

ARTES INDÍGENAS NA ESCOLA NÃO INDÍGENA:  
CONVERSAS COM DOCENTES DE ARTES VISUAIS  
DA PREFEITURA DO RECIFE

FLÁVIA ROBERTA ALVES COSTA

JOÃO PESSOA – 2023



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS (UFPB/UFPE)  
ARTES VISUAIS E SEUS PROCESSOS EDUCACIONAIS, CULTURAIS E CRIATIVOS

FLÁVIA ROBERTA ALVES COSTA

**ARTES INDÍGENAS NA ESCOLA NÃO INDÍGENA: CONVERSAS COM DOCENTES  
DE ARTES VISUAIS DA PREFEITURA DO RECIFE**

JOÃO PESSOA  
2023

FLÁVIA ROBERTA ALVES COSTA

**ARTES INDÍGENAS NA ESCOLA NÃO INDÍGENA: CONVERSAS COM DOCENTES  
DE ARTES VISUAIS DA PREFEITURA DO RECIFE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, Mestrado em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestra em Artes Visuais.

**Área de concentração:** Artes Visuais e seus Processos Educacionais, Culturais e Criativos.

**Linha de pesquisa:** Processos Educacionais em Artes Visuais.

**Orientadora:** Fabiana Souto Lima Vidal

JOÃO PESSOA

2023

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

C838a Costa, Flávia Roberta Alves.

Artes indígenas na escola não indígena: conversas com docentes de artes visuais da prefeitura do Recife / Flávia Roberta Alves Costa. - João Pessoa, 2023.  
146 f. : il.

Orientação: Fabiana Souto Lima Vidal.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Arte - Ensino. 2. Artes indígenas. 3. Decolonialidade. I. Vidal, Fabiana Souto Lima. II. Título.

UFPB/BC

CDU 7:37(043)

FLÁVIA ROBERTA ALVES COSTA

**ARTES INDÍGENAS NA ESCOLA NÃO INDÍGENA: CONVERSAS COM DOCENTES  
DE ARTES VISUAIS DA PREFEITURA DO RECIFE**

**O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca  
examinadora composta pelos seguintes membros:**



---

Profª Dra. Fabiana Souto Lima Vidal (Orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco  
Universidade Federal de Pernambuco



---

Profª Dra. Maria Betânia e Silva (Examinadora Interna)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais  
Universidade Federal de Pernambuco



---

Profª Dra. Renata Wilner (Examinadora Externa)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho às professoras e professores de Artes Visuais, e em especial a minha gatinha Gal, que me presenteou com sua forte e carinhosa presença enquanto estive em minha companhia.

## AGRADECIMENTOS

Quero deixar aqui a minha gratidão.

À minha família, em especial a minha mãe Marinês Alves, que sempre valorizou meus esforços e me ofereceu o melhor, dentro de suas possibilidades;

A minha orientadora Dr<sup>a</sup> Fabiana Vidal, pelo conhecimento construído, disponibilidade, paciência, compreensão, confiança e afeto compartilhado durante todo o processo;

A minha companheira Dayana Raquel, que esteve comigo nessa caminhada, e assim como eu acredita no poder transformador da educação;

Às professoras Ana Carolina Campos, Neila Pontes, Ana Maria Freire, e aos professores José Emanuel Aquino e Hélio Ferreira pela confiança, trocas e por abrilhantarem esta pesquisa;

Às integrantes da banca avaliadora, pela generosa e profissional colaboração;

A todas e todos professoras/es do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba e as/os colegas de turma, por terem colaborado, cada um à sua maneira na trilha do conhecimento durante esse percurso;

Ao Grupo de pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação – GPECAE, pelo acolhimento e inspirações;

Às/aos artistas indígenas que me inspiraram nesse processo;

Às amigas e amigos, todas e todos que acreditaram no potencial dessa pesquisa.

## RESUMO

A presente investigação foi desenvolvida na linha de pesquisa Artes Visuais e seus processos educacionais, culturais e criativos, no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB – Mestrado em Artes Visuais. Teve como objetivo compreender como as temáticas indígenas são abordadas no campo das Artes Visuais nos anos finais do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de tempo integral da Prefeitura da Cidade do Recife. O referencial teórico aborda o pensamento decolonial (CANDAU, 2008, 2010, 2020; QUIJANO, 1992, 2005, 2007; WALSH, 2005, 2009, 2018), o ensino da arte (BARBOSA, 1998, 2008, 2009, 2010, 2011; RICHTER, 2003; MOURA, 2018) e a arte indígena contemporânea (ESBELL, 2021; JESUS, 2019, 2020, 2021), além das referências dos estudos encontrados no estado do conhecimento levantado sobre a temática. A pesquisa caminha por uma abordagem decolonial, pois trata-se de uma investigação que busca superação de padrões epistemológicos hegemônicos e que discute sobre como é vista e compreendida as produções artísticas dos povos originários do Brasil nessas escolas, propondo esse pensar com os/as docentes a partir da conversa como metodologia de pesquisa (FERRAÇO e ALVES, 2018; RIBEIRO, SOUZA e SAMPAIO, 2018). Utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) para compreender as orientações acerca das temáticas indígenas contidas na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife e para o estudo das conversas com docentes sob o viés teórico do pensamento decolonial. A análise empreendida nos possibilitou entender que ainda que seja percebida a inclusão das temáticas indígenas nos documentos normativos, não foi observado na rede pesquisada a continuidade de formações e ações direcionadas a esse estudo. Soma-se a essa lacuna, a precariedade e a restrição dos materiais didáticos das Artes Visuais relacionados às temáticas indígenas no âmbito nacional e local. Mesmo com as referidas limitações, percebemos a investida dos e das docentes em trazer para sala de aula suas pesquisas e experiências individuais. Concordamos que é preciso desnaturalizar os processos de colonialidades que estão introjetados não apenas nos currículos e materiais didáticos de artes, mas principalmente no nosso imaginário individual, coletivo e nos conhecimentos que privilegiamos com e a partir dos sujeitos subalternizados, num percurso processual e permanente.

**Palavras-chave:** Ensino de arte. Artes indígenas. Decolonialidade. Conversas. Arte indígena contemporânea.



## ABSTRACT

The present investigation was developed in the line of research Visual Arts and its educational, cultural and creative processes, in the Associated Graduate Program in Visual Arts UFPE/UFPB – Master in Visual Arts. It aimed to understand how indigenous themes are approached in the field of Visual Arts in the final years of Elementary School of Full-time Municipal Schools of the Recife City Hall. The theoretical framework addresses decolonial thinking (CANDAU, 2008, 2010, 2020; QUIJANO, 1992, 2005, 2007; WALSH, 2005, 2009, 2018), art teaching (BARBOSA, 1998, 2008, 2009, 2010, 2011; RICHTER, 2003; MOURA, 2018) and contemporary indigenous art (ESBELL, 2021; JESUS, 2019, 2020, 2021), in addition to the references of studies found in the state of knowledge surveyed on the subject. The research takes a decolonial approach, as it is an investigation that seeks to overcome hegemonic epistemological standards and that discusses how the artistic productions of the native peoples of Brazil are seen and understood in these schools, proposing this thinking with the teachers based on conversation as a research methodology (FERRAÇO and ALVES, 2018; RIBEIRO, SOUZA and SAMPAIO, 2018). We used Content Analysis (BARDIN, 2011) to understand the guidelines on indigenous themes contained in the Teaching Policy of the Municipal Network of Recife and to study the conversations with teachers under the theoretical bias of decolonial thinking. The analysis carried out allowed us to understand that even though the inclusion of indigenous themes in the normative documents is perceived, the continuity of training and actions directed to this study was not observed in the researched network. In addition to this gap, the precariousness and restriction of Visual Arts teaching materials related to indigenous themes at the national and local levels. Even with these limitations, we perceive the efforts of teachers to bring their research and individual experiences to the classroom. We agree that it is necessary to denaturalize the coloniality processes that are introjected not only in the curricula and teaching materials of arts, but mainly in our individual and collective imaginary and in the knowledge that we privilege with and from subaltern subjects, in a procedural and permanent path.

**Keywords:** Art teaching. Indigenous Arts. Decoloniality. Conversations. Contemporary indigenous art.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Johann Moritz Rugendas, Índios Botocudos, (1802-1858). Litografia aquarelada sobre papel. 37,5 x 30 cm. Recife, Instituto Ricardo Brennan .....	18
Imagem 2 - Johann Moritz Rugendas, Índios Puris, (1802-1858). Litografia aquarelada sobre papel. 37,5 x 30 cm. Recife, Instituto Ricardo Brennan.....	19
Imagem 3 - Flávia Costa, Indígenas não são objetos de museu, 2021. Interferência sobre imagem .....	20
Imagem 4 - Flávia Costa, Racismo científico, 2021. Interferência sobre imagem .....	21
Imagem 5 - Desenho de observação, 2017. Lápis de cor, giz de cera e hidrocor.....	25
Imagem 6 - Tramas com papel, 2017. Reaproveitamento de cartazes com papel guache .....	26
Imagem 7 - Apresentação dos Fulni-ôs na escola, 2017. Fotografia digital .....	27
Imagem 8 - Estudante Xukuru. Matéria na Revista Nova Escola, 2017 .....	28
Imagem 9 - Indja, Corpoemdesova, 2020. Foto performance .....	30
Imagem 10 - Indja, Corpoemdesova, 2020. Foto performance .....	31
Imagem 11 - Arissana Pataxó, Indigente, indi(o)gente, indigen(a)-te, 2020. Intervenções em retratos .....	32
Imagem 12 - Yacunã Tuxá, Em qualquer lugar, somos sementes da resistência, 2020. , Ilustração digital .....	33
Imagem 13 - Denilson Baniwa, Katu-Nós, 2020. Capa para EP.....	34
Imagem 14 - Denilson Baniwa, “Curumim”, guardador de memórias, 2018. Acrílica sobre tecido .....	46
Imagem 15 - Victor Meirelles, Primeira Missa no Brasil, 1860. Óleo s/ tela. 268 x 356 cm. Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes .....	58
Imagem 16 - Flávia Costa, Catequização é Fake News, 2021. Interferência sobre imagem ...	59
Imagem 17- #diadoindio. Imagens coletadas no Instagram .....	60
Imagem 18 - #diadoindio. Imagens coletadas no Instagram .....	61
Imagem 19 - Arissana Pataxó, Mikay, 2009. Escultura de cerâmica .....	63
Imagem 20 - Yacunã Tuxá, Não Somos Iracema, 2019. Ilustração digital .....	64
Imagem 21 - Flávia Costa, Isto é um cachimbo. Mas quando é arte?, 2021. Fotografia digital .....	70
Imagem 22 - Jaidier Esbell, fragmento de Carta ao velho mundo, 2018/2019. Desenhos e textos produzidos com pincel Posca. Tamanho: 27 x 35 x 4 cm.....	74
Imagem 23 - Tamikuã Txihí, Áxiná, exna e Nuhwãý, 2019, Kuypô e Txahab, 2020. Modelagem em barro.....	75
Imagem 24 - Juliana Xukuru, Vestido de noiva com arco e flecha, 2018. Instalação.....	76
Imagem 25 - Flávia Costa, fotografia das perguntas das cartas .....	94
Imagem 26 - imagem enviada pela professora Ana Maria Freire .....	95
Imagem 27 - imagem enviada pela professora Neila Pontes.....	96
Imagem 28 - imagem enviada pela professora Ana Carolina Campos .....	97
Imagem 29 - imagem enviada pelo professor Hélio Ferreira .....	97
Imagem 30 - imagem enviada pelo professor José Emanuel Aquino.....	98
Imagem 31 - Carta 1 .....	102

Imagem 32 - Carta 2 .....	107
Imagem 33 - Carta 3 .....	110
Imagem 34 - Carta 4 .....	113
Imagem 35 - Carta 5 .....	116
Imagem 36 - Carta 6 .....	118
Imagem 37 - Ana Maria Freire, Colagem, 2022.....	124
Imagem 38 - Neila Pontes, Colagem, 2022 .....	125
Imagem 39 - Hélio Ferreira, Colagem, 2022.....	126
Imagem 40 - Ana Carolina Campos, Colagem, 2022.....	127
Imagem 41 - José Emanuel Aquino, Colagem, 2022 .....	128

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temáticas Estruturantes das Matrizes de Arte .....	90
Quadro 2 - Quadro de conteúdo de Artes Visuais do (6ºano) .....	91
Quadro 3 - Mapeamento dos povos indígenas de Pernambuco.....	103
Quadro 4 - Mapeamento dos povos indígenas de Pernambuco.....	104

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CEAV - Comitê de Educação em Artes Visuais  
CONFAEB - Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
EMTTS - Escolas Municipais de tempo integral  
ENREFAEB - Encontro Regional da FAEB  
FUNAI - Fundação Nacional do Índio  
FUNCULTURA - Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura  
GTERÊ - Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia  
IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MAHKU - Movimento dos Artistas Huni Kuin  
MC - Grupo Modernidade/Colonialidade  
MEC - Ministério de Educação e Cultura  
PCR - Prefeitura da Cidade do Recife  
PEPCR - Política de Ensino da Prefeitura da Cidade do Recife  
PNE - Plano Nacional da Educação  
PNLD - Plano Nacional do Livro Didático  
PPGAV - Programa de Pós-graduação em Artes Visuais  
PPGEAHC - Programa de Pós-graduação Educação, Arte e História da Cultura  
PPGEEB - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica  
PPTCCER - Programa de Pós-graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado  
PROFARTES - Mestrado Profissional em Artes  
UEG - Universidade Estadual de Goiás  
UFMA - Universidade Federal do Maranhão  
UFPB - Universidade Federal da Paraíba  
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UNAMA - Universidade da Amazônia

## SUMÁRIO

<b>1 SOBRE ATRAVESSAMENTOS: ARTE E A TEMÁTICA INDÍGENA COMO INTERESSE DE PESQUISA</b>	<b>16</b>
1.1 Considerações iniciais e caminhos investigativos	29
<b>2 TECENDO FIOS COM PESQUISADORES E PESQUISADORAS</b>	<b>39</b>
2.1 O olhar para os estudos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	39
2.2 O olhar a partir dos Anais da ANPAP e do CONFAEB	47
<b>3 PENSAMENTO DECOLONIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR AS TEMÁTICAS INDÍGENAS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS</b>	<b>57</b>
3.1 Como o colonialismo e as colonialidades produzem narrativas discriminatórias sobre os povos indígenas?	57
3.2 Produções artísticas indígenas: arte, artesanato ou artefato?	70
<b>4 AS TEMÁTICAS INDÍGENAS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS: UM ESTUDO COM DOCENTES DA PCR</b>	<b>78</b>
4.1 O campo de estudo	81
4.2 A temática indígena no currículo de Artes Visuais e documentos oficiais da PCR: reflexões a partir do pensamento decolonial	83
4.3 Como se começa uma conversa?	92
4.4 Puxando assunto	94
4.5 Preparando a mesa	99
4.6 Cartas na mesa	101
4.6.1 Carta 1: quando a temática indígena atravessou nossas vidas?	102
4.6.2 Carta 2: quais histórias aprendeu sobre os povos indígenas?	107
4.6.3 Carta 3: como e quando a escola em que trabalha aborda a temática indígena?	110
4.6.4 Carta 4: já teve formação sobre a temática indígena?	113
4.6.5 Carta 5: qual história contamos sobre os povos indígenas?	116
4.6.6 Carta 6: como trabalha o conteúdo sobre artes indígenas?	118
4.6.7 Depois das cartas viradas: reverberações das conversas com/a partir da prática artística	123
<b>5 CONVERSAS PROVISÓRIAS: REFLEXÕES A PARTIR DA PESQUISA</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>134</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>142</b>
ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA	142

ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO _____	143
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO _____	144



## **1 SOBRE ATRAVESSAMENTOS: ARTE E A TEMÁTICA INDÍGENA COMO INTERESSE DE PESQUISA**

Em minha trajetória escolar, não recordo ter tido contato com as aulas de Artes Visuais e temáticas indígenas. Parto das lacunas dessas vivências com as quais me deparei, mas que foram atravessadas pelas minhas histórias, experiências de vida e deixaram perguntas e inquietações pelo caminho que me despertaram para este trabalho de pesquisa.

Contando um pouco da minha história, posso trazer à discussão a figura de algumas pessoas da minha família que colaboraram com o meu processo de construção pessoal e profissional, o que inclui também o meu perfil de pesquisadora.

Uma dessas pessoas é meu bisavô, um curandeiro que não conheci em vida, mas que construí sua imagem por meio das histórias carregadas de imaginação e sentimentos contadas pela minha avó materna, Dona Ziza, que é uma segunda personagem importante na construção da minha história. Ela era costureira e fazedora de fuxico. Mãe de três filhas vivas, minha avó criou duas netas e um neto, eu, minha irmã Fernanda e meu primo Lucas. E foi sob o revezamento dos cuidados das minhas avós, a materna, Ziza e a paterna, Iracema, que fui criada até os 12 anos.

Nesse tempo, meu pai saía de Pernambuco para tentar trabalho no Amazonas, onde vive até hoje, e minha mãe passava o dia trabalhando fora de casa na Secretaria do Trabalho e Ação Social do Estado de Pernambuco, onde relata que recebia indígenas e encaminhava suas demandas e ofícios ao Secretário que respondia à época, para que eles pudessem receber auxílio social e para o desenvolvimento de projetos. Nesse lugar, lembro que diversas vezes ela ganhava presentes desses/as indígenas e os levava para mim e para minha irmã. Eram chaveiros entalhados na madeira com o nosso nome, colares comestíveis de coco, brincos e outros adereços.

Vovó Ziza sempre me contava com admiração sobre como seu pai utilizava ervas para curar as pessoas e do reconhecimento da comunidade do entorno pelas suas práticas. No Sítio de Porteira Verde, em Sairé, município no Agreste de Pernambuco, segundo vovó, meu bisavô Clodoaldo “desengasgava pessoas”, “abria portas”, “achava as coisas”, “curava dor” e “consertava pernas”. Esse curandeiro sempre esteve presente no meu imaginário e algumas vezes se apresentava como um bruxo ou como um indígena. Talvez essa tenha sido a primeira representação significativa de um indígena para mim, um homem sábio, misterioso, respeitável e que cura.

Provavelmente, na escola, em homenagem ao ainda hoje citado, Dia do Índio<sup>1</sup>, devo ter colorido um indígena mimeografado, colocado uma pena feita de cartolina na cabeça e ter dançado em círculos aos gritos. Essa prática era comum nas escolas na década de 1980 e que, infelizmente, persiste nos dias de hoje. Não tenho, entretanto, uma memória viva a esse respeito, apenas deduzo. Não lembro das aulas de artes. Na realidade, acredito que nunca as tive.

Anos se passaram e, com eles, os atravessadores relacionados a artes e temáticas indígenas chegavam com mais força. No Ensino Médio, nos anos 90, estudei em uma escola da rede privada da cidade do Recife. Nesse lugar, lembro que não tínhamos professor nem professora das linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro –, mas tínhamos um professor de literatura que explicava as correntes literárias, fazendo leitura de imagens com obras produzidas em cada período artístico, prática essa que me marcou, pois, até hoje, recordo de algumas delas. Somava-se ao professor de literatura, outros, como o de História Antiga, que dialogava com a História da Arte em suas aulas; e o de Filosofia, sempre reflexivo, estimulava-me a fazer questionamentos sobre o mundo. Essas foram as referências e atravessadores mais nítidos na memória acerca de experiências que mais me aproximaram do campo da arte na escola.

Ao mesmo tempo, ainda na adolescência, comecei a frequentar leilões de arte com minha mãe, pois até hoje ela atua como secretária de uma Galeria de Arte e participa ativamente de eventos com finalidade de compra e venda de obras. Acompanhá-la nesses momentos me proporcionou ver essas produções artísticas de perto e escutar as explicações do leiloeiro acerca da origem, da história, da técnica e da vida de artistas que, de memória, posso citar, Vicente do Rego Monteiro, Cícero Dias, Lula Cardoso Ayres e Tereza Costa Rêgo.

Se, por um lado, posso afirmar que, ainda que o contato com o campo da arte no universo escolar fosse escasso, por outro, as vivências extraescolares acompanhando minha mãe me tocaram com tamanho significado que, ao término da Educação Básica, prestei vestibular para a Licenciatura em Letras e para a Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. Passei em ambos, mas escolhi me dedicar à Licenciatura em Educação Artística, movida pelo desejo de entender e saber falar de arte. Desse modo, foi na Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal de Pernambuco (2002/2006) que passei a ter mais experiências significativas com o campo da arte.

Nesse período, estagiei no Instituto Ricardo Brennand (Recife-PE) por

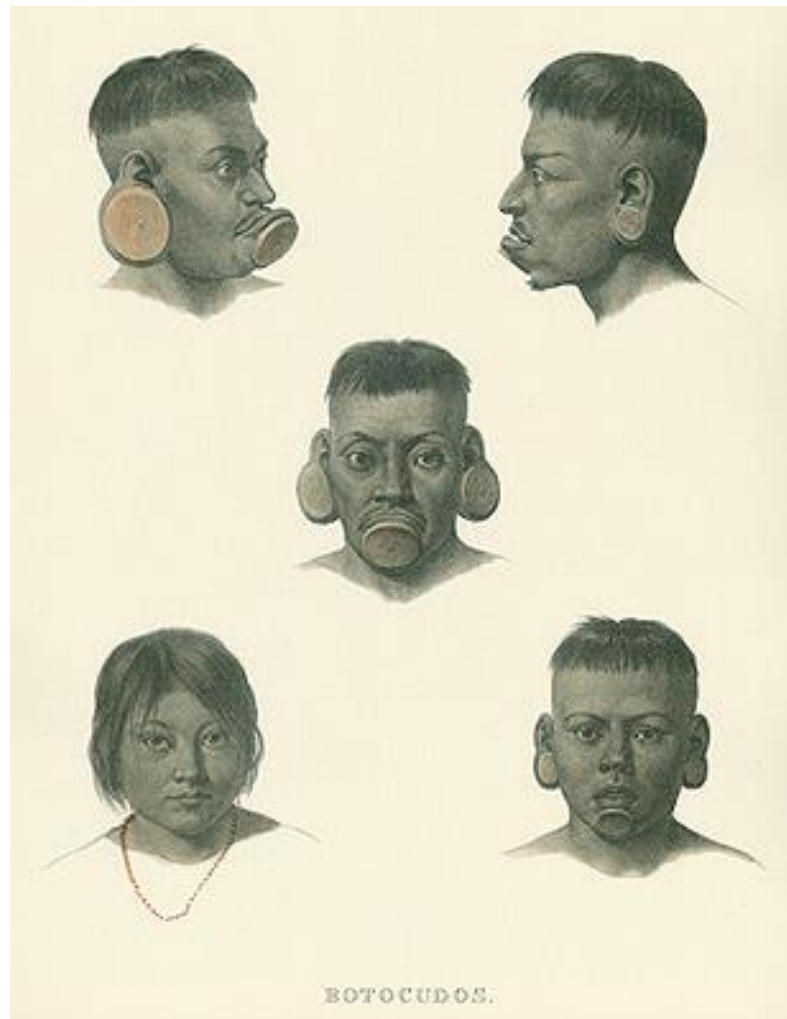
---

<sup>1</sup> Vale destacar que a Lei nº 14.402 de 8 de julho de 2022, passa a instituir o Dia dos Povos Indígenas em 19 de abril e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943.

aproximadamente um ano. O espaço é composto por um acervo de uma das maiores coleções de pintura do artista holandês Frans Post, com tapeçarias criadas a partir de desenhos de Albert Eckhout e gravuras de Moritz Rugendas, dentre outros artistas que retratam em seus trabalhos suas visões do Brasil colônia. Naquele período, já observava que essas obras sobre os povos originários apresentavam-nos de forma selvagem, exótica e muitas vezes descontextualizados.

Desse lugar, percebo que as referências imagéticas sobre os povos indígenas são dispostas à semelhança como objetos e à paridade com estudos naturalistas desenvolvidos pelos colonizadores (Imagens 1 e 2), que em média 150 mil visitantes ao ano entram em contato nessa instituição.<sup>2</sup>

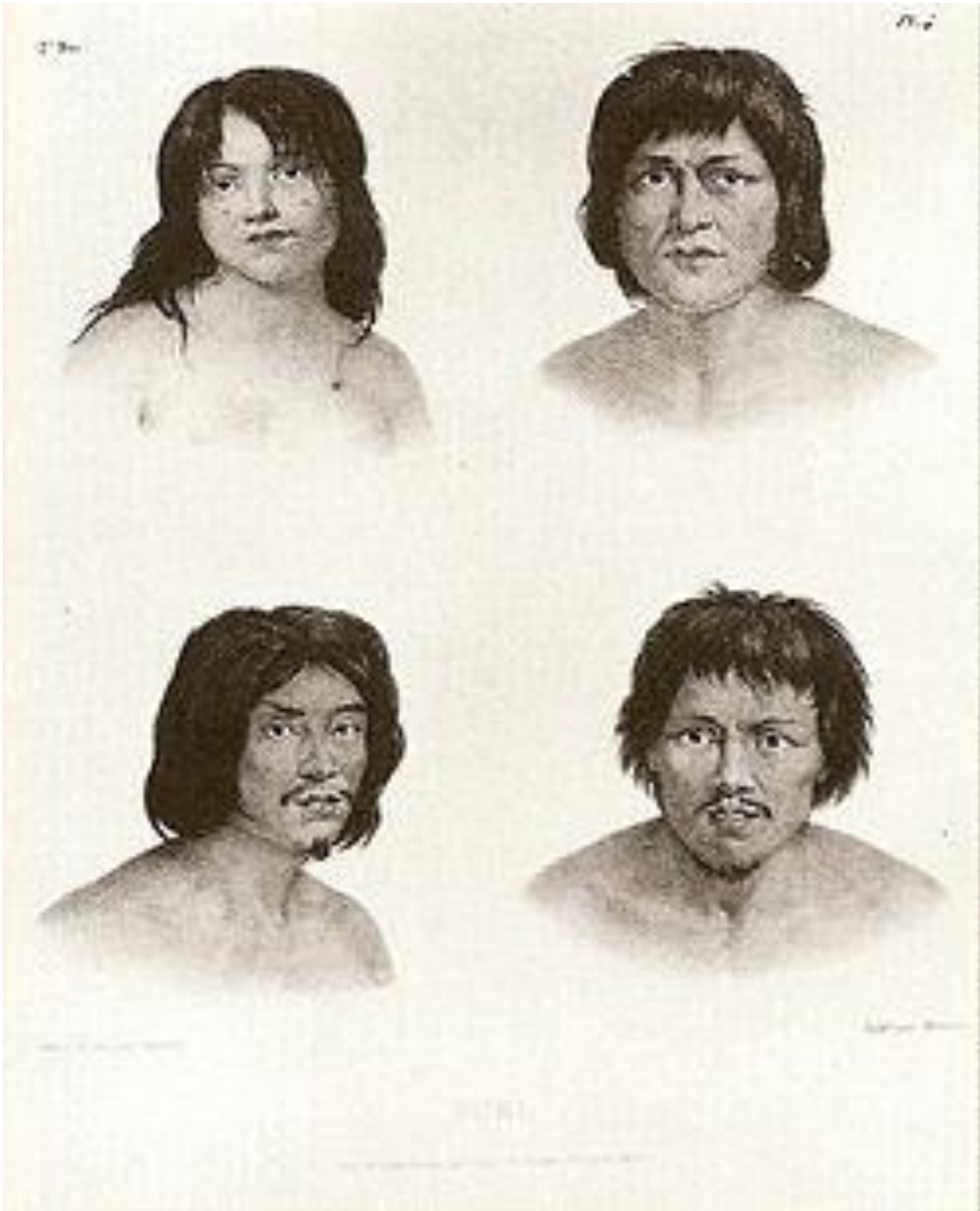
Imagem 1 - Johann Moritz Rugendas, Índios Botocudos, (1802-1858). Litografia aquarelada sobre papel. 37,5 x 30 cm. Recife, Instituto Ricardo Brennan



Fonte: <https://www.institutoricardobrennand.org.br/index.php/acervo/undefined>

<sup>2</sup> Fonte: <http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2014/09/colecoes-de-armas-e-quadros-atraem-publico-ao-instituto-ricardo-brennand.html>

Imagem 2 - Johann Moritz Rugendas, Índios Puris, (1802-1858). Litografia aquarelada sobre papel. 37,5 x 30 cm. Recife, Instituto Ricardo Brennand



Fonte: <https://www.institutoricardobrennand.org.br/index.php/acervo/undefined>

Hoje, compreendo que aquelas representações a partir de uma visão colonizadora dos/as indígenas me incomodavam e eram um ponto destacado nas minhas mediações com o público enquanto trabalhava na instituição, numa tímida tentativa, à época e até então, sem muito aprofundamento teórico, sobre as representações estereotipadas e nos debates que aqui adentro, como problematizo nas Imagens 3 e 4.

Imagem 3 - Flávia Costa, Indígenas não são objetos de museu, 2021. Interferência sobre imagem



Fonte: elaboração da autora.

Imagem 4 - Flávia Costa, Racismo científico, 2021. Interferência sobre imagem



Fonte: elaboração da autora.

Antes de iniciar minha trajetória na docência na educação formal, também trabalhei como estagiária em galerias de arte contemporânea do Recife, recebendo o público e elaborando materiais educativos para essas instituições. Nessas experiências, me envolvi com pesquisas

artísticas a partir de alguns textos que eram levados para discussão e passei a conhecer teóricos da contemporaneidade como, Zygmunt Bauman, Ítalo Calvino, Michel Foucault e Arthur Danto, experiências que considero imprescindíveis para minha prática pedagógica em sala de aula anos depois, pois me facilitaram elaborar projetos didáticos e articular o campo das artes com temas transversais na escola.

Aos 23 anos, já formada, iniciei minha trajetória no ensino formal como professora de Artes, em 2006, atuando com os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em uma escola da rede privada, que trabalhava por meio do desenvolvimento de projetos didáticos, localizada em um bairro de classe média alta da zona norte da cidade do Recife. Nessa instituição, destaco uma experiência marcante, quando em um dos projetos vivenciados, fizemos a visitação à comunidade indígena Xukuru, localizada na cidade de Pesqueira, agreste pernambucano. Nessa aldeia, professores/as e estudantes tiveram uma experiência intercultural, que, nesse caso, entendemos como uma pedagogia e *práxis* que propõe uma construção de e a partir das pessoas que sofreram/sofrem uma histórica submissão e subalternização (WALSH, 2009).

Ao entrar em diálogo com esse grupo, naquele momento, percebi que quebrei vários pré-conceitos construídos sobre os povos indígenas como atrasados e genéricos, pois o povo Xukuru que visitamos morava em casas mobiliadas e de alvenaria e vestiam roupas típicas apenas em eventos, utilizando no seu dia a dia shorts, calças, camisas, vestidos e bonés. E, mesmo utilizando energia elétrica e internet, dedicam-se em preservar sua cultura, mantendo seus rituais e festas.

Das experiências com os projetos didáticos vivenciados na escola supracitada, destaco que duas premiações nacionais foram conquistadas: o Prêmio Asa Branca de Educação, em 2008, por meio do projeto intitulado *Não quero meio ambiente, quero um ambiente inteiro* e o Prêmio Arte na Escola (2009), com o projeto *Arte: impressão e expressão que transforma*. Ambos tiveram como prioridade o diálogo com a arte contemporânea antes rejeitada pela escola. Essas premiações estimularam-me a escrever outros projetos e a escolher a pedagogia por projetos, defendida por Fernando Hernández (1998), como orientação teórico-metodológica para minhas ações docentes.

Os anos se passaram e, em 2010, mais um caminho profissional foi iniciado, naquele momento, na rede pública de ensino. Minha jornada começou em escolas da Rede Estadual de Pernambuco e depois em escolas da Rede Municipal do Recife, enfrentando dificuldades e desafios antes não vivenciados nas escolas privadas, dentre os quais destaco a falta de estrutura

física, de profissionais especializados/as, de material didático e/ou artístico e a participação em formações muitas vezes descontextualizadas, motivos que me fizeram, em vários momentos, pensar em desistir da docência e outras vezes a repensá-la e buscar ainda mais ser uma educadora pesquisadora, tanto do conteúdo curricular quanto de práticas docentes.

Entre os anos de 2014 e 2015, foi construída uma nova Política de Ensino da Prefeitura da Cidade do Recife (PEPCR), resultando na reelaboração de um novo currículo. Dentre outros aspectos desse documento, destaco a inclusão da arte indígena enquanto conteúdo de artes do 6º ano, para ser trabalhada no segundo bimestre escolar. Ao olhar criticamente esse aspecto, percebe-se que, por um lado, a inserção da temática atende à exigência à Lei N° 11.645/08 que determina especificamente: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). Por outro lado, alimentou o questionamento sobre se, de fato, apenas um bimestre no 6º ano atenderia o estudo das produções artísticas indígenas, pois, por que não abordar a arte indígena em diálogo com as demais temáticas em todos os bimestres e anos da educação básica?

Como forma de cumprimento da inserção da arte indígena no componente curricular, participei junto a outros/as docentes de um encontro mensal pedagógico de artes, composto pela formação com o Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais (GTERÊ). Com foco no trabalho das temáticas indígenas nas aulas de artes, a formação foi ministrada por uma professora de artes da rede e descendente da etnia Fulni-ô, um dos povos tradicionais de Pernambuco. Essa formação fez toda diferença no direcionamento das minhas aulas, por terem sido apresentadas histórias, livros e materiais sobre os povos indígenas de Pernambuco.

A partir desse encontro, tomei a decisão de trabalhar nas aulas não só a produção artística indígena pré-cabralina, comumente ressaltada nos livros didáticos nesse período, mas principalmente as produções artísticas dos povos indígenas de Pernambuco e suas histórias. Alguns materiais apresentados na formação foram necessários para contextualizar esses povos, dentre os quais, o livro *Meu Povo Conta* (PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO, 2006), que contempla narrativas contadas por professoras e lideranças indígenas de Pernambuco, bem como o *Caderno do Tempo*, (PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO, 2006), que discute sobre a concepção de tempo para esses povos, ambos publicados pelo Centro de Cultura Luiz Freire, de Olinda-PE.

Ademais, o livro intitulado *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da lei 11.645/2008* (SILVA & SILVA, 2013) foi um importante material para



ampliação do olhar teórico referente às possibilidades de se trabalhar sobre as etnias de Pernambuco. O organizador e a organizadora desse material trouxeram importantes discussões, como a representação dos/as indígenas nas artes visuais por pintores e artistas viajantes, em contraponto com a etnodiversidade desses/as indígenas. Também abordaram sobre qual História Indígena está sendo ensinada aos não indígenas e as razões pelas quais se fazem necessários o reconhecimento e a aplicabilidade de legislações específicas sobre os povos indígenas e fazem sugestões de conteúdos, atividades e leituras sobre esses povos.

Além desses materiais citados, paralelamente, tentei realizar uma pesquisa sobre as produções artísticas dos povos originários de Pernambuco, e encontrei dificuldades em achar um material sistematizado dessa produção. Essa lacuna moveu-me a elaborar um projeto de pesquisa visual em parceria com a historiadora Rita de Cássia Santos e a produtora cultural Simone Luizines, para o Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura (FUNCULTURA), aprovado e executado nos anos de 2014 e 2015. Intitulado *Cultura Material Indígena em Pernambuco*, o projeto consistiu um inventário preliminar da produção indígena no território pernambucano. O rótulo de “Preliminar” justifica-se, pois, na primeira etapa, apresentamos apenas quatro dos 13 povos indígenas situados no Estado de Pernambuco: Fulni-ô, Kapinawá, Pankararu e Xukuru.

No relatório final do referido projeto, abordamos alguns dos objetos artísticos que os/as indígenas produzem, o contexto de seu uso e a matéria-prima empregada em sua fabricação. Fizemos também um comparativo das peças encontradas nas comunidades indígenas com as expostas no Museu do Homem do Nordeste e no Museu Nacional do Rio de Janeiro. A pesquisa foi publicada no site do Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento, e apresentada na formação para docentes de artes na Prefeitura da Cidade do Recife (PCR), em 2016. Dessa produção, ainda destaco que as dificuldades em encontrar materiais para trabalhar com a temática nas aulas de Artes Visuais impulsionaram-me a pesquisar e partilhar esses materiais com outros professores e professoras, de modo a tentar possibilitar mais elementos norteadores que pudessem contribuir para suas ações docentes.

Após o levantamento desses materiais e de algumas experiências vivenciadas em sala de aula, como a presença de um estudante da etnia Xukuru que silenciava sua identidade indígena na escola havia três anos, construí um projeto didático de ensino de arte intitulado *Inspirações Indígenas*, realizado com 100 estudantes dos sextos anos, em 2017, na Escola Municipal Divino Espírito Santo, localizada na zona oeste da cidade do Recife.

Dentre os caminhos possíveis para trabalhar essa temática, busquei abordar as

diferenças culturais dos povos indígenas e de suas produções artísticas, em oposição ao indígena genérico apresentado nos livros que tínhamos acesso na escola, estimulando a discussão sobre os variados modos de vida desses povos. Em parceria com suas famílias, os/as discentes desenvolveram uma pesquisa sobre suas descendências indígenas e descobriram laços familiares antes nunca conversados entre seus parentes. No momento de socialização dessa etapa, verifiquei nos debates o pertencimento dos/as estudantes, na medida em que revelavam seus antepassados indígenas, que foram silenciados por muito tempo em suas famílias por vergonha ou medo de perseguição.

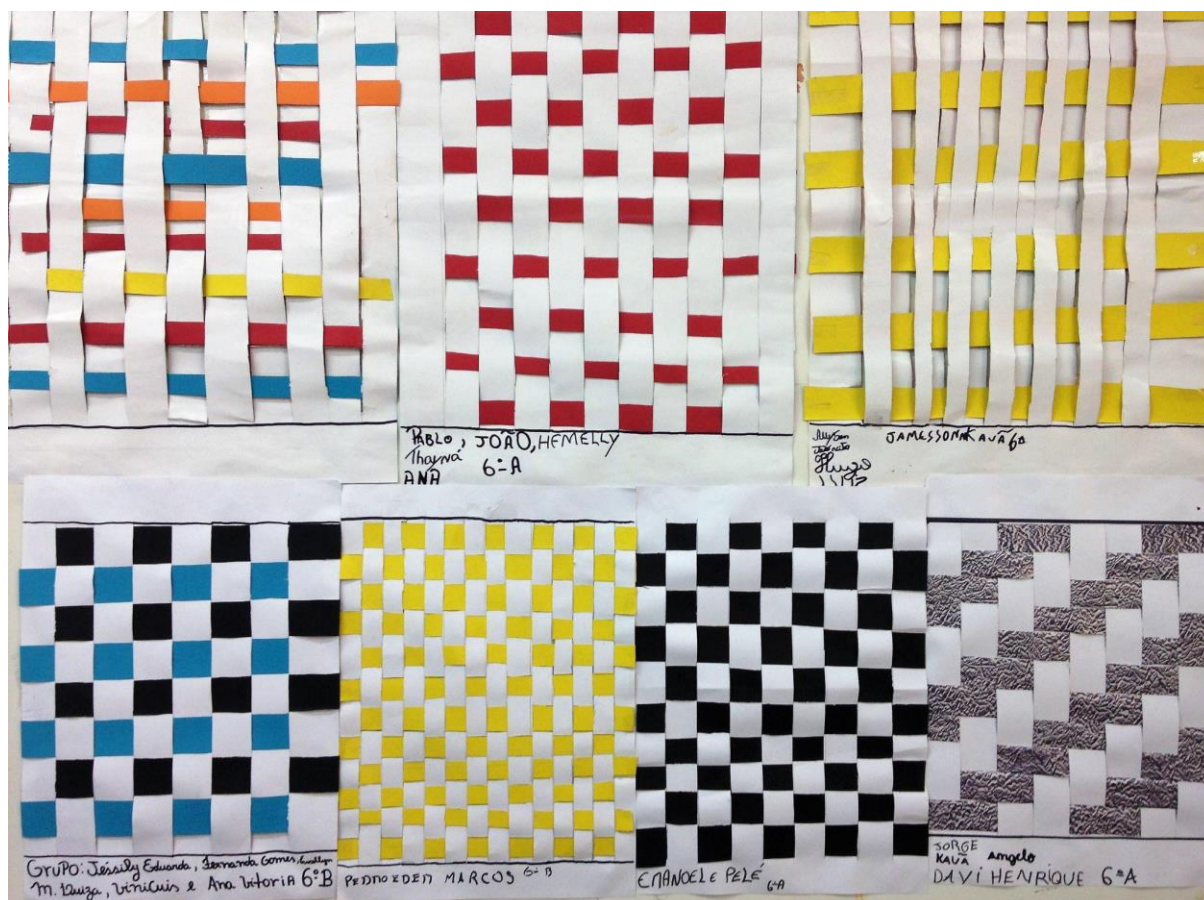
Articulei o conteúdo pesquisado nesse projeto com práticas artísticas, como a *body art*, o desenho de observação (Imagem 5) e composição com materiais diversos (Imagem 6), inspirados nas produções artísticas que observamos, com o cuidado em diferenciar os processos de criação dos/as indígenas estudados com o dos/as estudantes.

Imagem 5 - Desenho de observação, 2017. Lápis de cor, giz de cera e hidrocor



Fonte: elaborada pela autora

Imagem 6 - Tramas com papel, 2017. Reaproveitamento de cartazes com papel guache



Fonte: elaborada pela autora

Somadas às vivências anteriores, entramos em contato com o tema por meio de contação de história e visita ao Museu do Homem do Nordeste, composto por um significativo acervo sobre a temática, em diálogo com os enfrentamentos atuais dos povos indígenas dessa região. A leitura de imagens de fotografias desses povos e suas artes esteve presente em quase todas as etapas e o diálogo com o povo Fulni-ô (Imagem 7), convidado à escola, possibilitou a apreensão de outras perspectivas culturais, segundo as quais o ser indígena pôde ser visto e sentido como elemento integrante e participante de uma mesma sociedade.

Dessa experiência, considero importante destacar que, até a realização do projeto, o estudante Xukuru citado anteriormente preferia levar faltas, perder avaliações e trabalhos na escola a conversar com os/as professores/as para justificar sua ausência, por estar em momento de imersão em sua aldeia. Soube desse fato em uma conversa no plantão pedagógico da escola com seu pai, quando o mesmo relatou que o filho tinha vergonha de falar sobre ser indígena no espaço escolar.

Imagem 7 - Apresentação dos Fulni-ôs na escola, 2017. Fotografia digital



Fonte: elaborada pela autora

O conhecimento sobre os povos indígenas do nosso estado, a busca pelos seus antepassados e a elaboração de trabalhos artísticos valorizaram a relação das crianças com suas raízes e com a construção de suas identidades. O projeto *Inspirações Indígenas* conquistou em 2017 os prêmios Educador Nota 10 e Professores do Brasil – Etapa estadual – e foi socializado com docentes de artes da Rede Municipal do Recife e da Rede Estadual de Pernambuco, além de alguns eventos nacionais.

Ao final do projeto *Inspirações Indígenas*, com o reconhecimento da importância desse trabalho pela comunidade escolar e nacionalmente através de prêmios e reportagens, esse mesmo estudante, na ocasião, já no 9º ano, chamou-me para conversar, perguntando se eu não queria a apresentação dele na escola com sua roupa tradicional, que estava pequena porque ele havia crescido muito, mas não se negou a vesti-la. Momento que não ocorreu porque realmente a roupa não cabia mais. Ainda assim, ele se dispôs a conversar com os 6º anos e foi capa da matéria na Revista Nova Escola (Imagem 8), deixando-o, segundo seu relato, “famoso entre os parentes”.

Imagem 8 - Estudante Xukuru. Matéria na Revista Nova Escola, 2017



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/9014/educacao-306>

Como desdobramento, o projeto *Inspirações Indígenas* também aguçou a vontade de um grupo de estudantes em aprofundar os conhecimentos na iniciação científica, sob minha orientação na escola. Assim, a continuidade das pesquisas sobre os povos indígenas de Pernambuco realizadas por estudantes do Ensino Fundamental da escola alcançou o 3º lugar na premiação da *24ª Ciência Jovem em Recife*, uma das maiores e mais antigas Feiras de Ciências do Brasil. Como parte da premiação, apresentamos nosso trabalho em Fortaleza, no evento internacional Expo Nacional MILSET Brasil, em 2019.

Compreendo que ensinar exige consciência do inacabamento, saber necessário à prática educativa (FREIRE, 1996). Como tudo está em constante mudança e construção, assim como os conceitos/noções que orientam nossos aprendizados, ao refletir sobre as práticas vivenciadas, à medida em que também vou entrando em contato com outras leituras que me possibilitaram conhecer a Arte Indígena Contemporânea (ESBELL, 2018), (JESUS, 2020), hoje percebo lacunas no projeto *Inspirações Indígenas*, como, por exemplo, a omissão da produção artística de arte contemporânea desses povos, valorizando apenas as artes tradicionais. Por que tal omissão? Ainda outras reflexões se apresentaram no final desse processo e dão força a um questionamento que antes, de algum modo, já fazia, como exemplo, por que é necessário dentro

do currículo escolar reservar um bimestre para garantir que essas temáticas sejam trabalhadas? Será mesmo que o estudo destas temáticas precisa ser separado das “outras” artes?

### **1.1 Considerações iniciais e caminhos investigativos**

Historicamente, a maioria dos povos indígenas são discriminados por serem considerados atrasados e avessos ao progresso, adjetivos carregados de preconceito e de um discurso colonizador que ainda se faz presente no imaginário contemporâneo e que naturaliza violências contra esses povos, como discutiremos nos capítulos seguintes. Principalmente os que estão no contexto da cidade, são colocados na condição de falsos/as índios/as por não remeterem ao imaginário construído do que é ser indígena no Brasil.

Vale salientar que, segundo alguns indígenas, o uso da palavra “índio” para se referir aos povos originários é equivocado, pois essa palavra é genérica e preconceituosa por carregar e perpetuar a visão do colonizador de que o indígena é selvagem e um ser do passado. Esse generalismo esconde toda a diversidade, riqueza e humanidade dos povos indígenas (MUNDURUKU, 2019).

O Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2010, contabilizou a população indígena no Brasil em cerca de 900 mil indivíduos, e esse estudo estatístico indica que Pernambuco possui a 3ª maior população indígena do país, com cerca de 61 mil, distribuídos em 13 povos; Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankaiwká, Pankará, Pipipã, Pankararu, Pankararu entre Serras, Truká, Tuxá, Xukuru de Cimbres e Xukuru de Ororubá.

Hoje, mesmo com os crescentes estudos sobre a temática, os povos originários do Nordeste são considerados por muitos como inautênticos, por apresentarem formas socioculturais, emblemas étnicos e um tipo físico que não remete às representações do senso comum sobre o que são indígenas, correspondente ao biotipo amazônico como representação generalizada do que é ser indígena no Brasil. Sobre esse aspecto, Indja (Gabriel Souza), artista indígena do Kariri, traz essa reflexão a partir da performance *Corpoemdesova*, 2020 (Imagem 9 e 10). A performance manifesto é uma crítica social sobre a violência aos corpos afro-indígenas, a discriminação e a desigualdade. Corpos esses generalizados, invisibilizados, silenciados e mortos.

Imagem 9 - Indja, Corpoemdesova, 2020. Foto performance



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/149470764@N07/albums>

Imagem 10 - Indja, Corpoemdesova, 2020. Foto performance



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/149470764@N07/albums>



Em diálogo com o trabalho de Indja, a artista Pataxó Arissana Souza nos provoca com o trabalho *Indigente, indi(o)gente, indigen(a)-te* (Imagem 11). O próprio título da obra faz um jogo linguístico entre as palavras índio, gente e indigente. Ao extrair rostos de retratos do século XIX, a artista nos chama atenção sobre os apagamentos das identidades indígenas e nos confronta que índio é gente e não indigente.

Imagem 11 - Arissana Pataxó, *Indigente, indi(o)gente, indigen(a)-te*, 2020. Intervenções em retratos



Fonte: <https://www.digitalexhibitions.manchester.ac.uk/s/carla-en/page/arissana-pataxo>

Em contraponto a essa invisibilização e violência contra os corpos indígenas, a artista Yacunã Tuxá tem nos chamado atenção em seus trabalhos sobre a força, a pluralidade e a resistência das mulheres indígenas em contexto urbano, como podemos observar na Imagem 12.

Para além desses corpos, as produções artísticas desses povos também sofrem preconceitos e generalizações. As artes indígenas, mais do que elemento de desfrute estético, constituem na contemporaneidade um ato político de afirmação de identidade. Não existe uma separação entre viver e fazer arte para a maioria dos povos originários. Ailton Krenak (2016) ressalta que “todo mundo dança, canta, pinta, desenha, esculpe, faz tudo isso que o Ocidente atribui a uma categoria de gente, que são os/as artistas”. Contudo, em alguns casos, são chamados de artesãos ou artesãs e suas obras são chamadas de artesanato, categorias que segundo o autor, discriminam as produções artísticas por eles/as realizadas.

Imagem 12 - Yacunã Tuxá, Em qualquer lugar, somos sementes da resistência, 2020. , Ilustração digital

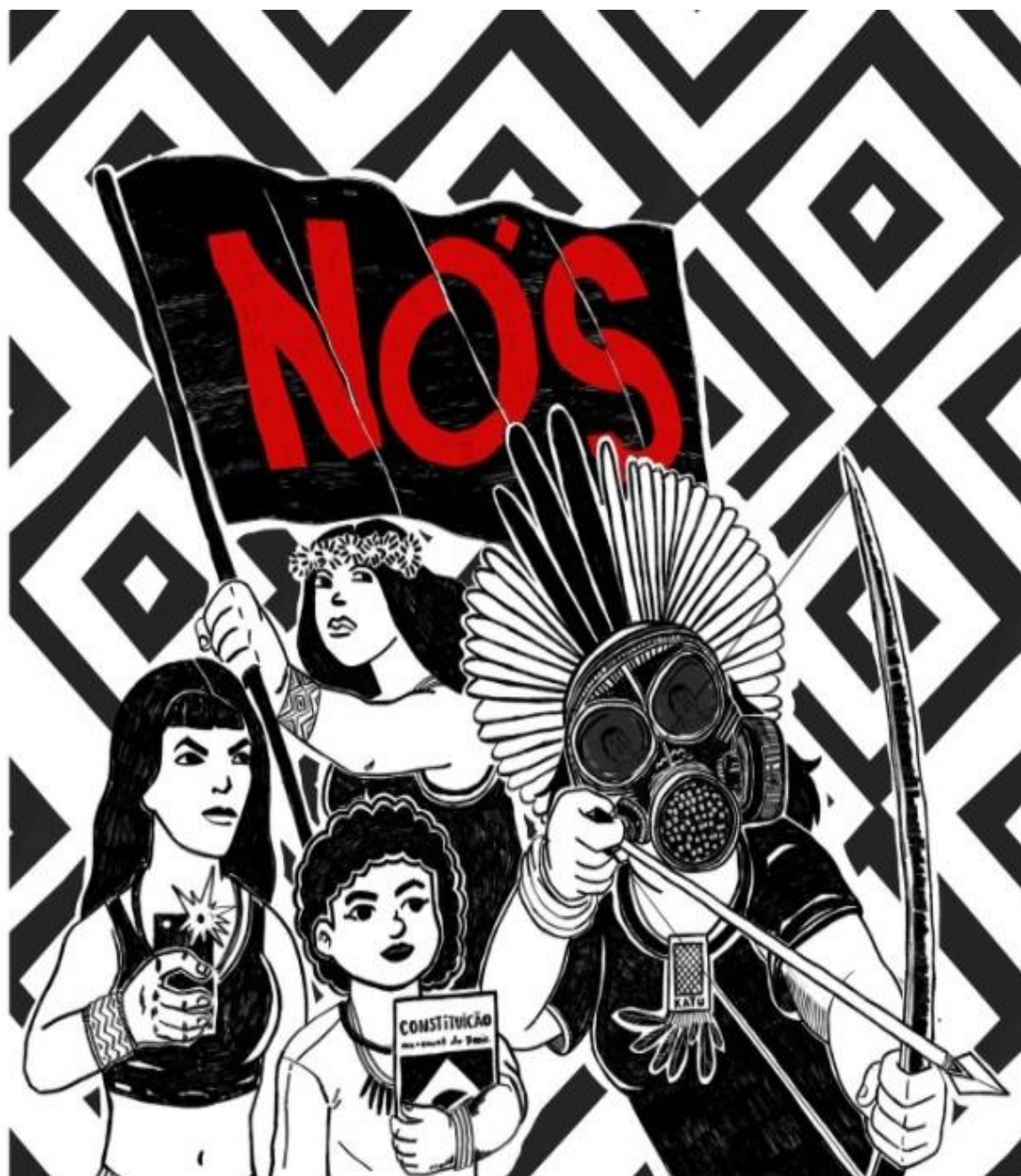


Fonte: <https://twitter.com/yacunatuxa>

Ao olhar criticamente para o momento político que estamos atravessando, ainda que tenhamos documentos legais e dispositivos que garantam os direitos dos povos indígenas, a exemplo do capítulo VIII da Constituição Federal de 1988, que assegura aos indígenas o direito de manterem a suas identidades culturais e institui, como dever do Estado, a tarefa de proteger esses grupos. Documentos sobre inclusão das temáticas indígenas no campo educacional como o Artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96, que objetiva desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas proporcionando a recuperação de suas

memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências e da Lei Nº 11.645/08, citada anteriormente, não podemos fechar os olhos para as incansáveis tentativas históricas sobre a retirada de direitos dos povos originários, como alerta a Imagem 13.

*Imagem 13 - Denilson Baniwa, Katu-Nós, 2020. Capa para EP*



Fonte: <https://www.behance.net/denilsonbaniwa>

Os povos indígenas lutam e resistem, e a legislação brasileira citada do parágrafo anterior prevê não apenas o reconhecimento dos direitos fundamentais dos povos originários, mas também a incorporação das temáticas indígenas nos currículos escolares, por meio de dispositivos presentes.

Retomando a Lei nº 11.645/08, destacamos que a mesma surge num contexto em que os povos indígenas buscam autoafirmação e lutam pela vinculação de imagens mais condizentes com as suas realidades. Nesse contexto, como a escola precisa se mobilizar nesse sentido? Sobre isso, Maria Aparecida Bergamaschi (2012, p. 55) nos provoca a pensar quando diz:

[...] a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente. Apesar da colonização, do genocídio, da exploração, da catequização, da tentativa de assimilar os indígenas à sociedade nacional, estes povos mantiveram-se aqui, resistentes, mesmo que por vezes silenciosos. Apresentam-se fortes, num movimento político de afirmação étnica, mostrando que aqui estão e permanecerão.

No entanto, acreditamos que sozinha a escola não pode dar conta. É necessário políticas públicas voltadas à formação docente no Brasil que possibilitem o aprofundamento sobre os povos indígenas de forma permanente.

Foi a partir das reflexões apresentadas neste capítulo e das dificuldades em encontrar material para trabalhar as temáticas indígenas nas aulas de Artes Visuais sem ressaltar estereótipos, generalizações e sem reproduzir práticas artísticas de apropriação, que essa investigação foi mobilizada, tendo como problematização: Como os/as professores/as de Artes Visuais das escolas integrais da PCR têm pensado e praticado a temática indígena em suas aulas?

Na busca por responder esse questionamento, a presente pesquisa parte do seguinte objetivo geral: compreender como as temáticas indígenas são abordadas no campo das Artes Visuais nos anos finais do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de tempo integral (EMTIS) da Prefeitura da Cidade do Recife.

Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

- Identificar as orientações acerca das temáticas indígenas contidas no Currículo e Política de Ensino da PCR;
- Compreender como professores e professoras de Artes Visuais da PCR pensam e praticam as temáticas indígenas nas suas aulas.

A abordagem decolonial se mostrou inevitável e essencial para essa pesquisa, por se tratar de uma investigação que busca superação de padrões epistemológicos hegemônicos e que

traz a discussão sobre como são vistas e compreendidas as produções artísticas indígenas na escola, propondo esse pensar com docentes da PCR, principalmente com e a partir de referências indígenas e não apenas sobre.

Contudo, não temos<sup>3</sup> a pretensão de ensinar como se deve trabalhar as temáticas indígenas na escola, mas oferecer uma contribuição do exercício de um pensar e agir pedagógicos decolonial que para Catherine Walsh (2009, p.14) é assumir

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos.

Foi preciso refletir para esta dissertação, não só nas teorias em que se baseiam a decolonialidade, mas também nos métodos em que a mesma se elabora. Em alguma medida, tornando esta uma tarefa difícil, pois a pesquisa acadêmica em si já é colonizadora, como nos faz pensar Tereza Dulci e Mariana Malheiros (2021) acerca das propostas quantitativas e qualitativas de investigação que emergem do eurocentrismo, apontando o/a outro/a como um objeto a ser estudado e entendido, negando as possibilidades dele/a ser e contribuir com esse processo.

Apesar dessa constatação, o método qualitativo é o que melhor se aproxima dos nossos objetivos de pesquisa, já que buscamos uma compreensão e interpretação dos dados e não a quantificação deles. Tendo a clareza de que toda compreensão é parcial e inacabada, também somos limitados no que compreendemos e interpretamos.

Segundo Robert Bogdan e Sari Biklen (1997), o método qualitativo de pesquisa tem como finalidade a capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão, buscando entender o processo mediante o qual os/as agentes entrevistados/as constroem significados sobre o tema a ser investigado. Portanto, nossa intenção é compreender os pontos de vista dos/as participantes, professores e professoras, e as razões que os levam a assumi-los e praticá-los.

Assim, para delinear o campo de pesquisa e iniciar a incursão pelo campo de investigação, fizemos um levantamento das Escolas Municipais de Tempo Integral que possuem professores/as licenciados/as em Educação Artística/Artes Plásticas e/ou Artes Visuais, que ministravam o componente curricular de Artes. Essa escolha se justifica pelo fato dessas escolas funcionarem com carga horária ampliada e com maior quantidade semanal das

---

<sup>3</sup> O primeiro capítulo foi escrito em parte na primeira pessoa do singular por se tratar de memórias e experiências vividas pela autora. A partir de agora, utilizaremos a terceira pessoa do plural, pois acreditamos na construção coletiva e colaborativa dessa investigação.

aulas de artes, se comparadas às realidades das escolas regulares. Nessas escolas, as aulas de Artes, com 50 minutos cada, ocorrem três vezes por semana, portanto, 3 horas/aula, totalizando, em média, 30 aulas bimestrais.

A escolha pelas escolas da PCR também se fortalece pelo conhecimento prévio do currículo de Artes Visuais, conforme ressaltado anteriormente. Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, o segundo bimestre do 6º ano é dedicado ao ensino da “Arte dos povos indígenas: local, e/ou regional, e/ ou global, e o seu diálogo com a contemporaneidade (tatuagem e/ou Body Art, entre outras)” (RECIFE, 2015, p. 72).

Além desses recortes dados, algumas iniciativas vêm sendo tomadas pela Secretaria de Educação do Recife, no sentido de garantir o cumprimento da Lei Nº 11.645/08, por meio da criação, desde 2006, do GTERÊ. O grupo realiza periodicamente formações para os/as professores/as da rede, com temáticas referentes às relações étnico-raciais.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, utilizamos a Análise de Conteúdo, sistematizada por Laurence Bardin (2011), em três fases: a primeira fase, a pré-análise, a segunda trata da exploração do material e a terceira fase compreende o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, para compreender as orientações acerca das temáticas indígenas contidas no Currículo e na Política de Ensino da PCR.

Tendo a compreensão que os/as participantes, professores e professoras, contribuem na construção da dissertação, questionamo-nos qual seria o melhor meio para o cumprimento do segundo objetivo específico. Assim, após nossos encontros com referenciais no campo da metodologia, a conversa enquanto caminho se mostrou um método de coleta de dados mais próximo da nossa intenção de pesquisa, que parte do princípio da horizontalidade das vozes, ou seja, acreditamos que pesquisadores/as e pesquisados/as podem dialogar em pé de igualdade. Dessa forma, a conversa “demanda de nós uma relação de alteridade, uma atitude de empatia, e não de submissão ou de opressão” (FERRAÇO; ALVES, 2018, p. 42).

Também pela proximidade com os/as docentes, proporcionada pelas vivências na PCR, a prática da conversa nas formações de professores/as de artes da PCR, conduziu-nos a adotar esse método que produz um espaço de encontro, de estar junto numa situação de fala, partilhando questões em comum com nossos pares. Não queremos uma pesquisa sobre, mas com os/as professores e professoras. Ao mesmo tempo, entendemos que as conversas entre pares trazem outras perspectivas para pensar abordagens metodológicas colonizadoras com as quais muitas pesquisas se orientam, “portanto, trata-se do compromisso com modos de pensar/pesquisar que busquem romper com a colonialidade das relações também na produção

de conhecimento” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 172).

As conversas foram analisadas a partir da Análise de Conteúdo, orientada sob o viés teórico do pensamento decolonial também defendido pelas pesquisadoras Vera Candau (2008, 2010, 2020) e Catherine Walsh (2005, 2009, 2018).

Nos três capítulos seguintes, encontraremos caminhos possíveis percorridos sobre a temática em estudo. Por meio de um levantamento e análise bibliográfica, o capítulo intitulado *Tecendo fios com pesquisadores e pesquisadoras* refere-se a uma pesquisa exploratória, de caráter documental e bibliográfico sobre levantamento do estado do conhecimento com a finalidade de discutir essa temática nas produções acadêmicas no Brasil. Vale destacar que, por ser um tema emergente, urgente e com uma escassa bibliografia, decidimos dedicar um capítulo da dissertação para dar visibilidade a essas pesquisas além de se tratar também de um campo de estudo ainda em construção.

No capítulo seguinte, intitulado de *Pensamento decolonial: contribuições para pensar as temáticas indígenas no ensino das Artes Visuais*, buscamos discutir noções sobre o pensamento decolonial amparadas nas teorias de Aimé Césaire (1978), Aníbal Quijano (1992, 2005, 2007), Catherine Walsh (2005, 2009, 2018), Eduardo Moura (2018), Vera Candau (2008, 2010, 2020), Walter Mignolo (2007, 2019), dentre outros/as autores/as. Procuramos também ampliar as discussões e reflexões acerca das produções artísticas indígenas, principalmente com pensadores/as, ativistas e artistas indígenas como Ailton Krenak (2016), Arissana Pataxó (2016, 2019), Jaider Esbell (2021) e Naine Terena Jesus (2019, 2020, 2021).

O último capítulo, *As temáticas indígenas nas aulas de Artes Visuais: um estudo com docentes da PCR*, refere-se ao segundo momento do processo investigativo, no qual nos aprofundamos sobre as temáticas indígenas nas aulas de Artes Visuais, mais especificamente com cinco docentes, das EMTI'S, participantes da pesquisa. Nele, refletimos sobre a Política de Ensino, o Currículo da PCR e as conversas com docentes sob a perspectiva da decolonialidade.

A partir do exposto, para além de mobilizar a reflexão sobre o ensino das temáticas indígenas nas aulas de artes das Escolas Integrais da PCR, esta pesquisa pretende contribuir com o debate acerca da decolonialidade no ensino de arte, particularmente no ensino das Artes Visuais, tanto ao deslocar as narrativas em torno de uma produção artística colonizadora quanto em trazer docentes para uma reflexão em parceria de nossas práticas.

## 2 TECENDO FIOS COM PESQUISADORES E PESQUISADORAS<sup>4</sup>

O movimento provocado durante esta pesquisa apontou a necessidade de realizar o estado do conhecimento, a fim de buscar estudos em torno da temática em discussão, para tentar estabelecer um diálogo com os estudos encontrados e extrair elementos que contribuam para dar continuidade e avançar nos debates e reflexões nesse campo. Assim, buscamos dissertações, teses e artigos sobre as temáticas indígenas no ensino de Artes Visuais na escola formal não-indígena publicados em diferentes fontes e percebemos o pouco interesse sobre a investigação desse assunto, revelado, sobretudo, pelo número ainda pouco expressivo de estudos encontrados, conforme discorreremos mais detalhadamente a seguir.

O referido estado do conhecimento foi realizado em duas etapas. Na primeira, foram selecionadas dissertações e teses, por se constituírem referências do conhecimento produzido na pós-graduação brasileira, publicadas entre os anos de 2010 e 2020. Para tanto, foi utilizada como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Na segunda etapa, recorreremos a dois importantes eventos especializados no cenário acadêmico brasileiro, no campo das Artes Visuais e da Arte/Educação, a saber, os Encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e o Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB), os quais nos debruçamos sobre os Anais publicados no período de 2016 a 2020. A escolha dos eventos se deu pela importância dos mesmos como espaços de difusão e fomento de pesquisas que fundamentam e fortalecem as ações político-conceituais no campo do ensino da arte e por congregarem pesquisadores/as, professores/as, além de artistas e estudantes em formação, tanto nos cursos de graduação, quanto em programas de pós-graduação.

### 2.1 O olhar para os estudos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Inicialmente, delineamos os seguintes critérios para orientar o recorte metodológico e refinar a busca:

- Elencar os descritores: Artes indígenas, Ensino de Arte, Lei 11.645/08 e

---

<sup>4</sup> As pesquisas realizadas neste capítulo foram publicadas em duas partes. A primeira intitulada “Artes indígenas no ensino das artes visuais: uma revisão bibliográfica a partir da produção da pós-graduação brasileira” na revista Palíndromo, v. 14, 2022 e a segunda no XXX CONFAEB, 2021, intitulada “A temática indígena nas aulas de artes visuais: o que se tem pensado e praticado?”.



Decolonialidade em todos os campos.

- Estabelecer o recorte temporal da última década, 2010 – 2020.
- Selecionar os estudos nos níveis de Doutorado e Mestrado.

Vale destacar que a escolha dos descritores para fazer o levantamento de trabalhos acadêmicos já realizados justifica-se pela proximidade com o interesse desse estudo.

Com o recorte temporal apresentado, ao final, foi encontrado apenas um trabalho que utiliza esses três descritores no título, resumo, palavras-chave. A partir dessa lacuna, mantivemos os demais pontos metodológicos e utilizamos outro agrupamento de seguintes descritores – Ensino de Arte, Artes Visuais e Artes Indígenas –, de modo a tentar ampliar a busca. Esse recorte revelou um total de 11 trabalhos, sendo 10 dissertações e 1 tese.

Em seguida, realizamos a leitura de títulos e resumos para direcionar o olhar às pesquisas mais diretamente relacionadas ao ensino das Artes Visuais e à temática indígena. Comprovamos que apenas cinco investigações, todas dissertações, poderiam contribuir de forma mais efetiva para a pesquisa que estamos realizando, por se aproximarem do nosso objeto de estudo. Os demais trabalhos abordavam temas como literatura, letramento, história e cultura afro-brasileira, e em alguns não observamos relações estreitas com os descritores utilizados.

Para melhor análise dos projetos, os 5 trabalhos foram lidos na íntegra, de modo a buscarmos nos debates estabelecidos pelas pesquisadoras as pistas teóricas, os caminhos metodológicos e os achados que poderiam nos trazer *insights* para esta pesquisa. Assim, das cinco dissertações encontradas, 3 foram desenvolvidas no Nordeste, 1 no Sudeste e outra no Centro-oeste, distribuídas respectivamente no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais associado entre a Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba (PPGAV/UFPE/UFPB), no Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PROFARTES-UFRN), no Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA), Programa de Pós-graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado da Universidade Estadual de Goiás (PTECCER/UEG) e o Programa de Pós-graduação Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (PPGEAHC/Mackenzie).

Um olhar inicial para os dados acima revela-nos que, considerando os descritores e o recorte temporal dado, a região Nordeste agrega o maior número de pesquisas em torno da temática e do seu tangenciamento com o campo da Arte/Educação, de modo amplo e com o ensino das Artes Visuais, de modo mais específico. Isso nos inquieta a pensar que outras regiões do país, com expressiva população indígena, ainda não vêm realizando estudos com esse

enfoque, a exemplo da região Norte, que concentra o maior número de indígenas, segundo dados do IBGE (2010), seguido da região Nordeste.

Das 5 dissertações encontradas, Estela Barbero (2011), Clarissa Berlarmino (2018), Mirian Bogéa (2020), Rafaela Nóbrega (2018) e Keyde Silva (2019), 4 delas apontam um déficit de material didático e/ou artístico sistematizado sobre as artes indígenas. Por esse motivo, mesmo a dissertação *Artes Indígenas no Brasil – Trajetória de Contatos: História de representações e reconhecimentos* (BARBERO, 2011) não se relacionar especificamente com o ensino das Artes Visuais, consideramos seu conteúdo relevante para a investigação em tela, pois sistematiza as produções artísticas de alguns povos indígenas no Brasil.

Em suas análises, Estela Barbero (2011) utiliza duas fontes de dados, sendo a primeira a representação das culturas indígenas por artistas não indígenas de diferentes períodos da história da arte no Brasil. Desse modo, contempla desde o gravurista Belga Théodore De Bry (1528-1598), que retratou os povos originários a partir de relatos dos viajantes até a arte contemporânea de Maria Tomaselli e Maria Bonomi, ambas com instalações<sup>5</sup>. A segunda fonte de dados utilizada pela autora é um estudo das artes indígenas realizado a partir de pesquisas antropológicas e etnográficas, mantendo um diálogo com seus produtores, possibilitando sua escuta, segundo a autora. Dentre os povos selecionados para a pesquisa estão Kayapó-xikrin - PA, Waujá - MT, indígenas do território Uaçá - AP e os Kadiwéu - MS, concentrados nas regiões Norte e Centro-Oeste do país.

Ainda que reconheçamos o grande esforço e trabalho da pesquisadora em fazer esse levantamento, salientamos que não apareceram os povos indígenas de outras regiões do país, como o Nordeste ou da própria região onde foi feita a pesquisa, o Sudeste. Com um olhar para os dados quantitativos, a pesquisa conta com 89 páginas dedicadas aos não indígenas, em contraponto a 40 páginas da produção artística de alguns povos originários que não abrangem as “Artes Indígenas no Brasil” como o estudo se propõe.

Dando continuidade, nas 4 investigações que destacaram déficit de material didático, três estudos, Mirian Bogéa (2020), Rafaela Nóbrega (2018) e Keyde Silva (2019) são propositivos, pois em suas pesquisas propõem atividades e/ou criam materiais didáticos sobre as temáticas indígenas.

Mirian Bogéa (2020), na pesquisa intitulada *Representações visuais dos povos Canela-*

---

5 Segundo a Enciclopédia de Artes Visuais do Itaú Cultural, o termo “instalação” é incorporado ao vocabulário das artes visuais na década de 1960, designando assemblage ou ambiente construído em espaços de galerias e museus. A instalação explora a relação da obra com o espaço, inserindo o espectador no interior do trabalho Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>. Acesso em: 24 ago. 2021.

*Ramkokamekrá: uma proposta metodológica para educação básica técnica e tecnológica IFMA/campus Imperatriz*, enquanto professora, relata suas dificuldades em encontrar um material sistematizado sobre artes indígenas, especificamente do Maranhão. Sua pesquisa teve como objetivo geral elaborar um material didático para o ensino das Artes Visuais sobre os bens culturais dos povos Canela-Ramkokamekrá – MA, a partir do diálogo com os mesmos, visando à valorização da cultura indígena do Maranhão.

O referido estudo ainda traz um breve histórico sobre os povos indígenas no Brasil, apresentando os aspectos demográficos, territoriais e principais grupos étnicos do Maranhão, com o povo Canela-Ramkokamekrá e apresenta a sua produção do material didático *Arte Mermorturé* que, segundo a autora, foi organizado de forma a privilegiar conteúdos, formato e design que valorizassem a produção artística, com ênfase para a pintura corporal, os adereços e a cestaria dos povos Canela-Ramkokamekrá.

Vale destacar que o material didático supracitado produzido pela pesquisadora traz curiosidades sobre o tema abordado, dicas de sites, museus virtuais e livros, estabelece conexões com temáticas atuais, apresenta exercícios de “fixação”, atividades práticas individuais e em grupo, além de oferecer para os/as professores/as um roteiro dos conteúdos abordados de forma interdisciplinar (BÓGEA, 2020, p. 102). A autora afirma também que todo material visual coletado durante a pesquisa para a produção do material didático obedeceu aos critérios legais necessários para o ingresso em terras indígenas regulamentadas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Por fim, foi observado no final do material didático produzido no estudo que Mirian Bógea (2020) faz conexões da produção artística dos/as indígenas pesquisados/as com o abstracionismo de Mondrian e Kandinsky, ressaltadas em função das formas geométricas que compõem as obras e destaca em sua pesquisa uma obra de arte indígena contemporânea, mais especificamente do artista indígena Denilson Baniwa, da aldeia Dari no Amazonas, contextualizando-a e propondo um exercício de leitura de imagem, conforme discorreremos mais à frente neste texto.

Na investigação, *O Ensino de Arte no Ensino Fundamental a partir da Lei 11.645/08 e das Narrativas Indígenas*, Keyde Silva (2019) também parte da lacuna de material didático e propõe alternativas à restrição apresentada por esses materiais. Para tanto, apresenta algumas obras de autoria indígena, tanto nas artes visuais quanto na literatura. A pesquisadora ressalta

as etnomídias<sup>6</sup> como instrumentos didáticos que podem ser amplamente utilizadas por docentes em suas aulas, tornando-as interativas e atrativas aos/as jovens, segundo a autora.

Keyde Silva (2019) também propõe uma reflexão sobre as características da apresentação da história e cultura indígena na sala de aula, para tanto, utiliza como referência as artes indígenas e o modo como indígenas são representados/as nos livros didáticos de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental, que foram disponibilizados pela primeira vez pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério de Educação e Cultura (MEC) para a escolha das escolas, no ano de 2014. Os livros analisados fizeram parte da coleção *Projeto Mosaico* e da coleção *Por Toda Parte*. Em suas considerações finais, a pesquisadora afirma que:

Esses livros, de modo geral, trazem conteúdos referentes à cultura, costumes, rituais e, especialmente, manifestações artísticas indígenas de forma contextualizada com outras manifestações ocidentais, com um nível de estereotipação já bastante reduzido (SILVA, 2019, p. 137).

Adentrando à análise dos livros didáticos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, na pesquisa intitulada *A arte Indígena para além dos clichês: por novas abordagens nas aulas de arte*, Rafaela Nóbrega (2018) problematiza as informações contidas nos livros didáticos com os quais se debruçou, a saber: *Projeto Presente Arte – 4º e 5º anos*, *Porta Aberta Arte – 4º e 5º anos*, *Arte Por Toda Parte*: volume único, e *Ápis Arte* para o 5º ano.

Diferentemente de Keyde Silva (2019), Rafaela Nóbrega (2018) constata:

[...] que os livros contêm uma carência de informações no que tange à atualização das pesquisas em arte indígena, à produção indígena e à realidade dos povos tribais brasileiros. Embora elaborados com boa intenção, possuem fragilidades quanto à elaboração dos conteúdos, apresentando, em alguns casos, informações incompletas, sugerindo atividades estereotipadas ou colocando, ainda, poucas informações oriundas de pesquisas que envolvem a arte indígena (NÓBREGA, 2018, p.74).

No texto dissertativo, a referida autora ainda traz questionamentos sobre as informações contidas nos livros didáticos destinados ao ensino das Artes Visuais, relacionadas aos conteúdos sobre a arte indígena. Em sua análise indicou fragilidades nas abordagens a respeito das

---

6 Etnomídia é uma ferramenta de empoderamento cultural e étnico, por meio da convergência de várias mídias dentro de uma visão etno. Promove a descolonização dos meios de comunicação, podendo ser executada por diferentes identidades étnicas e culturais. Adotada como estratégia para trazer reconhecimento, visibilidade aos direitos, respeito, notícias de interesse deste público, resgate cultural e quebra de antigos estereótipos e preconceitos ocasionados pela falta de informação especializada nos principais veículos de comunicação (TUPINAMBÁ, 2016).

temáticas indígenas, observando a escassez de conteúdos relacionados com o tema e sinalizando alguns equívocos de ordem conceitual. Também contextualiza os povos originários do Rio Grande do Norte, região da pesquisa, aborda alguns grafismos, arte plumária indígenas, cerâmica Karajá, o Movimento dos Artistas Huni Kuin (MAHKU) e apresenta uma proposta pedagógica relacionada à temática indígena, por se tratar de uma pesquisa-ação, na qual realiza leituras e produções artísticas com os/as estudantes participantes da pesquisa.

No contexto local, destaco a pesquisa de Clarissa Berlamino (2018), desenvolvida também no PPGAV UFPE/UFPB e intitulada *Tramas Indígenas: a técnica do trançado da etnia Kambiwá*, que apresenta considerações sobre o que se reconhece como uma identidade étnica dos indígenas no Nordeste, estabelece relações com os caminhos da construção histórica do povo Kambiwá - PE e analisa a técnica do trançado desse povo.

Diferente dos trabalhos apresentados anteriormente, a pesquisa de Clarissa Berlarmino (2018) concentra sua investigação a respeito do ensino de arte na educação indígena, que mesmo não sendo o foco da nossa pesquisa, consideramos a contribuição deste trabalho pelo estudo sobre os povos indígenas do Nordeste e mais especificamente de uma etnia de Pernambuco.

Em sua dissertação, a autora demonstrou que a prática artesanal do povo Kambiwá está inserida em um contexto educativo, presente na prática cotidiana da educação escolar indígena dessa comunidade, fazendo parte do currículo escolar. A pesquisadora também constatou que a produção artística desse povo é parte integrante do contexto sociocultural em que a produção artesanal é reconhecida dentro e fora da comunidade Kambiwá, como uma cultura viva, que se reinventa e que também pode gerar renda familiar, bem como sugeriu que a técnica do trançado afeta a produção de visualidades dos Kambiwá, possibilitando criações com base nas tramas (BERLARMINO, 2018).

Um olhar mais atento ao que mobilizou todas as investigações citadas remete-nos a pensar que as dificuldades de encontrar material para trabalhar as temáticas indígenas nas aulas de artes, como também em abordar esse assunto sem reforçar estereótipos, impulsionaram as realizações das pesquisas mencionadas.

Ao nos encontrarmos com esses estudos, entendemos que Mirian Bogéa (2020), Clarissa Belarmino (2018) e Rafaela Nóbrega (2018) partiram da investigação dos povos originários de sua região, permitindo uma maior aproximação com o contexto no qual estão inseridas, além de evidenciar um deslocamento do indígena localizado comumente no passado. Contudo, a pesquisa de Rafaela Nóbrega (2018) apesar de contextualizar os povos indígenas do Rio Grande

do Norte, as produções artísticas desses povos não aparecem nas práticas propostas com estudantes, recorrendo às produções dos indígenas do Norte e Centro-oeste como os/as Asuruni – PA, Karajá - GO, MT, PA e TO, Yanomamis - AM, RO e RR e Kayapó – MT e PA para realizar sua proposta pedagógica.

Quase todas as pesquisadoras trazidas neste texto defendem a abordagem do ensino das Artes Visuais numa perspectiva intercultural, da qual também defendemos, e apontam caminhos para prática que valorize as culturas e as histórias indígenas.

Mesmo considerando a profundidade das pesquisas realizadas, percebemos que as autoras, ao falarem de produções artísticas indígenas atuais e/ou contemporâneas, limitam-se às produções tradicionais, a exemplo das produções em cestaria, em pintura corporal e em arte plumária. Desse modo, em sua maioria, os estudos não tecem considerações sobre a arte indígena contemporânea. À exceção de Rafaela Nóbrega (2018) que apresenta o coletivo de artistas Huni Kuin chamado de Mahku<sup>7</sup> e Mirian Bogéa (2020) que de maneira ainda pulverizada, traz no final do material didático produzido, uma obra (Imagem 14) do artista indígena Denilson Baniwa da aldeia Dari no Amazonas intitulada *Curumim, guardador de memórias*, 2018, vencedora do prêmio PIPA<sup>8</sup> 2019.

Sobre esse artista, vale destacar que Denilson Baniwa faz uso de diversas linguagens das artes visuais em seus trabalhos, como gravuras, pinturas, desenhos e performances. Dentro das temáticas que aborda em suas produções, destaca-se a desmistificação do que é ser indígena.

---

<sup>7</sup> Mahku é um coletivo de artistas e pesquisadores da etnia Kaxinawá e suas obras retratam a história e a cosmovisão desse povo inspiradas nos cantos *huni meka* (cantos de cipó).

<sup>8</sup> Criado em 2010 e realizado anualmente, o Prêmio PIPA é considerado uma das principais premiações de arte contemporânea do país. Seu objetivo é divulgar e estimular a produção de arte contemporânea no Brasil e consagrar artistas brasileiros cuja trajetória seja recente.

Imagem 14 - Denilson Baniwa, “Curumim”, guardador de memórias, 2018. Acrílica sobre tecido



Fonte: Prêmio PIPA. 2021. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/denilson-baniwa/>

Convém mencionar que a produção artística contemporânea dos povos indígenas não se limita às técnicas tradicionais, conforme ressalta Jesus (2020, p. 14-15):

A arte indígena contemporânea representa a sua identidade, aproximando as linguagens, utilizando, experimentando recursos e técnicas apresentados no momento contemporâneo. Ela mantém toda uma codificação de um universo próprio e de universos apreendidos.

As dissertações analisadas apontaram a precariedade e restrição dos materiais didáticos das artes visuais relacionados às temáticas indígenas no âmbito nacional e principalmente local. Em boa parte dos materiais analisados, a produção artística dos povos indígenas do Nordeste pouco aparece nos livros didáticos. Tal constatação impulsionou Mirian Bogéa (2020) a construir um material didático de Artes Visuais sobre os povos Canela-Ramkokamekrá e Clarissa Berlamino (2018) a aprofundar sua pesquisa na produção artística dos povos Kambiwá.

## 2.2 O olhar a partir dos Anais da ANPAP e do CONFAEB

Conforme destacamos anteriormente, no estado do conhecimento, buscamos trabalhos que abordassem especificamente o ensino das temáticas indígenas nas aulas de Artes Visuais na educação formal básica não indígena, em dois importantes eventos acadêmicos, ANPAP e CONFAEB. Particularmente, destacamos que na ANPAP recorreremos aos trabalhos publicados no Comitê de Educação em Artes Visuais (CEAV); e no CONFAEB, a busca deu-se em todos os eixos dos anais, por entendermos que não há comitês ou grupos de trabalhos fixos em cada edição.

No primeiro momento aproximativo com os textos, recorreremos à leitura de títulos, em seguida, das palavras-chave dos artigos, relatos de experiências, resumos expandidos e mesas redondas, tendo como recorte temporal os anos de 2015 a 2020.

Inicialmente, foi feita uma busca nos arquivos dos Anais com o indicador “arte indígena”, mas observamos que essa expressão não era suficiente, pois alguns textos encontrados não tratavam essa produção artística como Arte e sim nomeada como cultura indígena ou artesanato indígena. Assim, utilizamos também os indicadores “cultura indígena” e “artesanato indígena”.

Ao percorrer os anais da ANPAP, nenhum trabalho foi encontrado nos anos de 2016, 2017 e 2020 que pudesse contribuir com a nossa pesquisa. Já no encontro de 2018, encontramos o artigo *Retornar ao Passado para Ressignificar o Presente e Construir o Futuro: decolonialidade no ensino das Artes Visuais*, que constitui parte da pesquisa de doutorado de Clarissa Suzuki (2018).

O referido texto investiga, com base na perspectiva decolonial, epistemologias críticas que possam contribuir com o campo da formação de professores/as, propondo uma alternativa para a superação de um ensino das Artes Visuais colonizador, pautado pelas relações étnico-raciais no espaço escolar. Também destaca as colonialidades<sup>9</sup> presentes na história do ensino da arte no Brasil e as implicações formativas para aqueles/as que não têm suas histórias narradas, especificamente negros/as e indígenas.

Clarissa Susuki (2018) tece diálogos com algumas noções que fundamentam as reflexões pertinentes à perspectiva decolonial latino-americana e, apesar não ser específico para o ensino das temáticas indígenas nas aulas de Artes Visuais, consideramos uma potente pesquisa para compreendermos o quanto o ensino da arte no Brasil é colonizador e como

---

<sup>9</sup> No próximo capítulo discutiremos com mais profundidade sobre as colonialidades.



podemos operar nessa desconstrução como nos provoca a autora:

Considerando o ensino das artes visuais, podemos pensar em possibilidades pedagógicas que nos encorajem a refletir e experimentar em torno da maneira como os povos originários e os da diáspora africana tiveram genealogias e trajetórias criativas diferentes dos da arte ocidental, mesmo considerando a atual massificação do mercado globalizado, o que pode significar o respeito às distintas formas de ensinar e aprender arte (SUZUKI, 2018, p. 3142).

Ainda na ANPAP, encontramos o artigo *A Importância do Ensino da Arte Rupestre da Amazônia na Educação Básica Pautada na Experiência de Estágio Supervisionado*, de autoria de Marcela Botelho (2019). O texto, escrito a partir da experiência de estágio de uma estudante de Artes Visuais da Universidade da Amazônia (UNAMA), questiona o atual tratamento do ensino das temáticas locais, em especial no âmbito artístico, na Educação Básica brasileira. A autora ressalta que mesmo a região amazônica sendo rica em arte rupestre, a mesma é pouco conhecida e divulgada, tanto localmente como nacionalmente. Sendo assim, o estudo desta temática é comumente negligenciado. A partir desse texto, percebemos que até nossa produção pré-histórica construída pelos povos originários é silenciada, pois, em geral, coloca-se em foco o continente europeu, reforçando a narrativa hegemônica da modernidade, que prioriza a história europeia acima da história local, como afirma a autora:

[...] quando o ensino da arte rupestre amazônica na educação básica paraense é menosprezado, em detrimento dos estudos sobre a arte rupestre feita em um outro continente, reproduz-se o desconhecimento de uma experiência cultural antepassada rica e o desconhecimento da própria história de seu povo (BOTELHO, 2019).

Os textos de Clarissa Suzuki (2018) e Marcela Botelho (2019) trazem reflexões sobre como as colonialidades são um padrão de poder que busca a manutenção da cultura dominante sobre os/as indígenas. Nesse sentido, aproximamo-nos das autoras por entendermos as colonialidades como modalidades de relações de saber e poder que permanecem e se exercitam cotidianamente, colocando a cultura do colonizador como mais importante, tomando Walter Mignolo (2007) como referência. Partindo desses diálogos, espera-se tornar possível a construção de outras histórias da arte, nas quais as produções artísticas dos povos originários estejam presentes.

No que diz respeito às buscas realizadas nos anais do CONFAEB, obtivemos um maior número de trabalhos entre os anos de 2016 e 2019. Vale salientar que no ano de 2020, em função da pandemia da Covid-19, não houve possibilidade de realização do CONFAEB, conforme estava previsto. Sendo assim, a FAEB organizou o Encontro Regional da FAEB

(ENREFAEB), no qual cada região brasileira se organizou para oferecer uma programação específica – mesas, palestras, lives, webinarários, exposições, recitais, etc. – que se uniu à programação geral oferecida pela FAEB, não havendo, portanto, a publicação de anais.

Iniciamos nossa busca nos anais do CONFAEB de 2016 e encontramos o trabalho de Tafinis Said e Raiany Said (2016) intitulado *As lendas indígenas nas artes: uma reflexão para o ensino em Roraima*, que tem como tema a cultura indígena na contribuição da interrelação das disciplinas de Literatura e Arte como proposta de uma abordagem multicultural nas escolas, em particular nas aulas de Artes.

A partir de Catherine Walsh (2009), entendemos que o multiculturalismo discutido no texto não questiona as relações de poder, permite a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial. Mesmo o texto enfatizando as aulas de artes, utiliza a prática do desenho apenas como ilustração de lendas, narrativas indígenas, trabalhadas e não traz discussões acerca das produções artísticas desses povos, o que acaba por colocar arte como atividade fim, a serviço de outro campo de conhecimento, distanciando-se da perspectiva contemporânea trazida por Ana Mae Barbosa (2009).

No CONFAEB de 2017, encontramos três trabalhos. Mariana Thomas (2017), problematiza o discurso multiculturalista do livro didático *Arte em Interação*, aprovado pelo PNLD de 2015, adotado por escolas públicas no período referente e que, para ser selecionado, deveria contemplar as temáticas das culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas. No texto, a autora analisa como é apresentada a arte indígena dentro do capítulo *Diversidade e Identidade*, contestando a generalização dos/as indígenas e das artes indígenas que se apoiam nos ideais multiculturalistas da diversidade, através do apelo à tolerância e ao respeito, sem problematizar as relações de poder expressas nesse discurso, apresentando uma política de tolerância que acaba por naturalizar a diversidade (THOMAS, 2017).

O multiculturalismo pode ter significados e direcionamentos diferentes entre si, pois são várias as vertentes multiculturais. Dessa forma, sentimos a necessidade de especificar duas abordagens principais, a descritiva e a propositiva, ancoradas em Vera Candau (2008). A concepção descritiva enfatiza a descrição e a compreensão da construção e da configuração multicultural de cada contexto específico. Já a propositiva entende o multiculturalismo não apenas como um dado, e sim como um modo de atuar e intervir na dinâmica social. Dentro dessa perspectiva propositiva, ainda é necessário distinguir diferentes concepções. A primeira, a concepção assimilacionista, também conhecida como aditiva, favorece a integração dos grupos marginalizados à cultura hegemônica, mas não questiona o caráter monocultural e

homogeneizador presente na sua dinâmica, semelhante ao que Mariana Thomas (2017) critica em seu artigo. A segunda, concepção diferencialista ou plural, dá ênfase ao reconhecimento das diferenças e afirma ser necessário a garantia de espaços próprios e específicos, em que essas diferenças possam expressar com liberdade e coletivamente, que segundo Vera Candau (2008), na prática favoreceu a criação de *apartheid* socioculturais. Por fim, a terceira concepção, na qual defendemos, é um multiculturalismo aberto e interativo que enfoca a interculturalidade, vejamos,

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAUI, 2008, p 23).

Perspectiva denominada como multiculturalismo crítico por Peter McLaren (1997) que se recusa a ver a cultura como não conflitiva e defende que o multiculturalismo precisa ser contextualizado a partir de uma agenda política de transformação. Tal perspectiva também é defendida por Ana Mae Barbosa (1998).

Em consequência das diversas vertentes, ao usar o termo “multiculturalismo”, especificaremos o sentido do que se está pretendendo dizer ou praticar.

Pedro Gottardi *et.al.* (2017), no artigo *Muito além de saias de palhas e penachos: cultura indígena no ensino de artes*, propõem a reflexão sobre o que e como entendemos a cultura indígena na escola. Para isso, analisam uma experiência na Educação Básica em 2017, em uma escola pública localizada no município de Blumenau-SC. Nessa experiência, foi apresentada para os/as estudantes a etnia Kalapalo do Alto Xingu localizada no Estado de Mato Grosso.

Segundo os/as autores/as, a seleção desse grupo indígena deu-se a partir da curiosidade que os/as estudantes apresentavam sobre os povos indígenas. Contudo, na etapa inicial da vivência pedagógica, demonstravam conhecimento ainda deturpado e estereotipado sobre os povos originários. Diante desse cenário, entendemos que faria mais sentido para os/as estudantes iniciar trabalhando as etnias do Estado de Santa Catarina, composta por três povos: Kaingang, Xokleng e Guarani, para em seguida conhecer os povos Kalapalos e sua produção. A proposta de trabalhar a arte, conceituada pelos autores e autoras como cultura material e aspectos culturais do povo Kalapalo, deu-se com base na fundamentação da Abordagem Triangular, tendo como desdobramentos as ações de leitura de imagens, contextualização e o

fazer artístico, contemplando também a socialização das produções artísticas, numa perspectiva de trabalhar a diversidade indígena com apenas uma etnia.

Vale salientar que o termo “fruição” utilizado pelos/as autores/as já está contemplado na leitura de imagens e é um erro conceitual e uma incompreensão das discussões fomentadas por Ana Mae Barbosa acerca da Abordagem Triangular. A abordagem referida é uma concepção de Ensino de Artes e Culturas Visuais que orienta e sistematiza o ensino por meio de três pilares dialogantes e não hierárquicos: a leitura de obra de arte, a produção e a contextualização. Chamada inicialmente de Metodologia Triangular, depois substituída por Proposta Triangular e hoje, Ana Mae Barbosa (2010, p.11) elege a expressão “Abordagem Triangular” justificando: “eu elejo o título de Abordagem Triangular porque metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores”. Segundo Fabiana Vidal (2011, p. 90), a Abordagem Triangular “rompe com os padrões e normas estabelecidas para esse campo, vendo-o pela sua relação dialógica com o mundo, abrindo-se para a cultura, o contexto, para a leitura do mundo e da imagem, para arte enquanto cognição”.

A falta de conhecimento sobre a temática indígena, aportes teóricos e quais os métodos de trabalhá-la é uma questão recorrente no ensino das Artes Visuais. Sobre esse ponto, Maila Nascimento e Marcos Oliveira (2017), no artigo *Moderno, pós-moderno ou estudo pós-coloniais: “métodos” de abordagem ao trabalhar questão/temática indígena - entrevista com uma professora de arte da educação básica* nos traz essa discussão. A pesquisa desenvolvida buscou fazer uma articulação resumida dos métodos, numa perspectiva moderna e pós-moderna e dos estudos pós-coloniais, no que se refere à abordagem de professores/as de Artes da Educação Básica ao trabalhar as questões indígenas ou temas relacionados. Para tanto, tomam os estudos pós-coloniais como aporte para pensar o ensino das Artes Visuais sobre as temáticas indígenas, pois entendem o sujeito não eurocêntrico também como produtor de arte, cultura e conhecimentos, assim aproximamo-nos do modo como estamos pensando e desenvolvendo a presente pesquisa.

O objeto de análise de Maila Nascimento e Marcos Oliveira (2017) foi a entrevista com a professora responsável pela disciplina de Artes de uma escola da cidade de Ribas do Rio Pardo - MS, na qual se buscou discutir o método abordado por ela ao tratar a questão indígena em suas aulas. O autor e a autora destacam que a docente entrevistada afirmou desconhecer os métodos moderno, pós-moderno e pós-colonial, enfatizando que trabalhava as questões

indígenas de acordo com o que estava no referencial curricular, além de relatar que não tinha preparação suficiente para trabalhar com esse conteúdo, sentindo necessidade de capacitações que abordassem as temáticas indígenas e as questões relacionadas.

Tales Faria (2018) também propõe uma reflexão sobre as metodologias utilizadas nas aulas de artes para abordar as temáticas indígenas com o artigo *Arte indígena na escola não indígena: desafios metodológicos*, apresentado no CONFAEB de 2018. O artigo ressalta os problemas das perspectivas metodológicas tradicionais do ensino da Arte, que segundo o autor não detectam as especificidades das artes indígenas, reduzem a multiplicidade inerente a elas e operam numa visão de arte ocidental ainda voltada para museus e galerias. Também propõe uma projeção de processos indígenas em sala de aula, em vez de uma “indigenização” do conteúdo.

Para o autor, as metodologias tradicionais podem se mostrar inadequadas para explicar a intensidade e a qualidade das artes indígenas, pois funcionam em outro regime de conhecimento, outro regime das artes, cujos produtos não se restringem aos limites de domínios específicos que regem o regime estudado na escola, como desenho, pintura, canto e dança, por exemplo. E sugere:

O trabalho a ser feito numa análise de artes indígenas em sala de aula está muito além de operar uma “contextualização antropológica”, por exemplo, importando elementos do cotidiano indígena, a partir de etnografias. Trata-se de um exercício conceitual mais ambicioso, de “tomar” o ponto de vista do outro, de operar conceitos indígenas, de se engajar sobre as metodologias indígenas e projetar processos indígenas de ensino/aprendizagem, em vez de simplesmente operar a indigenização do conteúdo. Nesse sentido, é preciso auscultar as pensabilidades indígenas, por meio de um estudo rigoroso de suas ciências e artes (FARIA, 2018, p. 539).

Sendo assim, a partir de trocas com artistas e professores/as da etnia Pataxó - MG, esboçou-se o desenvolvimento de abordagens metodológicas, direcionadas por um professor não indígena no Ensino Médio do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Campus Santa Luzia. O artigo ainda aponta uma escassez de materiais de consulta seguros e da falta de parâmetros que orientem a abordagem de uma produção cultural cujos fundamentos se desconhecem, no caso dos povos originários.

Foi pensando nessa troca com os povos indígenas que Eloisa Rossoni, Naiane Laia e Paola Ferreira (2019) nos apresentam o artigo *Aldeia Indígena, Piraque-Açu: aula de campo com alunos da rede pública estadual, na cidade de Vitória (ES)*, trabalho apresentado no CONFAEB de 2019. Esse trabalho consiste em um relato de uma prática pedagógica interdisciplinar, que visou propiciar a estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual, da cidade

de Vitória - ES, uma vivência cultural na Aldeia indígena Piraquê-Açu, das etnias Tupiniquins e Guaranis, no município de Aracruz - ES.

A prática pedagógica na aldeia objetivou ampliar os conhecimentos dos e das estudantes sobre os povos indígenas. Após visita à aldeia, foram feitas atividades, como a modelagem com o barro na reprodução de vasos, que despertou o interesse por experimentações com o uso de sementes para fazer texturas. Segundo as autoras, propiciar essa experiência aos/às estudantes contribuiu de forma a ampliar o repertório de conhecimento sobre a cultura indígena local, bem como no processo de fruição para composição de objetos artísticos relacionados à arte indígena.

Outro trabalho a ser analisado no mesmo evento foi *O Ensino de Arte e diversidade cultural na perspectiva do multiculturalismo crítico*, de Fabiane Pianowski (2019). O texto busca refletir sobre as questões da diversidade cultural no âmbito da Arte/Educação, dando enfoque ao ensino das temáticas indígenas e africanas. A autora destaca que o diálogo intercultural precisa ser fomentado e que é necessário que a cultura seja entendida como um processo dinâmico de trocas e transformações. Também afirma que a perspectiva do multiculturalismo crítico no ensino de Arte apresenta-se como uma interessante estratégia pedagógica para tratar o tema da diversidade cultural em sala de aula, pois

A partir de uma postura educativa multicultural crítica, os pressupostos canônicos da história da arte ocidental como única referência necessitam ser combatidos e a diferença valorativa entre cultura dominante e cultura popular, que geralmente desemboca no entendimento da primeira como a “boa e verdadeira” cultura, perde sentido (PIANOWSKI, 2019).

O último trabalho encontrado no CONFAEB, Marcele Figueira e Ivete Silva (2019), o artigo *Educação intercultural no ensino da arte nas escolas a partir das obras de Jaider Esbell*, apresenta uma pesquisa em andamento que busca tratar sobre educação intercultural no ensino de Arte nas escolas da rede pública de ensino de Boa Vista - RR, a partir das obras do artista Jaider Esbell da etnia Makuxi - RR, também colaborador da pesquisa desenvolvida. Tal pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Nesse estudo, as autoras propõem uma abordagem intercultural com o artista, a partir de entrevista, de sua bibliografia e obras que fizeram parte das ações desenvolvidas com professores e professoras. Paralelamente, a pesquisa em desenvolvimento busca tecer uma relação com os materiais que os/as docentes trabalham nas aulas de artes.

Dos trabalhos analisados, percebemos ainda um direcionamento pautado na diversidade e no multiculturalismo aditivo, sem o questionamento das estruturas hegemônicas vigentes em

Tafinis Said e Rayany Said (2016) e Pedro Gottardi *et al* (2017).

Catherine Walsh (2009, p. 10) nos alerta sobre o reconhecimento da diversidade na política multicultural atual como “uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial”, pois esse sistema pretende incluir os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido apenas pelos interesses do mercado. Contudo, observamos o direcionamento decolonial nos textos de Clarissa Suzuki (2018), Marcela Botelho (2019), Mariana Thomas (2017), Maila Nascimento e Marcos Oliveira (2017), Tales Faria (2018), Eloisa Rossoni, Naiane Laia e Paola Ferreira (2019), Fabiane Pianowski (2019) e Marcele Figueira e Ivete Silva (2019).

A partir do exposto, a revisão bibliográfica nos revelou que as discussões sobre a temática indígena no ensino de Artes Visuais estão presentes, ainda que tímidas, na pós-graduação brasileira e nos eventos acadêmicos pesquisados e nos trazem aporte para entender algumas lacunas e incompreensões acerca do ensino das artes indígenas na educação básica.

Como observado anteriormente, com os recortes utilizados, os trabalhos encontrados na BDTD são predominantemente do Nordeste e nenhum do Norte. Já nos eventos pesquisados, encontramos 3 da região Norte, 3 do Sudeste, 3 do Sul, 1 do Centro-oeste e nenhum do Nordeste, evidenciando que um olhar para vários recortes e contextos de publicização de estudos nos apresenta uma melhor distribuição das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas.

Em um universo abundante de textos publicados anualmente pela ANPAP e nos CONFAEBs, com os descritores utilizados, foram encontrados apenas 10 no período de 5 anos e 5 dissertações na BDTD no período de 10 anos. Esse dado é um alerta para questionarmos acerca do apagamento, do silenciamento, do esquecimento e da invisibilidade das artes visuais indígenas no contexto da escola formal.

Com esse recorte pesquisado, é possível afirmar que a Lei nº 11.645/2008 está presente como justificativa e validação das investigações, reafirmando o quanto é importante a existência de políticas públicas e leis que garantam uma educação que inclua, respeite e valorize as diferenças culturais. Porém, ainda é um desafio para docentes colocar em prática essa lei e não nos cabe culpabilizá-los/las, mas problematizar a ausência de políticas públicas de formação, a falta de condições materiais para que a lei seja efetivada e que o projeto educativo inclusivo e decolonial se concretize. O que não os/as isenta de um engajamento político para que haja mudança dessa realidade.

Naine Jesus (2021, p. 01) nos alerta que essa movimentação nos últimos tempos em torno dos fazeres artísticos de indígenas vai além da aplicabilidade da lei citada. Para ela,

“talvez tenha muito a ver com as lacunas da história (oficial) da arte e também com o aparecimento midiático de diversos artistas indígenas” (JESUS, 2021). A autora ainda reflete sobre as ausências no aprendizado oferecido pela educação formal, na qual ficamos envolvidos/as durante grande parte de nossa vida, mas pouco aprendemos sobre a existência dos povos indígenas pelos currículos estabelecidos.

O recorte utilizado pelos/as autores/as, seja da produção indígena local ou não, de forma alguma pode ser generalizada como a Arte indígena brasileira, visto que temos mais de 350 diferentes etnias no nosso país, segundo o censo demográfico 2010 do IBGE.

Destacamos que compreendemos que a arte produzida por indígenas é arte brasileira e não a reduzimos apenas como artesanato, cultura material ou/e tribal de forma separada do campo da Arte, como um apêndice. Nesse sentido, corroboramos com a educadora, artista, ativista e pesquisadora indígena, Naine Terena de Jesus, quando diz que:

Não se pensa que a arte indígena deve ser um anexo, em que lhes oferecem um pequeno espaço, agrupando artistas indígenas em determinado local da expografia, para cumprir uma rota de “inserção” e de falso reconhecimento. A arte indígena é concreta e merece o “espaço” e o “reconhecimento” que lhes são conferidos pelo olhar curatorial profissional (JESUS, 2020, p. 17, grifos da autora).

Por fim, com a incursão no estado de conhecimento, podemos afirmar sobre a importância de estudos que abram caminhos para uma Arte/Educação decolonial no ensino das Artes Visuais, problematizando as hierarquias e inclusões estruturais para que haja uma efetiva decolonização dos currículos.

É necessário questionar como recontar ou até mesmo contar a história da arte do Brasil, ou ainda, as histórias da arte, para não cometermos o erro de contar uma única versão. De acordo com Chimamanda Adichie (2019), uma única história cria estereótipos e limita nossa visão sobre o todo. É impossível falar de uma única história sem falar sobre poder, sobre por qual/quais perspectivas as histórias são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas. A autora citada afirma que histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas outras também podem reparar essa dignidade perdida.

Assim, motivadas pelas contribuições teóricas apresentadas, além das pistas deixadas pelas pesquisas encontradas, passamos a provocar alguns questionamentos: que outras produções artísticas contemporâneas realizadas por artistas indígenas podem compor nossas reflexões? Como podemos desenhar caminhos de práticas no campo das Artes Visuais no sentido contra-hegemônico trazido pela decolonialidade? Que modos outros podemos construir para avançar em práticas que rompam e extrapolem a perspectiva das colonialidades ainda



presente em muitas práticas e instituições que tratam o ensino das temáticas indígenas enquanto apêndice, adereço, decorativo? Esses são alguns questionamentos mobilizados pelos estudos encontrados e que a presente pesquisa toma como norteadores e provocadores dos pensamentos que nos move.

### **3 PENSAMENTO DECOLONIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR AS TEMÁTICAS INDÍGENAS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS<sup>10</sup>**

Neste capítulo, abordaremos o pensamento decolonial e as reverberações dessa perspectiva para pensar as artes indígenas de um modo geral e, de modo mais específico, a arte indígena contemporânea e seus rebatimentos no campo educacional. Para tanto, será necessário discutir noções de colonialismo e colonialidades, uma vez que, pelas nossas experiências, percebemos que essas noções são postas em prática e reverberam nas instituições e nos sujeitos.

Nos campos da Arte e da Arte/Educação, entender o colonialismo e as colonialidades quando relacionadas às temáticas indígenas nos trarão aportes para adentrarmos nas discussões sobre a arte indígena contemporânea e compreendermos os sistemas reguladores da arte e do ensino.

#### **3.1 Como o colonialismo e as colonialidades produzem narrativas discriminatórias sobre os povos indígenas?**

A história contada pelos vencedores quase nunca menciona a manipulação que foi engendrada contra os povos indígenas. Não conta que usaram as diferenças culturais para destruir a alma desses povos; não conta a estratégia utilizada para silenciar grupos inteiros que eram vitimados por doenças contraídas pelo uso de roupas contaminadas; nada diz sobre alimentos contaminados ou rios envenenados. Nos raros livros em que isso aparece, conta-se como superioridade, como esperteza (MUNDURUKU, 2019, p.49).

A partir do relato de Daniel Munduruku, podemos perceber na história que nos foi contada que ainda é reproduzida uma construção de narrativa que contribui para perpetuar a história do colonizador, ainda impregnando nossos imaginários e nossos olhares e naturalizando atrocidades cometidas contra os povos originários.

A exemplo, trago uma das pinturas mais conhecidas e difundidas em materiais didáticos no Brasil, a *Primeira Missa no Brasil* (1860), do pintor brasileiro Victor Meirelles (Imagem 15).

---

<sup>10</sup>As discussões trazidas neste capítulo deram origem ao artigo “Pensamento decolonial e arte indígena contemporânea: caminhos para pensar outros modos de abordar a temática indígena” apresentado no XXXI CONFAEB, 2022.

Imagem 15 - Victor Meirelles, Primeira Missa no Brasil, 1860. Óleo s/ tela. 268 x 356 cm. Rio de Janeiro, Museu Nacional de Belas Artes



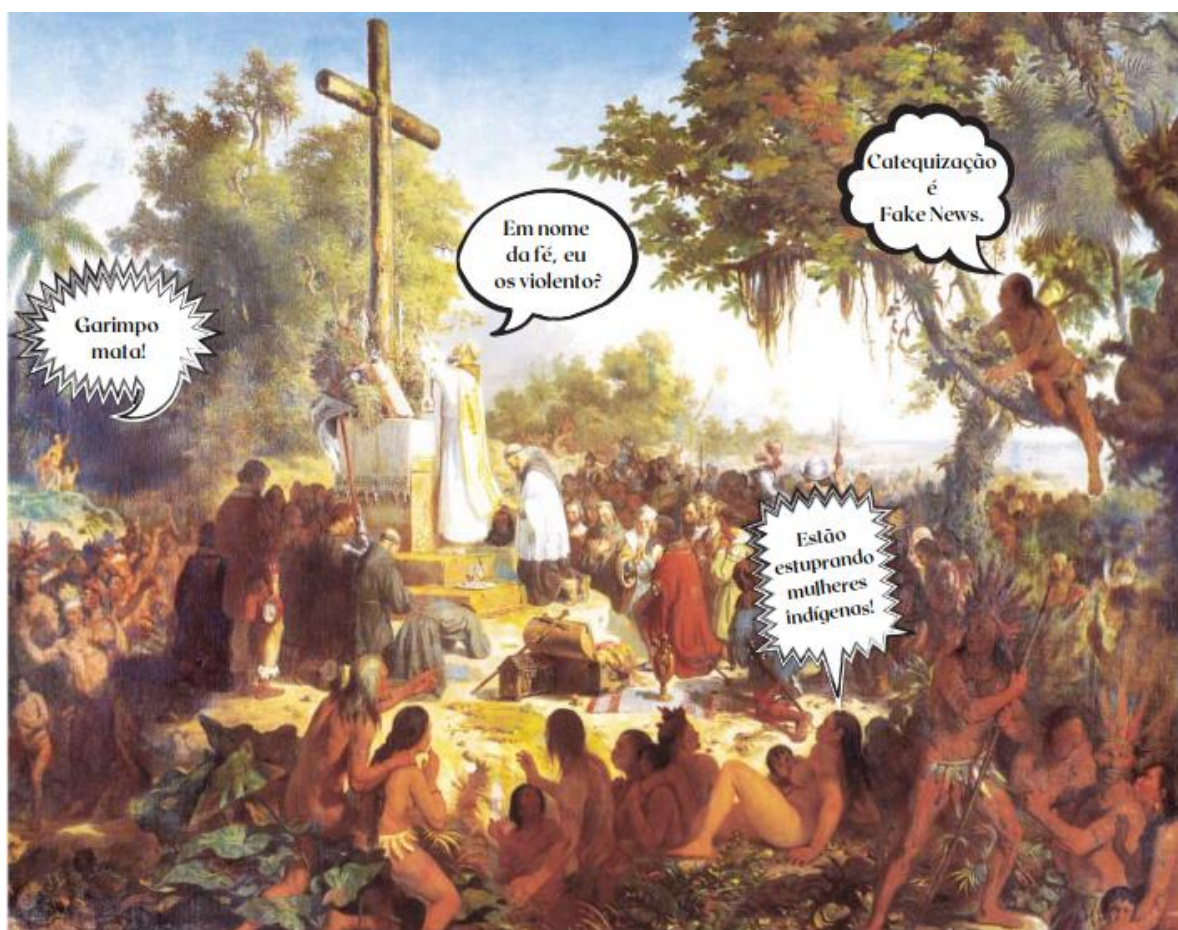
Fonte: <http://www.mnba.gov.br/>

A obra enaltece a convivência supostamente pacífica entre brancos e indígenas e representa a missa celebrada pelo frei Henrique Soares de Coimbra em Porto Seguro (BA), em 26 de abril de 1500, quatro dias depois do desembarque dos portugueses no Brasil. Para fazer essa pintura, o artista se inspirou no conteúdo da carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, que descreve, dentre outras coisas, a missa referida na pintura, como podemos observar no trecho abaixo:

Ali estiveram conosco, a ela, perto de cinqüenta ou sessenta deles, assentados todos de joelho assim como nós. E quando se veio ao Evangelho, que nos erguemos todos em pé, com as mãos levantadas, eles se levantaram conosco, e alçaram as mãos, estando assim até se chegar ao fim; e então tornaram-se a assentar, como nós. E quando levantaram a Deus, que nos pusemos de joelhos, eles se puseram assim como nós estávamos, com as mãos levantadas, e em tal maneira sossegados que certifico a Vossa Alteza que nos fez muita devoção (CAMINHA, 1963).

Mas, e se essa história fosse contada sobre a ótica dos povos colonizados? Como seria? Inspiradas pela obra do artista indígena Macuxi Jaider Esbell, *Carta ao velho mundo*, 2018/2019, que mais à frente discutiremos, apresentamos outra maneira de contar essa história. Vejamos na Imagem 16:

Imagem 16 - Flávia Costa, *Catequização é Fake News*, 2021. Interferência sobre imagem



Fonte: elaboração da autora

Desmentindo a pintura de Victor Meirelles apresentada anteriormente, que narra a domesticação dos povos originários e a passividade da catequização, trazemos fatos silenciados por um discurso colonizador e dominador, marcador da violência acometida contra os povos indígenas, como o estupro de mulheres indígenas, a matança e escravização desses povos e a falsa proteção dos povos originários travestida de catequese. Vale salientar que essa visão predominante de vitimizados/as também esconde as estratégias de resistência e sobrevivência dos povos originários como afirma Edson Silva (2017, p.47).

Contrariando todas as previsões trágicas, os povos indígenas no Brasil ao longo dos anos de colonização, não somente elaboraram diferentes estratégias de resistência seja através das guerras ou dos confrontos, mas também por meio das alianças, das acomodações e adaptações ou das simulações diante das situações criadas com a colonização, alcançando nas últimas décadas um considerável crescimento populacional segundo estimativas do Censo IBGE/2010. Questionando assim as corriqueiras visões eurocêntricas, colonialistas e evolucionistas que tratavam os povos indígenas como atrasados, vítimas impotentes em extinção. Pois, os dados e informações que evidenciam o contrário exigem reformulações das teorias explicativas sobre o destino desses povos.

Das estratégias citadas por Edson Silva (2017), podemos destacar as apropriações simbólicas por meio das quais os povos indígenas transformaram ritos e expressões socioculturais dos colonizadores, através da persistência de práticas religiosas ancestrais, com simulações de adesão ao Cristianismo conhecidas como religiosidade popular/sincretismo/hibridismo cultural.

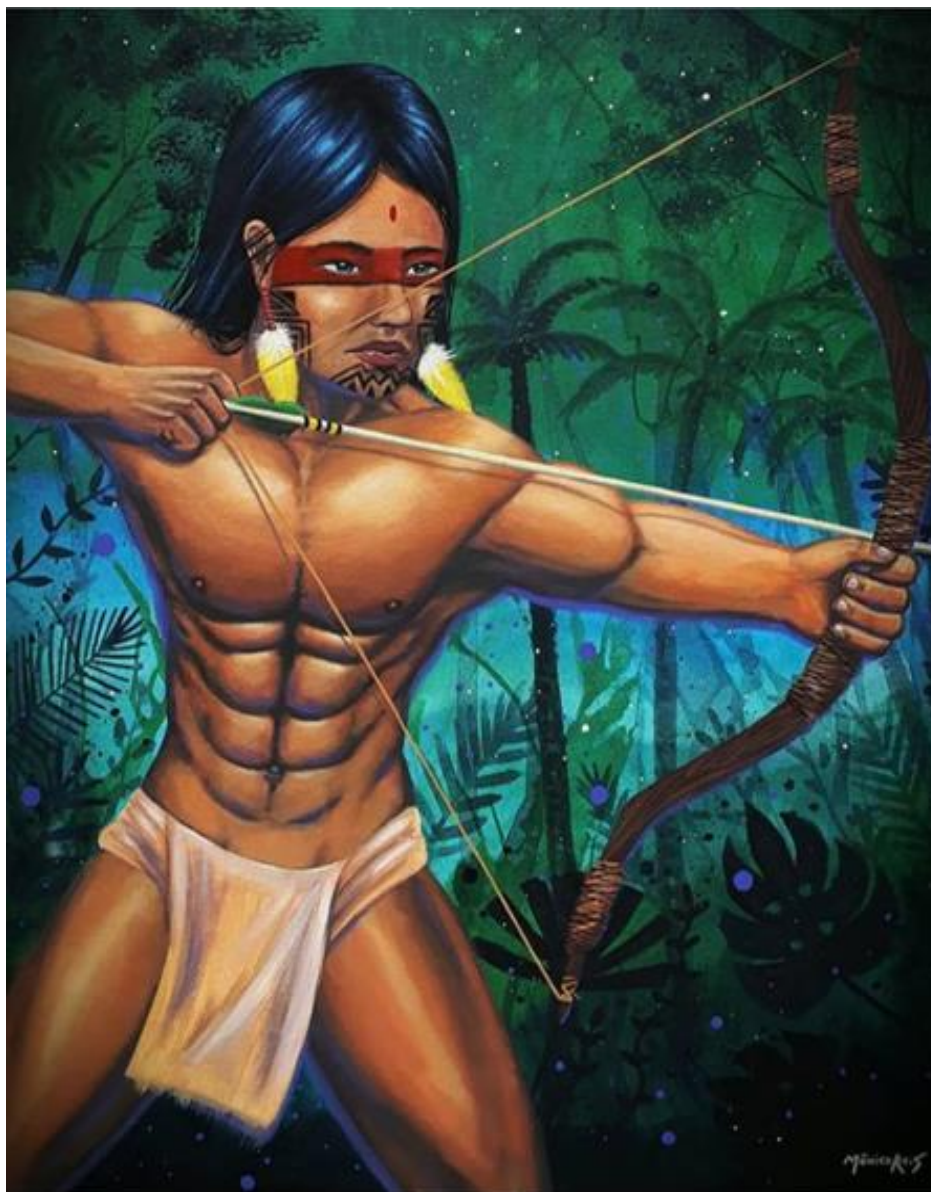
Assim como a pintura apresentada de Victor Meirelles, imagens veiculadas sobre os povos indígenas, seja na mídia ou nos materiais didáticos trabalhados na escola, ainda carregam estigmas herdados do período de colonização e generalizam os povos originários. Um exemplo disso, ao fazer pesquisa nas redes sociais com a *hashtag* “dia do índio”, encontramos 130 mil publicações no *Instagram* que, em sua maioria, reafirmam esses estigmas, como podemos observar nas Imagens 17 e 18.

Imagem 17- #diadoindio. Imagens coletadas no Instagram



Fonte: Instagram

Imagem 18 - #diadoindio. Imagens coletadas no Instagram



Fonte: Instagram

Compreendemos que imagens não são passivas, pois resultam de uma prática de relações de poder, naturalizados e normalizados como padrões a serem seguidos. Elas nos assediam e nos atravessam continuamente e excessivamente. Contudo,

O acontecimento de uma imagem e a continuidade de sua força, potencializando-se ou desenergizando-se, depende dos efeitos das negociações, nem sempre amistosas, que se estabelecem entre o que é visto e os olhares que vêm (VITORIO FILHO; CORREIA, 2013, p. 55).

Segundo os autores citados, as imagens também pertencem aos olhares de quem vê, não pertencendo exclusivamente ao propósito do/a autor/a. Portanto, uma imagem que desestabiliza o imaginário do que é ser indígena poderá ser recebida de maneiras diferentes. Os autores ainda ressaltam que os efeitos das imagens dependem de como são consumidas, fruídas e de sua frequência.

Para Daniel Munduruku (2009), ao nos fazermos a pergunta “qual o índio que mora dentro de nós?”, surgem duas imagens bastante comuns no nosso imaginário. Uma romantizada e que está muito presente nas escolas ainda hoje, sobre isso, ele diz:

Ela se apresenta quando se “comemora” o famoso dia do índio. Nesse dia, buscam-se todos os estereótipos para ensinar às crianças, fazendo-as repetir o imaginário que os adultos pouco informados trazem. É assim que vemos os “índios” do nosso imaginário: corretos, incorruptíveis, éticos, solidários, pacíficos, vivendo uma vida sem problemas, maravilhosa, sem brigas ou discussões. Pensamos, inclusive, que são mais felizes do que quem vive em outros espaços sociais ou geográficos. (MUNDURUKU, 2019, p.53).

A outra refere-se a uma visão ideologizada, ao índio preguiçoso, selvagem e atrasado. Mesmo sendo visões contraditórias, ainda moram dentro da gente e se manifesta quando

[...]vemos que um indígena se destaca na sociedade por ter passado por vários cursos, ou por trabalhar com a produção audiovisual, com literatura ou música. Quase sempre as pessoas o desprezam dizendo que aquele “não é mais um índio de verdade”, porque foge ao estereótipo que foi disseminado nesses longos séculos do discurso colonial. O que a maioria das pessoas não percebe é que as populações indígenas não precisam estar presas ao passado para serem indígenas. Isso é outro ponto obscuro na nossa compreensão. As culturas são dinâmicas e precisam estar atualizadas para continuarem vivas [...] (MUNDURUKU, 2019, p.54).

A partir da obra *Mikay* (Imagem 19), que significa “pedra que corta”, propomos uma reflexão a partir do questionamento: o que é ser índio para você?

Esse trabalho é uma escultura construída em cerâmica pela artista Arissana Pataxó e sua criação foi impulsionada pelos preconceitos vividos por ela, enquanto indígena na cidade. Segundo a artista,

Cada pessoa tem um índio fictício na cabeça. Essa imagem é construída pelos livros de literatura, pelas escolas, pela mídia. Mas nós somos um povo que vive na floresta e também na cidade. É uma diversidade muito grande. É um erro considerar que índio é tudo igual (PATAXÓ, 2016, n.p).

A pergunta provocada pela artista e impressa no facão, conforme observamos na Imagem 19, leva-nos a outras imagens e outras perguntas, como, por exemplo, em qual categoria do universo artístico é colocada a produção artística dos povos indígenas? Arte

primitiva? Pré-cabralina? Diversidade? Por que não as encontramos entre fotógrafos/as/es, escultores/as, pintores/as e até mesmo na arte contemporânea? Se não as encontramos nos materiais didáticos, por que não as inserimos? É possível enxergar colonialidades no ensino das Artes Visuais? Por que ainda estranhemos corpos indígenas ocupando outros espaços que não seja a floresta?

Imagem 19 - Arissana Pataxó, Mikay, 2009. Escultura de cerâmica



Fonte: <http://arissanapataxo.blogspot.com/search?q=mikay>

Trazemos essas questões sem necessariamente oferecer respostas. Nossa intenção é provocá-los/as, pois a inquietação é o primeiro passo da mudança. E qual mudança queremos propor nessa discussão? A mudança do nosso olhar, pensar e agir colonizado em relação aos povos indígenas e suas produções artísticas e em relação a nós mesmos/as.

Em consonância com nossa proposição, os povos originários buscam autoafirmação e lutam diariamente pela vinculação de imagens mais condizentes com as suas realidades contra a exotização do corpo indígena, como destaca a artista Yacunã Tuxá na Imagem 20. A artista e ativista indígena tem buscado nas suas produções visuais reivindicar esse olhar mais condizente das mulheres indígenas.



Imagem 20 - Yacunã Tuxá, Não Somos Iracema, 2019. Ilustração digital



Fonte: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2019/09/13/yacuna-tuxa-artista-indigena-ninguem-aqui-e-iracema.sehtm>

Para dar continuidade ao entendimento dessas problematizações, acreditamos ser necessário discutir noções sobre colonialismos e colonialidades, que muito contribuem para compreensão dessas narrativas discriminatórias.

Apesar dos conceitos terem relação, diferem em significados. Para Walter Mignolo (2007), colonialismos são momentos históricos específicos, como a dominação político-econômica de alguns povos sobre outros, a exemplo do Brasil colonial, que foi marcado pela invasão, exploração, roubo e etnocídio dos povos originários. Já as colonialidades são o legado do colonialismo e referem-se às modalidades de relações de saber e poder que permanecem e são colocadas em prática cotidianamente, colocando a cultura do colonizador como mais importante e de maior valor, mesmo após o período de colonização. Exercitam-se regulando a vida em todas as suas esferas, controlando a economia, o gênero e a sexualidade, a natureza e seus recursos, as subjetividades e as formas de conhecer. Sendo o sistema educacional um lugar estratégico e fecundo para se operar as colonialidades.

A principal mentira que sustenta a colonização, segundo Aimé Césaire (1978), é a ideia de civilização como justificativa de todo processo colonial, amparada pelo cristianismo e pelo capitalismo. O autor constata que, para justificar a violência, a ação colonial precisa ver nativos/as como inferiores, como animais, coisificando os/as colonizados/as. Ainda declara,

Aonde quero chegar? A esta ideia: que ninguém coloniza inocentemente, nem ninguém coloniza impunemente; que uma nação que coloniza, que uma civilização que justifica a colonização – portanto, a força – já é uma civilização doente, uma civilização moralmente ferida que, irresistivelmente, de consequência, em consequência, de negação em negação, chama seu Hitler, quero dizer, seu castigo (CÉSAIRE, 1978, p. 21).

Em outros termos, Eduardo Moura (2018, p. 23-24) destaca,

O colonialismo e a colonialidade, como padrões de poder, criaram e criam um não-(re)conhecimento de um povo/nação/civilização sobre si; tira dos sujeitos sua mais comum e eficaz forma de comunicação: a língua/idioma; retira as crenças que povoam os imaginários e que formam as subjetividades; cria sobre um povo representações visuais que ridicularizam, minimizam, uniformizam, encobrem, inferiorizam e estereotipizam. Esses processos caracterizam o colonialismo e sua perpetuação pela colonialidade na contemporaneidade.

A partir do exposto e numa tentativa de responder à pergunta inicial do capítulo – como o colonialismo e as colonialidades produzem narrativas discriminatórias sobre os povos indígenas? –, destacamos que entendemos que nos processos de universalização do sujeito, no qual o modelo a seguir é o do colonizador europeu, branco, heterossexual e cristão que o colonialismo perpetua através das colonialidades e continua produzindo narrativas discriminatórias contra os povos indígenas.

Alguns autores e autoras têm se debruçado nas discussões sobre o colonialismo, as colonialidades e a decolonialidade, que é conhecido como Pensamento Decolonial. Um conjunto desses/as autores/as são considerados representantes da perspectiva teórica e compõem o grupo Modernidade/Colonialidade (MC), dentre eles/as Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh e Nelson Maldonado-Torres. Essa perspectiva vem se construindo na direção de um pensamento crítico e transdisciplinar, questionando as tendências dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento presentes no campo acadêmico, mas também em muitos currículos e práticas escolares. Para esses/as intelectuais, colonialidade e modernidade são as duas faces da mesma moeda, ou seja, a modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

Os estudos decoloniais vêm se desenvolvendo desde os anos 2000, promovidos pelo grupo MC. Catherine Walsh, uma das representantes desse grupo, afirma sobre a perspectiva decolonial

É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo ainda é racial, moderna e colonial.

Uma ordem da qual todos de alguma forma participamos. Assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial, dirigido a romper cadeias e desescravizar as mentes. (WALSH, 2007, p. 9).

Corroborando com esse pensamento, Vera Candau (2020, p. 681),

Propõe que nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicos, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra hegemônica.

Há ainda alguns tipos de colonialidades. Abordaremos nesta pesquisa mais especificamente a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e do ser. Porém, apresentaremos a colonialidade da natureza e a colonialidade do gênero, pois consideramos sua inter-relação alimentada pela colonialidade do poder.

A colonialidade do poder é referência para os estudos decoloniais, pois a partir dela expandiu-se a utilização do substantivo colonialidade para aplicá-lo a outras dimensões e campos. Construiu-se, com a invasão das Américas, o início da globalização e da constituição do modo de produção capitalista. Nesse cenário, ela se apresenta como um profundo sistema de dominação cultural que controlará a produção e a reprodução de subjetividades amparada no eurocentrismo e na racionalidade moderna, baseado na classificação hierárquica da população mundial (QUIJANO, 2007).

Ainda é importante destacar que a colonialidade, em seu caráter de padrão de poder, independe de uma maioria populacional, vejamos:

Embora em cada uma das diversas sociedades os setores brancos fossem uma reduzida minoria do total da população, eles exerceram a dominação e a exploração das maiorias de indígenas, afrodescendentes e mestiços que habitavam as repúblicas nascentes. Esses grupos majoritários não tiveram acesso ao controle dos meios de produção e foram forçados a subordinar a produção de suas subjetividades à imitação dos modelos culturais europeus (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 6).

Essa hierarquia no poder é responsável por naturalizar as desigualdades nas relações, seja ela social, de gênero, econômica e/ou étnica e produzir discriminações.

Aníbal Quijano (2005) elabora o conceito de colonialidade do poder e entende que o poder está estruturado em relações de dominação, exploração e conflito. Para o autor, a colonialidade do poder atua reprimindo os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico e as imagens do colonizado, impondo a do colonizador, invadindo e deslegitimando o imaginário dos povos subalternizados, naturalizando o imaginário do colonizador.

O segundo tipo de colonialidade, colonialidade do saber, é entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas, reduzindo-os a categorias de primitivos e irracionais. Segundo Nelson Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do saber surge das implicações da colonialidade do poder, pois se refere ao impacto da colonização sobre as linguagens.

A colonialidade do ser (WALSH, 2005) é pensada como a negação sistemática da outra pessoa, por exemplo, a negação de um estatuto humano para indígenas, que acaba implantando problemas em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo. Para Nelson Maldonado-Torres (2007), a invisibilidade e a desumanização são as expressões primárias da colonialidade do ser.

Sobre a colonialidade da natureza, Héctor Alimonda (2011) nos mostra como a natureza é afetada pela colonialidade, uma vez que esta é vista como um espaço subalterno passível de ser explorado ou modificado conforme as necessidades do regime de acumulação capitalista vigente. Podemos observar essa colonialidade atuando nas queimadas acontecidas nos últimos tempos no Brasil e no garimpo ilegal em terras indígenas.

Maria Lugones (2020) defende que a colonialidade do poder na perspectiva defendida por Aníbal Quijano (2005) não é suficiente para dar conta de todos os aspectos do gênero. Sobre isso nos diz:

O termo “mulher”, em si, não tem sentido ou tem um sentido racista, já que a lógica categorial historicamente seleciona somente o grupo dominante – as mulheres burguesas brancas heterossexuais – e, portanto, esconde a brutalização, o abuso, a desumanização que a colonialidade de gênero implica (LUGONES, 2020, p.67).

Portanto, quando se fala de colonialidade de gênero é preciso acrescentar outras categorias para além das categorias hegemônicas, sob o viés da interseccionalidade – relações de raça, classe, sexualidade, gênero. Segundo Vera Candau (2020), o termo “interseccionalidade” foi dado pela jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1989) para definir a interdependência das relações de raça, sexo e classe e não hierarquizar as diversas opressões presentes no tecido social. A partir dessas considerações, podemos entender que a colonialidade do poder, alimentada pela imposição do sistema de gênero moderno/colonial, tem implicações diferentes entre mulheres brancas e mulheres indígenas, por exemplo.

Como pudemos constatar nas leituras com as quais dialogamos e em algumas pesquisas encontradas ao longo deste estudo, parte das representações dos povos originários são fortemente marcadas pelas colonialidades e refletidas na educação, na arte e consequentemente

na Arte/Educação, que ainda privilegia saberes eurocêntricos em detrimento dos saberes dos povos originários.

Assim, nos é urgente um pensar e agir pedagógico decolonial que, segundo Catherine Walsh (2009), assuma um trabalho na intenção de romper com as estruturas hegemônicas vigentes, questionando as estruturas sociais, políticas e epistêmicas das colonialidades.

Nessa direção, os estudos sobre decolonialidade realizados pela autora supracitada apontam elementos para pensar de modo mais atento, sobretudo quando diz que:

Enquanto a dupla modernidade-colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista, hoje se esconde por trás de um discurso (neo)liberal multiculturalista. Desse modo, faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade” (WALSH, 2009, p. 6, grifo da autora).

Pablo Quintero; Patrícia Figueira; Paz Concha Elizalde (2019) indicam que os estudos decoloniais são um conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade, compartilhando um conjunto sistemático de enunciados teóricos que revisitam a questão do poder na modernidade. Dentre esses enunciados teóricos, destacam-se a designação do eurocentrismo/ocidentalismo como a forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade.

O pensamento decolonial nos convida a (re)pensar criticamente os saberes ditos universais e problematiza as hierarquizações, os apagamentos e as invisibilizações dos conhecimentos de matrizes indígenas, geralmente ausentes, ou ainda, pouco expressivos na formação docente em Artes Visuais. É um caminho para questionar as colonialidades e possibilita decolonizar as formas de pensar/ser/fazer/sentir.

Contudo, a pedagogia decolonial – ação decolonial enquanto pedagogia – opera além dos espaços formais de educação como universidades e escolas.

[...] ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc. (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5).

No âmbito escolar, segundo Eduardo Moura (2018), “a única versão de Arte ensinada e aprendida nos espaços educativos é europeia/estadunidense”. Igualmente, “as imagens que compõem os repertórios, os imaginários e os saberes dos docentes são europeias”. Do mesmo modo, no estado de conhecimento levantado, constatamos as poucas pesquisas e materiais didáticos que privilegiem um ensino de arte que rompa com esse padrão eurocêntrico e trabalhe as versões indígenas das artes.

A partir dessas reflexões e constatações, propomo-nos a pensar o que podemos fazer para decolonizar o ensino de Artes Visuais e o que ainda fazemos para manter as colonialidades?

Eduardo Moura (2018, p. 28) sugere uma desobediência docente que produza conhecimentos em artes que “legitimem epistemes anti-hegemônicas, não-eurocêtricas; que criem identificação com a América Latina nas dimensões artísticas, históricas, sociais, culturais; e que ampliem o espectro para uma consciência decolonizada”.

É preciso desnaturalizar os processos de colonialidades que estão introjetados não apenas nos currículos e materiais didáticos de artes, mas principalmente no nosso imaginário individual, coletivo e nos conhecimentos que privilegiamos, para assim começar a desenvolver uma educação em arte decolonial.

Operar num pensar e agir pedagógicos com e a partir dos sujeitos subalternizados pelas colonialidades como os povos originários, afrodescendentes, diversidades de sexualidade e gênero e tantos outros marcadores de diferenças que o projeto educacional hegemônico colonial exclui.

O percurso é processual e permanente de construir processos educativos nos quais o centro de nossas buscas sejam os grupos sociais subalternizados e inferiorizados. O que não significa que seja necessário abandonar todas as imagens e materiais didáticos de origem europeia, mas refletirmos por que os priorizamos e problematizar de que forma está sendo apresentado.

Diante do exposto, sem termos a intenção de encerrar essa discussão, ficamos em suspenso com algumas questões: nas aulas de Artes Visuais qual o modelo a ser seguido? Quem está sendo excluído, subjugado ou silenciado? O ideal de beleza ainda é o modelo clássico grego? Existe um ideal de beleza? A proporção áurea é a melhor? Esperamos que as discussões e perguntas trazidas nesta pesquisa nos movam para um questionamento de nossas práticas pedagógicas a partir de um pensar e agir decolonial e contribua para olharmos o campo e o trato com a temática indígena a partir das conversas com os/as docentes participantes.

### 3.2 Produções artísticas indígenas: arte, artesanato ou artefato?

Imagem 21 - Flávia Costa, Isto é um cachimbo. Mas quando é arte?, 2021. Fotografia digital



Fonte: elaboração da autora

Sabemos que o conceito de arte é relativo, modifica-se com o tempo, lugar e nossa intenção não é defini-lo, nem nos aprofundarmos sobre ele. A questão que queremos problematizar, assim como a Imagem 21, é o que torna uma produção artística feita por indígenas arte, artesanato ou artefato? Quais implicações teóricas/culturais dessas categorizações?

Neste momento, relembro a fala do líder indígena Ailton Krenak (2016), afirmando que entre a maioria dos povos indígenas todo mundo dança, canta, pinta, desenha, esculpe, faz tudo isso que o Ocidente atribui a uma categoria de gente, que são os artistas. Logo, essa categorização foi formulada inicialmente pelos não indígenas.

Els Lagrou (2009, p.14) corrobora com essa afirmação de Ailton Krenak e anuncia sobre o questionamento que trataremos em seguida quando declara a

Inexistência entre os povos indígenas de uma distinção entre artefato e arte, ou seja, entre objetos produzidos para serem usados e outros para serem somente contemplados, distinção esta que nem a arte conceitual chegou a questionar entre nós, por ser tão crucial à definição do próprio campo.

Portanto, um objeto utilitário não pode ser arte? Ou apenas os objetos utilitários produzidos por indígenas não podem ser considerados arte? Voltamos com a discussão provocada pela Imagem 21. Quando comprado esse cachimbo numa aldeia Potiguara-PB era artefato, artesanato ou arte? E depois do objeto ser apropriado e fotografado, ele muda de categoria?

Para compreendermos melhor esse trânsito, Ilana Goldstein (2020) nos apresenta a noção de artificação, que foi cunhada pela socióloga francesa Roberta Shapiro para se referir a transformação em arte de objetos e práticas antes vistos como não artísticos:

A artificação leva os produtores a serem chamados de artistas e os objetos por eles fabricados a serem vistos como criações especiais. Leva também os observadores do seu trabalho a serem divididos entre apreciadores, críticos e colecionadores. Mas não ocorre nenhuma transformação concreta nos objetos e nas imagens; o que se transforma – continuamente – é a concepção euroamericana do que pode ser incluído nas categorias de arte e artista, bem como a maneira de apresentá-los e o preço que atingem no mercado (GOLDSTEIN, 2020, p. 169).

Essa artificação geralmente acontece quando essas produções são deslocadas para espaços legitimadores da arte, contudo, depende também de como são organizadas e apresentadas. A exemplo de mostras em museus, onde são apresentadas produções artísticas indígenas como um anexo, oferecendo um pequeno espaço para cumprir uma rota de “inserção” e de falso reconhecimento (JESUS, 2020, p. 17).

Ilana Goldstein (2020) também nos expõe um paradoxo relacionado ao modelo de arte imposto entre os séculos XVI e XX. Ela coloca em discussão se para ser arte as obras teriam que ser únicas, expressar o gênio individual do artista e valorizar a dimensão estética expurgada de funções e de utilidades, porque as obras anteriores ao surgimento desse conceito de arte, como exemplo, a arte sacra, é considerada arte? A autora ainda coloca em xeque alguns artistas consagrados que não trabalhavam sozinhos, como é o caso do holandês Rembrandt e destaca as gravuras e fotografias que são reprodutíveis em séries. O que nos deixa claro que esses pressupostos da Arte são aplicados a uma parcela das criações humanas, que foi universalizado, transformado em categorias normativas que são acionadas para desqualificar produções que não se encaixam nesse padrão e que são designadas como artefatos ou artesanato.



Nesse sentido, Els Lagrou (2009) também contesta que as noções sobre arte estabelecidas pelos não indígenas são frágeis e questionáveis, como afirma no seu texto sobre os estudos de Alfred Gell:

[...] se no mundo da arte contemporânea a arte não se define mais pelo critério do belo e sim pela lógica do trocadilho ou da armadilha conceitual, pelo complexo entrelaçamento de intencionalidades sociais, porque continuar avaliando a arte de outros povos com critérios que não valem mais no nosso mundo artístico? Por que achar que são as máscaras africanas as peças que mais se aproximam da nossa noção de arte? (LAGROU, 2009, p.34).

Não é incomum encontrar falas que destacam que a produção artística indígena não pode ser considerada arte por ter funções utilitárias, e que ainda há um espanto quando nos deparamos com essas produções fora dos museus etnográficos, como, por exemplo em exposições de arte contemporânea.

Nossa intenção não é classificar essas produções nem as enquadrar, mas provocar o/a leitor/a a uma inquietação que promova mudanças de paradigmas. Não podemos também dar conta neste texto da relação da arte com cada povo/etnia indígena, já que existem mais de 300 povos com seus sistemas próprios de arte. Tentaremos não generalizar e não as padronizar, senão dialogar com e a partir de falas indígenas. Portanto, buscamos vozes representativas de alguns povos e que estão à frente das discussões sobre a arte brasileira produzida por indígenas. Dentre elas, a artista e curadora Naine Terena Jesus, que nos interpela sobre essas produções, vejamos:

Mas nós sabemos que a produção material indígena sempre foi constante e os traços artístico-culturais estão impregnados nela. Sabemos também que a arte é um elemento cultural imbuído na existência indígena, e que a intuição estética perpassa desde a produção de cestarias à construção de instalações nos dias de hoje (JESUS, 2020, p. 15).

A autora ressalta que a perspectiva artística indígena emerge de outros mundos, que muito podem contribuir para uma sociedade com o pensamento mais coletivo e que isso foi apagado como referência para a formação do nosso país. Para Jesus, 2020, p.13

A arte indígena nesse momento é a tradutora de todas as falas, lutas, derrotas, vitórias, perspectivas e assume um diálogo amplo com a sociedade civil. A arte contemporânea brasileira tem uma origem forte e nativa. Sempre foi e sempre será.

Igualmente, Arissana Pataxó (2019) enfatiza que a produção contemporânea artística indígena é parte de um processo histórico e que vem sendo transformada e reinventada.

O artista e curador indígena de origem Macuxi, Jaider Esbell, também se destaca na cena contemporânea da arte e lança a expressão Arte Indígena Contemporânea (AIC) da qual justifica:

Não há como falar em arte indígena contemporânea sem falar dos indígenas, sem falar de direito à terra e à vida. Há mesmo que se explicar o porquê de chamarmos arte indígena contemporânea e não ao contrário. Na história da literatura especializada sobre arte contemporânea produzida no Brasil não temos autores artistas indígenas. Nesse sentido, o componente novo surpreende por seu protagonismo histórico. Convidamos a um inteiro desconstruir para outros preenchimentos (ESBELL, 2018).

Em *Cartas ao Velho Mundo* (Imagem 22), produção artística de Jaider Esbell, exposta na 34ª Bienal de Arte de São Paulo, *Faz escuro mas eu canto*, ocorrida no ano de 2021, o artista questiona o apagamento da arte produzida por indígenas, realizando intervenções a caneta e marcadores sobre as 396 páginas do primeiro volume do livro *Galeria delta da Pintura Universal*, uma enciclopédia ilustrada da história da arte ocidental publicada nos anos de 1970 com enfoque eurocêntrico. Nessas intervenções, questiona e denuncia as colonialidades.

Para Jaider Esbell, os propósitos da Arte Indígena Contemporânea vão muito além de assimilar e usufruir de estruturas econômicas, icônicas e midiáticas, pois, numa perspectiva oposta dessa lógica dominante, é um caso específico de empoderamento no campo cosmológico de pensar a humanidade e o meio ambiente (Esbell, 2018).

Imagem 22 - Jaider Esbell, fragmento de Carta ao velho mundo, 2018/2019. Desenhos e textos produzidos com pincel Posca. Tamanho: 27 x 35 x 4 cm



Caboco, artista visual Wapichana, provoca-nos dizendo que, numa visão limitada, a arte produzida por indígenas foi sistematicamente trabalhada na história oficial para ser vista no diminutivo. Por isso hoje é intuitivamente classificada enquanto artesanato ou “esculturinhas” (CABOCO, 2020, p. 153, grifo do autor).

A respeito desse tipo de produção denominada “esculturinhas”, podemos dizer que ela, por vezes, é desvalorizada pela população em geral e pelo mercado regulador de arte, como destaca também a artista Tamikuã Txihi do povo Pataxó, com as obras *Áxiná, exna* (onça fêmea e sua cria), *Nuhwãý* (fortaleza), *Kuypô* (vento) e *Txahab* (fogo) (Imagem 23). Em 2019, as três primeiras peças citadas sofreram ataques motivados por racismo em relação aos povos indígenas durante uma Mostra de Artes Plásticas ocorrida na cidade de Embu das Artes, município da região metropolitana de São Paulo. Em resposta ao ataque, as obras foram expostas quebradas na exposição “*Véxoá: nós sabemos*”, ocorrida de outubro de 2020 a março de 2021, na Pinacoteca de São Paulo. Para a referida exposição, a artista expõe as obras quebradas e acrescenta à composição mais duas outras onças, *Kuypô* e *Txahab*, para serem guardiãs da memória.

Imagem 23 - Tamikuã Txihi, *Áxiná, exna* e *Nuhwãý*, 2019, *Kuypô* e *Txahab*, 2020. Modelagem em barro



Podemos observar que nas produções artísticas indígenas contemporâneas há um forte engajamento das pautas dos povos originários e o questionamento das colonialidades. Na obra *Vestido de noiva com arco e flecha* (Imagem 24) da artista Juliana Xukuru, esse questionamento é colocado quando a artista provoca nosso olhar ao expor a invasão colonial dos corpos e culturas dos povos originários através dos símbolos do vestido de noiva e do arco e flecha. Nesse caso específico, trata-se das mulheres indígenas, situação na qual muitas foram violentadas e obrigadas a se casarem com homens brancos europeus para transferirem suas terras para esses colonizadores e que, ainda hoje, mulheres indígenas, ao casar com homens não indígenas, são submetidas ao ritual cristão de casamento.

Imagem 24 - Juliana Xukuru, *Vestido de noiva com arco e flecha*, 2018. Instalação



Fonte: <https://art.kunstmatrix.com/fr/artwork/1100557/juliana-xukuru/vestido-de-noiva-com-arco-e-flecha>

Naine Jesus (2019) afirma que esse engajamento reflete o que chama de quarto momento marcado pela junção dos três momentos anteriores mais a luta representada pelos movimentos indígenas de resistência. Os três momentos anteriores citados pela autora foram: a tentativa de extermínio físico das populações indígenas; a integração dos povos indígenas e a tentativa de apagamento das culturas e identidades originárias e o maior agenciamento de desejos e existência a partir da Constituição de 1988.

É nesse cenário que este quarto momento abraça as tecnologias de comunicação e da informação, expandindo a produção artística e a sua utilização e tornando-os fortes aliados na busca de uma autorrepresentação (JESUS, 2019).

São essas produções que podem nos ensinar a enxergar com outros olhos, que fogem desse padrão eurocêntrico, outros modos de pensar a arte em relação à vida, pois as práticas artísticas nas sociedades indígenas são integradas aos diversos domínios da vida social. É ativa, participante, coletiva e geralmente estabelece pontes com outras dimensões dos cosmos, com sua ancestralidade. Daniel Munduruku (2019) entende a arte para além dele e para além do nós. Segundo ele, o saber acadêmico cria ao tentar compreender o que é apenas reverberação do que de fato projetam de mais profundo de suas almas.

Assim, Els Lagrou e Lucia Velthem (2018, p.148) nos interpelam sobre a urgência da inserção da arte indígena contemporânea no mundo das artes

[...] como é fluida e natural a passagem do artefato, que faz os corpos e a vida relacional indígena, para uma arte indígena contemporânea, ativista ou não, que tematiza questões vitais para a vida comunitária e dá a ver cosmopolíticas diversas e relacionais. Basta querer ver que um novo mundo de possibilidades relacionais e ontológicas se abre, não somente para os aprendizes de antropólogo, mas para todos que querem e podem ver. É por isso que a entrada dos indígenas no mundo das artes metropolitanas é crucial, importante e urgente.

Corroborando com a ideia das autoras supracitadas, provocamos educadores e educadoras a refletirem sobre a urgência de trazer a arte indígena contemporânea e suas reverberações, que por tanto tempo foram estigmatizadas e por vezes excluídas, para as aulas de artes.

Com as considerações tecidas neste capítulo, podemos apontar que houve um embranquecimento na nossa sociedade e na arte brasileira que tem a Europa como referência. “Há uma sobrevalorização das referências estrangeiras ou alienígenas em detrimento das nacionais e indígenas” (JESUS, 2020, p.13). A invisibilidade e descredibilidade, em geral, das produções artísticas indígenas nos aponta esse caráter colonizador do sistema artístico voltado para uma arte com características eurocêntricas.

A partir do que foi discutido, convidamos o/a leitor/a a decolonizar o olhar sobre os povos indígenas, buscando uma narrativa protagonizada pelos mesmos em seus debates, assim como a partir das provocações trazidas em suas produções artísticas. Também pretendemos motivar críticas ou um despertar para um olhar mais questionador sobre o sistema regulador de arte.

#### **4 AS TEMÁTICAS INDÍGENAS NAS AULAS DE ARTES VISUAIS: UM ESTUDO COM DOCENTES DA PCR**

Como vimos no início desta dissertação, o ensino das temáticas indígenas é objeto de pesquisas, fruto das inquietações de educadores/as que refletem continuamente sobre a prática docente e sobre as questões que envolvem esse tema. Esses debates se intensificaram a partir do ano de 2008, com a Lei nº 11.645/2008, a qual determinou a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio (BRASIL, 2008), em todos os níveis de ensino, sendo Artes uma das áreas especificadas pela lei, o que destaca a responsabilidade desse campo de conhecimento em realizar ações curriculares que não só promovam essa inclusão, mas reflita o que e como se inclui.

Seguindo as diretrizes nacionais referente ao disposto na Lei n. 11.645/2008, entre os anos de 2011 e 2012, na Rede Estadual de Pernambuco, foi realizada uma pesquisa (WILNER et al, 2012) com docentes que atuavam em escolas da região metropolitana do Recife sobre o impacto da implementação da lei no ensino de Artes Visuais. O projeto intitulado *A abordagem das temáticas de cultura indígena, afro-brasileira e popular no ensino de Artes Visuais* foi coordenado pela professora Renata Wilner, da Universidade Federal de Pernambuco e composto por equipe de dois estudantes universitários e cinco voluntários de cursos de formação. Por meio de um formulário respondido por 76 docentes, encarregados da disciplina de Arte, verificou-se, naquele período, que a lei 11.645/2008 pouco era cumprida nas escolas pesquisadas.

Os dados apresentados no formulário indicaram um desinteresse pela temática pesquisada, além de evidenciar que apenas 14,47% dos/as docentes terem formação acadêmica em Arte, aspecto este que revela sobre a disciplina de Artes ainda ser complemento de carga horária para outros/as docentes. Nas respostas dadas pelos/as docentes, constatou-se que os mesmos/as evitavam trabalhar a abordagem da cultura indígena, afro-brasileira e popular por falta de conhecimento a respeito desses assuntos. A pesquisa referida já alertava para a necessidade de formação continuada sobre essas temáticas na cidade de Recife.

Como podemos observar no estudo citado, o fato de ter um aporte legal não implica dizer que os rebatimentos foram imediatos ou que as práticas passaram a ter visões mais alinhadas com os debates contemporâneos, pensando nisso, Clarissa Suzuki (2018, p. 3138) levanta algumas provocações, vejamos:

[...] diante de tantos anos reproduzindo no plano educacional a lógica colonialista, fruto de um processo de dominação histórico e ideológico que foi se estruturando por meio dos cursos, discursos, de teorias, das mídias e dos livros didáticos, os professores de arte que estão dentro das salas de aula na Educação Básica, guiados por esse currículo, reelaboraram seus planos de trabalho? Resignificaram as formas de ensinar e aprender arte, considerando o contexto das culturas afro-brasileiras e indígenas? Buscaram alternativas metodológicas condizentes com a especificidade cultural ou transpuseram as que já comumente trabalhavam? Os cursos de formação continuada no campo das Artes contemplam um currículo étnico-racial?

As reflexões da autora nos fazem pensar na imensa responsabilidade que recai sobre docentes que foram impulsionados/as pela Lei n. 11.645/2008 a trabalhar conteúdos dos quais não lhes foram ensinados, mas, por outro lado, não os/as isentam de incluí-los e buscar metodologias e abordagens mais condizentes com as especificidades culturais, com as realidades locais e alinhadas com os debates contemporâneos.

Em sua maioria, os estudos sobre o ensino das temáticas indígenas citam a referida Lei como marco de uma luta e necessidade do reconhecimento da importância indígena no contexto brasileiro. No entanto, antes dela, Vera Candau e Kelly Russo (2010, p. 13) nos apontam que:

Ao longo de 1980 e 1990, onze países latino-americanos reconheceram em suas Constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. Como consequência, políticas públicas na área educativa precisaram contemplar as diferenças culturais.

Dentre os 11 países apontados<sup>11</sup>, os quais apostaram em diferentes reformas na área de educação que incorporassem a perspectiva intercultural nos currículos escolares, encontra-se o Brasil. Todavia, as autoras supracitadas ressaltam que mesmo com esse progresso essa incorporação se deu no contexto de governos comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, vinculados com a globalização hegemônica, possibilitando uma interculturalidade com uma abordagem orientada a inibir conflitos, a promover tolerância e o respeito mútuo, sem provocar mudanças estruturais.

Essa interculturalidade funcional, de acordo com Catherine Walsh (2009), assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacional, deixando de fora os dispositivos e padrões de poder que mantêm a desigualdade. Portanto, é preciso estar atento/a sobre qual interculturalidade se fala e se pratica para não recorrer ao erro de reforçar estruturas hegemônicas que tratam as artes indígenas como outras e não questiona as relações de poder que muitas vezes as exclui da

---

<sup>11</sup> A saber: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, Peru e Venezuela.



História da Arte Brasileira. Interessa nesta pesquisa usar as lentes da interculturalidade crítica que se entrecruzam conceitual e pedagogicamente com a decolonialidade, “em perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (WALSH, 2009, p.25).

Ao mesmo tempo, os estudos sobre a interculturalidade e multiculturalidade crítica discutidos por Ana Mae Barbosa (1998) e Ivone Richter (2003) trazem-nos questionamentos acerca dos conteúdos e abordagens no ensino das Artes Visuais no Brasil. Em alguns desses estudos, Ana Mae Barbosa (1998, 2011) aponta questões necessárias para termos uma educação multiculturalista crítica no ensino de Arte e Culturas Visuais, além de questionar a cultura dominante e todo tipo de opressão; incluir em todos os aspectos do ensino da Arte problematizações acerca de valores etnocêntricos, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo; examinar a dinâmica de diferentes culturas e enfatizar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários do ponto de vista do poder, como mulheres, indígenas e negros/as. Corroborando com esses argumentos, Ivone Richter (2003) também revê os conceitos de artes desenvolvidos na escola, ainda hoje reprodutores dos chamados conceitos modernistas, largamente aceitos no meio acadêmico e excludentes de todas as artes chamadas “menores”, das quais podemos inserir nesse contexto as artes indígenas.

Entendemos a importância da Lei nº 11.645/2008 como direito não só dos povos indígenas, mas de toda sociedade brasileira. Esse aspecto nos levou a investigar a respeito do que se pensa e como são as práticas relacionadas ao ensino das temáticas indígenas nas aulas de Artes Visuais em escolas não indígenas.

Sobre isso, a professora e pesquisadora indígena Naine Terena Jesus, ajuda-nos a compreender que,

Se o “outro” indígena estivesse ali na sala de aula com maior ênfase em todas as disciplinas, em diferentes períodos históricos, talvez a presença desses povos no pensamento nacional tivesse prosperado de maneira que não precisássemos fazer um guia de como reconhecer a existência da diversidade indígena em nosso país no século XXI e muito menos repetir, como um mantra, que o índio genérico não existe. O furor com que se busca neste momento compreender o que é a arte indígena talvez reflita um pouco dessa ausência no processo de nossa formação escolar/acadêmica. É como aquele trecho de uma famosa canção: “Eu estava aqui o tempo todo / Só você não viu”. A arte indígena não nasceu nos últimos 10, 20 anos. Ela esteve aqui o tempo todo, mas você não viu (?) (JESUS, 2021, p. 01, **grifos da autora**).

A ausência do conhecimento nas escolas sobre as trajetórias e resistência dos povos originários gera preconceitos e discriminação e é de tamanha pertinência assumirmos os saberes destes povos nos currículos e processos formativos. Mas, como é possível decolonizar os

currículos? Como professores(as) não indígenas podem desenvolver práticas sobre artes indígenas?

Para a mudança das condições apresentadas, é necessário nos direcionarmos para um agir pedagógico decolonial, fundamentado também na interculturalidade crítica e multiculturalidade crítica que não apenas reconhece e inclui, mas que questiona para transformar.

Catherine Walsh (2009) nos sugere uma pedagogia e *práxis* orientadas na perspectiva crítica da interculturalidade, que propõe uma construção de e a partir das pessoas que sofreram/sofrem uma histórica submissão e subalternização. Essa pedagogia também se encontra enlaçada com a decolonialidade, questionando as ausências mantidas pelas colonialidades, procurando desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas nutridas por essas colonialidades.

Neste capítulo, apresentaremos as reflexões geradas pelo nosso olhar sobre os documentos curriculares e conversas com os/as professores/as da PCR sobre o ensino das temáticas indígenas nas aulas de Artes Visuais. Buscamos refletir em que medida o currículo da PCR, mesmo com as transformações ocorridas, principalmente para se adequar às a Lei n nº 11645/2008, é ainda estruturado e orientado pela herança colonial, e como o trabalho docente é afetado e atravessado por essas problemáticas.

#### **4.1 O campo de estudo**

Localizada no Nordeste do país, Recife é a capital do estado de Pernambuco, com uma população estimada de 1.661.017 habitantes (IBGE, 2021). A Rede Municipal de Ensino conta com aproximadamente 320 escolas, segundo dados trazidos pelas Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), divididas em Educação Infantil, Anos iniciais e Anos finais do Ensino Fundamental. São 37 escolas dos anos finais e dentre as quais estão as escolas regulares e as de tempo integral. As EMTI'S se diferenciam das escolas regulares por terem o período de permanência dos(as) estudantes ampliado com atividades pedagógicas diversificadas. São sete aulas diárias, das 7:30 da manhã às 15:10 para os estudantes e os/as docentes permanecem na escola até às 17:30, para planejamento, reuniões, formações e preenchimento de diário online.

De acordo com a PEPCR,

A proposta que a Secretaria de Educação traz para as Escolas de Tempo Integral da PCR, é muito mais complexa do que simplesmente a ampliação da jornada escolar e a

promoção de atividades de lazer e culturais, pois tem, como pilares dessa proposta, a Gestão por Excelência, a Corresponsabilidade, a Replicabilidade, a Formação Continuada, o Protagonismo Juvenil, a Pedagogia da Presença e a Articulação Curricular (RECIFE, 2015a, p. 76).

É importante ressaltar que a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, prevê, em sua Meta 6, “oferecer educação em tempo integral, em, no mínimo, 50% (cinquenta) por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a 25% (vinte e cinco) por cento dos/as estudantes/as da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 33). A PCR iniciou a implantação dessas escolas, em 2014, mas até o ano de 2022 a rede municipal contabiliza apenas 13 escolas.

Como dito ainda em nossa introdução, nosso recorte na pesquisa são os/as docentes de Artes Visuais das EMTI'S, pelo fato de a carga horária de ensino de Artes ser ampliada em relação às demais escolas, totalizando três aulas semanais, bem como por atuar como professora de uma das EMTI'S, desde 2011.

A carga horária dessas escolas é distribuída pelos componentes curriculares (Língua Portuguesa, Artes, Educação física, Inglês, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino religioso), pela parte diversificada (História do Recife) e pelas atividades complementares (Orientação de estudos, Introdução a Metodologia da Pesquisa, Raciocínio Lógico, Eletivas e Produção textual/Letramento), totalizando uma carga horária de aulas de 35 horas/aula semanais para cada turma.

Foi realizado um levantamento dos/as docentes de Artes dessas escolas no primeiro semestre de 2021 com apoio da gerência de ensino, que disponibilizou uma tabela com essas informações. Utilizando como critério para inclusão na pesquisa docentes com formação em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas ou Licenciatura em Artes Visuais. Das 13 EMTI'S, apenas 6 docentes tinham a referida formação, porém, um deles não demonstrou interesse em participar deste estudo. Nas outras escolas, encontramos lecionando a disciplina de Arte 2 docentes formados em outras áreas artísticas, um professor Licenciado em Música e outra Licenciada em Artes Cênicas, 2 com formação em Letras ocupando o lugar de um/a docente com formação específica e 3 escolas sem docente para a disciplina no período do mapeamento, mesmo sendo essas escolas de referência.

À vista do exposto, trataremos adiante sobre a temática indígena no currículo de Artes Visuais e nos documentos oficiais da PCR, por considerar que esses documentos deveriam nortear tanto as práticas pedagógicas quanto as ações das escolas, gerências de ensino e formação docente.

## 4.2 A temática indígena no currículo de Artes Visuais e documentos oficiais da PCR: reflexões a partir do pensamento decolonial

Apesar de hoje ser comum encontrarmos a diversidade presente nos currículos, não é incomum a homogeneidade cultural. Podemos observar esse fato atentando para o lugar permanente de destaque de expressões culturais de matriz eurocêntrica e estadunidense, como exemplo, as vanguardas europeias e a pop arte, movimentos artísticos que servem para nos mostrar como as colonialidades estão fortemente presentes e operantes nos currículos escolares, fazendo com que estudantes e docentes concebam e naturalizem conhecimentos de determinados contextos – colonizadores – levando-os a serem mais valorizados em relação aos conhecimentos dos povos originários do Brasil, por exemplo.

Sobre essa imposição do conhecimento eurocêntrico, Aníbal Quijano (2005, p. 16) afirma que “[...] a produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento”. Nesse sentido, compreendemos que a colonialidade<sup>12</sup> do poder ainda se manifesta e se exercita também nos currículos escolares.

A discussão proposta nesta seção pretende analisar as temáticas indígenas nos documentos normativos da PCR em diálogo com o pensamento decolonial, a fim de contribuir para a reflexão sobre as relações de poder presentes nesses documentos.

Como já dito neste texto, na PCR existe um documento norteador e de referência curricular, a PEPCR (RECIFE, 2015a), publicado em seis livros, a saber: Fundamentos Teórico-Methodológicos; Educação Infantil; Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano; Educação de Jovens e Adultos; Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares e Tecnologias na Educação. Em 2021, foi republicada a revisão do currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e da Educação de Jovens e Adultos para atender as exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que tem, como proposição, balizar a Educação Básica nos âmbitos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no país, e as demandas dos e das professoras advindas da implementação do currículo na prática docente.

Convém destacar que, no que se refere aos Fundamentos Teóricos-Methodológicos da PEPCR (RECIFE, 2015a), são abordados os princípios orientadores para que o processo escolar assegure os direitos de aprendizagem indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, cognitivos e culturais da contemporaneidade. No *Capítulo 2* do referido documento – Eixos e

---

<sup>12</sup> Para compreender a análise teórica a respeito do pensamento decolonial e suas noções, retomar o *Capítulo 3* dessa dissertação.

Princípios da Política de Ensino: Escola Democrática, Diversidade, Cultura e Meio Ambiente e Tecnologia – a temática relações étnico-raciais é abordada com mais especificidade.

Sobre a perspectiva de currículo como um dispositivo de inclusão, observamos que na PEPCR:

Sendo o currículo uma seleção da cultura e a cultura se constituindo como um espaço em que significados se produzem, cabe entender o currículo como uma prática de significação que, se expressando em meio a conflitos e relações de poder, desempenha importante papel na produção da identidade e da diferença. Neste sentido, ao compreendermos a diversidade como eixo articulador da Proposta Curricular da Rede Municipal e do Projeto Político Pedagógico das Unidades de Ensino, esperamos que as relações que até então, de modo geral, vêm se constituindo de forma assimétrica e desigual possam se tornar mais justas, solidárias e efetivamente democráticas (RECIFE, 2015a, p. 56-57).

Já de início percebemos, no trecho do documento acima, um posicionamento sobre a existência das relações de poder no currículo e sua influência na produção de identidades, bem como a compreensão das relações assimétricas e desiguais de saberes outros em relação aos saberes hegemônicos. Pois, quando outros conhecimentos e formas de ser não têm seu lugar firmado na escola e em suas práticas, acabam sendo deslegitimados, negligenciados e esquecidos.

O documento mencionado cita a Lei 11.645/08. Para garantir esse cumprimento, uma das iniciativas tomadas pelo município foi a criação, em 2006, através da portaria 489, do Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais, GTERÊ, numa perspectiva de interdisciplinaridade e de colaboração na formação continuada dos e das professoras. A criação deste grupo foi impulsionada, também, pela proposição do Orçamento Participativo Temático - Negros e Negras, em 2004, iniciativa, ao nosso ver, imprescindível, pois a falta de formação continuada sobre a temática indígena contribui com a legitimação de um conhecimento que exclui, oprime, explora e nega outros.

Na PEPCR (2015a), são destacados princípios que dizem respeito ao trabalho pedagógico, na perspectiva da educação das relações étnico-raciais que permeiam todas as etapas e modalidades da Educação Básica, no âmbito de todo o currículo e em especial nas disciplinas de história, literatura e artes, como expõe a Lei 11.645/08, ressaltando que esses princípios devem orientar não apenas o trabalho docente, mas os e as demais profissionais da educação. Esses princípios foram extraídos tanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (2006) quanto das observações do cotidiano escolar, a saber:

Desenvolver a consciência política e histórica da diversidade, como forma de possibilitar o diálogo entre os diversos na busca de uma sociedade mais justa, rejeitando a homogeneização reducionista das diversas etnias dos povos indígenas e africanos. Fortalecimento de identidades e de direitos, com vistas a desconstruir as imagens negativas relacionadas aos negros e indígenas, possibilitando a construção pelos estudantes de uma auto-imagem positiva, tendo consciência de seus direitos. Construir ações educativas de combate ao racismo e à discriminação através da análise crítica da sociedade, tendo o entendimento que as consequências do racismo e da discriminação não atingem apenas os negros e os indígenas, possibilitando a construção de conhecimentos, atitudes e valores. Desenvolver práticas educativas de valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, como maneira de ressignificar as formas de organização do espaço escolar e do tempo pedagógico, buscando o conhecimento profundo a respeito das manifestações culturais de matriz indígena e africana, evitando o processo de folclorização das mesmas. Possibilitar a troca de experiências e saberes entre a comunidade escolar e grupos do Movimento Negro e indígena, bem como de grupos culturais negros e indígenas da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação da(os) professoras(es), na elaboração de projetos político-pedagógicos e ações que contemplem a diversidade étnico-racial. Rejeição a qualquer forma de direcionamento religioso dentro das unidades de ensino, incentivando a pluralidade, a convivência com os diversos. Respeitando a orientação religiosa do estudante e não promovendo atitudes depreciativas no que se refere à religiosidade de matriz africana e indígena (RECIFE, 2015a p.62-63).

Concordamos com os princípios trazidos no documento, sobretudo em relação à urgência de estabelecer uma narrativa que contemple a realidade histórica de forma coerente, rompendo com a história eurocêntrica e com o ensino colonizador que homogeneiza os povos originários e negros. Acreditamos que devemos assumir uma postura crítica e propositiva em relação à colonialidade do poder que

[...] reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.19).

Os Fundamentos Teóricos-Metodológicos da PEPCR também evidenciam a importância da escola admitir a existência do racismo e da discriminação no seu cotidiano, procurando identificar como eles se manifestam. É afirmado que esse movimento ajuda a rever:

A negação da existência do racismo tendo como suporte o mito da democracia racial; A não efetivação do direito ao saber, ao conhecimento na medida em que não se ensina sobre a história e cultura de indígenas, africanos e afrobrasileiros; A manutenção de estereótipos e preconceitos no que se refere ao negro e ao indígena através de

informações distorcidas e da falsa ideia de superioridade do branco e inferioridade desses povos; A desvalorização e depreciação das manifestações culturais de matriz indígena e africana, o que inclui as expressões religiosas; A negação do corpo negro através do uso constante de apelidos que inferiorizam as suas características como a textura do cabelo, o formato do nariz, a cor da pele, etc. (RECIFE, 2015a, p.61).

Aníbal Quijano (2007) explicita que o conceito de raça é uma abstração, uma invenção que não se relaciona com processos biológicos e que a colonialidade se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como sustentação desse padrão de poder. Portanto, o racismo está estruturado e naturalizado nas relações humanas, sem que muitas vezes demos conta de seus variados modos de operar.

A educação das relações étnico-raciais também tem destaque no livro da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife Ensino Fundamental 1º ao 9º ano (RECIFE, 2015b). Nesse documento, o quarto capítulo discorre sobre os fundamentos teóricos metodológicos na construção da organização curricular da Rede Municipal do Recife. O texto introduz a discussão enfatizando os direitos de aprendizagem de estudantes de diferentes classes sociais e étnico-raciais, e respalda o discurso na garantia de direitos, a partir do reconhecimento e valorização dos processos históricos e socioculturais desses grupos. Desta maneira,

Propõe-se, para o currículo da rede, uma aproximação com valores da cosmovisão indígena, africana, cigana, como assinalou Rocha (2007), com destaque para a circularidade, ancestralidade/memórias, corporeidade, num processo de construção e de apropriação de referências históricas acerca de suas origens (RECIFE, 2015b, p. 47).

O documento reforça o compromisso com uma educação multirracial, multiétnica e antirracista, num processo interdisciplinar, dialógico, com integração de saberes, possibilitando uma pluralidade de visões de mundo. Recomenda-se a construção de um ambiente escolar que favoreça a integração com a comunidade, ancorado num canal de comunicação e de trocas de experiências entre grupos culturais e sociais em efetivos diálogos.

As propostas e compromissos citados flertam com a decolonialidade, por se tratar de uma educação multiétnica que pretende manter o diálogo com saberes outros, mas percebemos que persiste a pouca problematização a respeito do racismo epistemológico.

Os direitos de aprendizagens na perspectiva das relações étnico-raciais apresentados na PEPCR são pautados pelos princípios que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tais como: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de

identidades e direitos; ações educativas de enfrentamento ao racismo e às discriminações” (BRASIL, 2006, p.82).

Esses princípios são ancorados em eixos e orientações. No eixo I, menciona-se a formação pluriétnica da sociedade brasileira, orientada por

(re)conhecer a participação dos povos indígenas, africanos, ciganos e de seus descendentes para a construção das Histórias e Culturas no Brasil; identificar e localizar geograficamente os povos indígenas (local/regional e nacional); identificar os povos e comunidades quilombolas (rural e urbano); identificar e localizar povos ciganos; (re)conhecer, identificar e localizar as diversas etnias de povos africanos, trazidos e escravizados no Brasil; conhecer os mais diversos grupos étnico/culturais presentes na sociedade brasileira (judeus, europeus, árabes, ciganos, sul americanos) e; identificar a formação étnico-racial da sua família, no bairro, cidade (RECIFE, 2015b, p. 48-49).

No eixo II sobre afirmação de identidades e garantia de direitos:

compreender e participar de processos de construção de relações sociais saudáveis em que todos(as) cresçam e se vejam como cidadãos(ãs) de direitos; saber que as diferenças étnico-raciais e culturais não devem produzir pessoas com mais ou menos direitos, superiores ou inferiores; ter a família e a comunidade, envolvidas em processos de ensino/aprendizagens que promovam suas identidades de forma positiva; estudar as histórias de homens e mulheres, negros(as), indígenas, ciganos(as) de referência nas mobilizações por liberdade, direitos e cidadania e; conhecer a contribuição de indígenas, africanos(as), ciganos(as) para a Língua Portuguesa (RECIFE, 2015b, p. 49).

No eixo III, o enfrentamento ao racismo, discriminações, preconceitos e intolerâncias correlatas, tem como orientações:

ter suas experiências valorizadas e em conexão com os objetivos, estratégias e atividades no processo de ensino/aprendizagens, vinculadas às suas relações com pessoas brancas, negras, indígenas, ciganas, mestiças, asiáticas, no conjunto da sociedade; atuar de forma participativa e integrada (escola, família e sociedade), a partir de seus lugares de referências socioculturais (terreiro, grupos artísticos, maracatus, afoxés, caboclinhos, circos, escolas comunitárias, grupos de jovens, grêmios, entre outros); discutir e opinar acerca dos conteúdos e estratégias de enfrentamento ao racismo, discriminações, preconceitos e correlatos e; protagonizar ações pacíficas de enfrentamento às discriminações, racismos, preconceitos e intolerâncias a partir de conflitos e de forma preventiva: diálogos, debates, videodebates, teatro (RECIFE, 2015b, p. 49-50).

Observamos que os princípios mencionados acima se aproximam de uma abordagem multiculturalista aditiva<sup>13</sup> por favorecer a integração dos grupos marginalizados à cultura hegemônica, e não questionar o caráter monocultural e homogeneizador presentes.

---

<sup>13</sup> Discutimos as concepções de multiculturalismo com mais aprofundamento no *Capítulo 2*.



As Orientações de Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais se baseiam no documento do MEC, DCN para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2006), segundo as quais indicam ações a serem vivenciadas no cotidiano escolar e objetivam tratar pedagogicamente a diversidade racial. Destacamos algumas delas relacionadas com nossa temática de estudo: ter a questão racial presente como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo; reconhecer e valorizar as contribuições dos povos indígenas e outros grupos étnico-raciais; evitar a banalização das expressões socioculturais; enfrentar as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, atribuídos às populações indígenas e outros grupos étnico-raciais; as histórias dos povos indígenas deverão constar como conteúdo escolar, bem como a de outros grupos sociais oprimidos e toda a trajetória de mobilizações contra a dominação política e exclusão social; não utilizar material pedagógico que contenham imagens estereotipadas de indígenas nem quaisquer textos, imagens, referências, descrições que reforcem preconceitos, discriminações e hierarquização entre pessoas brancas, indígenas, ou de qualquer outro segmento étnico-racial diferenciado.

Segundo a PEPCR, acredita-se que os/as estudantes, a partir dessas intervenções (ações), compreenderão melhor os porquês das condições de vida de indígenas, por exemplo, e a correlação entre elas e o racismo presente em nossa sociedade.

O mesmo documento ainda reforça que as situações de desigualdades deverão ser discutidas por todos/as professores/as e estudantes e

Recomenda-se, ainda, a reflexão de seus(as) educadores(as), instrumentalizando-os(as) no sentido de possibilitar uma leitura crítica do material didático, paradidático ou qualquer subsídio à produção escolar e; construir, coletivamente, alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados: o sentido de construção coletiva consiste num desafio para a comunidade escolar: direção, supervisão, professores(as), bibliotecários(as), pessoal de apoio, grupos sociais e instituições educacionais. Algumas ações são essenciais nessa construção: a disponibilização de recursos didáticos adequados, a construção de materiais pedagógicos eficientes e o aumento do acervo de livros sobre o assunto[...] (RECIFE, 2015b, p. 52).

Os eixos e orientações do documento supracitado levam-nos a pensar que, apesar de assumir a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade, não deixam de fora o enfrentamento que é necessário para se discutir sobre o que mantém esse padrão de poder. Esse aspecto dialoga com o pensamento decolonial e a interculturalidade crítica como propõe Catherine Wash (2009).

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus

padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Com o movimento de adequação dos documentos normativos de educação com a BNCC, foi apurado pela equipe responsável que o currículo da rede já atendia, desde 2015, quase que a totalidade das normativas da base, sendo necessários alguns ajustes/acréscimos na reedição da PEPCR (RECIFE, 2021). Verificou-se que o documento possuía Componentes Curriculares, Direitos e Objetivos de Aprendizagem específicos, os quais avançam em relação ao estabelecido no texto da BNCC. Portanto, foram mantidos os fundamentos pedagógicos organizados em Direitos e Objetivos de Aprendizagem para todas as modalidades e etapas de ensino.

Para essa reedição, foi realizada uma nova leitura na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, em suas áreas do conhecimento, dentre as quais destacamos o componente curricular de Artes, considerando as especificidades das linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, com seus conteúdos específicos. Também objetivou reavaliar e otimizar as matrizes do Currículo existente, por meio de um diálogo com os/as professores/as, e considerando as práticas vivenciadas pelos/as docentes. Foram feitas algumas alterações e considerações gerais e específicas nas matrizes referentes às diversas linguagens da Arte.

O primeiro ponto de alteração remete aos eixos norteadores da ação curricular no campo da Arte,

Neste, a Política de Ensino adotou uma perspectiva teórica de abordagem triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa nos anos de 1980, que concebe o ensino da Arte, a partir da articulação de três ações básicas, definidas como eixos: ler, contextualizar, e o fazer artístico. E estes permanecem na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, por considerar que eles contemplam as seis dimensões do conhecimento, contidas na BNCC: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Entende-se que essas dimensões são inerentes às ações, adotadas na abordagem triangular supracitada, com suas especificidades fundamentais que se interpenetram, direcionam e contribuem na/para a construção do conhecimento em Arte (RECIFE, 2021, p. 28-29).

Segundo o documento supracitado, os conteúdos e temáticas elencados buscam contemplar uma diversidade possível de contextos, culturas, sociedades, estéticas, localidades e/ ou tempos históricos, de acordo com as faixas etárias próprias dos Anos Iniciais aos Anos Finais, conforme o quadro síntese abaixo:

Quadro 1 - Temáticas Estruturantes das Matrizes de Arte

ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
1º BIMESTRE Diálogo com as tradições culturais	1º BIMESTRE Diálogo entre os tempos históricos, e a contemporaneidade
2º BIMESTRE Diálogo com a identidade, e o meio ambiente	2º BIMESTRE Diálogo com diferentes culturas, e manifestações culturais
3º BIMESTRE Diálogo com a diversidade estética e cultural	3º BIMESTRE Diálogo com as modalidades artísticas, da produção local à universal
4º BIMESTRE Diálogo com a cultura local, e com as modalidades artísticas	4º BIMESTRE Diálogo com gêneros em diferentes tempos históricos e culturas

Fonte: RECIFE, 2021, p. 31

O documento analisado entende que os conteúdos pautados, ao serem trabalhados nas práticas pedagógicas dos/as professores/as do Ensino Fundamental, devem promover a garantia dos objetivos de aprendizagem dos/as estudantes e apresentar os objetivos, a saber:

leitor(a) em Arte, ao conhecer e interpretar, formal e simbolicamente, os elementos da linguagem artística, estudada nas produções da arte, da cultura em geral, e/ou da natureza, entre outras, posicionando-se de forma crítica, reflexiva, questionadora; conhecedor(a) e pesquisador(a) em Arte (Artes Visuais, e/ou Dança, e/ou Teatro, e/ou Música), entendendo-os, enquanto campos de produção cultural e simbólica, inseridos em um contexto histórico, social, entre outros, sendo capaz de refletir, analisar e comparar fatos, relacionar e sistematizar informações sobre os bens artísticos, culturais e da natureza; autor(a), produtor(a), propositor(a) de formas expressivas em Arte, ao interagir com diferentes produções visuais e/ou musicais, e/ ou teatrais, e/ou coreográficas, ampliando os seus repertórios estéticos e temáticos, desenvolvendo suas poéticas e repertório pessoal, atribuindo, ao seu fazer artístico, o caráter de cognição e de expressão dos sentidos (RECIFE, 2021, p. 31).

Outro ponto a ser destacado é sobre a Unidade Temática, intitulada Artes Integradas (BNCC, 2017), que não é vista na Política de Ensino como mais uma linguagem dentro do componente, senão entendida na perspectiva das práticas pedagógicas em que estudantes e docentes, a partir das vivências com as referidas linguagens, desenvolvem experiências e projetos numa perspectiva relacional.

No que se refere às Artes Visuais, o processo de (re)visita à Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2015b) considerou não apenas as orientações da BNCC (2017), mas também as práticas vivenciadas pelos/as professores/as como norteadores aos objetivos e

modificações ou adequações referentes aos conteúdos curriculares. Dentre essas modificações e acréscimos, percebemos, no que tange nossa temática de estudo, que no segundo bimestre do 8º ano o conteúdo de Arte Pré-colombiana e Pré-cabralina foi suprimido, dando lugar para Arte da América Latina e Caribe: diálogos entre a tradição e a contemporaneidade e seus/as autores/as e representações. Essa alteração, ao nosso ver, rompe com a noção de que a arte produzida pelos povos originários ficou no passado e inverte o foco do colonizador, dando protagonismo à produção artística da América Latina e Caribe.

A respeito das produções artísticas indígenas, podemos notar a presença dessa temática mais explicitamente no conteúdo do 6º ano (quadro 2). O documento traz como conteúdo a “Arte dos povos indígenas: local, e/ou regional, e /ou global, e o seu diálogo com a contemporaneidade (tatuagem/ ou body art, entre outras)”, não especificando etnias e proporcionando aos/às docentes autonomia em fazerem suas escolhas pedagógicas.

Quadro 2 - Quadro de conteúdo de Artes Visuais do (6ºano)

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES	COD. HABILIDADE BNCC	
LER – FAZER – CONTEXTUALIZAR	<p><b>Saber</b> ler e analisar, criticamente, imagens de diversas modalidades, tempos históricos, gêneros, etnias culturais, entre outras, expondo suas ideias, pensamentos, sensações, percepções, e/ ou sentimentos, ao interagir com elas, dentro e fora da escola, em variados espaços expositivos e culturais de Recife, e região metropolitana.</p> <p><b>Ter</b> ampliados seus fazeres, acessando os diferentes modos, técnicas, materiais e ferramentas (tradicionais e digitais)</p> <p><b>Ter</b> valorizadas e respeitadas suas produções visuais no contexto escolar, independentes de suas características estéticas, corporais, expressivas, de gênero, de sexualidade, e étnico-culturais.</p> <p><b>Saber</b> pesquisar, analisar e reconhecer o contexto das produções imagéticas, nas mais diversas modalidades, meios, técnicas, materiais e ferramentas (tradicionais e digitais), períodos, etnias e culturas, expondo suas impressões, relativas aos aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos, geográficos, formais, dentre outros.</p>	<p><b>Compreender</b>, partir dos contextos, temáticas e conteúdos em estudo, diferentes estéticas e culturas (tradicionais, e/ou contemporâneas), e diferentes formas de representações, figurativas (naturalista, e/ou estilizada, e/ou esquemáticas), e/ou abstratas (geométricas e/ou orgânicas), e diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica e ética.</p> <p><b>Reconhecer</b>, por meio de leituras de imagens formais e/ou simbólicas, e em diferentes processos de criação, os modos, como os diferentes elementos da linguagem visual (ponto, linha, forma, textura, cor, planos, volume, entre outros) são explorados nas imagens, relacionadas ao conteúdo, e/ou temática, e/ou projeto em estudo, em diálogo com várias estéticas, culturas, e/ou tempos históricos, e articulá-los em suas produções.</p> <p><b>Produzir</b> trabalhos artísticos, de modo individual, ou coletivamente, explorando a sua poética, através de uma, e/ou várias modalidades técnicas, recursos e materiais da arte e/ou tecnológicos, a partir do diálogo como conteúdo, e/ou temática, e/ou projeto em estudo.</p>	<p>Arte Rupestre – regional, nacional, e/ou global em diálogo com a antiguidade e contemporaneidade (afrescos, e/ou murais, e/ou grafites, entre outras).</p>			<p>EF15AR01</p> <p>EF15AR02</p> <p>EF15AR03</p> <p>EF15AR04</p> <p>EF15AR05</p> <p>EF15AR06</p> <p>EF15AR07</p> <p>EF15AR23</p> <p>EF15AR24</p> <p>EF15AR25</p> <p>EF15AR26</p>
	<p>Arte dos povos indígenas: local, e/ou regional, e/ou global, e o seu diálogo com a contemporaneidade (tatuagem/ou Body Art, entre outras).</p>					

Fonte: RECIFE, 2021, p. 71

Ressaltamos que no documento supracitado há um erro de digitação no quarto bimestre do 6º ano, repetindo o conteúdo de “Artes dos povos indígenas”, em detrimento do conteúdo “Figura Humana Retrato e Autorretrato”. Essa observação foi repassada para a Gerência de Ensino da PCR visando possível modificação ou inclusão de errata.

No que se refere aos conteúdos de Artes Visuais dos Anos finais do Ensino Fundamental, verificamos que houve um interesse em destacar a produção artística dos povos originários, da América Latina, Caribe, da arte africana, afro-brasileira e arte brasileira, permanecendo, contudo, a abordagem sobre a arte europeia. Percebemos, com isso, uma tentativa de redimensionar o currículo para dar a importância devida aos diferentes saberes (RECIFE, 2021b).

Constatamos que no currículo de Artes visuais os conteúdos eurocêntricos não são os únicos referenciais, apesar de apresentarem proeminência, e que a PEPCR traz e discute pedagogias além dos sistemas educativos hegemônicos, considerando outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, há apontamentos e caminhos para fissuras e rupturas com padrões eurocentrados.

Observamos na PEPCR avanços no que tange à educação das relações étnico-raciais e mais à frente, discutiremos sobre como esses avanços chegam nas escolas e como são refletidos nas práticas docentes a partir das conversas com docentes.

Concordamos que uma educação decolonial e decolonizadora aponta para a construção de outras alternativas, outros conhecimentos e experiências, almejando a superação das colonialidades.

### **4.3 Como se começa uma conversa?**

Uma conversa começa quando pode, a qualquer momento, e nunca termina quando a memória tende, fragilmente, a recompô-la ou reconstruí-la em pedaços que nunca serão transparentes como o dito (SKLIAR, 2018, p. 11).

Se a conversa é fluida, fruto do acaso, como o autor supracitado destaca, é um caminhar do nós, um encontro entre duas ou mais biografias, é pensar com o outro. Dito isso, um questionamento nos move: como planejá-la em uma pesquisa? Nossa intenção é tentar romper com a estrutura da entrevista regida pelo entrevistador, numa relação de poder verticalizada, para a construção de saberes diferentes de modo não hierárquico, atravessada por quem somos e pelo lugar que falamos. Afinal, conversaremos com produtoras e produtores de saberes pedagógicos, docentes que, de algum modo convivemos, ainda que não na mesma escola, mas também nos encontros da rede e demais instâncias formativas. São, portanto, parceiros e parceiras do campo da Arte/Educação. A partir dessa compreensão, afirmamos que investigaremos com o outro e não sobre o outro, já que nos encontramos no mesmo lugar, na escola.

Provocadas a assumir a conversa como metodologia de pesquisa numa tentativa de romper com estruturas colonizadoras metodológicas, corroboramos com Carmen Sampaio, Tiago Ribeiro e Rafael Souza (2018, p. 36) quando diz que,

A conversa é, talvez, de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transformar-se no próprio ato de investigar.

### Defendemos

[...] que a conversa é uma possibilidade de alimentar a pergunta pelo sentido educativo, do formativo. Não a abertura para o um descritivismo ou interpretacionismo, mas uma abertura viva para dela sairmos diferentes de quando entramos. A conversa como partilha de uma questão comum. Dar voltas em torno de uma problemática cuja discussão nos afeta. Dar voltas com o outro. Deitar a atenção sobre uma questão, uma problemática, uma pergunta (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p.173).

Movidas por essas reflexões, outras indagações nos chegaram antes de iniciar nossas conversas: como construir um diálogo dentro de uma pesquisa respeitando o tempo e espaço do outro? Como iniciar uma conversa sem se tornar uma entrevista? É possível realizar uma conversa com um roteiro semiestruturado? Como chegar na escola no fim do expediente, depois de um dia de aula sem que seja mais uma demanda para os/as docentes? Afinal, não se conversa quando as partes não estão disponíveis, não se entregam e não se escutam.

Essas perguntas nos mobilizaram a fim de construir nosso caminhar metodológico para encontros que pudessem afetar, mover nossas ideias, pensar junto e não fazer das vozes dos e das participantes da pesquisa ilustrações.

Foi pensado e elaborado um roteiro guia do diálogo com as/os docentes, para que pudessemos discutir temas pertinentes e necessários, tanto para pesquisa quanto para nossa prática pedagógica. Assim, coletivamente decidimos que gostaríamos que fossem pauta da conversa questões como: quando as temáticas indígenas atravessaram nossas vidas? Qual história contamos sobre os povos indígenas e quais histórias nos foram contadas? Como e quando a escola em que trabalhamos aborda as temáticas indígenas? Como trabalhamos o conteúdo de artes indígenas e como somos formados/as para tal? Apesar desse roteiro orientador, tínhamos a compreensão que a conversa poderia tomar outros caminhos e estávamos abertas para acolher o que emergisse.

Elaborado o roteiro, surgiu-nos outra problemática: como conduzir essa conversa com fluidez? Para resolver essa questão, construímos um jogo de cartas (imagem 25) em que os/as

participantes poderiam escolher a ordem e o caminho da conversa. A partir da carta escolhida, conversaríamos sobre o tema. Assim, cada conversa teve seu próprio percurso.

Imagem 25 - Flávia Costa, fotografia das perguntas das cartas



Fonte: acervo da autora

#### 4.4 Puxando assunto

O primeiro contato com professoras e professores foi a partir do aplicativo de conversa *WhatsApp*, antes mesmo de conhecer a escola e pedir autorização da gestão para realizar a pesquisa. Nossa preocupação inicial era ter a convicção que participassem da pesquisa porque queriam estar e não por uma imposição ou pressão.

Como já nos conhecíamos pessoalmente das formações de arte da PCR e já tínhamos um grupo de *WhatsApp* com docentes de artes da Rede Municipal, chamamos cada possível

participante para uma conversa particular no aplicativo mencionado com o intuito de explicar sobre a pesquisa e perguntar se tinham interesse em participar.

Após a devolutiva do interesse, os gestores das escolas foram procurados para esclarecimento da pesquisa e a assinatura da carta de anuência autorizando a investigação no espaço escolar. Sendo assim, as conversas foram realizadas com 5 docentes, 2 homens e 3 mulheres, dentre os quais, 2 estão perto de se aposentarem, 2 docentes estão com tempo médio de dez anos na PCR e outro docente está há apenas três anos na escola do município.

O segundo contato, mais uma vez pelo *WhatsApp*, deu-se para marcar a conversa e solicitar aos e às docentes uma imagem (imagens 26, 27, 28, 29 e 30) que utilizaram ou utilizam sobre as temáticas indígenas nas aulas de artes. As imagens solicitadas foram impressas em papel fotográfico e levadas ao encontro presencial para a construção de uma proposta que relataremos mais à frente.

Imagem 26 - imagem enviada pela professora Ana Maria Freire





Imagem 27 - imagem enviada pela professora Neila Pontes



Imagem 28 - imagem enviada pela professora Ana Carolina Campos



Imagem 29 - imagem enviada pelo professor Hélio Ferreira



Imagem 30 - imagem enviada pelo professor José Emanuel Aquino



Como visto, as escolhas livres das imagens pelos professores e professoras foram diversas. Desde imagens comumente encontradas em materiais pedagógicos, às mais específicas das etnias existentes em Pernambuco, e até mesmo de autoria própria, o que trouxe possibilidades de conversas enriquecedoras.

Vale destacar que o grupo docente participante optou por não manter o anonimato na pesquisa, por compreenderem a importância de suas vozes serem ouvidas, registradas e terem destaque. Foram unânimes em compreender a intenção da pesquisa como uma construção coletiva e como momentos de reflexões sobre a temática indígena nas aulas de Artes Visuais desenvolvidas no cotidiano escolar.

#### **4.5 Preparando a mesa**

A demanda pedagógica cotidiana, especificamente de uma escola de tempo integral, onde o/a docente passa o dia inteiro, é muitas vezes exaustiva. Por esse motivo, nossa preocupação centrou-se em como chegar nesses espaços sem sobrecarregar mais ainda esse/essa profissional, já que o momento possível para realizar a pesquisa se deu no fim do expediente, por volta das 15:30, período das chamadas aulas-atividades.

Para tornar o momento acolhedor, resolvemos levar uma cesta de piquenique com chá da tarde contendo doces, salgados, chás e café, após a verificação prévia se os e as docentes tinham alguma restrição alimentar.

No momento em que era servido e degustado o chá, foi apresentada a intenção da pesquisa e conversado sobre nossa vida pessoal: se estávamos bem, conseguindo cuidar da saúde, tendo tempo para apreciar exposições de arte, ir ao teatro, cinema, praticar autocuidado, estudar e até mesmo planejarmos nossas aulas. A conversa inicial pretendeu tanto promover uma maior aproximação e empatia quanto acreditarmos que tais fatores interferem na nossa vida profissional.

Verificamos que os/as participantes trabalham exclusivamente nas escolas em que estão lotados/as. Mesmo não sendo um cargo de dedicação exclusiva, concordamos que a carga horária (270 horas mensais) e as demandas são muitas, o que em alguns momentos afeta na qualidade de vida docente. A respeito desse assunto, a professora Ana Carolina Campos enfatizou que

Cuidar de si não dá porque o trabalho te consome demais, as demandas são grandes e você não consegue cuidar de si, você não consegue agendar um médico, vai fazendo quando já tá no limite, quando o corpo diz: parou! E você é meio que obrigada a desviar o caminho e tentar achar uma solução para o problema. Mas geralmente a gente acaba se cuidando quando o corpo estoura, quando o corpo fala (fragmento da conversa - ANA CAROLINA CAMPOS).

A fala da professora demonstrou que a sobrecarga de trabalho afeta diretamente na saúde mental e física. Diante desse indicativo, ficamos curiosas em saber se havia um recorte

de gênero na forma como as e os docentes se sentiam, afinal, as três professoras também exerciam a maternidade. Nossas suspeitas se confirmaram quando o assunto foi levantado pelo restante do grupo de docentes.

Apesar da sobrecarga de trabalho ser um discurso comum, os dois professores, homens, afirmaram conseguir ter uma rotina de ir a médicos, se alimentar bem e fazer exercícios físicos. Rotina essa diferente das outras três professoras mulheres e mães, como relata Ana Maria Freire:

Passei anos fazendo funcional, mas não estou tendo tempo. Até os exames que a gente tem que fazer eu não estou conseguindo. Preciso fazer alguma coisa porque eu tenho artrose no joelho, mas não consigo (fragmento da conversa).

A desigualdade de gênero emergida das falas dos/as docentes advém da consequência estruturante da sociedade machista e patriarcal que delega às mulheres a demanda do cuidado, não apenas com os filhos, mas com todos a sua volta, parceiros, animais e casa, além do trabalho externo.

Seguindo esta linha de raciocínio, observamos o recorte de gênero relacionado ao tempo de lazer e a frequência aos espaços de artes. Enquanto os homens participantes mostraram ter tempo e frequentam tais espaços, as mulheres querem, mas alegaram falta de tempo. Dos espaços de artes que costumam frequentar quando podem estão: cinema, museus, feiras, shows e viagens culturais.

Partilhamos do entendimento que é necessário frequentarmos espaços de arte para nossa nutrição estética. Fabiana Vidal (2016) compreende a formação estética de docentes não apenas como suporte para as aulas, mas como elemento para nossa formação mais ampliada. Defende a presença de uma dimensão estética na formação de professores/as e não considera como elemento para uma formação estética/cultural apenas a arte hegemônica, por entender que existem diferentes formas de produções artísticas que “não passam pela academia e/ou não transitam nos sagrados lugares de discurso da arte, elementos que influenciam, educam, constroem identidades, nos aproximam ou nos fazem ler de modo ampliado o mundo contemporâneo” (VIDAL, 2016, p. 56).

No que diz respeito ao planejamento de aula, a maioria das/dos docentes concordou que não conseguem planejar como gostaria, porque estão cansados/as e que, por isso, as aulas são elaboradas nas brechas do tempo, conforme expõe a professora Ana Carolina Campos:

Eu não tenho tempo para dedicar a minha disciplina. Até porque eu sinto essa falta. Eu já conversei com vocês. Às vezes eu planejo minhas aulas indo para o trabalho,

tomando banho, é isso. São lacunas no tempo que você acaba até tendo uma boa ideia, porém, você não matura essa ideia. A gente já tem um certo tempo de sala de aula e isso acaba ajudando a criar estratégias, mas isso não é bom. Eu não me sinto feliz assim, preparando minhas aulas no meio do caminho. Sai umas ideias boas? Sai, sai umas aulas legais, os alunos trazem sugestões boas, mas não é legal porque fica uma coisa meio solta, sabe? Eu gosto de refletir sobre o que eu faço, o que eu penso, eu queria construir algo mais sólido, mas não dá tempo. Então, minha vida com professora não acho que é saudável. Eu tenho aula-atividade, mas me sinto exausta quando eu termino meu dia de trabalho, que em teoria eu teria mais uma hora e meia de aula atividade para me dedicar, mas eu não consigo (fragmento da conversa).

Concordamos que as aulas atividades no final do expediente para planejamento, reuniões e formações não são produtivas pelo desgaste do dia. Após sete aulas diárias, é necessário um tempo de descanso para conseguirmos nos concentrarmos numa pesquisa e/ou planejamento. O tempo disponível não é suficiente. Diante do exposto, problematizamos: como pensar no planejamento de aula que promova motivação para os estudantes e docentes nas Escolas de Tempo Integral em meio à sobrecarga de trabalho?

Discutimos sobre o fato de termos atravessado uma pandemia e como ela afetou nossa qualidade de vida, nossa rotina pessoal e profissional. Para Neila Pontes,

Nessa hora e meia que a gente tenta se centrar e esse voltar para si, esse momento de me isolar na minha sala não funciona, porque depois da pandemia na volta ao presencial, esse momento se tornou um momento de uma demanda psicológica e psicossocial dos meus alunos. Então, todos os dias quando eu acabo minha última aula, tem pelo menos um aluno perguntando se a gente pode conversar. Você fica pensando onde é que você vai buscar essa energia. para se tratar emocionalmente, porque todo mundo tem problemas emocionais. E você só consegue atender uma pessoa e entender o problema dela, ter empatia e ter uma palavra que possa ajudá-la a superar aquela dificuldade se você tiver bem (fragmento da conversa).

Com base na fala da professora Neila, ressaltamos que as escolas municipais do Recife não possuem um serviço de psicologia e assistência social para estudantes, o que sobrecarregava a gestão e os docentes em funções que não são suas, e a escola não consegue oferecer um atendimento psicossocial que os/as discentes constantemente procuram. Considerando os limites que concernem ao presente estudo, faz-se necessário novas investigações que olhem a saúde mental e o acompanhamento dos docentes.

#### **4.6 Cartas na mesa**

Após a conversa inicial, chegou a hora de montar as cartas na mesa do chá. O jogo com seis cartas, estando no verso de cada uma delas as perguntas que mobilizariam os temas que gostaríamos de discutir, conforme apresentamos. Na parte frontal de cada uma havia imagens

de artistas indígenas contemporâneos de várias regiões do país e com diferentes técnicas artísticas. A escolha das e dos artistas e das respectivas obras se deu pelo fato de ainda conhecermos pouco sobre a produção de arte indígena contemporânea e por acreditarmos também ser a conversa um excelente espaço para discutirmos e até mesmo apresentarmos essas produções, constituindo, desse modo, a conversa como um espaço de trocas e partilhas também estéticas, visuais e formativas. A cada carta escolhida, antes de virarmos para saber a pergunta, conversávamos um pouco sobre a imagem: quem é esse/a artista, de onde é e sobre sua produção artística.

A seguir, relataremos e discutiremos as reflexões das conversas a partir das cartas com os temas abordados nos encontros.

#### 4.6.1 Carta 1: quando a temática indígena atravessou nossas vidas?

Imagem 31 - Carta 1



Fonte: Acervo criado pela pesquisadora.

Após a apresentação das cartas, emergiram de nossas conversas alguns atravessamentos. Como podemos verificar nos relatos a seguir, 2 professores destacaram suas experiências com a temática indígena a partir das proximidades geográficas com as comunidades indígenas. Vejamos:

Meu contato inicialmente com a temática indígena se dá pela minha origem. Sou de Pesqueira, onde tem os Xukurus. Estive lá na região, na reserva deles várias vezes. Eles têm até um canal no YouTube onde promovem reuniões constantes, palestras, justamente para divulgar projetos e ações deles para manter aquela comunidade. Basicamente é um trabalho de resistência. [...] Às vezes nas praças, eles faziam algumas apresentações e manifestações. Então essa foi a aproximação mais concreta com a temática indígena, mas também na escola, interpretando tudo isso que a gente vê no espaço aberto, no espaço social (fragmento da conversa - JOSÉ EMANOEL AQUINO).

Minha esposa que não é índia, mas é de uma cidade com presença muito forte indígena, Tacaratu. Sou de Sertânia, cidade bem próxima. Tacaratu e Pankararu é quase a mesma coisa, se confunde a história da cidade com a dos Pankararus. Conheço o espaço lá que é o Brejo dos Padres. Fui lá ver algumas coisas com um guia. E toda festa de janeiro eles vêm para a cidade que é um pouco distante da cidade de Tacaratu, mas inicialmente a tribo é da cidade de Tacaratu (fragmento da conversa - HÉLIO FERREIRA).

Na imagem a seguir (quadro 3), apresentamos um mapeamento dos povos indígenas de Pernambuco<sup>14</sup>, destacando as localidades com significativa concentração desses povos e aldeias.

Quadro 3 - Mapeamento dos povos indígenas de Pernambuco

Povo	População	Localização
Kapinawá	3.283	Buíque, Tupanatinga e Ibimirim
Xukuru	12.000	Pesqueira
Fulni-ô	4.260	Águas Belas
Tuxá	261	Inajá
Kambiwá	2.911	Ibimirim e Inajá
Pipipã	1.195	Floresta
Pankararu	5.500	Petrolândia, Tacaratu e Jatobá
Pankararu Entre Serras	1.500	Petrolândia
Pancaiuká	150	Jatobá
Atikum	4.631	Carnaubeira da Penha e Salgueiro
Pankará	5.000 e 300	Carnaubeira da Penha e Itacuruba
Truká	5.986 e 250	Cabrobó e Orocó

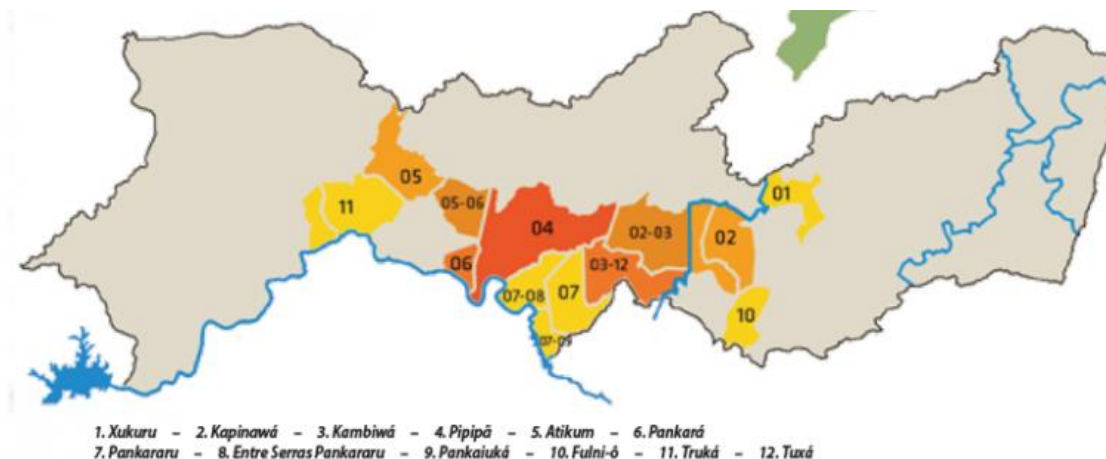
Fonte: Ministério Público /PE – Acesse mapa:

[http://www.mppe.mp.br/mppe/files/GTRacismo/mapa\\_lara.png](http://www.mppe.mp.br/mppe/files/GTRacismo/mapa_lara.png)

<sup>14</sup> O quadro não subdivide o povo Xukuru em Xukuru de Cimbres e Xukuru de Ororubá.



Quadro 4 - Mapeamento dos povos indígenas de Pernambuco



Fonte: Ministério Público /PE – Acesse mapa: [http://www.mppe.mp.br/mppe/files/GT-Racismo/mapa\\_lara.png](http://www.mppe.mp.br/mppe/files/GT-Racismo/mapa_lara.png)

Segundo o IBGE (2010), Pernambuco conta com uma população indígena de cerca de 61 mil pessoas, distribuídas em 13 povos; Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankaiwká, Pankará, Pipipã, Pankararu, Pankararu entre Serras, Truká, Tuxá, Xukuru de Cimbres e Xukuru de Ororubá. As terras indígenas se concentram na região agreste e no sertão do estado, como observamos no mapa.

Além da aproximação à temática indígena pela relação geográfica dos professores mencionados anteriormente, emergiram das conversas atravessadores relacionados às ascendências indígenas, mesmo não sabendo ao certo qual etnia e como se deu esse processo. A exemplo, o professor José Emanuel Aquino confidenciou que já havia investigado que na família do seu pai havia parentes indígenas, “mas é uma coisa que nunca foi registrada, não existe algo mais efetivo que determina isso” (fragmento da conversa).

Além do professor José Emanuel, a professora Carolina Campos nos contou sua relação com a ancestralidade indígena:

Eu sempre gostei de saber de onde eu vim e a família da minha mãe tem essa mistura de índio e de negro. A minha bisavó materna tinha uma veia curandeira, as pessoas da vila solicitavam ela para fazer chá, essas coisas. Eu comecei a saber um pouquinho mais sobre isso porque quando eu fui para o interior eu fiquei muito doente com febre e nenhum remédio passava. Minha avó disse que eu estava com mau olhado e levou em dona fulana para me rezar. Ela pegou uns matos no quintal e me benzeu. Só foi sair de lá que fiquei boa. Aí tem essa coisa do índio de ser alguém que domina as ervas que cura você. Então meio que começou por aí essa minha investigação (fragmento da conversa).

Observamos que é comum termos uma vaga ideia de ascendência indígena na família, que resiste mesmo com suas histórias silenciadas, negadas e diminuídas, diferentemente do que ocorre com a ascendência europeia, sobre a qual geralmente sabemos suas origens no espaço familiar, construída pela lógica de superioridade e de orgulho de pertencimento a tal linhagem frisada, geralmente, por um sobrenome que demarca a ascendência e até mesmo o status familiar.

De certo modo, essas demarcações e a configuração etnocêntrica impostas pela Europa com as demais populações do mundo, especialmente com os povos originários justificado na classificação de raças universal, ajuda a explicar, segundo Aníbal Quijano (2005), porque os europeus foram e ainda são levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas, além disso, naturalmente superiores.

Concordamos com Walter Mignolo (2019, p.11) quando ele afirma que “os autores das narrativas são de fato bárbaros no ato de inventar a diferença para classificar seres vivos iguais como menos humanos”. As falas do professor e da professora nos revelam as colonialidades colocadas em prática no que se refere às ascendências reprimidas, levando ao esquecimento ou ao não pertencimento dos povos originários. Mesmo com o fim do colonialismo, a colonialidade sobrevive, as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes.

No relato de Ana Carolina Campos, esses atravessamentos também se deram pela religiosidade e ciência indígena. Mesmo que de forma velada, curandeiros/as e benzedeadas estão presentes nas nossas memórias de cura e exercem, conscientemente ou não, um papel de resgate das ancestralidades. O professor Hélio Ferreira também compartilha dessa experiência:

O que eu tenho do interior do Sertão são as benzedeadas. Antigamente você levava um arranhão, uma topada, machucava a mão ou o pé, ia para benzedeadas. O rosário de coco se usava muito, que é o coco lá do Sertão, lá de Tacaratu que é o Ouricuri, o famoso Ouricuri, porque se vendia na feira livre (fragmento da conversa).

Neila Pontes, cuja trajetória profissional familiar aproxima-se da Medicina, destaca o seguinte:

Meus pais são médicos alopatas, e peguei um livro de medicina do meu pai que contava sobre o surgimento dos medicamentos, o texto dizia que os medicamentos no Brasil tinham surgido com os povos indígenas que já cultivavam ervas medicinais. Foi aí que me interessei pelo conhecimento indígena sobre ervas medicinais. Depois, na adolescência, entendi que a medicina atual se afastou completamente desse entendimento de que o remédio não é uma coisa natural, o remédio é uma coisa

sintética e química que tá distante da ideia de corpo humano. Eu não concordo com essa medicina. Comecei a perceber essa ideia da comunicação com a natureza, o fato dos indígenas estarem preocupados não com o que falta, mas em sobrar as coisas. só pego aqui o que é necessário, só pega aquilo que vou usar, eu não guardo (fragmento da conversa).

As palavras da professora nos mobilizam a fazer relações com o alerta incisivo de Ailton Krenak (2020, p.13):

Nós não somos alguém que age de fora. Nós somos corpos que estão dentro dessa biosfera do Planeta Terra. É maravilhoso, porque, ao mesmo tempo em que somos dentro desse organismo, nós podemos pensar junto com ele, ouvir dele, aprender com ele. Então é uma troca mesmo, de verdade.

Os relatos docentes descortinaram que os modos de ser, pensar e estar no mundo dos povos originários ainda são sufocados pelas colonialidades. Em outras palavras, articulando ao que Luís Oliveira e Vera Candau, (2010, p.3), afirmam que “[...] a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e pretensamente objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente”.

Outros atravessamentos referentes ao contato com a temática indígena emergiram da conversa. A esse respeito destacamos as falas das professoras Ana Maria Freire e Neila Pontes:

A minha prima é filha do meu tio com uma indígena. Ele a trouxe do Ceará e minha tia adotou. Antes dele morrer falou para ela e com isso ela resgatou tudo isso. Vive nos Fulni-ôs agora. Eu sempre gostei muito dessas coisas, sempre me atraiu tanto a arte africana quanto a indígena. Na minha casa tem três remos daqueles. Quando veio o conteúdo na Prefeitura, que antigamente não tinha, juntou a fome com a vontade de comer. Eu fui pesquisar, fui pensar, fui fazer alguma coisa. É um tema que gosto de trabalhar (fragmento da conversa - ANA MARIA FREIRE).

Meu primeiro contato com pessoas indígenas só aconteceu na faculdade. Minha irmã estudava Serviço Social, e ela fez uma pesquisa sobre saúde das mulheres indígenas. No final, trouxeram mulheres de comunidades indígenas de Pernambuco para fazer um fechamento do congresso. Foi a primeira vez que eu vi um indígena na minha vida. Tinha 17 anos. Vi mulheres que produziram pinturas, que fizeram danças, que fizeram ritual para fechar o congresso falando sobre suas mitologias de origem, falando sobre a cura indígena através da Medicina dos povos originários (fragmento da conversa - NEILA PONTES).

Percebemos que de forma direta ou indireta, em graus diferentes, fomos atravessados/as pela temática indígena de alguma forma, seja por ascendências, pela proximidade geográfica, ou por interesses pessoais. E que, por intermédio da troca de experiências a partir de conversas horizontais, descortinam-se o que, historicamente, foi silenciado: o Brasil indígena que carregamos em nós.

#### 4.6.2 Carta 2: quais histórias aprendeu sobre os povos indígenas?

Imagem 32 - Carta 2



Fonte: Acervo criado pela pesquisadora.

A narrativa do colonizador embutida nas histórias que nos foram contadas sobre os povos originários, principalmente no espaço escolar, fizeram-se presentes entre as falas Vejamos:

Eu aprendi que o Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral. Falavam que tinham os indígenas, mas era uma coisa insignificante, uma coisa paz e amor. Com o tempo foi que busquei lendo, por curiosidade, vendo filmes e deu o estalo que o Brasil não foi descoberto por Cabral (fragmento da conversa - ANA MARIA FREIRE).

Aprendi no começo na escola, nesse pensamento bem tradicional, que o indígena era uma coisa do passado e que era um povo que vivia completamente diferente da gente, que não tinha nenhuma influência sobre a nossa cultura. Pelo menos entendia assim quando eu era criança. Datas comemorativas e uma ideia de que aquilo ali não fazia parte da minha realidade, só ia encontrar um indígena se algum dia eu fosse num lugar fazer uma pesquisa arqueológica (fragmento da conversa - NEILA PONTES).

Concordamos com as professoras que as histórias que aprendemos na escola, além de não haver protagonismo dos povos indígenas, generalizaram, diminuíram, pacificaram e localizaram no passado os povos originários. Até mesmo a palavra utilizada para se referir a esses povos é um grande equívoco. De acordo com Munduruku (2019, p.48):

[...] “índio” foi sendo generalizada no uso cotidiano como uma forma de identificar os primeiros habitantes. Não era, naturalmente, palavra para exaltar virtudes, mas para lembrar o que consideravam deficiência, pois vinha cercada de adjetivos que diminuía o caráter das pessoas contra quem era usada. Assim, índio virou sinônimo de preguiçoso, mau-caráter, selvagem, sujo, malandro, cruel, atrasado, ignorante etc. E servia para todos igualmente desde que fizessem parte de algum povo da terra.

Essa designação deixou marcas profundas que até mesmo quem viveu perto de comunidades indígenas não ficou imune ao reducionismo dos povos originários. Observamos esse processo também na fala do professor Hélio Ferreira,

O que chamava mais atenção era as características físicas, aquelas de Eckhout dos livros. Eu não tinha acesso a outras informações. Mesmo sendo de uma cidade bem próxima de Tacaratu, a gente tinha a imagem de um indígena primitivo no início da colonização. A gente tinha uma ideia de índio muito rudimentar e dos filmes americanos que é um contraste com os daqui. Os filmes de faroeste apresentavam os índios sempre como bandidos (fragmento da conversa).

O artista holandês Albert Eckhout, mencionado no relato do professor, veio ao Brasil, no século XVII, na comitiva de Maurício de Nassau, e retratou povos originários pelo olhar do colonizador, ora retratando-os como pacíficos, ingênuos e aliados, ora como bárbaros que carregavam pedaços de corpos como alimentação. Representações que pretendemos superar atualmente.

Desde a invasão do Brasil em 1500, os povos originários foram representados pelo viés eurocêntrico, seja nas cartas dos primeiros exploradores enviadas à Coroa portuguesa, seja nas pinturas produzidas por artistas europeus em expedições. Essas representações ainda são uma referência nos materiais didáticos e no nosso imaginário, remetendo às permanências e continuidades, em detrimento das representações e narrativas próprias dos indígenas brasileiros.

Concordamos com Walter Mignolo (2003) que a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também foi conduzida e normatizada pelas formas hegemônicas de conhecimento, estabelecendo a colonialidade do saber.

No entanto, percebemos um movimento dos e das docentes operando na desconstrução do discurso do colonizador, tendo a compreensão de como essas histórias que nos foram

passadas reforçam o racismo, o preconceito e a desinformação, mas, essas ainda são, muitas vezes, ações pontuais na formação escolar dos/as estudantes e nem sempre ecoam para além das ações destes docentes, o que acaba, por vezes, sendo silenciado, frente aos demais discursos contrários e marcados pelas ideias colonizadoras que persistem.

Por morar em uma cidade com uma considerável população indígena, o professor José Emanuel teve a oportunidade de aprender uma história mais condizente sobre os povos originários, vejamos:

O que eu aprendi foi ver a cultura indígena de outra maneira. Não exatamente na história do ponto de vista de narrativas de contos e coisas mais folclóricas, é a percepção que eu tenho sobre a comunidade indígena que é a percepção que eu tenho do Brasil de maneira geral. Acho que o índio já está totalmente inserido na realidade brasileira, o que acontece com ele é reflexo da nossa realidade política e econômica. Então não dá mais pra separar, não dá mais para ter aquela visão colonial do índio isolado. Até existe, com certeza deve existir essas comunidades que ainda estão em regiões inóspitas, que não teve algum contato ou pouquíssimo contato com pessoas urbanizadas (fragmento da conversa).

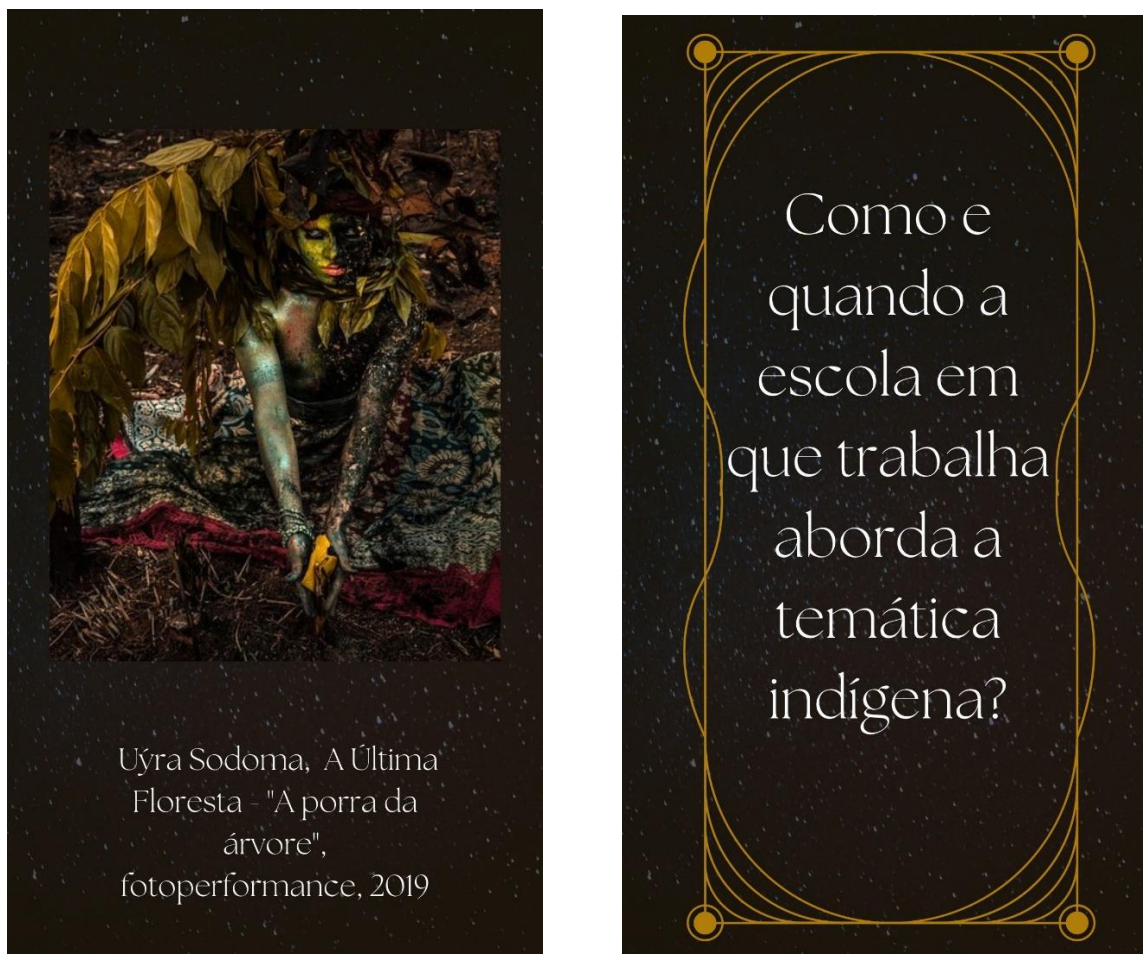
Por outro lado, apesar da educação estruturada pelo discurso colonizador, outras histórias ficaram na memória e quando resgatadas trouxeram lembranças e ensinamentos na vida da professora Ana Carolina Campos:

O que é forte para mim dentro dessas histórias é a questão da coletividade, eu acho muito legal essa questão da oralidade, de respeito aos mais velhos, a história daquele povo, passar isso de pai para filho e isso vai sendo perpetuado. Acho que o mais forte para mim dessas histórias indígenas assim que eu já aprendi até hoje é isso, o que toca mais é essa questão dos ensinamentos, das rodas, do círculo e você aprender ali junto, de passar. Se vai preparar uma comida vai todo mundo junto, mesmo que você tenha atividades separadas é tudo para um objetivo comum (fragmento da conversa).

Os fragmentos de conversas supracitados se aproximam de muitas vivências, no entanto, o nosso próprio processo formativo, tanto escolar quanto na vida mais ampla, muitas vezes contribui para silenciar essas histórias e percepções, de modo a continuar deixando à margem os povos indígenas, suas tradições, seus modos de vida, ainda que estes estejam totalmente integrados em nosso cotidiano urbano.

#### 4.6.3 Carta 3: como e quando a escola em que trabalha aborda a temática indígena?

Imagem 33 - Carta 3



Uýra Sodoma, A Última Floresta - "A porra da árvore",  
fotoperformance, 2019

Como e  
quando a  
escola em  
que trabalha  
aborda a  
temática  
indígena?

Fonte: Acervo criado pela pesquisadora.

O tema norteador pela pergunta encontrada na carta acima desencadeou relatos de ausências pelos e pelas docentes. Voz comum entre eles e elas, as escolas em que trabalham geralmente não abordam a temática indígena (pelo menos no período em que lecionam nesses espaços) e quando é abordada, geralmente, fica no lugar da superficialidade e folclorização, reduzida ao chamado dia do índio. As falas a seguir reafirmam esse fato:

Geralmente o que acontece nas escolas é naquelas datas específicas que vai comemorar o dia do índio. Quando tinha aqui as professoras do fundamental I, trabalhavam mais. Na verdade, eu não gosto de especificar uma data limite porque quem foi que criou aquela data? Como? Por que? E geralmente leva para o lado da decoração, para colar na parede aqueles cartazes, aquelas coisas e o aluno quase não se interessa para ver (fragmento da conversa - HÉLIO FERREIRA).

A minha escola tem um trabalho feito nesse parâmetro das datas comemorativas. Da última vez foi isso. Queriam que eu trabalhasse o dia do índio, mas não acredito nesse

dia do índio, então eu não entrei. Mas o núcleo de educação especial que atende deficientes, eles fazem como trabalho de data comemorativa (fragmento da conversa - NEILA PONTES).

Compartilhamos do sentimento de incômodo com ações na escola que trabalham o chamado dia do índio pelo fato de geralmente folclorizarem os povos originários, reduzindo-os ao passado construído pelos colonizadores, estereotipando-os e apagando suas formas de existirem na atualidade, ações que reforçam as colonialidades, alicerçadas nos padrões de naturalização.

Ana Mae Barbosa (2008) discute que a arte ainda está sendo ensinada segundo a tradição positivista, principalmente em datas comemorativas, produção de presentes estereotipados e na livre-expressão, confundindo improvisação com criatividade, movimento que percebemos ainda presente nas escolas de acordo com as falas docentes.

É desconfortante a informação de que essas escolas estão silenciando a temática indígena ou perpetuando preconceitos e estereótipos sobre os povos originários, uma vez que a Lei nº 11.645/2008 determina a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Além disso, a Política de Ensino do município (RECIFE, 2015a; RECIFE, 2015b) reforça o compromisso com uma educação multirracial, multiétnica e antirracista, devendo nortear não apenas o trabalho docente, mas os e as demais profissionais da educação.

Seguindo essa ótica, Ana Carolina Campos ratifica que as temáticas indígenas “não devem ser uma exigência que seja tratada só nas aulas de artes, é uma coisa coletiva. O grupo de gestão deve ser sensibilizado nesse sentido. Nas formações com coordenadores e gestores” (fragmento da conversa).

Concordamos que uma Política de Ensino não deve ser apenas um documento, mas deve ser colocada em prática e continuamente revisitada e refletida, a fim de que a PCR, por meio da Secretaria de Educação, possa planejar e executar ações para o cumprimento dessa Política.

Aníbal Quijano (1992) defende que a decolonização epistemológica passa pela libertação das relações interculturais em relação às amarras da colonialidade. No campo educacional, é preciso decolonizar a instituição escolar e o currículo. Em outras palavras, não adianta uma reestruturação curricular sem uma profunda mudança de atitude e de postura dos agentes da educação.

Edson Kayapó (2019, p.72) sugere que as questões relacionadas à temática indígena, contidas nos propósitos da Lei n. 11.645/08,



[...] deve abarcar debates de ordens diversas buscando promover a revisão de tudo o que a sociedade e as escolas sabem e ensinam sobre a temática indígena, eliminando preconceitos e equívocos produzidos historicamente nas salas de aula, nos livros didáticos e nos meios de comunicação. Tal iniciativa busca romper o silêncio, dando audibilidade e visibilidade aos povos indígenas, demonstrando que suas histórias e culturas são contemporâneas, vivas e se relacionam com o presente e o passado, num movimento de tensão social dinâmico, que pressupõe a perda, manutenção e ressignificação dos modos de vida desses povos em contato com a cultura não indígena.

A partir do cenário acima analisado, percebe-se que os e as docentes são conscientes de seu papel de atuação com as temáticas indígenas nas escolas, porém há lacunas institucionais, dentro do próprio espaço escolar, que não traduzem a temática em tela em ações pedagógicas efetivas. Mesmo com a existência de uma diretriz nacional e local que determinem a obrigatoriedade de se abordar tal assunto, o mesmo não vem sendo efetivado na prática, ou há uma abordagem de cunho folclorizado, estereotipado, em grande parte, por lacunas na formação docente e despreparo das escolas, o que acaba por revelar que há um descompasso com os debates contemporâneos e decoloniais do campo educacional, de modo amplo; e da ideia de ensino de Artes Visuais, em específico, sobretudo quando essas, consideradas datas comemorativas, ficam no encargo, exclusivamente, dos docentes deste campo.

#### 4.6.4 Carta 4: já teve formação sobre a temática indígena?

Imagem 34 - Carta 4



Fonte: Acervo criado pela pesquisadora

Na PEPCR (RECIFE, 2015a, p. 37), “entende-se que os(as) professores(as) necessitam contínuo processo de aprendizagem, uma vez que a produção do conhecimento é dinâmica e está sempre em construção”. O documento supracitado, ainda afirma que

[...] a formação continuada de professores(as) é um compromisso político, diretamente vinculado à qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, estabelecida enquanto ação dialógica e materializada em encontros sistemáticos entre professores(as), coordenadores(as) e equipes técnicas (RECIFE, 2015a, p. 37).

Esses encontros sistemáticos acontecem mensalmente, em vários momentos, desde as formações de área (linguagens artísticas), incluindo também as formações de temas outros a serem trabalhados na escola.

O documento ainda afirma que,

[...] essa formação deverá possibilitar o desenvolvimento profissional, de forma a promover a construção de conhecimentos que o(a) torne capaz de desenvolver as habilidades para exercer a função, com mais propriedade, tendo, como foco, a consolidação dos direitos de aprendizagem do(a) estudante (RECIFE, 2015a, p. 37).

No entanto, ainda que o documento aponte para um cenário favorável, não observamos, com o grupo pesquisado, o movimento de formações com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagens na perspectiva das relações étnico-raciais, no que se refere às temáticas indígenas apresentados na PEPCR.

No momento da pergunta, os e as participantes não lembraram de nenhuma formação sobre a temática em tela, durante os anos em que atuaram na rede. Depois de conversar sobre a formação da PCR que me mobilizou, em 2015, 2 professoras recordaram desse momento, mas não foram atravessadas pelos debates ocorridos nele. As recordações de discussão sobre o tema, segundo as 3 professoras participantes, deram-se em decorrência de dois momentos já relatados na introdução da dissertação<sup>15</sup>. O primeiro, em 2015, quando do contato com a pesquisa Cultura Material Indígena em Pernambuco; e o segundo, quando compartilhado o projeto premiado Inspirações Indígenas, em 2016, vejamos:

Formação oficialmente não. Lembro daquele encontro seu, mas ele foi uma conclusão do projeto que você fez. A única coisa que me mobilizou foi o teu trabalho. Foi quando eu pensei porque a gente não aborda os nossos indígenas em sala de aula. Quando você trouxe aquelas imagens da sua pesquisa e quando eu tirei algumas fotos no Museu do Estado, foi o momento em que separei esses materiais para trabalhar nas minhas aulas (fragmento da conversa - ANA CAROLINA CAMPOS).

Sentimento também compartilhado por Ana Maria Freire, “Só a tua apresentação e lembro da de Márcia, que ela descobriu que era descendente” (fragmento da conversa). E reforçado por Neila Pontes

“Não lembro, exceto sua partilha. Teve uma vez quando formadora, a gente decidiu que não dava conta desse conteúdo e chamamos outra pessoa porque a gente sabia que ela tinha uma pesquisa com a temática. Mas não me mobilizou como foi com você” (fragmento da conversa).

Os outros dois professores não participaram dos referidos momentos, nem recordaram de nenhuma formação.

Ao longo da conversa, concordamos que os e as participantes sentiam a necessidade de um investimento nas formações da PCR sobre as temáticas indígenas, seguindo a perspectiva

---

<sup>15</sup> Para obtenção de informações detalhadas sobre o assunto, ver *Capítulo 1*.

da interculturalidade e decolonialidade, de modo a provocar fissuras, arejar ideias para pensar o ensino das Artes Visuais em outras bases teóricas.

Segundo Catherine Walsh (2005), a interculturalidade não se restringe à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica. Isso nos leva a dizer que apenas a incorporação de representações e culturas marginalizadas no currículo não é suficiente, posto que essas temáticas, quando não discutidas criticamente, atualizadas em suas bases teóricas, podem acabar por reforçar os estereótipos e os processos coloniais de racialização.

Reiteramos a urgência dessas discussões, sobretudo nas formações docentes, espaço de trocas e partilhas, para que possamos a partir de embasamentos teóricos que nos provoquem a (re)pensar o ensino das Artes Visuais, nossas escolhas teóricas, as imagens e artistas que entram em nossas salas de aulas e assumirmos uma postura crítica frente à colonialidade e suas implicações. Esse processo tem como ponto de partida o questionamento ao poder dominante e as colonialidades do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 2005 e 2007).

#### 4.6.5 Carta 5: qual história contamos sobre os povos indígenas?

Imagem 35 - Carta 5



Fonte: Acervo criado pela pesquisadora

Ao virarmos a Carta 5, houve um consenso nas conversas sobre a importância de se discutir acerca dos povos indígenas na contemporaneidade sem deixar de trabalhá-los a partir do conhecimento referente à História do Brasil. Esse movimento pedagógico auxilia no questionamento da própria colonização do Brasil, presente na fala de Ana Maria Freire:

Eu conto a história que não foi Cabral que descobriu o Brasil, que os índios já estavam aqui e tomaram o que eram deles, perseguiram, estupraram, mataram, fizeram de tudo com eles e ainda fazem hoje. Para terem essa percepção, eu puxo para realidade atual e para história que foi contada para gente (fragmento da conversa).

Também foram discutidas as diferenças culturais, a exemplo de Ana Carolina Campos coloca: “Eu conto mais histórias em relação aos costumes deles mesmo, da prática diária, a questão religiosa, questão simbólica e porque eles se vestem assim, porque que dia de festa é de outra forma, porque que há diferença” (fragmento da conversa).

Há quem conte sobre a resistência dos povos originários como Neila Pontes, “Conto histórias de lutas e resistências. Mostro sempre indígenas no Congresso Nacional” (fragmento da conversa). Outro que fala das especificidades culturais, como Hélio Ferreira, que ao trabalhar sobre danças indígenas, especificou as dos Pankararus e as dos Fulni-ôs, por exemplo. Já José Emanuel Aquino tenta não distanciar os povos indígenas dos não indígenas e afirma que “a história e a cultura indígena está disseminada na realidade, na nossa realidade social” (fragmento da conversa).

Acreditamos que o ponto de partida para o ensino crítico das histórias dos povos originários é questionar as colonialidades, pensar e discutir na atualidade desses povos e de suas identidades, conforme o pensamento de Daniel Munduruku (2019, p.49):

Compreender e aceitar que é preciso dar voz e vez às gentes que já estavam aqui presentes antes do Brasil ser Brasil. Aqui não há índios, há indígenas; não há tribos, mas povos; não há UMA gente indígena, mas MUITAS gentes, muitas cores, muitos saberes e sabores. Cada povo precisa ser tratado com dignidade e cada pessoa que traz a marca de sua ancestralidade precisa ser respeitada em sua humanidade. Ninguém pode ser chamado de “índio”, mas precisa ser reconhecido a partir de sua identidade Munduruku, Kayapó, Yanomami, Xavante ou Xucuru-Kariri, entre tantos outros.

Em outras palavras, Edson Kayapó (2019, p. 70) afirma que para avançarmos nesse debate,

[...] é necessário que tenhamos clareza sobre a identidade desses sujeitos que a sociedade, a escola e o Estado têm apelidado genericamente de índio. Portanto, é necessário conhecer quem são os povos indígenas, quantos são, onde vivem e como se relacionam com o Estado atualmente. A partir daí, é possível e necessário voltar os olhos para o passado em busca de outras histórias que a historiografia e a escola negaram.

A partir do exposto, somos provocadas a pensar que os/as docentes, ainda que não tenham formações sobre a temática, conforme dito anteriormente, estão buscando modos de abordá-la e, ainda que timidamente aqui apresentados, revela-nos que há ações decolonizadoras sendo desenvolvidas. Corroborando com o que Eduardo Moura (2018) chama de “desobediência docente”, produzindo conhecimento em artes que legitimam as produções artísticas dos povos originários.

#### 4.6.6 Carta 6: como trabalha o conteúdo sobre artes indígenas?

Imagem 36 - Carta 6



Fonte: Acervo criado pela pesquisadora

Outro consenso entre os e as participantes da conversa, por meio da pergunta contida na Carta 6, adveio da importância de diagnosticar as ideias prévias que os/as estudantes trazem sobre o que é ser indígena. Buscar compreender se os/as estudantes têm uma visão construída pelo discurso colonizador sobre esses povos como “primitivos, selvagens e bárbaros” ou uma visão crítica desse discurso a respeito dos povos originários são passos fundamentais no avanço desse debate.

A maioria busca saber as ascendências indígenas dos e das estudantes, no momento inicial do estudo com a temática em tela. Sobre essa discussão, Ana Carolina Campos conta que

Uma das primeiras vezes que trabalhei sobre descendência indígena na escola, um menino sentia vergonha, porque eu também tentei mexer um pouco na história dele.

Ele disse que tinha vergonha de dizer que o avô ou a avó eram indígenas e que depois ele ficou mais orgulhoso dessa história (fragmento da conversa).

O compartilhamento que a professora supracitada nos traz é um indicador da importância de se trabalhar esse tema para superar preconceitos e exclusões. Corroborando com essa ideia, relembro o projeto “Inspirações Indígenas” citado no *Capítulo 1*, quando foi verificado nos debates o pertencimento dos/as estudantes, na medida em que revelavam seus antepassados indígenas que foram silenciados por muito tempo, inclusive do estudante Xukuru que omitia sua origem.

Na fase diagnóstica dos conhecimentos prévios dos e das estudantes, a maioria dos e das docentes também pergunta sobre qual a compreensão que possuem sobre a arte indígena, quais as referências que têm. Comumente, as referências trazidas pelos/as estudantes seguem aquelas trazidas no livro de História e até mesmo de Arte, as quais tendem a priorizar povos indígenas amazônicos e trazem como referência de arte indígena a generalização da cestaria, pintura corporal e arte plumária.

Buscando alternativas pedagógicas para o diagnóstico prévio dos estudantes, trazemos as sugestões desenvolvidas por Edson Kayapó (2019, p.75), acatadas por nós. Vejamos:

A operacionalização das atividades pedagógicas voltadas para o estudo da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas não indígenas poderá ocorrer por meio de exercícios diversificados. Apenas para exemplificar, os professores poderão analisar os conteúdos dos livros didáticos, identificando os preconceitos, a discriminação e as omissões do poder público e da sociedade no que se refere aos povos indígenas, assim como podem recorrer às fontes atuais da imprensa para analisá-las sob a ótica das contradições, das tensões sociais e das tendências políticas que estão envolvidas nas questões indígenas.

A partir dessa discussão ou paralelamente a ela, os e as docentes conversaram a respeito da maneira como trabalhavam as produções artísticas indígenas nas aulas de Artes Visuais. José Emanuel Aquino nos relata o seguinte:

Mostrei além de obras tradicionais, que tem no livro, como aquela imagem que eu passei, do que já é tradicional na arte indígena, nas expressões, a cerâmica, a pintura corporal, o trabalho de adornos, imagens de arte plumária e também alguns artistas contemporâneos justamente trazendo essa percepção do índio dentro de um cenário de resistência da sua própria cultura, mas associada a vida moderna (fragmento da conversa).



O professor supracitado, ainda que trabalhe a produção artística indígena mais tradicional, ressalta que tenta “trazer a realidade das comunidades indígenas brasileiras atualmente e como as obras reflete essa realidade” (fragmento da conversa).

As produções artísticas produzidas nas aulas dos e das docentes foram prioritariamente inspiradas nas obras indígenas mais tradicionais, utilizando elementos naturais ou com os disponíveis na escola como papel, tintas, lápis de cor e hidrocor. Destacamos a seguir essas experiências:

Eu já trabalhei com pigmentos naturais que é urucum, carvão e folhas. Já fizemos tintas artesanais com aglutinante, também naturais, como gema de ovo, dando essa consistência diferente. Já trabalhei com pigmentação natural e material escolar comum mesmo como papel e o que tem disponível, o que a escola oferece (fragmento da conversa - JOSÉ EMANOEL AQUINO).

Inspirada no grafismo indígena. Eu acho lindo, adoro trabalhar com formas geométricas. Fiz um jogo da memória com essas formas e pintura corporal. Eu faço muitas coisas para eles verem a imagem, para depois eles fazerem os desenhos. Ano passado eu fiz cestaria com jornal, mas não dá para aprofundar. Fiz alguns maracas com os estudantes, tentei dançar, mas eles não quiseram (fragmento da conversa - ANA MARIA FREIRE).

A gente fala um pouquinho sobre a vegetação, que os indígenas vão colher essa parte da produção artística da natureza, do que tá ali naquele bioma, naquela região, os costumes. Eu gosto de apresentar uns vídeos da Toré. Normalmente eu puxo para o grafismo, que cada grafismo tem uma simbologia. Muitas vezes eu peço para que eles façam desenhos de grafismos, eles inventam também os próprios grafismos e dão uma simbologia, um poder, uma resolução de um problema. Mas nunca consegui evoluir mais do que isso (fragmento da conversa - ANA CAROLINA CAMPOS).

Eu não conhecia esses artistas indígenas. Geralmente trabalho o grafismo indígena e a pintura corporal, a gente tenta colocar na aula sobre linhas, tipos de linha, vai trabalhando isso. Depois eu faço um ditado de linhas e vou pegando essas imagens de grafismo indígenas. Mostro alguns exemplos, principalmente do Xingu que tem uma pintura que eu acho espetacular, eles têm um cuidado. Já acho que os Pankararus não são muito ligados a pintura. Eu me lembro que trabalhei muito a plumária indígena que tem um efeito muito legal, mas sempre pensando na questão da linha e mostrando que tudo aquilo tem um sentido (fragmento da conversa - HÉLIO FERREIRA).

Com o sétimo ano que não tem arte indígena dentro da matriz curricular, eu consegui trabalhar arquitetura indígena como arquitetura vernacular, no tema de arquitetura do sétimo ano que está dentro da matriz curricular. Conseguiram pesquisar etnias diferentes de como eles construíram a casa, se era redonda, se era elíptica, se era uma casa comum para todos ou se que eram as pequenas ocas em volta de uma área comum. Conseguimos perceber outras coisas, que o indígena tem uma vida coletiva, mais forte do que a nossa. A ideia de que tudo é feito em conjunto, de que aquilo ali faz parte de um grupo que toma decisões junto, que tem uma casa comunal (fragmento da conversa - NEILA PONTES).

Assim como foi relatado no *Capítulo 1* da dissertação sobre a dificuldade de encontrar um material sistematizado com as especificidades artísticas das diferentes etnias indígenas,

os/as docentes também compartilharam da mesma. A lacuna de material e de formação acaba conduzindo as ações pedagógicas de forma mais generalizada, especificamente no que concerne à produção artística dos povos originários, como partilha José Emanuel Aquino:

Eu trabalho de forma geral, até por causa dos materiais que tenho que não especificam. Quando se fala de pintura indígena geralmente é aquele grafismo muito padronizado. Com certeza, eu não conheço tudo, mas cada etnia tem a sua simbologia, tem seus traços específicos. Eu até nem condeno isso, porque acho que é necessária essa visão geral, que não tem como especificar. Claro, nós estamos em Pernambuco, no Recife, esse trabalho poderia focar mais. Mas é necessária uma percepção geral (fragmento da conversa).

Mesmo com essas limitações, foi percebido o esforço dos e das docentes em trazer em suas aulas uma comparação entre os povos indígenas amazônicos e os do Nordeste, principalmente os de Pernambuco. Esse movimento ficou evidente na fala da professora Ana Carolina Campos, vejamos:

Faço a leitura do indígena amazônico e já puxo para Pernambuco. Depois faço uma leitura comparativa dos elementos corporais que os indígenas daqui usam e os de lá, a gente compara e depois a gente começa a estudar um pouquinho de cada um. Seleciono 2 duas etnias, geralmente Pankararu e Xukuru (fragmento de conversa).

Neila Pontes também faz essa comparação:

Escolhi vídeos de crianças indígenas brincando e mulher indígena produzindo cocares, da internet mesmo, vídeos do YouTube. E outros dois vídeos; uma visita no Museu do índio do Rio e o outro era do Toré dos Fulni-ôs aqui. Perguntei a eles o que viam em comum, o que têm em comum entre todas essas coisas que eles viram. Na outra aula, pedi que trouxessem uma imagem, que procurassem na internet à vontade do que eles achavam que era arte indígena. Eles trouxeram tanto imagem dessas coisas mais tradicionais do cocar, da cestaria, da arte plumária, quanto trouxeram esse artista, o Jaider (fragmento de conversa).

Acrescentando ao debate, a professora conta como se deu a escolha por obras do artista Jaider Esbell para suas aulas:

Eu já vi com meus alunos Jaider Esbell. Eles que escolheram. É que esse ano resolvi trabalhar a metodologia invertida. Aquela imagem que mandei para tu foi a minha parte na pesquisa, mas os meninos mostraram as partes deles. Cada um foi atrás. O tema é arte indígena, procurem coisas para me mostrar na semana que vem, o que vocês acham que seja arte indígena. Aí eles trouxeram Jaider e como sugestão pediram para ver Avatar. A gente assistiu Avatar e foi pedido durante as férias para fazerem um relato fazendo uma relação do filme que vimos com obra de Jaider (fragmento de conversa - NEILA PONTES).

Em seguida, relata que discutiram sobre a função da pintura na arte indígena,

A grande sacada dos meninos foi sobre indígenas fazerem pintura que não é pintura corporal. Fazerem pintura como expressão. A gente foi discutir que pintura corporal é pintura como expressão também, tem essa simbologia, o significado mitológico. Dentro da mitologia daquela etnia tem um significado (fragmento de conversa – NEILA PONTES).

O trabalho de Jaider Esbell citado pela professora é o mesmo contido em uma das nossas cartas, da série Kanaimé, desenvolvida em 2020. Essa série conta a história em onze pinturas sobre os Kanaimés, espíritos que juntam forças de orações, do conhecimento, do poder dos animais e das plantas, muito temido e pratica uma ideia de justiça para os povos indígenas. A história é difundida em outros lugares ancestrais, na terra indígena Raposa Serra do Sol, situada em Roraima, onde nasceu Esbell.

O relato de Neila Pontes corrobora com a ideia defendida no *Capítulo 3*, sobre as potencialidades da arte indígena contemporânea, pois essas produções representam um forte engajamento das pautas dos povos originários, da luta por direitos, do questionamento das colonialidades, bem como nos fazem olhar as histórias indígenas pelas lentes desses povos.

Ao mostrar as produções de arte indígena contemporânea nas cartas e conversarmos sobre cada uma delas, os e as docentes logo fizeram associações de como poderia levar aquele/a artista ou aquela obra para as aulas. As imagens atravessaram cada um ou cada uma a sua maneira. Vemos na arte indígena contemporânea um potente meio para discutir as produções indígenas que por tanto tempo foi estigmatizada e por vezes excluídas.

Concordamos que o tempo dedicado a esse tema ainda é pouco, em decorrência da diversidade de artistas pertencentes às etnias diversas no nosso país. Refletimos sobre não trabalharmos a produção artística indígena apenas na unidade temática e sim inseri-las ao longo do ano letivo. Por exemplo, na unidade temática de fotografia, trazer fotógrafos/as indígenas ou na unidade temática de instalação trazer algum trabalho produzido por indígenas. Essa é uma forma de decolonizar e ampliar o pequeno espaço reservado para as produções dos povos originários, como se artistas indígenas só pudessem ser trabalhados nas temáticas indígenas e não nas demais. Dito de outro modo, isso implica dizer que rever nos conteúdos e planejamento a inserção das minorias durante todo o ano letivo consiste num caminho pedagógico que rompe com a construção de abordagens estereotipadas, desenvolvendo uma “educação outra” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

#### *4.6.7 Depois das cartas viradas: reverberações das conversas com/a partir da prática artística*

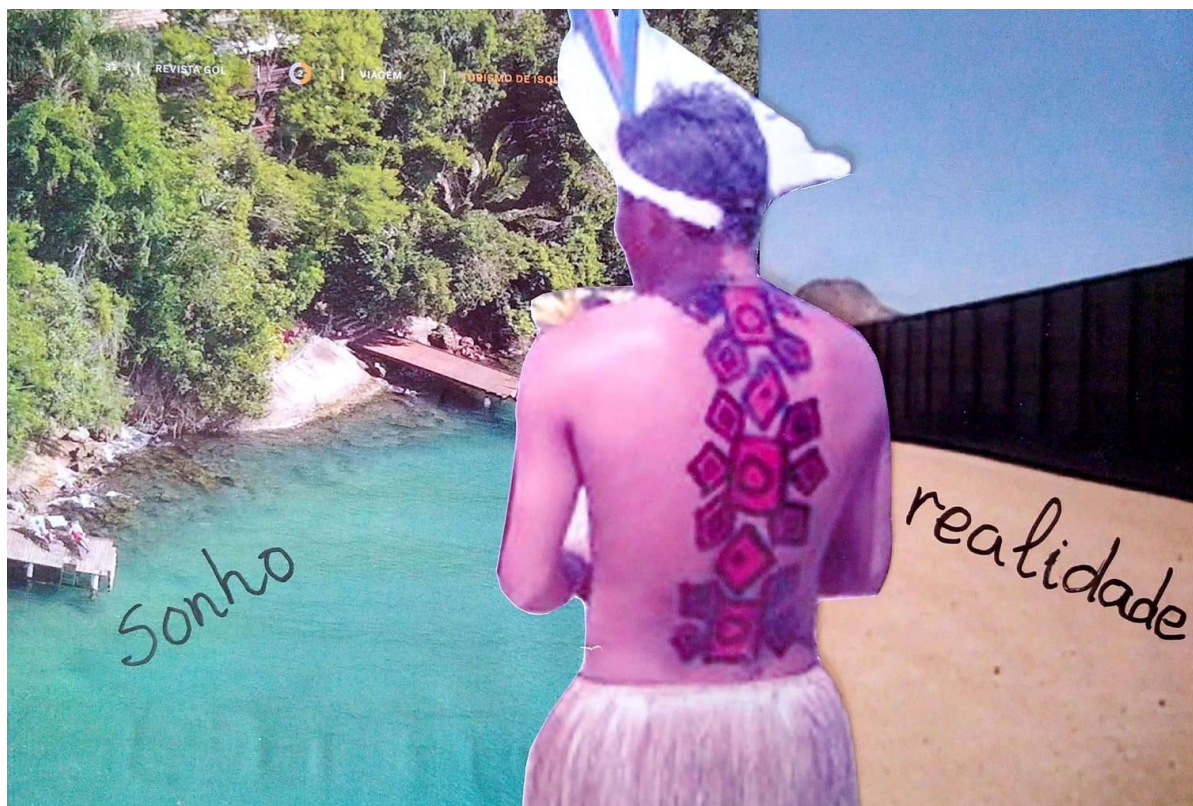
Assim como tivemos o cuidado de pensar como começar as conversas, tivemos esse mesmo cuidado de como encerrá-la. A formação recente em arteterapia, campo que trabalha a produção artística como prática terapêutica, inspirou a planejar esse encerramento com a produção de uma imagem, visto que os conteúdos mobilizados, conscientes e inconscientes, poderiam não ser expressados e/ou reduzidos em palavras, propomos a produção de uma colagem.

Ao final das conversas com as cartas, a mesa foi organizada novamente, dessa vez com recortes de imagens, palavras, revistas, tesoura, cola, caneta *posca*, papéis diversos e a imagem solicitada anteriormente no início da conversa com docentes impressa em papel fotográfico. A proposta trazida para os e as participantes foi a da criação de um trabalho artístico com colagem para comunicar o que fora mobilizado pela conversa. Cada participante poderia usar sua imagem completa ou parte dela, se desejasse, e fazer interferências com palavras e/ou imagens.

Como visto adiante, no relato dessas produções, procuramos não as interpretar, apenas expor como foi a construção e o que os autores e autoras falaram sobre ela. Deixaremos para cada leitor/a pensar e sentir os efeitos que essas imagens provocam em cada um/a.

No primeiro relato, trazemos a produção de Ana Maria Freire, criado na maior parte do tempo em silêncio. Escolheu uma imagem que parecia, segundo ela, o muro de um presídio e uma paisagem natural para sua composição. Da imagem que trouxe, usou apenas um indígena. Na sua criação, afirmou que queria mostrar o ideal e a realidade. Por esse motivo, escreveu as palavras “sonho” e “realidade” onde a figura principal está olhando para a paisagem do sonho (imagem 37).

Imagem 37 - Ana Maria Freire, Colagem, 2022



Fonte: acervo da autora

Para sua produção, Neila Pontes nos surpreendeu ao recortar da sua imagem apenas um objeto bem pequeno para fazer a composição. Do material disponibilizado, coletou várias imagens. Dentre elas, olhos, plantas, bichos e palavras. Escolheu a fotografia de um objeto exposto em uma sala vazia de galeria ou museu para fazer o fundo. Sobre essas escolhas relata:

Escolhi essa imagem de fundo por conta desse boneco sozinho e construí um lugar para ele. Esse lugar tem natureza. Ele tá na cachoeira. Tem todos os elementos natureza: terra, água, esse triângulo que é a representação do fogo e tem os olhos. Ele vem junto com todos os outros elementos, faz parte deles. Tão pequeno quanto os outros elementos vivos. Tem a morte (apontando para urna funerária indígena, o único elemento que coletou da sua imagem). Ela tá colada junto do passado e tem escrito favor não insistir. Não deixar os povos indígenas no passado (fragmento da conversa – NEILA PONTES).

A professora concluiu sua produção (imagem 38) afirmando que “O homenzinho como parte de toda a natureza está no meio entre o presente, o passado e o futuro. O homem é a natureza. A terra é a pessoa. A terra com olhos” (fragmento da conversa).

Imagem 38 - Neila Pontes, Colagem, 2022



Fonte: acervo da autora

A criação de Hélio Ferreira teve poucas interferências na imagem inicial. O professor fez apenas alguns acréscimos por considerar a imagem “muito bonita para modificá-la”. Nesses acréscimos, escolheu mais palavras do que imagens (imagem 39). Sobre seu trabalho explicou:

A gente precisa falar dos povos indígenas, que é gente e que tem as diferenças. Noto que a questão da felicidade é importante e nesse momento estão felizes [apontando para sua imagem]. Coloquei essa figurinha aqui que me lembra bastante as características do pessoal de lá (se referindo ao povo de Tacaratu) e essa mulher aqui também. Essa imagem é realmente fantástica do lugar (fragmento da conversa – HELIO FERREIRA).

Imagem 39 - Hélio Ferreira, Colagem, 2022



Fonte: acervo da autora

Ana Carolina Campos argumenta o porquê da escolha de sua imagem inicial:

A imagem que escolhi é uma imagem de uma dança, que para mim tem essa simbologia do coletivo. Todos juntos numa mesma corrente, no mesmo ritmo. Tem uma figura central na imagem que seria a figura de um líder, tanto é que a roupa dele é diferenciada, a pintura corporal dele também e os elementos que ele usa. Mas todo o povo vai junto dele e dança com ele. Tá todo mundo ali contemplando. É como uma onda só, uma força só (fragmento da conversa – ANA CAROLINA CAMPOS).

Na produção de sua colagem, demonstrou muito prazer em escolher imagens, recortar, experimentar e nos explicou sobre seu processo:

Quando comecei a colagem me veio essa ideia de continuar esse movimento, só que abrindo mais. Veio a ideia do circular que está presente em muitas danças indígenas, mas abriu um leque para a natureza, os animais, a comunhão, outras figuras e outros elementos de outras culturas. Minha ideia foi fazer um círculo onde tem uma pluralidade junta girando rodando e se comunicando, uma dança mesmo. Algumas imagens eu já sabia como ia tratar, outras foi no processo (fragmento da conversa).

E finaliza sua explanação: “O centro é um umbigo, eu acho que é a terra, a natureza, a maternidade” (fragmento da conversa – ANA CAROLINA CAMPOS).

Imagem 40 - Ana Carolina Campos, Colagem, 2022



Fonte: acervo da autora



José Emanuel escolheu sua imagem inicial para usar como fundo e acrescentou outras três, afirmando ser elementos naturais (imagem 41).

Imagem 41 - José Emanuel Aquino, Colagem, 2022



Fonte: acervo da autora

Sobre sua criação comunicou:

A imagem diz: eu sou alguém que ama a natureza e respeita a natureza. Ela só reforçou o que eu já falei antes, essa a questão do respeito. Acho que quando fala de arte indígena, da resistência indígena, trazendo essa visão pros alunos, é o respeito, o respeito a vida, o respeito a cultura, a arte, ao legado (fragmento da conversa – JOSÉ EMANUEL AQUINO).

Foi prazeroso ver a produção acontecendo durante as conversas. 2 professoras relataram que há tempos não produziam artisticamente, que apreciaram esse processo e refletiram sobre voltar a fazer trabalhos artísticos.

Ao final, professores e professoras confidenciaram que haviam gostado e até mesmo se surpreenderam com a produção de arte indígena contemporânea trazida nas conversas. Declararam que esses artistas serão inseridos em suas aulas.

Consideramos essa troca fecunda para nossas reflexões sobre as temáticas indígenas e sobre nossas aulas, como Ana Carolina Campos aponta: “Minha aula sobre arte indígena vai ser outra depois dessa conversa. A temática indígena pode perpassar por tudo” (fragmento da conversa). Percebemos que nossas conversas abriram possibilidades para rever nos conteúdos e planejamento a inserção das minorias durante todo o ano letivo.

A conversa se transformou no próprio ato de investigar desta dissertação e impulsionou os e as participantes para investigação da temática em tela. José Emanuel Aquino relatou que pretende “se desprender mais um pouco do material e se expandir mais, para explorar outras manifestações indígenas aqui do nosso estado, que está mais próximo da gente” (fragmento de conversa).

## 5 CONVERSAS PROVISÓRIAS: REFLEXÕES A PARTIR DA PESQUISA

As considerações são provisórias porque, enquanto escrevemos, as pesquisas e noções se movimentam, outros caminhos são percorridos e outros sentidos são atribuídos às temáticas indígenas no ensino de Artes Visuais.

Esta dissertação enveredou por trazer reflexões de docentes em um universo recortado, dentro do ensino de Artes Visuais em escolas de tempo integral, na Educação Básica da PCR, portanto, é apenas um recorte deste grande campo, e certamente outras conversas, com outros docentes, trariam mais elementos para movimentar nossas ideias. Assim, pretendemos, ao longo deste estudo, fomentar reflexões, trazer questões sem oferecer, necessariamente, respostas fixas, mas, objetivando propor discussões que nos movam para um questionamento de nossas práticas pedagógicas em torno do nosso olhar, pensar e agir colonizados em relação aos povos indígenas e suas produções artísticas e em relação a nós mesmos/as.

A partir do estado do conhecimento levantado nesta pesquisa, podemos afirmar que as discussões sobre as temáticas indígenas no ensino de Artes Visuais estão presentes, ainda que tímidas, tanto na BDTD quanto nos eventos acadêmicos pesquisados. No geral, os trabalhos encontrados a partir dos recortes elencados apontam a precariedade e a restrição dos materiais didáticos das Artes Visuais relacionados às temáticas indígenas no âmbito nacional e local, ainda que a região Nordeste concentre a segunda maior população de indígenas do Brasil.

Majoritariamente, os estudos defendem uma abordagem do ensino das Artes Visuais numa perspectiva intercultural. Contudo, alertamos que essa perspectiva não deve ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e/ou no calendário escolar sem questionar as relações de poder existentes ou criando, como apontamos neste estudo, guetos, caixas que acabam por encerrar a temática em tela em uma determinada unidade que compõe o currículo.

Com o recorte pesquisado, é possível afirmar que ainda é um desafio para professores/as colocar em prática o que determina a Lei nº 11.645/2008. De maneira geral, a referida lei está presente nas justificativas e validações das investigações, reafirmando o quanto são importantes políticas públicas que garantam uma educação inclusiva, de respeito e de valorização das diferenças culturais.

Nas leituras com as quais dialogamos e em algumas pesquisas encontradas ao longo deste estudo, parte das representações dos povos originários ainda são fortemente marcadas pelas colonialidades com rebatimentos na educação, na arte, na Arte/Educação e persistem no ensino das Artes Visuais.

Concordamos que é preciso desnaturalizar os processos de colonialidades que estão introjetados não apenas nos currículos e materiais didáticos de artes, mas principalmente no nosso imaginário individual, coletivo e nos conhecimentos que privilegiamos com e a partir dos sujeitos subalternizados, num percurso processual e permanente. Percebemos que um dos maiores desafios, para tratar das temáticas indígenas no ensino de arte, é a superação de uma cultura escolar colonizadora que perdura sobre os povos originários pois, mesmo com o fim do colonialismo, ele ainda persiste revestido de outras roupagens, de outros modos.

Ao mesmo tempo, os discursos e imagens sobre os indígenas vêm mudando nos últimos anos. Um dos fatores principais para essa mudança ocorre em razão da visibilidade política conquistada pelos próprios indígenas em meio à permanente tentativa de desumanização desses povos.

Consideramos urgente a discussão sobre decolonialidade no ensino de artes para romper com o padrão eurocêntrico ainda insistente e vigente. E dar visibilidade às produções artísticas indígenas ignoradas e diminuídas, pois no âmbito escolar somos também responsáveis pelas narrativas que fazemos circular e pela legitimação do que é arte. Um dos caminhos apresentados nesta pesquisa foi a viabilidade de se trabalhar a arte indígena contemporânea pelo fato de ser ativa, participante, coletiva e ter um forte engajamento das pautas dos povos originários.

Na intenção de compreender como as temáticas indígenas são abordadas no campo das Artes Visuais nos anos finais do Ensino Fundamental da PCR, buscamos investigar os documentos normativos da rede de ensino. Esses documentos evidenciaram-nos a inclusão de pedagogias além dos sistemas educativos hegemônicos, considerando outros modos de viver, de poder e de saber, dentre os quais os dos povos indígenas. Contudo, não observamos, com o grupo pesquisado, o movimento de formações e ações direcionadas pela garantia de inclusão na perspectiva das relações étnico-raciais, especificamente sobre as temáticas indígenas apresentadas na PEPCR. Portanto, percebemos a necessidade de um investimento nas formações da PCR sobre as temáticas indígenas sob os vieses da interculturalidade e decolonialidade, além de estudos que se debruçam sobre as temáticas de interesse nas referidas formações.

Atentamos para o fato de que a formação docente precisa ser contínua e requer investimento teórico-prático frente à perspectiva da interculturalidade como estratégia viável para a decolonização do currículo escolar, território de diferenças coloniais.

Ao longo da pesquisa também identificamos no currículo de Artes Visuais que os conteúdos eurocêntricos não são os únicos referenciais, apesar de terem destaque.

Especificamente, o documento da PEPCR traz como conteúdo arte dos povos indígenas e o seu diálogo com a contemporaneidade na matriz curricular do sexto ano do Ensino Fundamental. Partilhamos com Janssen Silva (2015) que a questão da colonialidade sobre o currículo não é apenas a não presença de determinadas culturas, mas as lógicas estruturantes que o organizam e materializam.

Outra ação investigatória para aprofundar as temáticas indígenas no ensino de Artes Visuais se deu a partir de conversas com docentes. Foi revelado que todos/as foram atravessados pelas temáticas indígenas em algum momento da vida fora do âmbito escolar. Os atravessamentos se deram pela localização geográfica de participantes que são de regiões próximas às comunidades indígenas, pela relação com ascendências familiares, dentre outros.

Nas conversas foi compartilhado que as histórias que aprendemos na escola, além de não serem protagonizadas pelos povos indígenas, generalizaram, diminuíram, pacificaram e localizaram no passado os povos originários do Brasil. A partir desse entendimento, buscamos operar na desconstrução do discurso do colonizador, tendo a compreensão de como essas histórias que nos foram passadas reforçam o racismo, o preconceito e a desinformação.

Entendemos que uma das ações para romper com o discurso eurocêntrico é abordar, na ação pedagógica, os povos indígenas na contemporaneidade e suas especificidades culturais, buscando inicialmente compreender a percepção que os/as estudantes carregam consigo sobre o que é ser indígena e avançar no debate sobre como esses povos podem integrar as diversas tradições ancestrais com a contemporaneidade.

No que se refere às produções artísticas indígenas trazidas e trabalhadas nas aulas de Artes Visuais, predominam a produção mais tradicional como cestaria, pintura corporal, grafismo, plumária e cerâmica. Essas produções por vezes são identificadas as etnias, outras são generalizadas. Sobre esse aspecto, partimos da percepção de que há uma lacuna tanto de materiais didáticos como de formação destinadas aos/às docentes que abarquem tal assunto de forma mais crítica e alinhada com os debates decoloniais.

Mesmo com as referidas limitações, percebemos a investida dos e das docentes em fazer relações dos povos indígenas amazônicos com os do Nordeste, principalmente com os de Pernambuco, trazendo suas pesquisas e experiências individuais.

Concordamos que o tempo dedicado as temáticas indígenas no currículo e nas aulas ainda é pouco, em decorrência da diversidade de artistas e de etnias no nosso país. Refletimos sobre a possibilidade de não trabalharmos a produção artística indígena reduzida à unidade temática, mas em inseri-las ao longo do ano letivo. Na realidade, trata-se de rever nos conteúdos

e planejamentos de aulas a inserção das minorias durante todo o ano letivo, aspecto esse que se estende, certamente, a outras temáticas e vieses que a opção decolonial nos provoca a pensar.

Walter Dignolo (2019) defende que a decolonialidade não é uma verdade única, e sim uma verdade plural que funciona com base na pluriversalidade. Além disso, ela deve trabalhar pela re-existência, diferente de apenas resistir. “Se você resiste, você fica preso às regras do jogo que outros criaram, especificamente à narrativa e às promessas de modernidade e da necessária implementação da colonialidade” (MIGNOLO, 2019, p. 6).

Inferimos que nós, docentes da Educação Básica, também temos a responsabilidade de praticar um ensino de arte que colabore com a diminuição das desigualdades no nosso país. Para isso é necessário desconstruir o perverso imaginário do colonizador, buscando a superação de todos os tipos de opressão e de políticas públicas voltadas à formação docente com esse foco.

Não só observamos essas opressões relacionadas às questões indígenas relatadas na pesquisa, mas outras que são latentes e precisam ser investigadas. A exemplo, observamos os dispositivos atuantes das desigualdades de gênero, quando verificamos que as professoras participantes das conversas não possuem tempo para o lazer, para frequentar espaços de artes e para promover e se dedicarem ao autocuidado. Enquanto os homens/professores participantes possuem tempo, costumam frequentar espaços de artes e promovem práticas de autocuidado.

Quando falamos em colonialidades, precisamos pensar nos inúmeros dispositivos de poder que atuam de maneira sutil e escancarada na nossa sociedade. As lógicas da naturalização das desigualdades do saber, do ser e do poder atravessam nosso cotidiano profissional e pessoal e descortiná-los, apesar de não ser tarefa fácil, é um compromisso político. Povos indígenas, presente!

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALIMONDA, Héctor (org.). **La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2011.
- BARBERO, Estela Pereira Batista. **Artes indígenas no Brasil - trajetória de contatos: história de representações e reconhecimentos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2686>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- BARBOSA, Ana Mae. Apresentação. In: BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. 1ª reimpr. da 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. A cultura visual antes da cultura visual. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3 (2011). Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9288/6778>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELARMINO, Clarissa Machado. **Tramas indígenas: a técnica do trançado da etnia Kambiwá**. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30876>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículos sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 53-69 jan./abr. 2012. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534827/mod\\_resource/content/1/A%20%20tem%C3%A1tica%20ind%C3%ADgena%20na%20escola.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534827/mod_resource/content/1/A%20%20tem%C3%A1tica%20ind%C3%ADgena%20na%20escola.pdf) Acesso em: 12 maio. 2021.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOGÉA, Mirian Ferreira da Silva. **Representações visuais dos povos Canela-Ramkokamekrá: uma proposta metodológica para educação básica técnica e tecnológica IFMA/campus Imperatriz**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3182>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BOTELHO, Marcela Jatena Cavalcante. A importância do ensino da arte rupestre da Amazônia na educação básica pautada na experiência de estágio supervisionado. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28. Cidade de Goiás, 2019. **Anais [...]**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 1427-1439.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2020. 496 p. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República (Casal Civil: Subchefia de assuntos jurídicos). Brasília, DF, n. 175, 20 dezembro. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Presidência da República (Casal Civil: Subchefia de assuntos jurídicos). Brasília, DF, n.187, 10 março. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 04 abr. 2022.

CABOCO, Gustavo. O ser humano se reconhece como ser humano? In: **Catálogo da exposição Véxoa: Nós sabemos**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2020. p. 151-156.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta a El Rei D. Manuel**. São Paulo: Dominus, 1963.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: insurgências**. Revista Espaço do Currículo, V. v.13, 2020, p. 678-686.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria F. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 13-37.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa:



enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.

CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE. **Caderno do tempo**. Olinda: CCLF. 2002.

CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE. **Meu povo conta**. Olinda: CCLF. 2006.

COSTA, Flávia.; VIDAL, Fabiana. **Artes indígenas no ensino das artes visuais: uma revisão bibliográfica a partir da produção da pós-graduação brasileira**. PALÍNDROMO, v. 14, p. 249-268, 2022. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21065>. Acesso em: 02 jan. 2023.

DULCI, Tereza Maria Sy pier; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, 2021. p. 174–193. Disponível em:

<https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em: 30 out. 2021.

ESBELL, Jaider. **Arte indígena contemporânea e o grande mundo**. Especial para Select N. 39. Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.select.art.br/arte-indigena-contemporanea-e-o-grande-mundo/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FARIA, Tales. Arte indígena na escola não indígena: desafios metodológicos. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 28, Brasília, 2018. **Anais [...]**. Brasília: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2018, p. 532-546.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 41-65.

FIGUEIRA, Marcele; SILVA, Ivete. Educação intercultural no ensino da arte nas escolas a partir das obras de Jaider Esbell. CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 29, Manaus, 2019. **Anais [...]**. Campo Grande: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019, p. 2050-2058.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDSTEIN, Ilana Seltzer. Arte indígena como conexão. In: **Catálogo da exposição Véxoa: Nós sabemos**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2020. p. 159-177.

GOTTARDI, Pedro; SANCHES, Lucineia; CAETANO, Kalinka Cristina; DIAS, André. Muito além de saias de palhas e penachos: cultura indígena no ensino de artes. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 28, Brasília, 2018. **Anais [...]**. Brasília: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2018, p. 532-546.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 08 de set. 2022.

INSTALAÇÃO. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. Verbete da Enciclopédia. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>. Acesso em: 21 de ago. 2021.

BRASIL, MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2021**. [Online]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 21 de out. 2021.

JESUS, Naine Terena. Véxoa: Nós sabemos. In: **Catálogo da exposição Véxoa: Nós sabemos**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2020. p. 11-26.

JESUS, Naine Terena. “**Eu estava aqui o tempo, todo só você não viu [?]**” – a arte brasileira feita por indígenas. In: Itaú Cultural. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/manuais-escolares-e-arte-brasileira-feita-por-indigenas>. Acesso em: 06 de set. 2021.

JESUS, Naine Terena. **Lentes ativistas e a arte indígena**. Revista Zum. Brasil, 2019. Disponível em: <https://revistazum.com.br/radar/arte-indigena/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? In: **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional. Educação em rede; v. 7, 2019. p. 56-81.

KRENAK, Ailton. **As alianças afetivas**. Entrevista concedida a 32ª Bienal de São Paulo: Incerteza Viva – São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016, p. 169-184.

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

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

LAGROU, Els; VELTHEM, Lucia. **Artes indígenas: outros olhares**. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais – BIB, São Paulo, n. 87, 2018, p. 133-156. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-87/11596-as-artes-indigenas-olhares-cruzados/file>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LUGONES, Maria. Colonialidade e Gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo,

2020, p. 58-93.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre, 2007, p.127-167.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Col. Perspectiva, n°3. São Paulo: Cortez, 1997.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, out.-dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1781-1807>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade está longe de ter sido superada**. MaspAfterall #2, 2019. p. 2-14.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**, SECAD, 2006.

MOURA, Eduardo. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**. 2018. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BBPHAY/1/tese\\_\\_\\_eduardo\\_junio\\_santos\\_\\_\\_moura.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BBPHAY/1/tese___eduardo_junio_santos___moura.pdf) Acesso em: 26 jan. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou”: uma reflexão sobre o ser indígena. In: **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional. Educação em rede; v. 7, 2019. p. 40-55.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira. O currículo decolonial: da reflexão à colaboração intercultural. **Revista Gestão Universitária**, 2019. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-curriculo-decolonial-da-reflexao-a-colaboracao-intercultural>. Acesso em 10 mar. 2022.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do; CASTRO, Maria Aparecida Dias. O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021038, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657131>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NASCIMENTO, Maila Indiará do; OLIVEIRA, Marcos Antônio Bessa. Moderno, pós-moderno ou estudo pós-coloniais: “métodos” de abordagem ao trabalhar questão/temática indígena- entrevista com uma professora de arte da educação básica. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 27, Campo Grande, 2017. **Anais [...]**. Campo Grande: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017, p. 2275-2287.

NÓBREGA, Rafaela Farias. **A arte indígena para além dos clichês: por novas abordagens nas aulas de arte**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26488>. Acesso em: 10 jul. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

PATAXÓ, Arissana. **Arte, educação e culturas indígenas contemporânea**. Bienal do Mercosul. Rio Grande do Sul. 2019. Disponível em: <https://www.bienalmercosul.art.br/vozes-e-reflexoes>. Acesso em: 15 jun. 2022.

PATAXÓ, Arissana. **“Disseram que eu não era índia por ser educada e ter etiqueta”**. Revista Cláudia. Brasil, 2016. Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/noticias/disseram-que-eu-nao-era-india-por-ser-educada-e-ter-etiqueta/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PIANOWSKI, Fabiane. Ensino de arte e diversidade cultural na perspectiva do multiculturalismo crítico. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 29, Manaus, 2019. **Anais [...]**. Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019, p. 884-894.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais- Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre, 2007, p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-razionalidad. In H. Bonillo, **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, p. 437-449.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. MaspAfterall #3, 2019. p. 4-12.

RECIFE, Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano**. 1ª edição. Recife: Secretaria de Educação, 2015b.

RECIFE, Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano**. 2ª edição. Recife: Secretaria de Educação, 2021.

RECIFE, Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Fundamentos Teóricos-Metodológicos**. Recife: Secretaria de Educação, 2015a.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa?. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de

Janeiro: Ayvu, 2018. p. 163-180.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ROSSONI, Eloisa Mara de Paula; LAIA, Naiane Coelho de; FERREIRA, Laura Paola. Aldeia indígena, piraque-açu: aula de campo com alunos da rede pública estadual, na cidade de vitória (es). In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 29, Manaus, 2019. **Anais [...]**. Manaus: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2019, p. 576-586.

SAID, Tafinis Leandro Silva; SAID, Raiany Leandro Silva. As lendas indígenas nas artes: uma reflexão para o ensino em Roraima. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 26, Boa Vista, 2016. **Anais [...]**. Boa Vista: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2016, p.871-881.

SAMPAIO, Carmen; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor?. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21-40.

SILVA, Edson.; SILVA, Maria da Penha (Org.). **A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. 1ª. ed. Recife/PE: EDUFPE, 2013. v. 1.

SILVA, Edson. Os índios na História e o ensino de História: avanços e desafios. **História, Histórias**, 2017. v. 5, n. 9, p. 40-56.

SILVA, Keyde Taisa. **O ensino de arte no ensino fundamental a partir da Lei 11.645/08 e das narrativas indígenas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2019. Disponível em: <https://www.btdt.ueg.br/handle/tede/379?mode=full>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Janssen Felipe da. **Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos**. Espaço do Currículo, v. 8, n. 1, jan./abr. 2015, p. 49-64.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 11-14.

SUZUKI, Clarissa. Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro: decolonialidade no ensino das artes visuais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 27. São Paulo, 2018. **Anais [...]** São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p. 3131-3143.

THOMAS, Mariana Schnorr. A arte indígena sob o olhar multiculturalista no livro didático arte em interação. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 27, Campo Grande, 2017. **Anais [...]**. Campo Grande: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017, p. 1149-1160.

TUPINAMBÁ, Renata. **Etnomídia, uma ferramenta para a comunicação dos povos originários**. Jornal Brasil de Fato. Niterói, Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2016/08/11/etnomidia-por-uma-comunicacao-dos-povos-originarios>. Acesso em: 21 ago. 2021.

VIDAL, Fabiana Souto. **A formação inicial em pedagogia e o ensino da arte: um estudo em instituições de ensino superior do Estado de Pernambuco**. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

VIDAL, Fabiana Souto. **Um olhar caleidoscópico nas/para as formações estéticas/culturais de professores(as): experiências e construções de identidades docentes estéticas no curso de pedagogia da UFPE**. 2016. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

VITÓRIO FILHO, Aldo; CORREIA, Marcos Blaster Fiore. Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens? In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 49-60.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona State University, 2018. v. 26, n. 83, p. 1-13.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. *Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WILNER, Renata; ALVES, Adson.; CLEMENTINO, Clarissa; PEIXOTO, Fabiana; SILVA, Georgina; PINTO, Hayanna; MIRANDA, Luana; MORAES, Sandro. A abordagem das temáticas de cultura indígena, afro-brasileira e popular no ensino de arte em escolas estaduais de Recife. In: **XXII Congresso da Federação dos Arte Educadores do Brasil - Arte/Educação: Corpos em Trânsito**, 2012, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em Trânsito: anais do XXII CONFAEB/ coord. Rejane Galvão Coutinhone. São Paulo: UNESP - Instituto de Artes, 2012. v. CD-ROM.

## ANEXOS

### ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Flávia Roberta Alves Costa**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “Artes indígenas na escola não indígena: conversas com docentes de Artes Visuais da Prefeitura do Recife” que está sob a coordenação/orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Fabiana Souto Lima Vidal cujo objetivo é compreender como a temática indígena é abordada no campo das Artes Visuais nos anos finais do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de tempo integral da Prefeitura da Cidade do Recife. A pesquisa está vinculada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

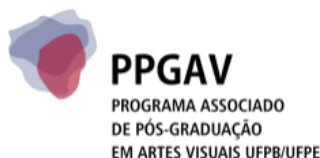
Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

## ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO



Prezado/a Gestor/a,

Na condição de docente orientadora, eu, Profa. Dra. Fabiana Souto Lima Vidal, vos apresento a estudante **Flávia Roberta Alves Costa**, regularmente matriculada no Mestrado em Artes Visuais do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB onde vem desenvolvendo a pesquisa intitulada “**Artes indígenas na escola não indígena: conversas com docentes de Artes Visuais da Prefeitura do Recife**”.

Para delinear os possíveis campos de investigação, a pesquisadora recorre às escolas de tempo integral da Prefeitura do Recife. Desse modo, solicitamos a esta instituição da qual você faz parte, que autorize a pesquisadora a iniciar o trabalho de campo, recorrendo aos/as docentes responsáveis pela disciplina curricular de Artes para apresentar a referida pesquisa, bem como para as demais coletas de dados.

Após verificar os/as docentes colaboradores/as da pesquisa, serão realizadas conversas, a serem previamente delineadas e acordadas com os/as participantes e em horário oportuno para todos/as.

Por fim, destaco que a pesquisa em tela será encaminhada ao Comitê de Ética, por meio do cadastro na Plataforma Brasil, de modo que todas as exigências legais e éticas sejam cumpridas, dentre as quais destaco, o sigilo dos dados pessoais dos/as participantes, bem como os nomes das instituições participantes. Para tanto, faz-se necessário inserir os dados da vossa instituição e assinar a carta de anuência (modelo a ser entregue pela pesquisadora), de modo que possam ser cumpridas as exigências do Comitê de Ética.

Agradeço vossa colaboração e disponibilidade e me coloco, juntamente com a estudante pesquisadora, à disposição para esclarecimentos e diálogos que se façam necessários.

Recife, 06 de junho de 2022.

Profa. Dra. **Fabiana Souto Lima Vidal (orientadora)**  
Vice-coordenadora do PPGAV  
UFPE/UFPB SIAPE 2703023



## ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PPGAV UFPB/UFPE



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(TCLE)

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA,**

A pesquisadora Flávia Roberta Alves Costa e sua orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> FaBiana Souto Lima Vidal convidam você a participar da pesquisa intitulada “**Artes indígenas na escola não indígena: conversas com docentes de Artes Visuais da Prefeitura do Recife**”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como a temática indígena é abordada no campo das Artes Visuais nos anos finais do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de tempo integral da Prefeitura da Cidade do Recife, por meio de conversas, não se pretende aqui verificar acertos ou erros, e sim compreender as dificuldades e potencialidades de se trabalhar a temática indígena nas aulas de Artes Visuais. Para tanto, elencamos como objetivos específicos: identificar as orientações acerca das temáticas indígenas contidas no Currículo e Política de Ensino da PCR e compreender como professores e professoras de artes visuais da PCR pensam e praticam as temáticas indígenas nas suas aulas. Para esse fim, nos apoiaremos

na **abordagem qualitativa**, tendo o **trabalho de campo** como etapa essencial desta investigação e **as conversas** como metodologia de pesquisa. Aqui pretendemos realizar conversas com os/as participantes, na própria instituição ou em local de preferência do/da docente. Como forma de registro das conversas pretende-se utilizar, a **fotografia** e a **gravação em áudio e/ou vídeo das conversas**, realizadas com os/as participantes convidados/as que concordarem em integrar a pesquisa, por meio de assentimento ao TCLE.

Para a realização deste estudo serão selecionadas escolas de tempo integral da Prefeitura do Recife de acordo com os seguintes critérios de inclusão: terem docentes licenciados em Educação Artística/Artes Plásticas, Educação Artística/Desenho ou Artes Visuais e a concordância em participar do estudo por meio de assinatura da Gestão do estabelecimento em Carta de Anuência. Uma vez definidos os estabelecimentos de ensino, faremos o convite, aos/as docentes que lecionem artes na instituição, por meio de convite verbal para uma conversa no próprio estabelecimento, onde explicaremos nossas intenções de pesquisa, bem como elucidaremos quaisquer outras dúvidas da/do possível participante, apresentaremos este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para análise e, caso o/a convidada aceite participar do estudo, assinatura.

Por fim, pretende-se ir ao campo, permanecendo algumas horas em cada estabelecimento, no final da tarde, conforme a aula atividade docente nas escolas de tempo integral. Quanto ao período e organização das conversas, pretende-se acordar com os/as participantes, bem como a melhor forma de seu registro, em busca do maior conforto para todas as partes.

### **Riscos ao(à) Participante da Pesquisa**

---

É importante ressaltar que, como toda incursão ao campo com pessoas, **os riscos existem**, como algum incômodo relacionado às gravações durante as conversas. Caso este ou outras questões aconteçam, nos colocamos à disposição para o diálogo onde buscaremos adotar medidas para evitar ou diminuir tais riscos.

### **Benefícios ao(à) Participante da Pesquisa**

Os possíveis **benefícios** deste estudo são a oportunidade de refletir, trocar ideias e experiências sobre o ensino da temática indígena nas aulas de Artes Visuais, e de também refletir sobre como

essa temática tem atravessado nossas vidas não somente a partir dos conteúdos que trabalhamos em nossas aulas.

### **Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa**

Pesquisadora: Flávia Roberta Alves Costa,  
Professora de Artes Visuais da Prefeitura do Recife  
Estudante do PPGAV- UFPB/UFPE  
Residência:  
Telefone:  
e-mail: flavinha433@hotmail.com

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Fabiana Souto Lima Vidal  
Professora do Colégio de Aplicação – Universidade Federal de Pernambuco  
Telefone:  
e-mail: [fabiana.vidal@ufpe.br](mailto:fabiana.vidal@ufpe.br)

### **Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB**

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)  
Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba  
Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB  
Telefone: +55 (83) 3216-7791  
E-mail: [comitedeetica@ccs.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br)  
Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às  
16h. Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pela Pesquisadora Responsável.

Recife- PE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

---

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

---

FLÁVIA ROBERTA ALVES COSTA