura 29. Colagem 28.



Figura 30. Colagem 29.



Figura 31. Desenho 1.



Figura 32. Desenho 2.

Concomitantemente às preocupações com as necessidades básicas, o mesmo grupo de crianças relacionou o Bem Viver a atividades como viagens e a condições de conforto possibilitadas por recursos financeiros. Tais aspirações foram sistematicamente associadas a afetos positivos – como alegria, prazer e felicidade –, indicando que, em seu imaginário, a segurança material não se restringe à ausência de privação, mas envolve também o acesso a experiências percebidas como gratificantes.

Essa dualidade nas representações – entre a garantia do essencial e a aspiração por confortos adicionais – evidencia a forma como as crianças articulam distintos níveis de necessidade. Observa-se que, mesmo ao mencionarem bens materiais de maior valor, como viagens ou a posse de uma casa na praia, tais referências permanecem vinculadas a afetos e valores relacionais. Isso indica que o Bem Viver material não é concebido como um fim em si

mesmo, mas como um meio para a vivência de estados emocionais positivos e experiências significativas.

Os trabalhos que tratam de segurança e conforto material evidenciam, ainda, uma dimensão central: a relevância dos vínculos familiares. Em diversos relatos orais de ambas as turmas, a família emerge como elemento estruturante do Bem Viver, articulando-se a três eixos principais: (1) segurança material, ao assegurar moradia, alimentação e recursos; (2) segurança emocional, como fonte de afeto e acolhimento; e (3) pertencimento, enquanto núcleo primário de identidade e vínculo social.

Embora a família nuclear contemporânea não reproduza integralmente a organização das comunidades indígenas tradicionais, preserva dinâmicas fundamentais de convivência, partilha e reciprocidade. Essas experiências cotidianas no âmbito familiar podem ser compreendidas como base de um “saber conviver”, isto é, uma competência relacional que, ainda que em escala reduzida, dialoga com as categorias do Bem Viver indígena. Nesse sentido, a família constitui o primeiro espaço de socialização, no qual as crianças vivenciam a interdependência material e quase sempre a formação de vínculos afetivos duradouros.

Nota-se particularmente que, mesmo nas representações mais focadas em aspectos materiais, o ambiente doméstico traz consigo, ainda que de maneira indireta, a família que surge como mediadora essencial entre o indivíduo e o mundo exterior. Seja como provedora de recursos concretos, seja como espaço de acolhimento emocional, ela se apresenta como instância fundamental para que as crianças possam desenvolver gradativamente uma compreensão mais ampla do Bem Viver – processo que parece seguir uma trajetória que vai do atendimento das necessidades básicas individuais a dimensões mais coletivas e comunitárias.

No que se refere especificamente à cooperação e à reciprocidade, vale destacar as falas das crianças durante a roda de conversa inicial. Quando questionadas sobre o “bem fazer”, N., da turma A, respondeu: “Bem fazer é fazer uma coisa melhor para o outro. Se você quer fazer uma coisa pra ele e quer que ele faça alguma coisa pra você, então faça o melhor que puder”. Esta elaboração espontânea sobre a reciprocidade – a ideia de que o cuidado com o outro está ligado a uma expectativa (ou esperança) de retorno – aproxima-se notavelmente da noção de *Suma Qamaña* como “vida em plenitude” que se realiza na convivência harmônica (Arkonada, 2010). Da mesma forma, M.H. afirmou: “Eu acho que bem fazer pra mim é fazer coisas novas, ajudar as pessoas e deixar todo mundo feliz”. A ênfase na “felicidade coletiva”, em vez da felicidade individual, é um indicador significativo de que algumas crianças operam com uma compreensão do bem-estar como fenômeno necessariamente compartilhado.

5.2.3. Tensões e contradições: Bem Viver indígena e bem-estar ocidental no contexto periférico

Até este ponto, procurei evidenciar as aproximações entre as noções infantis de Bem Viver e os princípios do *Tekó Porã*, *Sumak Kawsay* e *Suma Qamaña*. No entanto, seria uma leitura empobrecida – e potencialmente romantizada – ignorar as tensões que emergem quando estas concepções são deslocadas do contexto aldeado e comunitário para o contexto urbano-periférico em que as crianças vivem.

A primeira tensão diz respeito à centralidade do dinheiro e da riqueza nas falas de algumas crianças. Na turma A, Y. afirmou: "Para mim Bem Viver significa uma pessoa viver muito bem. Viver muito bem é viver uma vida muito boa, com muito dinheiro, muita riqueza e muitas coisas boas". Na turma C, F. declarou: "Bem Viver nunca é ruim para viver, sempre tem uma coisa para você ter na vida, tem cama para você dormir, dinheiro, comida e tem tanta coisa para você viver".

Estas falas não surpreendem à luz da distinção proposta por Krenak (2020). Para o autor, o bem-estar ocidental – aquele que a sociedade não indígena hegemonicamente persegue – associa qualidade de vida ao conforto material e à natureza apenas como recurso a ser explorado. O Bem Viver indígena, por outro lado, funda-se no equilíbrio, na reciprocidade e na compreensão da Terra como organismo vivo, do qual se faz parte. O que as crianças expressam, portanto, não é um "desvio" do Bem Viver, mas sim a manifestação do repertório cultural que lhes é disponibilizado: em um contexto periférico, marcado por privações, o dinheiro, a casa, a comida e a roupa aparecem como condições elementares de uma vida digna.

A questão que se coloca, então, é: como aproximar as noções indígenas de Bem Viver de um contexto no qual o acesso ao mínimo material ainda é uma luta cotidiana? É esta pergunta que a leitura de Noguera (2018) nos ajuda a aprofundar.

Para o autor, no entendimento afroperspectivista, o *teko porã* requer uma “maneira infantil de estar no mundo” – não como sinônimo de imaturidade, mas como disposição à dependência e à abertura. Trata-se de reconhecer que, independentemente do contexto ambiental, o Bem Viver não é dado como garantido (Noguera, 2018, p. 10). Nessa abordagem, a “criança” deixa de ser apenas uma categoria etária e passa a designar uma posição ético-relacional: a de quem reconhece a necessidade de cuidado, a agência própria da natureza e a continuidade entre os seres humanos e os demais seres sensíveis.

As afirmações de crianças periféricas de que o Bem Viver implica “ter dinheiro”, “ter comida” ou “ter uma casa” podem ser interpretadas, de acordo com Noguera (2018), não como

distorções do conceito, mas como expressões legítimas de uma condição infantil situada. Trata-se da formulação de sujeitos que reconhecem, por experiência direta, que a vida não se sustenta em contextos de escassez. Nesse sentido, o dinheiro não aparece como fim em si mesmo, mas como mediação simbólica da vulnerabilidade material – uma forma de enunciar a necessidade de cuidado e de atendimento das condições básicas que possibilitam, posteriormente, a convivência em harmonia. Embora a pesquisa não se proponha a resolver essa tensão, é fundamental registrá-la como um dado analítico relevante no encontro entre as concepções indígenas de Bem Viver e a realidade das escolas públicas nas periferias brasileiras.

A segunda tensão refere-se à relação entre conforto material e natureza. Na turma C, onze crianças representaram paisagens naturais em seus trabalhos, enquanto treze priorizaram cenas associadas à segurança e ao conforto material. Contudo, observa-se que a natureza aparece como elemento de fundo na maioria das produções, inclusive naquelas centradas em aspectos materiais do bem-estar. Esse dado indica que, independentemente do foco temático, a noção de Bem Viver permanece fortemente vinculada a ambientes naturais nas representações dessas crianças.

Essa constatação adquire maior relevância ao se considerar que se trata de crianças residentes em área urbana periférica, contexto que, em princípio, poderia indicar um afastamento de experiências diretas com a natureza. No entanto, os relatos orais apontam em sentido contrário: mesmo quando priorizam questões de segurança e conforto material, as crianças da turma C evidenciam uma percepção sensível da dependência humana em relação ao meio natural. Afirmações espontâneas como “sem o sol não há vida”, “sem árvores não podemos respirar”, “se a água está suja não há como nenhum ser vivo existir” e “é da natureza que vem nosso alimento” – ditas em uma roda de conversa na qual as crianças observaram as colagens umas das outras – expressam uma compreensão consistente da interdependência entre os seres humanos e as demais formas de vida.

A terceira tensão, menos evidente, mas igualmente relevante, diz respeito à própria possibilidade de se “ensinar” o Bem Viver em um contexto escolar que, por sua própria estrutura (cronograma rígido, avaliação, hierarquia, separação entre disciplinas), opera segundo uma lógica em muitos aspectos oposta à do Bem Viver indígena. Quando as crianças da turma C demonstram dificuldade em cooperar, quando há agitação e desentendimentos constantes, isso não é apenas um problema de “gestão de sala de aula” – pode ser também um sintoma de que a própria instituição escolar, tal como está configurada, produz subjetividades individualistas e competitivas, indo de encontro aos valores que a pesquisa busca promover.

Não se trata, evidentemente, de responsabilizar as crianças por sua "falta de cooperação", mas de reconhecer que a escola é também um campo de forças em que diferentes lógicas (a da comunidade e a do mercado, a da reciprocidade e a da competição) se tensionam permanentemente.

Assume-se, portanto, que não há, no âmbito desta pesquisa, uma resposta conclusiva para tais tensões. Os dados indicam que, mesmo quando as crianças expressam aspirações alinhadas à lógica do bem-estar ocidental, essas emergem de contextos de escassez concreta, e não de abundância ou consumo excessivo. Ademais, mesmo nessas formulações, persistem elementos associados ao Bem Viver indígena, como a centralidade da família, a valorização da solidariedade e o reconhecimento da natureza como fonte de vida. Assim, os resultados não apontam para uma oposição irreconciliável entre Bem Viver e bem-estar, mas para uma tradução contextual do primeiro: em cenários de privação material, o acesso a recursos financeiros e a condições de conforto pode constituir uma condição para o florescimento coletivo, não necessariamente um entrave.

5.3. Um arremate provisório: até aqui, o que a escuta revelou

As produções visuais das crianças, embora elaboradas a partir de uma proposta orientada, evidenciam múltiplas camadas de sentido na construção da noção de Bem Viver. Para além da dimensão material dos elementos representados – como frutas, casas, árvores ou dinheiro –, emergem interpretações que articulam experiências cotidianas, afetos e aspirações. Tais produções não apenas refletem o contexto sociocultural em que as turmas estão inseridas, mas também tensionam e ampliam a compreensão do Bem Viver ao incorporar dimensões relacionais, simbólicas e comunitárias.

Nesse sentido, ao retomar o objetivo desta pesquisa – investigar de que modo os princípios das noções indígenas de Bem Viver podem ser integrados à disciplina de Arte no Ensino Fundamental I –, a análise das colagens e desenhos permite sistematizar três eixos analíticos principais, que evidenciam tanto convergências quanto tensões entre as concepções infantis e os referenciais teóricos mobilizados.

Primeiro, as crianças demonstraram uma notável capacidade de articular suas noções de Bem Viver a partir de categorias que dialogam diretamente com o *teko porã*, o *sumak kawsay* e o *suma qamaña*: a centralidade da natureza como espaço de equilíbrio e pertencimento; a valorização da saúde como expressão de cuidado integral (e não apenas como ausência de doença); a importância da família e da solidariedade como estruturas de reciprocidade; e a

percepção de que o bem-estar individual é indissociável do bem-estar coletivo, manifesta em expressões como “deixar todo mundo feliz” e “alegria compartilhada”. Esses achados sugerem que, mesmo sem mediação teórica explícita, as crianças operam com uma compreensão intuitiva do Bem Viver como experiência relacional, comunitária e enraizada no contato com a natureza.

Segundo, emergiu uma tensão significativa entre o Bem Viver indígena (conforme formulado por autores como Krenak, Arkonada e Huanacuni) e as aspirações por segurança e conforto material expressas por parte significativa das crianças, especialmente da turma C. Longe de configurar um desvio interpretativo, essa tensão deve ser compreendida como um dado analítico das condições concretas de existência dessas crianças. Em contextos periféricos, marcados por privações, o desejo por dinheiro, moradia, alimentação e vestuário não expressa, necessariamente, um *ethos* consumista, mas aponta para a busca por dignidade – condição material mínima para que o florescimento comunitário e a harmonia com a natureza se tornem efetivamente possíveis.

Terceiro, as produções visuais não apenas ilustram concepções prévias sobre o Bem Viver, mas constituem-se como formas legítimas de pensamento. O desenho e a colagem operam, nesse contexto, como dispositivos de elaboração conceitual: ao selecionar, organizar e representar elementos, as crianças realizam operações análogas à teorização, ainda que em uma linguagem não verbal. A Arte, portanto, não funciona como suporte ilustrativo de um conteúdo externo, mas como campo epistemológico próprio, no qual o Bem Viver é produzido, negociado e expresso.

Diante disso, os resultados indicam que a integração das noções indígenas de Bem Viver ao ensino de Arte não se limita à transmissão de conteúdos, mas implica reconhecer e potencializar formas outras de conhecimento já presentes nas experiências infantis. Tal constatação desloca o papel da escola de um espaço de introdução de conceitos para um espaço de mediação crítica, no qual saberes distintos se encontram, se tensionam e se transformam. Nesse horizonte, coloca-se como desdobramento necessário investigar de que modo essas concepções podem ser aprofundadas a partir do diálogo com referências artísticas indígenas – como a obra de Carmézia Emiliano – e com práticas corporais e manuais que mobilizam dimensões do Bem Viver que extrapolam a linguagem verbal. É nesse movimento de ampliação e complexificação que se inscreve a continuidade desta análise.

6. Tramando diálogos sobre o Bem Viver: atividades desenvolvidas

6.1. Síntese do percurso das aulas e contextualização

A sequência de aulas foi desenvolvida em duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental I, nas quais eu lecionava, na Escola Municipal Dr. Gladsen Guerra de Rezende. Teve início em abril e foi concluída em julho de 2025. Ao longo desse período, foram realizadas diversas atividades, como rodas de conversa, desenho, colagem, brincadeiras, leitura de imagens, exibição de vídeos, oficinas, além de práticas de tecelagem e tramas com palha natural. Essas ações tiveram como objetivo entrelaçar minha leitura sobre as noções indígenas de Bem Viver com as produções e reflexões elaboradas pelas crianças participantes.

Antes de proceder à descrição das atividades desenvolvidas, faz-se necessário esclarecer que o percurso aqui narrado não se configurou de maneira linear, tampouco foi integralmente planejado a priori. Ao contrário, as decisões pedagógicas foram sendo construídas no movimento dinâmico de interlocução entre as respostas das crianças, os desafios cotidianos do contexto escolar e as reflexões teóricas que se consolidavam ao longo da pesquisa.

Desse modo, a descrição apresentada não deve ser compreendida como a execução de um “plano de aula” previamente estabelecido, mas como o registro de um processo em construção, caracterizado por avanços e recuos, ajustes contingenciais, improvisações e aprendizagens que extrapolaram as previsões iniciais.

Para fins analíticos, optei por organizar a reflexão não pela ordem temporal das atividades, mas por eixos problematizadores que emergiram da própria prática: (1) a cooperação como prática corporificada do Bem Viver; (2) a natureza como espaço de aprendizagem e seus limites no contexto escolar urbano e (3) a técnica manual como mediação para o Bem Viver. Antes, porém, apresento os objetivos que nortearam todo o percurso.

6.2. Objetivos trabalhados nas aulas

- Investigar as noções de Bem Viver das crianças através de relatos orais, desenhos e colagens;
- Propiciar dinâmicas de cooperação entre as crianças bem como o contato das mesmas com espaços ao ar livre e elementos naturais;
- Estimular a percepção para semelhanças entre humanos e outras formas de vida;
- Apresentar brevemente a sabedoria indígena do Bem Viver;

- Promover a apreciação, leitura e interpretação de imagem da obra "25 anos fazendo" da artista indígena Carmézia Emiliano para refletir sobre o Bem Viver indígena;
- Apresentar informações básicas sobre os povos indígenas do Brasil através de vídeo;
- Estimular as crianças a escolherem temas para serem trabalhados nas aulas seguintes;
- Trabalhar a concentração e a cooperação através das técnicas da tecelagem e da trama com palhas naturais;
- Refletir sobre todo o percurso, dificuldades e aprendizagens através de roda de conversa.

6.3. Desenvolvimento: uma análise por eixos problematizadores

Conforme mencionado anteriormente, esta seção não se organiza segundo a ordem cronológica das atividades, mas a partir de três eixos analíticos que emergiram da prática como elementos centrais na reflexão sobre a integração das noções indígenas de Bem Viver ao ensino de Arte. Cada eixo corresponde a um conjunto de atividades ou a problemáticas enfrentadas no percurso, buscando extrair delas implicações que ultrapassam a mera descrição sequencial dos acontecimentos.

Eixo 1: A cooperação como prática corporificada do Bem Viver – as figuras de barbante

A primeira dinâmica lúdica introduzida, após as rodas de conversa iniciais e as atividades de colagem, foi a brincadeira das “figuras de barbante”. O contato com essa prática ocorreu em 2024, durante uma formação ofertada pelo CEMEP e ministrada pelo professor Giovani José da Silva, autor da obra “História e cultura indígena na educação básica” e referência na área. Trata-se de uma atividade presente em diferentes culturas ao redor do mundo, incluindo contextos de aldeias indígenas no Brasil.

A escolha por essa dinâmica não se deu de forma arbitrária; ao contrário, fundamenta-se, à luz do referencial teórico desta pesquisa, em três razões principais. Em primeiro lugar, a escolha se justifica pelo fato de que a cooperação constitui um dos valores centrais das noções indígenas de Bem Viver. Conforme assinalam, Arkonada (2010) e Huanacuni (2012), o *Suma Qamaña* (vida em plenitude) não se realiza de forma individual, mas pressupõe um “saber conviver” que se configura, fundamentalmente, como prática relacional.

Nessa perspectiva, as figuras de barbante, diferentemente de brincadeiras de caráter competitivo – predominantes nos momentos de recreio e, frequentemente, nas aulas de Educação Física –, demandam a colaboração entre as crianças. A realização da atividade implica gestos de ajuda mútua: uma criança sustenta o barbante, outra executa os movimentos,

uma orienta os gestos dos dedos, enquanto outra observa e busca reproduzi-los. Não há, portanto, a lógica de “ganhadores” e “perdedores”, mas a experiência compartilhada do êxito na construção da figura, assim como da frustração quando o resultado não corresponde às expectativas.

Em segundo lugar, porque a brincadeira mobiliza o que a fenomenologia de Husserl, na leitura de Bicudo (2020), chama de percepção cinestésica – a percepção do movimento do próprio corpo. Fazer as figuras de barbante exige que a criança sinta, em seus dedos, a tensão do fio, a distância entre as mãos, a posição dos polegares. Trata-se de um conhecimento que não pode ser transmitido por palavras ou por demonstração visual isolada – é preciso fazer com o corpo. Isso dialoga diretamente com o que Célia Xakriabá (2020) chama de "intelectualidade indígena". As figuras de barbante, assim, não são um "exemplo" ou uma "ilustração" da cooperação – elas são, elas mesmas, um ato de cooperação corporificada.

Por último, a escolha se justifica por introduzir um elemento que as rodas de conversa e as atividades de colagem não alcançavam de modo efetivo: a frustração como dimensão constitutiva do processo de aprendizagem. Durante a realização da atividade, diversas crianças verbalizaram sentimentos de “raiva” diante da dificuldade inicial em executar as figuras, o que constitui um dado que demanda interpretação analítica, e não mera descrição.

Nesse contexto, a dificuldade não se configura como um obstáculo a ser eliminado, mas como uma possibilidade pedagógica. Ao experienciar a frustração e, posteriormente, conseguir realizar a figura – seja por meio da persistência individual, seja com o auxílio de colegas –, as crianças constroem aprendizagens que extrapolam o domínio técnico da atividade. Aprendem, por exemplo, que o esforço reiterado pode conduzir à realização, que a colaboração do outro possui valor formativo e que a frustração integra, de modo inerente, o percurso de aprendizagem. Trata-se de dimensões que não se esgotam em enunciados discursivos sobre cooperação ou solidariedade, mas que se constituem, sobretudo, na experiência vivida.



Figura 33. Figuras de barbante 1.

A atividade apresentou elevado nível de engajamento entre as crianças. De modo geral, elas expressaram satisfação com a experiência e reconheceram ter aprendido algo novo, ao mesmo tempo em que puderam compartilhar esse aprendizado com os colegas. Destaca-se, ainda, a participação de um estudante atendido pelo AEE, da turma A, que demonstrou grande habilidade e concentração durante a realização da atividade. Tal observação reforça a compreensão de que diferentes sujeitos acessam o conhecimento por múltiplas vias e que práticas pedagógicas que não se restringem à oralidade e à escrita tendem a ampliar as possibilidades de participação, configurando-se como potencialmente mais inclusivas.



Figura 34. Figuras de barbante 2. Figura 35. Figuras de barbante 3.

Ao término do conjunto de aulas dedicadas às figuras de barbante, foi realizado um momento de conversa com a turma, no qual se buscou apreender as percepções das crianças acerca da atividade, seus sentimentos e avaliações. De modo geral, prevaleceram manifestações positivas, expressas por termos como “legal” e “divertido”, bem como pela indicação de sentimentos de bem-estar, alegria e felicidade. Por outro lado, também emergiram relatos de raiva e frustração, sobretudo associados às dificuldades iniciais de aprendizagem das figuras, o que reafirma a complexidade da experiência vivida.

Na sequência, solicitou-se que as crianças retomassem o registro no caderno – especificamente a nuvem de palavras referente às suas noções de Bem Viver –, sendo então instigadas a identificar quais termos se relacionavam à atividade realizada. As respostas indicaram a associação com palavras como alegria, felicidade, ar-livre, cooperação e solidariedade, evidenciando a articulação entre a vivência prática e as categorias previamente elaboradas pelo grupo.

Eixo 2: Natureza como espaço de aprendizagem – limites e possibilidades na escola urbana

A segunda etapa da sequência didática aqui destacada teve como foco a relação entre Bem Viver e natureza. Para além das atividades de colagem, que já evidenciavam a centralidade da natureza no imaginário das crianças, buscou-se promover experiências diretas de contato com elementos naturais, articuladas a momentos de reflexão acerca das relações de interdependência entre os seres humanos e as demais formas de vida.

A primeira atividade deste eixo foi uma dinâmica baseada na observação de fotografias impressas de animais, frutos e plantas pertencentes à fauna e à flora do nosso país. O desafio proposto às crianças foi sintetizado na questão disparadora: “O que há nesses seres que também existe em vocês?”.

O objetivo da atividade foi instigar a identificação de semelhanças entre os seres humanos e outras formas de vida, tensionando a dicotomia humano-natureza que, conforme problematiza Ailton Krenak (2024), constitui uma construção característica da modernidade e não se faz presente em muitas línguas e cosmologias indígenas. Para além de respostas mais imediatas, como “olhos”, “cabeça”, “pernas”, “boca”, “dentes” e, em alguns casos, “coração” e “pulmão”, emergiram também associações menos evidentes, especialmente a partir das imagens de frutos e árvores, como “pele” e “cor”.

Destacam-se, ainda, respostas de caráter mais sensível e interpretativo: um estudante, ao comparar-se à arara-vermelha, mencionou “a vontade de subir em árvores”; outro, ao estabelecer relação com o tucano, indicou “fome”; e uma criança sintetizou a aproximação por meio da ideia de “vida”. Tais enunciados evidenciam deslocamentos em relação a uma leitura estritamente anatômica, apontando para compreensões que incorporam dimensões comportamentais, afetivas e existenciais.

Tais respostas são particularmente significativas por não se restringirem a uma lógica de comparação anatômica (olhos, pernas, coração), alcançando dimensões subjetivas e existenciais, como o desejo, as necessidades e a própria condição de estar vivo. A criança que respondeu “vida”, por exemplo, não apenas nomeia um atributo biológico, mas enuncia, ainda que de forma não conceitual, uma compreensão de pertencimento compartilhado entre humanos e não humanos – perspectiva que se aproxima de princípios centrais das cosmo percepções indígenas do Bem Viver.

A dinâmica foi concluída, na turma A, com uma atividade que mobilizou o barbante como dispositivo simbólico e sensível. Cada criança escolheu o nome de um ser – animal, planta ou elemento da natureza –, registrando-o e fixando-o à camiseta com fita adesiva, como se, naquele gesto, assumisse temporariamente um pertencimento ampliado. Em seguida, o grupo

foi conduzido ao jardim, deslocando a aprendizagem para um espaço em que a própria presença do vivo tensiona as fronteiras entre sujeito e ambiente.

Organizadas em roda, as crianças retomaram a questão disparadora – “O que há em você que também há em mim?” – e, a cada resposta, uma nova ligação era estabelecida: quem respondia escolhia outra criança, e entre elas se estendia um fio de barbante. Progressivamente, os fios foram se cruzando, se sobrepondo, se entrelaçando, até que, ao final, uma teia se configurou no espaço – não apenas como metáfora, mas como experiência compartilhada de interdependência.

Essa teia, construída coletivamente, materializou de forma visual e corporal aquilo que, no plano conceitual, as cosmopercepções indígenas do Bem Viver afirmam: a vida não se organiza em unidades isoladas, mas em redes de relações, nas quais cada existência se constitui em conexão com as demais. Assim, mais do que representar vínculos, a atividade permitiu às crianças habitá-los, ainda que de modo provisório, transformando o corpo, o gesto e o espaço em territórios de aprendizagem.



Figura 36. Teia de barbante.

A atividade da teia de barbante, na qual cada criança assumia a representação de um ser da natureza – animal, planta ou elemento – e, a cada semelhança enunciada, um fio era esticado, buscou tornar sensível e visível aquilo a que Renato Nogueira (2018, p. 11) nos chama atenção como ensinamento do *teko porã*: “que não estamos distantes de outros seres sensíveis e podemos conversar com cada um deles”. Nesse contexto, quando uma criança, diante da imagem de um tucano, afirmou que o que havia nela e também no animal era “fome”, e outra, ao observar uma árvore, indicou “vida” como elemento comum, tais enunciados revelam mais do que simples associações. Ainda que sem recorrer a uma linguagem conceitual, as crianças reconhecem os outros seres como “interlocutores com agenda própria” – não como objetos

inertes, mas como sujeitos com os quais se compartilha uma mesma trama de existência e uma comunidade de destino.

A “conversa” a que se refere Noguera (2018) não se dá no plano verbal, mas no campo do sensível: trata-se da percepção de que a fome do tucano e a fome da criança expressam uma mesma vulnerabilidade vital; da intuição de que a “vida” que anima a árvore é também aquela que atravessa o próprio corpo. Nesse sentido, a teia de barbante não operou como mera metáfora ilustrativa, mas como materialização desse diálogo: cada fio tensionado configurava um “sim, isso também habita em mim”, instaurando, no gesto, um reconhecimento de parentesco.

A turma C, em razão do elevado nível de agitação e das dificuldades de escuta e de adesão a normas básicas de convivência – tais como manter o tom de voz adequado, respeitar os momentos de orientação, permanecer junto ao grupo, preservar o ambiente e evitar comportamentos agressivos –, permaneceu em sala de aula. Nessa condição, a atividade foi concluída por meio da criação de personagens zooantropomórficos. Ainda que sem a dimensão coletiva e espacial proporcionada pela teia de barbante, essa proposta possibilitou o desenvolvimento de um exercício imaginativo centrado na hibridização entre humano e animal, mantendo, em outro registro, a problematização das fronteiras entre diferentes formas de vida.

Cabe, neste ponto, uma análise mais detida de um episódio que, à primeira vista, poderia ser reduzido a um entrave logístico, mas que se revela, a meu ver, como um dado interpretativo significativo. Ao preparar a oficina livre com elementos naturais para a turma A, no jardim da escola, deparei-me com a presença de fezes de gato e com um pássaro morto em estado de decomposição, exalando forte odor. Embora o espaço tenha sido limpo para viabilizar a atividade, o ocorrido produziu um desencorajamento quanto à continuidade de sua utilização.

Mais do que um incidente pontual, tal situação explicita tensões estruturais na relação entre escola, natureza e Bem Viver. Em primeiro lugar, evidencia que o acesso a espaços naturais minimamente dignos – entendidos como limpos, seguros e acolhedores – não se configura, muitas das vezes, como uma condição dada em contextos de escolas públicas periféricas. O jardim da escola, único espaço gramado disponível, não recebia manutenção contínua, apresentando recorrência de fezes, acúmulo de lixo e, ocasionalmente, a presença de animais mortos.

Desse modo, o episódio tensiona a própria viabilidade de práticas pedagógicas que buscam aproximar as crianças da natureza, revelando que tal aproximação não depende apenas de intencionalidade docente ou de referenciais teóricos, mas de condições materiais e institucionais frequentemente precárias. Assim, a natureza, longe de se apresentar como um

espaço imediatamente disponível para a experiência do Bem Viver, surge mediada por desigualdades concretas que delimitam – e, por vezes, inviabilizam – seu acesso qualificado.

Não se tratava, portanto, de um “ambiente natural” idealizado, mas de um espaço marcado pela ausência de cuidado sistemático, cuja condição material sugere, inclusive, um uso reduzido – ou mesmo um certo abandono – por parte da comunidade escolar. Esse dado configura-se como um achado relevante da pesquisa, na medida em que tensiona diretamente os pressupostos que orientam a proposta pedagógica.

Se, nas formulações indígenas, o Bem Viver está intrinsecamente vinculado a relações de reciprocidade, cuidado e equilíbrio com a Terra, o que implica, então, mobilizar tais noções em um contexto escolar no qual o único espaço disponível de contato com a natureza se apresenta em condições precárias? A questão desloca o debate do plano exclusivamente teórico para o campo das condições concretas de realização, evidenciando que a incorporação desses referenciais não pode prescindir de uma análise crítica das materialidades que sustentam – ou limitam – sua efetivação.

Não se trata, portanto, de oferecer uma resposta conclusiva, mas de explicitar uma problemática que emerge da própria prática e que demanda aprofundamento: em que medida é possível sustentar pedagogicamente uma ética do Bem Viver em contextos nos quais as condições ambientais disponíveis parecem contradizê-la?

Talvez uma das contribuições desta pesquisa resida justamente na explicitação da distância entre o horizonte normativo do Bem Viver – que concebe a Terra como entidade materna e fonte de cuidado e provisão – e as condições materiais concretas da escola pública periférica, marcadas por espaços degradados, escassez de áreas verdes e predominância de superfícies asfaltadas ou cimentadas.

Longe de invalidar a proposta pedagógica, essa discrepância a situa em seu devido contexto, evidenciando que se trata de um esforço que se constrói a partir – e apesar – das condições efetivamente disponíveis. Nesse sentido, a prática pedagógica não opera em um cenário ideal, mas em um campo tensionado, em que o próprio contraste entre ideal e realidade se torna elemento constitutivo da reflexão.

A precariedade do jardim escolar – marcada pela presença de fezes de gato e de um pássaro em decomposição – constitui um conjunto de signos que evidencia uma distância material que a pesquisa não pode nem ignorar, nem romantizar. Tais elementos não são meros detalhes circunstanciais, mas indícios de condições concretas que interferem diretamente na possibilidade de experienciar, no cotidiano escolar, os princípios do Bem Viver.

Nesse sentido, recorro à memória da reflexão apresentada por Daniel Iberê²⁴, em aula ministrada em 16 de abril de 2026, no curso de especialização ofertado na modalidade EAD pela Universidade de Brasília, intitulado *Sumak Kawsay – Bem viver: Culturas insubordinadas e invisibilizadas da América Latina em suas vozes pela cultura de paz*. Na ocasião, Iberê problematizou: como pensar o Bem Viver diante das condições precárias em que se encontram grande parte das comunidades indígenas no território nacional?

Tal indagação impõe um deslocamento crítico fundamental: como evitar a romantização dessas perspectivas e, ao mesmo tempo, reconhecer que o Bem Viver, longe de constituir um ideal abstrato, está intrinsecamente vinculado a processos históricos de luta por território, dignidade e existência? Trata-se, portanto, de considerar que essas noções emergem e se sustentam em contextos marcados por conflitos e resistências, especialmente desde a invasão colonial, o que exige que sua incorporação no campo educacional seja acompanhada de uma análise rigorosa de suas condições históricas e materiais de possibilidade. Se o Bem Viver não pode ser concebido como um ideal abstrato e desvinculado das condições concretas de existência, então talvez deva ser buscado precisamente nos contextos em que tais condições se mostram adversas – não apesar delas, mas a partir delas.

É sob essa perspectiva que se organiza o Eixo 3: diante da impossibilidade de acesso a um contato mais sistemático com uma natureza “ideal” – seja pelas condições precárias do jardim, seja pelas limitações específicas da turma C –, impôs-se a necessidade de investigar outras mediações capazes de aproximar as crianças de uma experiência corporificada do Bem Viver. Nesse contexto, a resposta emergiu do fazer manual: a tecelagem, a trama com palha, o trabalho com as mãos como forma de instaurar um diálogo sensível com os materiais e com o outro. Mais do que uma alternativa substitutiva, essas práticas se configuraram como um campo de experiência no qual relação, cuidado e atenção – dimensões centrais ao Bem Viver – puderam ser vividas no gesto, no tempo compartilhado e na construção coletiva.

Eixo 3: A técnica manual como mediação para o Bem Viver – tecelagem e trama com palha

O terceiro eixo da sequência didática foi estruturado a partir da escuta e da escolha das próprias crianças, considerando o percurso formativo já realizado. Na turma A, o tema

²⁴ Daniel Iberê, indígena Guarani Mbyá, é filho do Pajé Karaí Tata Endy e de Dona Marlinda (Povo Marubo). Doutor em Antropologia Social (UnB), mestre em Ciências Sociais (UFRN) e bacharel em Ciências Sociais/Política (UFAC). Atua em sociologia política, povos indígenas e grandes projetos na Amazônia. Coordenador na Conservation International, foi conselheiro fundador do Conselho Indígena do DF, integra conselhos culturais no Acre e trabalha na construção do Plano Nacional dos Povos Indígenas (UNESCO/MinC).

“Brincadeiras e natureza” emergiu das sugestões apresentadas pelos estudantes e foi definido por meio de votação. Já na turma C, o tema selecionado foi “Brincadeiras cooperativas”, igualmente resultante de um processo coletivo de proposição e escolha. Outras temáticas também foram levantadas ao longo desse processo, como “Alimentação saudável”, “Brincadeiras indígenas” e “Pinturas de observação da natureza”, evidenciando a diversidade de interesses do grupo e a relevância de incorporar a participação ativa das crianças na construção do planejamento pedagógico.

A partir do tema definido pela turma A, organizou-se uma oficina de criação livre com elementos naturais. Na aula anterior, foi solicitado às crianças que recolhessem materiais como sementes, pedrinhas, ramos, flores, galhos, cascas de árvore, entre outros itens que considerassem interessantes, com a única orientação de que fossem provenientes da natureza. Como complemento, foram disponibilizados materiais adicionais, tais como cuias de cabaça, cascas de coco, galhos de diferentes espessuras, cascas de árvore, sementes de jacarandá-mimoso, varetas de madeira, lupas, pequenos vasos vazios, um rolo de barbante e tesoura.

O conjunto desses materiais foi organizado sobre papel pardo no jardim da escola. Em seguida, as crianças foram conduzidas ao espaço externo e convidadas a explorar o ambiente, buscando novos elementos naturais que desejassem incorporar à atividade. Em um segundo momento, propôs-se que elas próprias organizassem os materiais coletados no papel pardo, estruturando o espaço de trabalho antes de iniciarem suas criações. A orientação central consistiu em produzir algo a partir dos elementos disponíveis, sem definição prévia de forma ou resultado, privilegiando a experimentação e a autonomia no processo criativo.



Figuras 37, 38 e 39. Exploração com lupas 1, 2 e 3.



Figuras 40 e 41. Organização dos materiais 1 e 2. Figura 42. Criações com elementos naturais1.



Figuras 43, 44 e 45. Criações com elementos naturais 2, 3 e 4.



Figuras 46, 47 e 48. Criações com elementos naturais 5, 6 e 7.

A atividade teve um grande engajamento por parte da turma. As crianças demonstraram, tanto em suas ações quanto em suas falas, apreciar a organização do espaço e a possibilidade

de explorar os materiais com o auxílio de lupas, o que ampliou a dimensão investigativa da proposta. Houve intensa coleta de elementos e envolvimento nas criações, sem que se estabelecessem cobranças quanto a um resultado previamente definido.

Observou-se que algumas crianças se mantiveram profundamente interessadas na simples observação dos materiais, considerando suficiente a experiência de contemplação e descoberta. Outras se inspiraram nas produções de colegas próximos, incorporando e reelaborando essas referências em seus próprios processos.

Destaca-se, de modo particular, a ausência de conflitos, disputas ou comportamentos competitivos – aspecto pouco recorrente na dinâmica cotidiana da turma. Tal configuração sugere que o contato direto com elementos naturais, aliado à possibilidade de manipulação livre e à inexistência de critérios rígidos de acerto ou erro, favoreceu a emergência de um estado de atenção compartilhada, mais relaxado e cooperativo. Esse dado indica que determinadas condições pedagógicas – como a abertura à experimentação e a suspensão de expectativas normativas – podem contribuir para modos de interação menos tensionados,

O que pode explicar a ausência de disputas, competição ou desentendimentos nessa oficina com elementos naturais? Uma possível chave interpretativa encontra-se em Léa Tiriba (2021, p. 7), para quem “as atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito, porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem-estar, em que há, portanto, equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer”. Ainda que a atividade tenha ocorrido em um jardim distante de uma natureza idealizada, o manuseio livre de sementes, folhas e galhos, articulado à ausência de uma tarefa orientada por critérios rígidos de acerto e erro, parece ter favorecido a emergência desse estado de equilíbrio.

A autora acrescenta que “um dos efeitos do manuseio de barro, da areia, da argila é o de proporcionar esse equilíbrio”, o que permite ampliar a análise para outras materialidades exploradas ao longo da sequência didática. Nesse sentido, práticas como o uso de fios de malha no tear ou a trama com folhas de coqueiro também produzem efeitos semelhantes, ao convocarem o corpo para gestos repetitivos, atenciosos e não competitivos.

Assim, a repetição do gesto, a escuta do material e a suspensão de dinâmicas competitivas configuram condições para uma experiência de bem-estar que não se limita ao plano individual, mas se inscreve em uma dimensão relacional. É precisamente nessa qualidade – compartilhada, sensível e situada – que tal experiência se aproxima, ainda que de forma parcial e contextualizada, das noções de Bem Viver articuladas ao longo desta pesquisa.

Optei por não levar a turma C para a mesma atividade, considerando os aspectos já mencionados quanto às dificuldades de adesão às normas de convivência, assim como as condições precárias do jardim, que me desencorajaram a repetir a experiência naquele espaço. Trata-se, contudo, de uma decisão que demanda problematização à luz dos objetivos desta pesquisa.

Ao restringir o acesso da turma C à atividade, é possível reconhecer que, em alguma medida, reproduzi uma lógica anteriormente criticada – a de que determinados grupos “não estão prontos” ou não devem acessar certas experiências pedagógicas. Longe de oferecer uma justificativa simplificadora, importa compreender essa decisão como resultado de uma combinação de fatores concretos: o desgaste associado à mediação constante de conflitos, a preocupação com a segurança das crianças em um espaço sem condições adequadas de controle e cuidado, e a avaliação de que, naquele contexto específico, a condução da turma ao jardim poderia demandar mais energia na contenção de problemas do que na efetivação de uma experiência significativa de contato com a natureza. Desse modo, a decisão evidencia uma tensão constitutiva da prática docente: a necessidade de equilibrar princípios pedagógicos com as condições reais de sua implementação, sem que isso deixe de ser objeto de análise crítica e reflexiva.

À luz da reflexão posterior, a decisão não se apresenta como a mais adequada do ponto de vista pedagógico, embora tenha sido a forma possível nas condições concretas daquele momento. Sua problematização evidencia um dos limites materiais desta pesquisa: a vivência do Bem Viver, especialmente em sua dimensão de harmonia e equilíbrio, mostra-se mais difícil de ser efetivada justamente em contextos marcados por agitação, desorganização e escassez de recursos – ou seja, nas mesmas condições em que sua presença se faria mais necessária.

Diante das condições apresentadas pela turma C, optei por redirecionar a proposta pedagógica. Inicialmente, foi solicitado que as crianças investigassem, junto a seus familiares, brincadeiras da infância, com ênfase em práticas não competitivas – ou seja, de caráter cooperativo. No entanto, na aula subsequente, apenas duas crianças apresentaram contribuições, o que indicou a limitação dessa estratégia como ponto de partida para o trabalho coletivo. Em resposta a esse cenário, introduzi cestarias indígenas como objeto de apreciação estética e cultural, a partir das quais foram estruturadas três oficinas: tecelagem, trama com palha natural e bordado. A concepção dessas atividades partiu, em parte, do interesse previamente manifestado pelas crianças em relação ao brincar, sendo a oficina compreendida

como um dispositivo pedagógico capaz de articular ludicidade, experimentação e engajamento por parte das crianças.

A observação do desenvolvimento das atividades indicou que, durante a brincadeira com o barbante (Eixo 1), as crianças se sentiram mais desafiadas e apresentaram maior nível de engajamento em comparação com as aulas subsequentes, centradas na apreciação e leitura de imagens, exibição de vídeos, bem como nas práticas de desenho e colagem.

A partir dessa constatação, infere-se que propostas que articulam desafio, experimentação e ação direta tendem a mobilizar de forma mais efetiva a participação do grupo. Nesse sentido, a escolha pelas oficinas de tecelagem e trama configurou-se como uma estratégia pedagógica orientada por essa evidência empírica. Tais práticas, além de apresentarem um grau de complexidade acessível, possibilitam a cooperação entre as crianças e contribuem para a descentralização da figura do professor, ao favorecerem a aprendizagem entre pares.

Ademais, trata-se de experiências inéditas para a maioria dos estudantes, com resultados tangíveis a curto prazo, o que potencializa o engajamento e responde a uma demanda explicitada pelo próprio grupo: a possibilidade de levar suas produções para casa e compartilhá-las com seus familiares.



Figura 49. Apresentando artesanatos indígenas.

As cestarias foram inicialmente apresentadas às turmas como objetos de apreciação, seguida de um momento de conversa orientada. A abordagem partiu de uma pergunta aberta – o que aqueles objetos tinham em comum? –, buscando exercitar a leitura prévia das crianças. Na turma C, emergiu a resposta “são Artesanatos, são feitos à mão”; na turma A, destacou-se a identificação “são indígenas”, evidenciando diferentes formas de reconhecimento e categorização.

Na sequência, indaguei sobre os materiais de que eram feitos, ao que ambas as turmas responderam “palha” e “madeira”. Quando questionadas sobre a origem da palha, as respostas convergiram para “trigo” e “capim”, revelando aproximações com o repertório cotidiano das crianças. A partir dessas respostas, explicitiei que se tratava de Arteanatos indígenas, emprestados por uma amiga que realiza visitas frequentes a aldeias, o que suscitou um certo encantamento entre os estudantes. Em seguida, apresentei brevemente informações sobre os objetos e introduzi a técnica da trama, dando início à oficina de tecelagem como desdobramento prático da apreciação realizada.

Para essa ocasião, levei teares improvisados de papelão, barbante e fios de malha. Fui chamando as crianças em minha mesa para escolherem a cor do fio de malha e pegarem os materiais, buscando explicar a técnica em grupos de três a quatro crianças. De início, muitas crianças demonstraram dificuldade, sendo necessário mostrar-lhes mais vezes. Aos poucos, algumas foram demonstrando maior entendimento, e fui lhes solicitando que ajudassem aquelas que apresentavam maior dificuldade.

Por que a escolha pela tecelagem e pela trama, e não por outras atividades? Tal opção se sustenta em três razões principais. Em primeiro lugar, a tecelagem constitui uma prática que demanda repetição, paciência e atenção ao gesto – dimensões que, conforme apontam Nei Leite Xakriabá (2021) e Sandra Benites (2015), são centrais nos processos de aprendizagem em contextos indígenas. Nessa perspectiva, tecer não se reduz à aquisição de uma técnica, mas implica aprender com o corpo, estabelecer uma relação sensível e tátil com o material e experienciar, de forma concreta, a tensão entre frustração e persistência.

Em segundo lugar, a tecelagem, assim como as figuras de barbante, apresenta um caráter intrinsecamente relacional. Ainda que cada criança desenvolvesse seu próprio trabalho no tear, observava-se um constante movimento de troca: olhares compartilhados, pedidos e ofertas de ajuda, demonstrações de procedimentos etc. Tal dinâmica favoreceu a constituição, ainda que provisória, de uma comunidade de aprendizagem, algo que atividades de caráter mais individual, como desenho e colagem, não mobilizavam com a mesma intensidade.

Por fim, a tecelagem estabelece uma conexão direta com práticas presentes em diversas culturas indígenas, nas quais o tear e a cestaria ultrapassam a função utilitária, configurando-se como suportes de conhecimento, memória e expressão cosmológica. Nesse sentido, sua inserção na proposta pedagógica não apenas amplia o repertório técnico das crianças, mas também possibilita o contato com outras formas de produzir e significar o mundo.

Na turma A, a organização do tempo constituiu-se como um desafio significativo. A carga horária disponível distribuía-se em dois encontros semanais de 50 minutos: um no primeiro horário da segunda-feira e outro no terceiro horário da terça-feira, este último atravessado pelo intervalo para o lanche. Tal configuração impactou diretamente a dinâmica das aulas, uma vez que o retorno do intervalo tende a intensificar a agitação das crianças, além de demandar tempo adicional com os deslocamentos de saída e retorno à sala.

Essas condições temporais influenciaram o ritmo de desenvolvimento das atividades, de modo que foram necessários aproximadamente cinco encontros de 50 minutos para que a maior parte das crianças concluísse suas tecituras. Trata-se de um dado que evidencia como a organização institucional do tempo escolar incide sobre os processos de aprendizagem, especialmente em atividades que exigem continuidade, concentração e repetição.

Na turma C, a carga horária organizava-se em duas aulas geminadas de 50 minutos, correspondentes ao 4º e 5º horários de terça-feira. Em termos potenciais, essa configuração permitiria maior continuidade e rendimento das atividades, caso o perfil da turma favorecesse a concentração. No entanto, por se tratar dos últimos horários do turno, as crianças frequentemente se mostravam mais ansiosas pela saída, o que impactava o ritmo de trabalho.

Além disso, aproximadamente cinco estudantes dependiam de transporte em vans e ônibus, sendo liberados às 17h00 – cerca de 25 minutos antes do término oficial das aulas –, o que reduzia ainda mais o tempo efetivo disponível. Ainda assim, observa-se que, na turma C, a maioria das crianças conseguiu concluir suas tecituras ao longo de uma única terça-feira, indicando que, apesar das limitações, a estrutura de tempo contínuo favoreceu a finalização da atividade para grande parte do grupo.



Figuras 50, 51 e 52. Tecelagem com fio de malha 1, 2 e 3.

Na semana seguinte, foi possível dar continuidade ao trabalho com a turma C, com a realização de uma oficina de trama, utilizando folhas de coqueiro. A proposta teve como referência uma experiência formativa realizada em 2024, no curso *Biomassas como ateliê*,

conduzido por Stela Barbieri²⁵ e Valéria Gobato²⁶, no qual participei de um encontro mediado por Renata Peixe-boi²⁷.

Na ocasião, após um momento de conversa e apresentação, foi desenvolvida uma oficina de trama com folhas de coqueiro, previamente solicitadas aos participantes. Tratava-se de uma prática simples em termos técnicos, mas potente em sua aplicabilidade no contexto escolar. A partir dessa experiência, e reconhecendo sua viabilidade pedagógica, adaptei a proposta para as turmas participantes da pesquisa, incorporando-a como desdobramento do eixo voltado às práticas manuais e ao fazer coletivo.

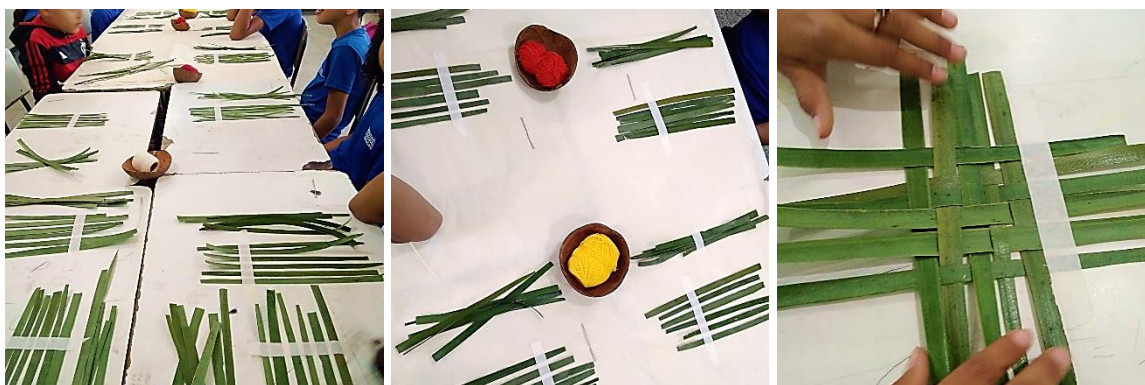
No domingo anterior à realização da oficina, dirigi-me a áreas próximas de minha residência em busca de coqueiros, de onde recolhi duas folhas. Por estarem localizadas em regiões de intenso fluxo de veículos, as folhas encontravam-se bastante sujas, o que demandou um processo prévio de preparação: realizei a debulha, a limpeza individual de cada segmento, a retirada dos talos e, por fim, a organização em conjuntos de doze unidades.

Na aula de terça-feira, iniciei a atividade compartilhando com as crianças esse processo de preparação, explicitando o cuidado envolvido na seleção e tratamento dos materiais. Em seguida, solicitei a colaboração do grupo para a organização do espaço, propondo a junção das mesas da sala em uma única superfície coletiva, sobre a qual dispusemos os materiais. Tal procedimento buscou não apenas viabilizar a atividade, mas também implicar as crianças na construção do ambiente de trabalho, reforçando a dimensão colaborativa da proposta.

²⁵ Stela Barbieri (Araraquara, 1965) é artista plástica, educadora, escritora, contadora de histórias e diretora do Bináh Espaço de Artes. Foi curadora do Educativo da Bienal de São Paulo (29ª a 31ª edições) e diretora da Ação Educativa do Instituto Tomie Ohtake (2002-2014), com vasta produção na área de formação de professores e relação entre arte, natureza e infância.

²⁶ Valéria Prates Gobato é produtora cultural, educadora e gestora de projetos, atuando como coordenadora e professora no Binah Espaço de Arte. É mestre em Indústria Criativa e Cultural pela London Metropolitan University e possui MBA em Bens Culturais pela FGV, além de licenciaturas em Pedagogia e Artes Visuais.

²⁷ Renata Peixe-Boi (povo Mura/AM) é cozinheira, ativista e idealizadora do projeto "Cozinha Boca da Mata", localizado no Parque das Tribos em Manaus. A iniciativa é uma cozinha solidária comunitária que produz e distribui refeições gratuitas, valorizando ingredientes da culinária amazônica tradicional.



Figuras 53, 54 e 55. Tramas de folhas de coqueiro 1, 2 e 3.

A oficina de trama com folhas de coqueiro foi, dentre as atividades realizadas, aquela que mais se aproximou, em minha avaliação, de uma experiência de Bem Viver corporificada. As crianças mantiveram-se concentradas, colaboraram entre si, compartilharam seus avanços e retomaram o trabalho sempre que necessário. O ambiente sonoro da sala, nesse contexto, caracterizou-se por interações cooperativas.

O que explicaria tal efeito? Arrisco a hipótese de que ele esteja relacionado, em grande medida, às propriedades do material em si. A folha de coqueiro, por ser orgânica, apresenta fragilidade e imprevisibilidade. Diferentemente de materiais industrializados, como papel ou tecido, ela não responde de forma padronizada às ações das crianças: pode rasgar, quebrar ou resistir de modos inesperados. Trabalhar com esse tipo de material exige, portanto, paciência, capacidade de adaptação e uma escuta atenta às suas características, deslocando a atividade de uma lógica de controle para uma relação mais sensível e responsiva com o fazer.

As crianças não estavam, portanto, apenas aplicando uma técnica sobre um suporte inerte, mas estabelecendo uma relação de interlocução com o material, reconhecendo seus limites, respondendo às suas resistências e explorando suas possibilidades. Esse deslocamento – do domínio técnico para o diálogo sensível – evidencia uma dimensão do fazer artístico que se aproxima de uma ética relacional, na qual o material deixa de ser concebido como objeto passivo e passa a ser compreendido em sua agência.

Nessa perspectiva, a atenção às qualidades próprias da folha de coqueiro – sua fragilidade, sua textura, sua imprevisibilidade – convoca um modo de agir pautado pela escuta, pela adaptação e pelo cuidado. Trata-se de um aprendizado que não se restringe ao campo da técnica, mas que envolve a construção de uma postura diante do mundo.

Assim, a experiência da trama pode ser compreendida como um dos momentos em que a proposta pedagógica mais se aproximou, ainda que de forma situada e parcial, dos princípios do Bem Viver: ao invés de operar sobre a natureza como recurso, instaurou-se uma relação de

reciprocidade, na qual a folha de coqueiro foi tratada como presença com a qual se interage e que demanda respeito. Desse modo, o gesto de tramar ultrapassa sua dimensão produtiva e se inscreve como prática ética e sensível, articulando corpo, material e coletivo em uma mesma trama de sentido.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego, enfim, ao lugar da escrita em que há uma expectativa de poder identificar a amarração das pontas do novelo epistêmico, responder às perguntas feitas para nortear a pesquisa e se revele aquilo que foi descoberto/validado e/ou refutado. Mas, se há algo que o percurso fenomenológico me ensinou – e que as epistemologias indígenas, pelas vozes de Baniwa (2026) e Xakriabá (2020) – é que o conhecimento nunca se fecha por completo. Toda conclusão é, ela mesma, uma pausa provisória, um descanso para olhar o caminho percorrido antes de seguir adiante.

Assim, estas considerações finais não intencionam encerrar o que foi vivido em sala de aula. Antes, procuram devolver às crianças, à escola e à comunidade acadêmica parte do que com elas aprendi – não apenas sobre o Bem Viver indígena, mas sobre a própria possibilidade de tecê-lo, mesmo em condições adversas, no chão da escola pública periférica.

Nesta perspectiva, optou-se por subdividir as considerações finais em cinco movimentos, a saber: retomo brevemente o percurso investigativo (7.1); respondo aos objetivos que me propus alcançar (7.2); destaco as principais contribuições que acredito ter construído (7.3); reconheço as limitações do trabalho (7.4); e, por fim, encerro, não com um ponto final, mas com uma pergunta que se renova e mostra-se a mim, como uma trama inacabada (7.5).

7.1. Retomada do percurso investigativo: de onde parti, por onde andei

Esta pesquisa partiu de uma inquietação pessoal e profissional: como integrar os princípios das noções indígenas de Bem Viver – o *Tekó Porã* (Guarani), o *Sumak Kawsay* (Quéchua) e o *Suma Qamaña* (Aymara) – ao ensino de Arte no Ensino Fundamental I? A inquietação não era meramente teórica. Ela emergiu de minha experiência como Arte-educador, das vivências na exposição "Séculos indígenas no Brasil" e na ocupação da Aldeia Maracanã, e do encontro com as pedagogias indígenas que concebem a aprendizagem como um processo corporificado, relacional e enraizado na Terra.

Para responder a essa inquietação, percorri um caminho metodológico situado na pesquisa qualitativa fenomenológica (Bicudo, 2005, 2020), que me permitiu compreender as noções indígenas de Bem Viver como horizontes de sentido emergentes da relação entre pesquisador, crianças e contexto escolar. O trabalho de campo, realizado ao longo de quatro meses com duas turmas de terceiro ano (3ªA e 3ªC) da Escola Municipal Dr. Gladsen Guerra de Resende, em Uberlândia (MG), envolveu rodas de conversa, colagens, desenhos,

brincadeiras cooperativas (figuras de barbante), leitura de imagem da obra *25 anos fazendo*, de Carmélia Emiliano, exibição de vídeo sobre povos indígenas, oficina de criação com elementos naturais e práticas de tecelagem e de trama com palha de coqueiro.

7.2. Resposta aos objetivos trabalhados em sala de aula

Retomo aqui os objetivos que orientaram a investigação e sintetizo as respostas construídas ao longo dos capítulos anteriores. No que diz respeito ao objetivo geral, “investigar de que forma os princípios das noções indígenas de Bem Viver podem ser integrados à disciplina de Arte no Ensino Fundamental I”, é possível inferir que a integração é possível, mas não como a aplicação de um conteúdo ou como a transmissão de um conjunto de valores pré-definidos. Ela pode ocorrer quando o ensino de Arte cria condições para a experiência do Bem Viver: espaços de cooperação (como nas figuras de barbante e na tecelagem), oportunidades de contato sensível com elementos naturais (como na oficina com sementes e folhas de coqueiro) e momentos de explicitação das próprias noções de Bem Viver das crianças (como nas colagens e rodas de conversa). A Arte, neste contexto, não é veículo ilustrativo de um conteúdo “sobre” o Bem Viver, mas o próprio solo em que essa experiência pode ser pensada, problematizada e – ainda que por breves instantes – vivida.

No que se refere aos objetivos específicos, o primeiro deles – “investigar as noções de Bem Viver das crianças” – pode ser considerado alcançado a partir da análise articulada de colagens, desenhos e relatos orais produzidos no contexto das atividades. Tais materiais, compreendidos como dispositivos expressivos e narrativos, permitiram acessar dimensões simbólicas e experiencialmente situadas das concepções infantis.

Os dados reunidos evidenciam que as crianças mobilizam noções de Bem Viver que dialogam, ainda que não de forma sistematizada, com princípios presentes em epistemologias indígenas. Destaca-se, nesse sentido, a centralidade da natureza como espaço de equilíbrio e pertencimento, a compreensão da saúde em uma perspectiva ampliada – que articula dimensões físicas, emocionais e relacionais –, bem como a valorização da família e da solidariedade como fundamentos do viver coletivo. Tais elementos aproximam-se das formulações do Bem Viver enquanto horizonte ético-relacional, conforme discutido por Ailton Krenak (2019), para o qual o Bem Viver se estrutura na interdependência entre seres humanos, natureza e coletividade, em oposição a perspectivas individualizantes.

Adicionalmente, a recorrência de expressões como “deixar todo mundo feliz” e “alegria compartilhada” indica a presença de uma ética relacional nas formulações infantis, na qual o

bem-estar individual é concebido como indissociável do coletivo. Essa dimensão corrobora a compreensão do Bem Viver como prática comunitária e afetiva, fundada na reciprocidade e na partilha.

Por outro lado, os dados também revelam a presença de associações entre Bem Viver e elementos como dinheiro, riqueza e conforto material, especialmente entre as crianças da turma C. Tal aspecto pode ser interpretado à luz das condições socioculturais concretas em que essas crianças estão inseridas, evidenciando a incidência de demandas materiais mais imediatas em seus horizontes de sentido. Essa tensão entre dimensões relacionais e materiais do Bem Viver não invalida as aproximações identificadas, mas, ao contrário, explicita a coexistência de diferentes matrizes de valor – uma mais alinhada a lógicas comunitárias e outra atravessada por referenciais do consumo e da segurança material –, o que reforça a necessidade de compreender as noções infantis em sua complexidade e historicidade.

No que tange o segundo objetivo específico – “propiciar dinâmicas de cooperação e contato com a natureza” –, os resultados indicam que as atividades práticas desenvolvidas (figuras de barbante, tecelagem, trama com palha e oficina com elementos naturais) se mostraram significativamente mais eficazes do que abordagens predominantemente discursivas na promoção de cooperação, concentração e engajamento.

Especificamente, as atividades de tecelagem e trama mobilizaram disposições ético-relacionais centrais às noções de Bem Viver, tais como a paciência, a atenção ao gesto, a ajuda mútua e o estabelecimento de um diálogo com o material. Esse conjunto de qualidades evidencia uma forma de engajamento que ultrapassa a dimensão técnica, configurando-se como experiência formativa integrada, na qual sujeito, coletivo e materialidade se articulam. Nessa perspectiva, o fazer manual não se reduz à execução de uma tarefa, mas constitui-se como prática relacional.

Ademais, a oficina realizada no jardim – ainda que limitada à turma A, em função de restrições espaciais e comportamentais já mencionadas – produziu um estado de atenção caracterizado por relaxamento, cooperação e maior disponibilidade ao encontro com o outro e com o ambiente. Esse tipo de experiência pode ser interpretado à luz de estudos sobre a relação entre infância e natureza, que apontam para o potencial dos ambientes naturais em favorecer estados de atenção restaurada, bem-estar e vínculos mais colaborativos. Assim, a vivência no espaço externo não apenas ampliou as condições de engajamento das crianças, mas também reforçou a dimensão sensível e relacional do aprendizado, em consonância com os princípios do Bem Viver.

No que se refere ao terceiro objetivo específico – a “apresentação da sabedoria indígena relacionada ao Bem Viver” –, esta foi conduzida de modo gradual, contextualizado e dialógico, afastando-se de uma abordagem expositiva e transmissiva. Metodologicamente, optou-se por rodas de conversa estruturadas a partir de questões disparadoras, como “O que vocês sabem sobre povos indígenas?” e “O que vocês acham que significa Bem Viver para esses povos?”, configurando-se como práticas pedagógicas que valorizam a escuta, a problematização e a construção coletiva do conhecimento.

As respostas das crianças evidenciaram tanto lacunas de conhecimento – como a percepção de que os povos indígenas “não existem mais” – quanto a presença de estereótipos e generalizações, a exemplo da associação com práticas religiosas estigmatizadas e do uso indistinto do termo “índio”. Tais elementos confirmam diagnósticos amplamente discutidos na literatura sobre educação e diversidade, que apontam para a persistência de representações simplificadoras e historicamente construídas acerca dos povos indígenas no contexto escolar.

A partir desse diagnóstico inicial, foi possível introduzir, de maneira situada e dialógica, princípios associados a diferentes matrizes do Bem Viver, como o *Tekó Porã*, o *Sumak Kawsay* e o *Suma Qamaña*. Esses referenciais foram apresentados não como conteúdos fechados, mas como horizontes ético-relacionais que tensionam concepções hegemônicas de desenvolvimento e bem-estar. Conforme discutem autores mobilizados nessa pesquisa, tais noções se fundamentam em cosmopercepções que priorizam o equilíbrio entre seres humanos e natureza, a reciprocidade nas relações e a centralidade da vida comunitária, em contraste com lógicas centradas no acúmulo material e no individualismo. Desse modo, a abordagem adotada permitiu não apenas a ampliação do repertório conceitual das crianças, mas também a problematização de concepções prévias, favorecendo a construção de entendimentos mais complexos e situados acerca do Bem Viver.

No que se refere ao quarto objetivo específico – “promover a apreciação, leitura e interpretação da obra *25 anos fazendo*, de Carmézia Emiliano” –, a atividade de leitura de imagem foi estruturada a partir de três questões disparadoras: “O que você vê na obra?”, “Sobre o que a obra trata?” e “Que sentimentos e emoções a obra te causa?”. Tal procedimento metodológico alinha-se a abordagens da educação do olhar que compreendem a leitura de imagens como prática interpretativa mediada, em que percepção, repertório cultural e linguagem se articulam na produção de sentidos (Barbosa, 2010).

As respostas das crianças evidenciaram a identificação de elementos como “natureza”, “família”, “trabalho coletivo”, “alegria” e “paz” – categorias que já haviam surgido

anteriormente nas definições infantis de Bem Viver. Esse movimento indica uma continuidade simbólica entre as experiências prévias e a leitura da obra, sugerindo que a imagem operou como dispositivo de reconhecimento e ampliação de sentidos.

A cena central da obra – representando indígenas trabalhando no corte de uma árvore – suscitou interpretações divergentes. Parte das crianças associou a cena à “destruição da natureza”, mobilizando sentimentos como “raiva”, o que revela a presença de referenciais normativos hegemônicos sobre a relação sociedade-natureza. Por outro lado, após breve contextualização acerca da história do povo Macuxi e de elementos de sua cosmo percepção, observou-se uma reformulação interpretativa por parte de algumas crianças, que passaram a compreender a cena como expressão de uma relação de equilíbrio e manejo entre humanos e natureza.

Esse deslocamento interpretativo evidencia o papel da mediação pedagógica na ampliação dos horizontes de compreensão estética e cultural, permitindo que a leitura da obra ultrapasse julgamentos imediatos e incorpore perspectivas situadas. Assim, a atividade contribuiu para o desenvolvimento de uma leitura crítica e contextualizada da imagem.

No que se refere ao quinto objetivo específico – “apresentar informações básicas sobre os povos indígenas do Brasil por meio de vídeo” –, este foi alcançado mediante a exibição do vídeo *Povos indígenas do Brasil*, produzido pelo comunicador indígena Cristian Wariú. A atividade foi conduzida com pausas estratégicas, de modo a possibilitar a problematização e o aprofundamento de informações centrais, tais como o número de povos indígenas no Brasil (305 etnias), a diversidade linguística (274 línguas), a população autodeclarada indígena (mais de 1 milhão de indivíduos)²⁸, a distinção entre os termos “índio” e “indígena”, bem como a pluralidade cultural e fenotípica entre os povos, além das lutas contemporâneas pela demarcação de terras e preservação de modos de vida. O fato de o conteúdo ser apresentado por um sujeito indígena contribui para a valorização de perspectivas enunciativas situadas, rompendo com a lógica de representação externa e frequentemente estereotipada dos povos originários.

A atividade foi complementada por registros escritos, tanto coletivos quanto individuais, favorecendo a sistematização dos conteúdos e a elaboração reflexiva por parte das crianças. Os resultados indicam que o vídeo, em função de sua linguagem acessível e de sua dimensão identitária, suscitou maior engajamento em comparação a abordagens expositivas tradicionais.

²⁸ Os dados mencionados no vídeo e nas atividades correspondem ao levantamento do IBGE/ISA disponível até o primeiro semestre de 2025. Em outubro de 2025, o Censo Demográfico de 2022 atualizou esses números para 391 povos e 295 línguas indígenas.

Tal engajamento se traduziu na ampliação do repertório informacional dos estudantes e na problematização de estereótipos, contribuindo para a compreensão dos povos indígenas como sujeitos contemporâneos, inseridos em dinâmicas sociais, políticas e culturais atuais.

No que se refere ao sexto objetivo específico – “estimular as crianças a escolherem temas para serem trabalhados nas aulas seguintes” –, a estratégia adotada consistiu em, após o percurso inicial (rodas de conversa, colagens, apreciação da obra de Carmezia Emiliano e exibição de vídeo), convidar as crianças a sugerirem temas de interesse, os quais foram posteriormente organizados e submetidos à votação.

Na turma A, o tema selecionado foi “Brincadeiras e natureza”, enquanto, na turma C, prevaleceu “Brincadeiras cooperativas”. Entre as demais sugestões apresentadas, destacaram-se “Alimentação saudável”, “Brincadeiras indígenas” e “Pinturas de observação da natureza”, evidenciando a diversidade de interesses e a articulação com os eixos previamente trabalhados. Os resultados da pesquisa indicam que a inclusão efetiva das crianças na escolha dos temas contribuiu significativamente para o aumento do engajamento nas atividades subsequentes – como a oficina com elementos naturais, na turma A, e as práticas de tecelagem e trama com palha, em ambas as turmas –, além de fortalecer o sentido de pertencimento e de corresponsabilidade em relação ao processo pedagógico.

Desse modo, a abertura à escuta e à participação ativa dos estudantes não apenas potencializou o envolvimento nas propostas, mas também consolidou um ambiente educativo mais horizontalizado, no qual o planejamento se configura como construção compartilhada.

No que se refere ao sétimo objetivo específico – “trabalhar a concentração e a cooperação por meio das técnicas de tecelagem e de trama com palhas naturais” –, este foi efetivado a partir da realização de oficinas de tecelagem com fios de malha em teares de papelão e de trama com folhas de coqueiro. Ambas as práticas demandaram repetição, paciência e atenção ao gesto, configurando-se como experiências formativas que mobilizam dimensões cognitivas, corporais e relacionais de maneira integrada.

Tais qualidades encontram ressonância em estudos sobre processos educativos em contextos indígenas, nos quais a aprendizagem se dá por meio da observação, da repetição e do engajamento prático em atividades compartilhadas, valorizando o tempo do fazer e a incorporação progressiva de habilidades (BENITES, 2015; XAKRIABÁ, 2021). Nesse sentido, as atividades propostas não apenas desenvolveram competências técnicas, mas também favoreceram a vivência de disposições éticas e coletivas associadas ao Bem Viver.

Observou-se, ainda, que tanto a tecelagem quanto a trama se configuraram como práticas intrinsecamente cooperativas. Embora cada criança estivesse envolvida na produção de seu próprio objeto, o processo foi marcado por interações constantes, tais como a observação mútua, a troca de estratégias, a solicitação e a oferta de ajuda. Esse movimento evidencia uma dinâmica de aprendizagem horizontal, na qual o conhecimento circula entre os pares, descentralizando a figura do professor.

De modo particular, a atividade de trama com palha destacou-se por produzir, sobretudo na turma C, um estado de concentração e colaboração pouco recorrente em outras situações de sala de aula. Tal resultado sugere que práticas que articulam materialidade, ritmo e envolvimento sensível podem constituir dispositivos pedagógicos potentes para a promoção de ambientes mais cooperativos e atentos, reforçando a potência do fazer compartilhado nos processos educativos.

No que se refere ao oitavo objetivo específico – “refletir sobre o percurso, as dificuldades e as aprendizagens por meio de roda de conversa” –, foi realizada, ao término dos quatro meses de atividades, uma roda de conversa com cada turma, configurando-se como um momento de sistematização e avaliação coletiva do processo.

Na turma A, as crianças destacaram como experiências mais significativas a oficina com elementos naturais, a tecelagem e as figuras de barbante. Já na turma C, sobressaíram a trama com palha de coqueiro e as figuras de barbante. Em ambas as turmas, as atividades foram associadas a termos previamente mobilizados na “nuvem de palavras” construída no início da pesquisa, tais como “alegria”, “felicidade”, “cooperação”, “solidariedade” e “ar livre”.

Essa recorrência lexical sugere a internalização e a ressignificação dos conceitos trabalhados ao longo do percurso, indicando que as experiências propostas não apenas promoveram engajamento imediato, mas também contribuíram para a construção de um repertório simbólico compartilhado. Desse modo, a roda de conversa final operou como dispositivo de síntese e validação das aprendizagens, evidenciando a articulação entre experiência prática e elaboração reflexiva.

Por fim, no que se refere ao nono objetivo específico – “estimular a percepção de semelhanças entre humanos e outras formas de vida” –, este foi desenvolvido por meio de uma dinâmica com fotografias de animais, frutos e plantas. A dinâmica possibilitou a emergência de respostas que ultrapassaram o nível da anatomia comparada (como “olhos”, “pernas” e “coração”), alcançando dimensões subjetivas e existenciais, expressas em enunciados como “a vontade de subir em árvores”, “fome” e “vida”. Tal ampliação indica a capacidade das crianças

de estabelecer conexões empáticas e simbólicas com outras formas de existência, aproximando-se de perspectivas que reconhecem a continuidade entre humanos e não humanos no campo da experiência sensível.

Adicionalmente, a atividade da teia de barbante, realizada com a turma A, operou como dispositivo pedagógico de materialização da interdependência entre os seres, tornando visível e tangível uma noção que, até então, havia sido trabalhada predominantemente no plano discursivo. Ao construir coletivamente uma rede que conectava todos os participantes, a dinâmica favoreceu a compreensão relacional da vida, em consonância com cosmopercepções indígenas que enfatizam a reciprocidade e a coexistência entre diferentes formas de vida.

Nesse sentido, a experiência aproxima-se do ensinamento do *teko porã*, segundo o qual “não estamos distantes de outros seres sensíveis e podemos conversar com cada um deles” (NOGUERA, 2018, p. 11), reforçando a pertinência de práticas pedagógicas que integrem dimensão sensível, corporal e relacional na construção do conhecimento.

7.3. Principais contribuições da pesquisa

A primeira contribuição situa-se no campo do ensino de Artes e assume caráter metodológico: o Bem Viver não se constitui como conteúdo passível de transmissão direta por meio de abordagens discursivas ou programáticas. Antes, manifesta-se em disposições corporificadas, construídas no próprio fazer – como a cooperação exercitada ao auxiliar o colega na elaboração de figuras de barbante, a paciência mobilizada ao recomençar a trama após o rompimento da folha de coqueiro e a atenção ao ambiente desenvolvida no manuseio de sementes e na observação de elementos naturais.

Os resultados da pesquisa indicam, portanto, que, em vez de propor “aulas sobre o Bem Viver”, o professor de Artes pode favorecer a criação de experiências de Bem Viver, estruturando situações pedagógicas que mobilizem cooperação, atenção e envolvimento sensível. Ao se inserirem nessas experiências, as crianças produzem sentidos de maneira ativa e situada, muitas vezes para além do que poderia ser apreendido por meio de explicações exclusivamente verbais.

A segunda contribuição assume caráter crítico e evidencia os limites estruturais que atravessam a integração das noções indígenas de Bem Viver no contexto da escola pública periférica. Longe de se configurarem como elementos secundários ou “ruídos” no processo pedagógico, fatores como a restrição temporal – expressa em aulas de curta duração, fragmentadas por intervalos e deslocamentos –, a precariedade dos espaços – como salas

exíguas e áreas externas subutilizadas –, bem como as condições materiais das crianças, constituem dimensões estruturantes que incidem diretamente sobre as possibilidades de implementação das propostas.

Nesse sentido, a associação do Bem Viver a dinheiro e segurança material, observada em parte das produções infantis, não pode ser interpretada de forma descontextualizada ou moralizante, mas deve ser compreendida à luz das condições concretas de existência desses sujeitos. Tal constatação reforça a necessidade de uma abordagem situada, que reconheça as tensões entre diferentes matrizes de valor e evite tanto a idealização de perspectivas indígenas quanto a responsabilização indevida das crianças e das instituições escolares.

Assim, em consonância com a contribuição metodológica anteriormente apresentada, a pesquisa propõe que o Bem Viver seja compreendido como um horizonte regulador – isto é, um princípio orientador das escolhas pedagógicas, e não um modelo normativo a ser aplicado de forma homogênea. Tal horizonte demanda constante tradução, adaptação e problematização, de modo a dialogar com as urgências, limites e potências do cotidiano escolar, reafirmando o caráter situado, processual e crítico da prática educativa.

No que se refere ao debate entre as noções indígenas de Bem Viver e o campo da educação, a pesquisa possibilita aproximar formulações teóricas oriundas de contextos indígenas – conforme discutido por Ailton Krenak (2019, 2020), Katu Arkonada (2010) e Fernando Huanacuni (2012) – das realidades urbano-periféricas, estabelecendo um diálogo que, ainda que marcado por diferenças contextuais significativas, revela zonas de convergência relevantes.

Nos autores mencionados, o Bem Viver é formulado em crítica às concepções ocidentais de bem-estar, sobretudo aquelas ancoradas em uma racionalidade que reduz a natureza à condição de recurso. Trata-se, portanto, de um paradigma ético-relacional que enfatiza a interdependência entre os seres, a reciprocidade e o equilíbrio com o mundo natural.

Entretanto, os dados empíricos da pesquisa indicam que, no contexto investigado, as crianças frequentemente associam o Bem Viver a elementos como “ter dinheiro”, “ter uma casa boa” e “ter comida”. Longe de serem interpretadas como mera reprodução de uma lógica consumista, tais formulações devem ser compreendidas à luz das condições materiais concretas que atravessam a vida das crianças em contextos periféricos. Nesse sentido, esses enunciados expressam, antes, uma demanda por dignidade material e segurança existencial – isto é, a garantia das condições mínimas de subsistência.

Tal leitura permite tensionar interpretações simplificadoras e reforça a necessidade de uma abordagem crítica e situada do Bem Viver no campo educacional. Em vez de estabelecer uma oposição rígida entre perspectivas indígenas e aspirações materiais contemporâneas, a pesquisa sugere que a garantia das necessidades básicas pode constituir condição de possibilidade para a emergência de valores como harmonia, reciprocidade e equilíbrio socioambiental. Assim, o diálogo entre essas matrizes não se dá por substituição, mas por articulação crítica, na qual diferentes dimensões do viver – material e relacional – são compreendidas em sua interdependência.

A pesquisa sugere, portanto, que o debate sobre as noções indígenas de Bem Viver no campo educacional precisa incorporar, de maneira explícita, a dimensão da justiça social (material). Não se trata apenas de afirmar o Bem Viver como horizonte ético-relacional, mas de reconhecer que sua efetivação está intrinsecamente vinculada ao acesso às condições mínimas para uma existência digna. Tal perspectiva dialoga com abordagens críticas que articulam cultura, território e materialidade, evidenciando que a produção da vida – em seus aspectos simbólicos e relacionais – não se dissocia das condições concretas de subsistência.

Essa inflexão teórica permite aproximar o Bem Viver indígena das lutas contemporâneas por direitos fundamentais, como o direito à cidade, à moradia, à alimentação e à saúde. Tais dimensões, frequentemente tratadas de forma segmentada no debate urbano, encontram, nas epistemologias indígenas, uma formulação integrada, na qual território, coletivo e continuidade cultural constituem uma unidade indissociável. Nesse sentido, a centralidade do território nas lutas indígenas não pode ser reduzida a uma reivindicação de ordem econômica ou fundiária, mas deve ser compreendida como condição ontológica e política para a reprodução de modos de vida.

Assim, a demarcação de terras indígenas configura-se não apenas como garantia de sobrevivência material, mas como fundamento para a preservação de memórias, saberes e práticas que sustentam o viver coletivo. Como indicam diferentes formulações do Bem Viver – tais como o *Tekó Porã*, o *Sumak Kawsay* e o *Suma Qamaña* –, a possibilidade de existência desses modos de vida está diretamente vinculada à manutenção dos vínculos territoriais. Em outras palavras, sem território não há condições para a realização plena dessas concepções, o que reforça a necessidade de pensar o Bem Viver, no campo educacional, de forma articulada às dimensões políticas, sociais e materiais que o sustentam.

Retomando a reflexão de Daniel Iberê, mencionada anteriormente nesse trabalho, o Bem Viver, longe de constituir um ideal abstrato de harmonia, está intrinsecamente vinculado às

lutas concretas travadas cotidianamente pelas comunidades indígenas em defesa de seus territórios. Nesse contexto, destaca-se que os povos indígenas aldeados ocupam a linha de frente desses processos, resistindo a múltiplas formas de invasão e expropriação – tanto por vias institucionais, como decretos e projetos de lei que fragilizam direitos territoriais, quanto por meios ilegais, a exemplo da atuação de agentes armados e práticas de coerção direta.

Tal leitura reforça uma compreensão crítica do Bem Viver, deslocando-o de uma perspectiva individualizante para situá-lo como prática coletiva e política. Assim, o Bem Viver não pode ser concebido como um estado alcançável por esforço individual ou como ideal descolado das condições históricas, mas deve ser entendido como resultado de uma luta permanente por território, por condições materiais de existência e pelo direito de sustentar modos próprios de vida. Essa abordagem problematiza interpretações despolitizadas do conceito e reafirma sua inseparabilidade das disputas por reconhecimento, autonomia e justiça social.

Desse modo, o que, em uma leitura inicial, poderia ser interpretado como contradição – a associação, por parte de crianças em contextos periféricos, do Bem Viver a dinheiro e conforto, em contraste com a crítica indígena ao bem-estar ocidental – revela-se, sob análise mais detida, como uma convergência estrutural de fato. Em ambos os casos, está em jogo a reivindicação por condições materiais que viabilizem a existência.

Assim, tanto a luta dos povos indígenas pela garantia de seus territórios quanto as demandas das crianças por moradia, alimentação e segurança expressam um mesmo princípio fundamental: o Bem Viver não se realiza em contextos de escassez, privação ou expropriação. Ao contrário, ele pressupõe uma base material mínima que sustente e possibilite a emergência de relações pautadas na reciprocidade, no equilíbrio e na vida coletiva. Essa leitura permite deslocar a análise de uma oposição simplificadora para uma compreensão mais complexa, na qual diferentes experiências sociais convergem na afirmação da dignidade como condição de possibilidade do Bem Viver.

Essa aproximação entre o contexto urbano-periférico e a luta indígena por território não pretende, em hipótese alguma, estabelecer equivalências entre experiências históricas e políticas distintas. Os processos de genocídio e etnocídio que marcaram – e ainda marcam – a história dos povos indígenas ao longo de mais de cinco séculos configuram uma realidade singular, que não encontra paralelo direto na experiência de crianças em contextos periféricos urbanos.

Contudo, tal aproximação permite evidenciar um horizonte analítico comum: a compreensão de que o Bem Viver, em quaisquer de suas formulações, não pode ser concebido como um ideal abstrato, desvinculado das condições concretas de existência. Ao contrário, trata-se de uma construção situada, que emerge das lutas por dignidade, reconhecimento e garantia de direitos básicos.

Nesse sentido, seja no contexto das aldeias – onde a centralidade do território sustenta modos de vida, saberes e práticas –, seja nas periferias urbanas – onde se reivindicam condições mínimas de moradia, alimentação e segurança –, o Bem Viver afirma-se como prática material e política. Ele se enraíza nas condições que tornam a vida possível e significativa, configurando-se, portanto, como luta concreta por aquilo que permite não apenas sobreviver, mas viver com dignidade.

Por fim, no âmbito da formação de professores, a pesquisa contribui ao oferecer um repertório de práticas pedagógicas – como figuras de barbante, tecelagem, trama com palha, colagem com papéis coloridos, oficinas com elementos naturais e leitura de obras de Arte indígena – passíveis de adaptação por docentes interessados em integrar a temática indígena ao ensino de Arte. Tais práticas, mais do que constituírem um conjunto de técnicas, configuram-se como dispositivos formativos que articulam experiência sensível, materialidade e construção coletiva do conhecimento.

Entretanto, a principal contribuição não reside na proposição de um “manual” replicável, mas na explicitação de uma postura pedagógica. Trata-se da figura do professor-pesquisador, que assume a escuta das crianças como princípio metodológico, reconhece sua própria posição situada – enquanto sujeito não indígena, urbano e em processo de formação – e compreende as dificuldades encontradas no percurso, não como obstáculos a serem ocultados, mas como dados relevantes para a reflexão crítica sobre a prática.

Nessa perspectiva, a pesquisa recusa abordagens idealizadas ou romantizadas do Bem Viver, assumindo-o como um horizonte ético-pedagógico que orienta a ação, ainda que de forma sempre parcial, situada e inacabada. Tal posicionamento dialoga com concepções contemporâneas de formação docente que enfatizam a reflexividade, a abertura ao outro e a construção contínua do saber pedagógico a partir da experiência.

7.4. Limitações da pesquisa

Nenhuma pesquisa é completa, e esta não poderia sê-lo. Assumo aqui, com honestidade acadêmica, as principais limitações do trabalho.

A primeira refere-se ao escopo reduzido e à delimitação temporal. A investigação foi desenvolvida ao longo de quatro meses, envolvendo duas turmas de uma única escola. Tal recorte, embora necessário para possibilitar um aprofundamento qualitativo das experiências e dos dados, impõe limites à generalização dos resultados. Nesse sentido, os achados aqui apresentados não se configuram como proposições universalizáveis ou diretamente transferíveis para outros contextos educativos.

Ao contrário, devem ser compreendidos como elementos situados, passíveis de adaptação e ressignificação por outros docentes, especialmente aqueles inseridos em contextos análogos. Assim, mais do que oferecer modelos prescritivos, a pesquisa busca contribuir com subsídios reflexivos que possam tensionar e inspirar práticas pedagógicas, respeitando as especificidades de cada realidade escolar.

A segunda limitação refere-se à assimetria observada entre as turmas participantes. A turma C, em função de características específicas – como menor fluência em leitura e escrita, maior nível de agitação, restrições espaciais da sala e a entrada de estudantes ao longo do ano –, não pôde vivenciar integralmente o conjunto de atividades desenvolvidas com a turma A, como a oficina no jardim e a dinâmica da teia de barbante.

Importa destacar que essa assimetria não deve ser compreendida como falha metodológica, mas como dado empírico relevante para a análise. Conforme argumentado ao longo do trabalho, tais diferenças evidenciam o modo como condições materiais, organizacionais e pedagógicas incidem diretamente sobre as possibilidades de realização das propostas e sobre a experiência formativa dos estudantes. Nesse sentido, a própria limitação converte-se em elemento interpretativo, contribuindo para uma compreensão mais contextualizada e crítica do processo investigado.

Ainda assim, é necessário reconhecer que essa disparidade impõe limites às inferências possíveis em relação à turma C, especialmente no que tange a comparação entre experiências. Desse modo, pesquisas futuras poderiam se beneficiar de desenhos metodológicos que, desde sua concepção, considerem de forma mais sistemática as especificidades de turmas com perfis semelhantes, de modo a ampliar a equidade nas condições de participação e aprofundar a análise das variáveis envolvidas.

A terceira limitação diz respeito à posição do pesquisador enquanto sujeito não indígena. Trata-se de alguém constituído em contexto urbano periférico, cujo contato com as sabedorias indígenas ocorreu já na vida adulta. Essa condição, explicitada e problematizada desde a seção

“Apresentação” do trabalho, configura simultaneamente uma potência e um limite epistemológico.

Por um lado, tal posição possibilita um olhar atravessado pelo deslocamento e pela abertura à alteridade, evidenciando processos de escuta, afetação e transformação que também integram o percurso investigativo. Por outro, impõe restrições fundamentais: não se trata – nem se pretende – falar “em nome” dos povos indígenas, tampouco acessar dimensões de conhecimento que se constituem em contextos específicos de pertencimento, iniciação e vida comunitária. Essa delimitação dialoga com debates contemporâneos acerca da posição do pesquisador, da autoridade discursiva e dos riscos de apropriação ou representação indevida de saberes outros.

Nessa perspectiva, a pesquisa não se configura como uma etnografia de práticas indígenas, mas como um exercício de tradução contextual. Trata-se de aproximar princípios associados às noções indígenas de Bem Viver do cotidiano da escola pública, reconhecendo que tal movimento implica, inevitavelmente, processos de mediação, deslocamento e reinterpretação. Assim, as possíveis distorções, apropriações e limites decorrentes dessa tradução não são ocultados, mas assumidos como parte constitutiva do próprio processo investigativo, reforçando seu caráter situado, parcial e crítico.

A quarta limitação refere-se à não realização integral de algumas atividades previstas no projeto inicial. Este previa uma ênfase mais consistente em saídas a campo e em um contato prolongado com espaços naturais externos à escola. No entanto, condições concretas do contexto investigado – como a precariedade do espaço escolar (jardim abandonado, presença de fezes de animais e até mesmo de um pássaro em decomposição), a dinâmica mais agitada da turma C e as intercorrências próprias do calendário escolar – inviabilizaram a execução de parte dessas propostas.

Longe de configurar um desvio meramente operacional, essa limitação deve ser compreendida como dado empírico relevante, que explicita os desafios estruturais envolvidos na realização de pesquisas em escolas públicas periféricas. Assim, ao ser incorporada à análise, ela reforça as considerações anteriormente apresentadas acerca da necessidade de pensar práticas pedagógicas e investigativas de forma situada, sensível às condições materiais e institucionais que as atravessam.

Desse modo, o conjunto das limitações aqui discutidas não fragiliza a pesquisa, mas contribui para delinear seu alcance e suas condições de produção, reafirmando seu caráter localizado, processual e crítico.

7.5. Uma trama inacabada: o que fica?

Para encerrar as considerações esboçadas ao longo deste trabalho, retomo a reflexão de Léa Tiriba (2021, p. 9), segundo a qual uma educação que integre natureza e Arte precisa “extrapolar o compromisso com a transmissão de conceitos via razão e buscar abranger outras dimensões – corporais, espirituais, emocionais, estéticas –, assumindo os sentidos como fontes de prazer, felicidade e conhecimento”. Tal perspectiva sintetiza, de forma precisa, o horizonte que orientou esta investigação.

Nesse sentido, a pesquisa constituiu, antes de tudo, uma aposta na potência de práticas pedagógicas que reivindicam o corpo, os sentidos e a experiência compartilhada. As figuras de barbante, a tecelagem, a trama com palha, as colagens e as rodas de conversa foram concebidas não apenas como atividades didáticas, mas como dispositivos de experimentação, por meio dos quais as crianças puderam se entrosar de maneira sensível e situada com o mundo ao seu redor.

Ainda que marcadas por fragilidades, limitações e pela própria incompletude que atravessa qualquer processo educativo, tais práticas se configuraram como caminhos possíveis – provisórios e abertos – para a experimentação do Bem Viver. Mais do que compreender conceitualmente o que significa “viver bem”, as crianças foram convidadas a vivenciar, ainda que em breves momentos, formas de relação pautadas na cooperação, na atenção e no encontro, reafirmando a centralidade da experiência na construção do conhecimento.

Retomo, ainda, o ponto de partida desta investigação – a fala de um educador indígena, durante a exposição *Séculos indígenas no Brasil*, que, ao perguntar “quantos de vocês aqui sabem fazer um celular?”, deslocou o eixo da reflexão e atribuiu noções naturalizadas de conhecimento e dependência. À época, sem dispor ainda do repertório conceitual que hoje sustenta esta pesquisa, essa provocação me apresentou uma intuição fundamental do que viria a ser compreendido como Bem Viver: a ideia de uma organização social na qual os sujeitos compartilham saberes essenciais à vida, de modo que ninguém seja privado das condições básicas de existência, como alimentação e moradia.

Essa interpelação inicial, aparentemente simples, revelou-se, ao longo do percurso, como um ponto de inflexão epistemológico, ao evidenciar que o conhecimento não se mede apenas por sua complexidade técnica ou por sua inserção em cadeias produtivas globais, mas também por sua capacidade de sustentar a vida de forma coletiva e digna. Assim, o gesto daquele educador não apenas questiona a centralidade de determinados saberes na sociedade contemporânea, como também aponta para formas outras de organizar o viver, nas quais autonomia, partilha e suficiência se articulam como fundamentos do Bem Viver.

Quinze anos depois, já na condição de professor-pesquisador em uma escola periférica de Uberlândia, reencontrei, sob outras formas, questões que atravessaram minha própria trajetória. As crianças com as quais trabalhei, assim como eu em outro momento da vida, frequentemente associam o Bem Viver a dinheiro, segurança e conforto material – não como expressão de uma adesão acrítica a valores consumistas ou individualistas, mas como tradução de experiências concretas de privação, nas quais o acesso ao mínimo necessário se apresenta como condição para que a vida possa ser reconhecida como digna.

Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou a coexistência de outras dimensões de sentido. Mesmo sem um contato sistemático com ambientes naturais, as crianças elaboram compreensões que evidenciam vínculos com a natureza, ao afirmarem, por exemplo, que “sem árvores não podemos respirar” ou que “é da natureza que vem nosso alimento”, além de associarem o Bem Viver a imagens de “paz”, em meio a árvores e a céu aberto. Tais enunciados indicam a presença de uma sensibilidade ecológica que se constrói a partir de referências diversas, ainda que mediadas por contextos urbanos.

Adicionalmente, ao se depararem com uma obra de Arte indígena, as crianças identificaram elementos como “alegria”, “família” e “solidariedade” – termos que já haviam mobilizado anteriormente para definir o Bem Viver. Esse movimento sugere não apenas reconhecimento simbólico, mas também a capacidade de estabelecer relações entre diferentes experiências e linguagens, evidenciando a articulação entre repertórios próprios e os conteúdos trabalhados ao longo da pesquisa.

O que permanece, ao final deste percurso, é a convicção de que as noções indígenas de Bem Viver oferecem contribuições substantivas ao campo educacional e, em particular, à escola. Contudo, tais contribuições não se configuram como conteúdos passíveis de transmissão direta, mas como qualidades relacionais que podem – e devem – ser cultivadas no cotidiano escolar. Trata-se de promover modos de relação com o próprio corpo, por meio do gesto, da paciência e da atenção; com o outro, mediante práticas de cooperação, ajuda mútua e partilha; com a natureza, a partir do contato sensível com elementos como sementes, folhas, terra e água; e com os antepassados, por meio do reconhecimento e do respeito às culturas que nos precederam e que persistem.

Essa qualidade relacional não é assegurada por métodos ou técnicas previamente definidos. Ao contrário, ela se constitui de forma contingente e situada, emergindo – quando emerge – das condições concretas do encontro pedagógico. Depende, nesse sentido, da disposição do professor em criar possibilidades de experiência, da abertura das crianças ao

envolvimento sensível, da existência de um espaço escolar que acolha e de um tempo que não esteja integralmente submetido à lógica da produtividade. Depende, ainda, de materiais que convoquem o fazer ativo e de uma ambiência que permita o silêncio, a concentração e formas de comunicação que extrapolem a linguagem verbal. Assim, mais do que propor um modelo, a pesquisa aponta para a construção de condições de possibilidade, nas quais o Bem Viver possa ser experimentado como prática relacional, sempre parcial, situada e em constante elaboração.

Na maior parte do tempo, no contexto da escola pública periférica, tais condições não se encontram plenamente asseguradas. Os espaços destinados ao contato com a natureza, quando existem, frequentemente estão degradados ou inadequados para uso pedagógico; o tempo escolar é fragmentado em aulas curtas; e as crianças convivem com demandas urgentes, como a insegurança alimentar e outras formas de privação.

Ainda assim, a pesquisa evidenciou que, mesmo em cenários adversos, emergem brechas no cotidiano escolar. Essas se manifestam em situações pontuais, como momentos em que as crianças colaboram entre si na construção de figuras de barbante, em oficinas nas quais a turma alcança um estado coletivo de concentração durante a trama com palha, ou em produções expressivas, como colagens que evocam, sensivelmente, memórias e afetos – a exemplo da representação da “saude da roça”.

Tais brechas são, sem dúvida, frágeis, pontuais e insuficientes frente às limitações estruturais identificadas. No entanto, sua existência é significativa. É precisamente nesses interstícios do cotidiano – marcados por experiências de cooperação, atenção e expressão sensível – que o Bem Viver se insinua como possibilidade. Ainda que de forma provisória, incompleta e muitas vezes mais próxima de uma promessa do que de uma realização plena, ele se faz presente como experiência concreta, abrindo espaço para outras formas de relação e de aprendizagem no interior da escola.

A pesquisa se encerra, portanto, não com uma resposta definitiva, mas com uma pergunta que insiste e se renova: como fazer com que essas brechas – frágeis, intermitentes, mas reais – se ampliem, se multipliquem e deixem de ser exceção para se tornarem parte constitutiva do cotidiano escolar?

Tal questão desloca o foco da ação individual e evidencia sua natureza estrutural. Não se trata de um desafio que possa ser respondido apenas no âmbito da prática docente, ainda que esta seja fundamental. Trata-se de uma interrogação que interpela a sociedade em sua totalidade: as políticas públicas que definem prioridades e distribuem recursos, as condições materiais que sustentam (ou limitam) o trabalho educativo, a valorização – ou desvalorização –

da escola como espaço de formação, e, sobretudo, a persistência de desigualdades que fazem com que, para muitas crianças, o Bem Viver ainda se traduza na necessidade de “ter dinheiro” como condição para não experimentar a fome ou a privação.

Enquanto essa questão não encontra respostas no plano estrutural, a pesquisa não se encerra – ela se prolonga como gesto, como aposta e como posicionamento. Permanece na confiança na potência do encontro, na força formativa do fazer compartilhado, na sensibilidade e na inteligência das crianças, capazes de produzir sentidos mesmo em contextos adversos. Permanece, também, na defesa de que a escola, ainda atravessada por limites evidentes, pode constituir-se como espaço de experimentação do Bem Viver – não como realização plena, mas como ensaio, como possibilidade, como abertura.

É nesse entre – entre o que falta e o que se cria, entre o que limita e o que insiste – que o Bem Viver encontra, talvez, sua forma mais concreta de existência no contexto investigado: não como estado alcançado, mas como prática em construção, sempre inacabada, sempre acenando com possibilidades de novas tramas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de; GONÇALVES-SOUZA, Thiago (org.). **Introdução ao Antropoceno**. 1. ed. Recife: NUPEEA, 2022.

ARKONADA, Katu. **Descolonização e viver bem são intrinsecamente ligados**. *Revista IHU On-Line*, São Leopoldo, n. 340, 2010. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/340>. Acesso em: 04 mai. 2026.

ARKONADA, Katu. **Suma Qamaña: viver bem como alternativa ao desenvolvimento**. 2010.

BARBARULO, Angela; HARTUNG, Pedro (org.). **Legal policy brief: o direito das crianças e dos adolescentes à natureza e a um ambiente saudável**. São Paulo: Instituto Alana, 2022.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Educação e desenvolvimento cultural e artístico**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71713>. Acesso em: 04 mai. 2026.

BARBOSA, Ana Mae. **Políticas públicas para o ensino da arte no Brasil: o perde e ganha das lutas**. *Arte Educação On Line*, 26 jan. 2016. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791825.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2026.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Porque e como: Arte na educação**. Brasília: ANPAP, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. **Síntese da Arte-educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras**. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 19–39, 2016. DOI: 10.5216/rp.v27i2.44693. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/44693>. Acesso em: 04 mai. 2026. <https://doi.org/10.5216/rp.v27i2.44693>

BENITES, Sandra. **Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ – Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: https://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2015/07/Sandra-Benites_TCC.pdf. Acesso em: 4 maio 2026.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa: significados e a razão que a sustenta**. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7–26, 2005.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa fenomenológica em educação: possibilidades e desafios**. *Paradigma*, Maracay, p. 30–56, 2020. Disponível em:

<https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/928>. Acesso em: 4 maio 2026. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.0.p30-56.id928>

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de maio de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 04 mai. 2026.

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

CARVALHO, Carla. **Uma reflexão acerca das artes visuais sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular**. Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 502-521, set./dez. 2016. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5632>. Acesso em: 24 jun. 2026. <https://doi.org/10.7867/1981-9943.2016v10n3p502-521>

DAVALOS, Pablo. **Sumak kawsay: uma forma alternativa de resistência e mobilização**. Revista IHU On-Line, 2010. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/340>. Acesso em: 04 mai. 2026.

ESBELL, Jaider. **Arte indígena contemporânea como armadilha para armadilhas**. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/07/09/a-Arte-indigena-contemporanea-como-armadilha-para-armadilhas/>. Acesso em: 04 mai. 2026.

ESBELL, Jaider. **Arte indígena contemporânea e o grande mundo**. Select, 2021. Disponível em: <https://select.art.br/Arte-indigena-contemporanea-e-o-grande-mundo-2/>. Acesso em: 04 mai. 2026.

ESBELL, Jaider. **Entrevista: Arte indígena contemporânea**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OSeOO8G3Qo>. Acesso em: 04 mai. 2026.

FUNAI. **Dia internacional da biodiversidade**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai>. Acesso em: 04 mai. 2026.

GARNETT, Stephen T. et al. **A spatial overview of the global importance of Indigenous lands for conservation**. Nature Sustainability, v. 1, 2018. <https://doi.org/10.1038/s41893-018-0100-6>

HENCKE, Jésica; SILVA, João Alberto da. **Cartografia do Ensino de Artes no Brasil: das Belas Artes a BNCC**. RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 5, ed. especial, artigo nº 1112, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1112>. Acesso em: 24 jun. 2026. <https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1112>

HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; ARIAS, Patricio; ÁVILA, José. **El sumak kawsay andino**. 2014.

HUANACUNI, Fernando. **Buen Vivir – Vivir Bien**. 2012, 02min30seg. Disponível em: <https://youtu.be/9oZHJMTcfOE?si=Q7cdok1ZkXbKpT18>. Acesso em: 04 mai. 2026.

IABELBERG, Rosa. **A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte**. Horizontes, v. 36, n. 1, p. 74-84, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/543>. Acesso em: 24 jun. 2026. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576>

III EXPOSIÇÃO SÉCULOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Blog da Funai**, 2011. Disponível em: <https://blogdafunai.blogspot.com/2011/08/iii-exposicao-seculos-indigenas-no.html>. Acesso em: 04 mai. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022: etnias e línguas indígenas – principais características sociodemográficas – resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: [data de acesso].

JECUPÉ, Kaká Werá. **Tekoá: uma Arte milenar indígena para o Bem Viver**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2024.

JECUPÉ, Kaká Werá. **Quais são as perspectivas dos Povos Originários sobre a nossa existência?**. Casa do Saber. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U37jK7V1Uf4>. Acesso em: 28 jul. 2024.

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

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

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Disponível em: <http://www.culturadobemviver.org>. Acesso em: 04 mai. 2026.

KRENAK, Ailton. KUMAR, Satich. Conversa na Rede - **Shiva e o Beija-flor - Ailton Krenak e Satich Kumar**. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VXpGFsMpcsM&t=431s>. Acesso em: 04 mai. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa qualitativa: teoria, método e criatividade**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 3, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter pedagógico do movimento indígena brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. **Infância, ubuntu e teko porã**. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625–644, 2018. DOI <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.36200>

PAULA, Leandro Raphael Nascimento de; MARQUES, Jane. **Arte indígena contemporânea**. *Revista Ars*, São Paulo, v. 22, 2024. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2024.183725>

PERES, José Roberto Pereira. **Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: o lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular**. Colégio Pedro II, Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 24-36, 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/REVISTADDAV/article/view/1490>. Acesso em: 24 jun. 2026.

SARDELICH, Maria Emília; PANHO, Guilherme. **Uma cartografia sobre o Ensino das Artes Visuais na BNCC entre 2014-2018**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 232-244, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/84329>. Acesso em: 24 jun. 2026. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.83395>

TAKUÁ, Cristine. **Teko Porã, o sistema milenar educativo de equilíbrio**. Rebento, São Paulo, nº 9, 2018, p. 5-8.

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza**. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. **Belo Horizonte, nov. 2010. p. 1-20.**

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria**. Laplage em Revista, vol. 3, núm. 1, 2017. Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756521008>. Acesso em: 04 mai. 2026. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731248p.72-86>

TROJAN, Rose Meri; RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez. **Os PCN's e os materiais didáticos para o ensino da Arte: o que propõem?** Linhas, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 49-71, jan./jun. 2008.

WARIÚ, Cristian. **Povos indígenas do Brasil**. YouTube, 23 ago. 2018. 1 vídeo (5 min 55 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=unkNJF_mlnQ&t=6s. Acesso em: 4 maio 2026.

XAKRIABÁ, Célia. **Amansar o giz**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/amansar-o-giz/>. Acesso em: 04 mai. 2026.

XAKRIABÁ, Nei Leite. **Ensinar sem ensinar**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 15 [conteúdo exclusivo online], dezembro, 2021. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/ensinar-sem-ensinar/>. Acesso em: 04 mai. 2026.