

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

Rodrigo Acosta

**DECOLONIZANDO O ENSINO DE ARTE:
A VALORIZAÇÃO DAS ARTES VISUAIS DOS POVOS INDÍGENAS
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**São Caetano do Sul – SP
2025**

RODRIGO ACOSTA

**DECOLONIZANDO O ENSINO DE ARTE:
A VALORIZAÇÃO DAS ARTES VISUAIS DOS POVOS INDÍGENAS
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

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

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul – SP
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

ACOSTA, Rodrigo

Decolonizando o ensino de arte: a valorização das artes visuais dos povos indígenas no ensino fundamental / Rodrigo Acosta – São Caetano do Sul – USCS, 2025. 222 p

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva
Dissertação de (mestrado) - USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2025.

1.Arte indígena; 2.Lei 11.645; 3.Decolonialidade; 4.Educação intercultural;
5.Prática pedagógica.

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

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

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

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

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 08/05/2025 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

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

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Profa. Dra. Clarissa Lopes Suzuki (UFAM)

Dedico este trabalho

A todos os indivíduos que foram marginalizados ou reprimidos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à força universal que permitiu meu nascimento neste tempo e lugar, concedendo-me a consciência da minha classe, dos meus privilégios e o prestígio de ter nascido neste país extraordinário chamado Brasil.

Sou profundamente grato aos meus avós, ao meu pai e à minha mãe, às minhas irmãs e a todos os meus ancestrais, memoráveis e imemoráveis, pois acredito que, como ramos de uma mesma árvore, celebram comigo cada progresso e conquista desta jornada.

À minha companheira, Raquel de Oliveira Silva, agradeço por caminhar ao meu lado em dias ensolarados e em tempestades, sempre me incentivando a seguir adiante com coragem e esperança.

Aos(as) educadores(as) e estudantes que acreditam em um mundo mais justo e humano e com os quais compartilho caminhos de ensino e aprendizado.

À minha professora e orientadora Dra. Marta Regina Paulo da Silva, agradeço pela sabedoria, paciência e compreensão, bem como pelo estímulo constante a ampliar meus horizontes intelectuais.

Meu reconhecimento à Profa. Dra. Priscila Ferreira Perazzo, Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders e à Profa. Dra. Clarissa Lopes Suzuki pelo acolhimento generoso e pelas valiosas contribuições nesta pesquisa.

Sou também grato ao Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE), pelo compartilhamento de saberes e experiências ao longo deste percurso, e ao grupo Apoio de USCS, no WhatsApp, por me acolherem em momentos difíceis, pelos desabafos partilhados e pelo encorajamento mútuo.

Por fim, agradeço, com afeto e sinceridade, a todas as pessoas que, de alguma forma, torcem por mim.

Quando nós falamos tagarelado
E escrevemos mal ortografado,
Quando nós cantamos desafinado
E dançamos descompassado,
Quando nós pintamos borrando
E desenhamos enviesado,
Não é porque estamos errando
É porque não fomos colonizados.

Nêgo Bispo, 2023

RESUMO

Esta pesquisa parte da constatação da ainda insuficiente presença das artes visuais dos povos originários na formação docente em Arte, a qual permanece fortemente marcada por paradigmas eurocêntricos, elitistas e coloniais. Apesar da vigência da Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas, nota-se a persistente desvalorização das produções artísticas desses povos nos currículos escolares. Esse cenário evidencia a urgência de práticas pedagógicas que promovam uma abordagem decolonial no ensino de arte. Nesse sentido, o objetivo principal deste estudo foi o de investigar, construir e analisar com os(as) estudantes do ensino fundamental, como a inclusão das artes visuais dos povos originários pode contribuir na construção de uma educação decolonial. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter interventivo, fundamentada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire e em referenciais teóricos decoloniais e indígenas. O campo empírico foi uma escola pública localizada no município de Diadema, São Paulo (SP), onde foi implementado um projeto colaborativo com os(as) estudantes, envolvendo estratégias pedagógicas decoloniais, reflexões críticas e produções visuais coletivas. Os dados foram obtidos por meio de registros fotográficos, relatos e releituras criadas durante as atividades. Os resultados evidenciam que a inserção das artes indígenas no ensino de Arte proporcionou experiências estéticas e pessoais significativas, favorecendo o protagonismo estudantil, a valorização da diversidade cultural e o questionamento de identidades e estereótipos. As ações pedagógicas promoveram a construção de uma consciência crítica sobre a importância dos povos indígenas, suas lutas e expressões artísticas. Como desdobramento da pesquisa, foi produzido material educacional virtual, a ser divulgado em rede social, com o intuito de partilhar as experiências vividas durante esse processo investigativo. Conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas em abordagens decoloniais são fundamentais para a construção de uma educação inclusiva, crítica e comprometida com a valorização das culturas historicamente silenciadas, bem como com o reconhecimento das identidades e memórias familiares dos(as) estudantes. Quanto ao produto educacional digital, publicado na plataforma Instagram e mediado pelo educador, apresenta os objetos artísticos construídos em conjunto com os(as) estudantes do ensino fundamental. O objetivo é divulgar, de forma pública e acessível, as releituras realizadas ao longo do processo, promovendo a valorização da arte indígena e do pensamento decolonial no ambiente escolar. Busca-se, assim, uma abordagem educacional inclusiva e respeitosa, que reconheça e compreenda a riqueza das culturas indígenas brasileiras por meio das artes visuais populares e contemporâneas.

Palavras-chave: arte indígena; Lei 11.645; decolonialidade; educação intercultural; prática pedagógica.

ABSTRACT

This research is based on the observation that the visual arts of indigenous peoples are still insufficiently present in art teacher training, which remains strongly marked by Eurocentric, elitist and colonial paradigms. Despite the validity of Law No. 11.645/08, which establishes the mandatory teaching of indigenous history and culture in schools, the persistent devaluation of the artistic productions of these peoples in school curricula is noted. This scenario highlights the urgency of pedagogical practices that promote a decolonial approach to art teaching. In this sense, the main objective of this study was to investigate, construct and analyze with elementary school students how the inclusion of the visual arts of indigenous peoples can contribute to the construction of a decolonial education. The research adopted a qualitative, interventional approach, based on Paulo Freire's Culture Circles and decolonial and indigenous theoretical frameworks. The empirical field was a public school located in the city of Diadema, São Paulo (SP), where a collaborative project was implemented with students, involving decolonial pedagogical strategies, critical reflections and collective visual productions. The data were obtained through photographic records, reports and reinterpretations created during the activities. The results show that the inclusion of indigenous arts in art education provided significant aesthetic and personal experiences, favoring student protagonism, the appreciation of cultural diversity and the questioning of identities and stereotypes. The pedagogical actions promoted the construction of a critical awareness about the importance of indigenous peoples, their struggles and artistic expressions. As a result of the research, virtual educational material was produced, to be disseminated on social media, with the aim of sharing the experiences lived during this investigative process. It is concluded that pedagogical practices based on decolonial approaches are fundamental for the construction of an inclusive, critical education committed to the appreciation of historically silenced cultures, as well as to the recognition of students' identities and family memories. The digital educational product, published on the Instagram platform and mediated by the educator, presents the artistic objects constructed together with elementary school students. The objective is to disseminate, in a public and accessible way, as reinterpretations made throughout the process, promoting the appreciation of indigenous art and decolonial thinking in the school environment. Thus, the aim is to provide an inclusive and respectful educational approach that recognizes and understands the richness of Brazilian indigenous cultures through popular and contemporary visual arts.

Keywords: indigenous art; Law 11.645; decoloniality; intercultural education; pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mural feito com formas geométricas e tintas produzidas com materiais naturais.....	19
Figura 2	Esquartejamento do corpo do cativo executado, de Hans Staden (1557).....	30
Figura 3	Soldados índios da província de Curitiba, escoltando índios prisioneiros, de Jean Baptiste Debret (1834).....	34
Figura 4	Primeira missa no Brasil, de Victor Meirelles (1860).....	38
Figura 5	Moema, de Victor Meirelles (1866).....	40
Figura 6	Manoel Pastana, Fragmento de tanga Marajoara, padrão ornamental de possível influência para decoração mural.....	44
Figura 7	Re–Antropofagia, de Denilson Baniwa (2019).....	46
Figura 8	Detalhe da mesa do educador.....	119
Figura 9	Desenhos elaborados pelos(as) estudantes.....	121
Figura 10	Algumas ilustrações sobre esta etapa	132
Figura 11	Círculo de cultura sobre árvore ancestral.....	134
Figura 12	Detalhe: galho, pedaço do tronco e raiz.....	141
Figura 13	Detalhe: passo a passo suporte, pintura e colagem da árvore.....	142
Figura 14	Árvore de Todos os Saberes, de Jaider Esbell (2013).....	143
Figura 15	No circuito cultural da cidade.....	146
Figura 16	A árvore e seus desdobramentos.....	147
Figura 17	Atividade Grafismos indígenas momento I.....	149
Figura 18	Atividades Grafismos indígenas momento II.....	150
Figura 19	Atividade Grafismos indígenas momento III (Mão e Braço)	151
Figura 20	Detalhe da mesa do educador.....	152
Figura 21	Resultado da oficina em parceria com Camila de Lima Bezerra Nonato.....	152
Figura 22	Nomenclatura dos desenhos Asuriní.....	153
Figura 23	Brasil Terra Indígena, de Denilson Baniwa (2018).....	161
Figura 24	Passo a passo da gravura de releitura de Denilson Baniwa.....	162
Figura 25	Sem título, Chico da Silva, 1971.....	164

Figura 26	A Guerra dos Kanaímés 7, Jaider Esbell, 2020.....	165
Figura 27	Algumas imagens de trabalhos de Chico da Silva usadas como referência.....	166
Figura 28	Passo a passo Animais fantásticos de Chico da Silva.....	167
Figura 29	Resultado das releituras elaboradas pelos(as) estudantes em grupos.....	169
Figura 30	Daniel Munduruku na 18ª Feira de Cultura Indígena do ABC.....	171
Figura 31	Sem título, Lira Marques, 2021.....	173
Figura 32	Releitura de Lira Marques, feita em trabalho coletivo.....	175
Figura 33	Detalhes da releitura da Lira Marques.....	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Estudos relevantes para a presente pesquisa.....	108
Quadro 2	Caracterização dos(as) estudantes participantes da pesquisa	115
Quadro 3	Sondagem sobre representações indígenas.....	120
Quadro 4	Pesquisa com questionário sobre origens familiares.....	127
Quadro 5	Representações culturais e pessoais	131
Quadro 6	Círculos de cultura: reflexão, curadoria e conclusão.....	133
Quadro 7	Alguns temas geradores.....	135
Quadro 8	Raízes que conectam: construindo uma árvore ancestral coletiva	139
Quadro 9	Grafismos indígenas: arte, cultura e resistência.....	147
Quadro 10	Arte e resistência: gravuras inspiradas em Denilson Baniwa.....	159
Quadro 11	Criando coletivamente com inspiração em Chico da Silva.....	163
Quadro 12	Releituras artísticas inspiradas na estética de Lira Marques.....	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AESP	Arte-Educadores do Estado de São Paulo
AIBA	Academia Imperial de Belas Artes
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAT	Centro de Arte da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
DNC	Diretrizes Nacionais Curriculares
EAB	Escolinha de Arte do Brasil
EAD	Ensino a Distância
EJA	Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Educação Infantil
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FLID	Feira Literária de Diadema
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FUNARTE	Fundação Nacional de Artes
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação
GEPIDE	Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação
GTs	Grupos de Trabalhos
HPC	Horário Participativo Coletivo
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDART	Departamento de Informação e Documentação Artísticas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSEA	International Society for Education Thought Art
IPASE	Instituto de Previdência e Assistência Social dos Servidores do Estado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAC	Museu de Arte Contemporânea
MAP	Museu de Arte Popular
MEA	Movimento Escolinhas de Arte
MEC	Ministério da Educação
NAC	Núcleo de Arte e Cultura
NERER	Núcleo de Estudos e Relações Étnico-Raciais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPP	Projeto-Político-Pedagógico-Participativo
PROAAESP	Núcleo Pró-Associação de Arte-Educadores de São Paulo
PRODIARTE	Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
SOBREART	Sociedade Brasileira de Educação através da Arte
SP	São Paulo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade de Brasília
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
1 INTRODUÇÃO.....	21
2 AS INFLUÊNCIAS EUROCÊNTRICAS NO ENSINO DE ARTE DESDE OS TEMPOS COLONIAIS.....	27
2.1 A arte como ferramenta de evangelização: o papel da arte no período colonial.....	29
2.2 Raízes distantes: As influências estrangeiras na educação artística brasileira.....	33
2.3 Elitismo e arte: reflexões sobre a formação cultural na sociedade brasileira a academia Imperial de Belas Artes.....	36
2.4 O papel do liberalismo na educação artística: ensino de arte e desenvolvimento técnico.....	41
2.5 Do modernismo à prática pedagógica: a trajetória da arte na escola nova brasileira.....	45
2.6 O movimento de escolinhas de arte para crianças e adolescentes.....	49
2.7 Uma janela para a liberdade criativa das crianças brasileiras.....	51
2.8 Entre a técnica e a liberdade: os desafios da arte-educação na era da ditadura.....	55
2.9 Entre promessas e conflitos: o cenário da arte-educação em São Paulo nos anos 80.....	58
2.10 Desafios e dilemas na arte-educação: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	60
2.11 Persistências do eurocentrismo, elitismo e imperialismo no currículo de Arte).....	65
3 A MARGINALIZAÇÃO DAS ARTES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO.....	67
3.1 Leis, resoluções, pareceres e demais documentos fundamentais para a implementação da educação indígena.....	67
3.2 Impactos do colonialismo na representação indígena contemporânea: luta por reconhecimento e representatividade.....	73

3.3 A lei nº 11.645/08: desafios, reflexões, perspectivas na formação de educadores(as) e na falsa sensação de reparação histórica no contexto escolar.....	76
3.4 Desafios da Implementação da BNCC e a representação indígena na educação: análise crítica e implicações educacionais.....	83
3.5 Propostas para uma educação intercultural.....	89
3.6 A Lei nº 11.645/08 e os desafios da interculturalidade no ensino de Arte em Diadema.....	96
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	102
4.1 Opção metodológica.....	102
4.2 Pesquisas Correlatas.....	107
4.3 O Campo de Pesquisa.....	114
5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS: CONSTRUINDO FERRAMENTAS DECOLONIAIS PARA O ENSINO DA ARTE INDÍGENA.....	117
5.1 Primeira etapa: representações indígenas e identidades em sala de aula.....	120
5.1.1 Escutas ancestrais: pesquisa sobre memórias e raízes familiares.....	127
5.1.2 Entre saberes e vivências: representações culturais e identitárias.....	131
5.2 Segunda etapa: círculos de cultura e o protagonismo infantil.....	133
5.3 Terceira Etapa: Árvore Ancestral: Cultivando a ancestralidade e colhendo a interculturalidade.....	139
5.4 Quarta etapa: grafismos indígenas - Momentos I, II e III.....	147
5.4.1 Quarta Etapa: a importância do conhecimento do museu local pelo arte-educador na construção de uma educação decolonial.....	156
5.5 Escolha dos artistas e suas técnicas.....	159
5.5.1 Denilson Baniwa e a potência da arte no ativismo.....	159
5.5.2 Da Arte Naif à Contemporaneidade: Chico da Silva e seu legado.....	163
5.5.3 A Contribuição e Resistência de Lira Marques na Educação Decolonial.....	172
6 PRODUTO EDUCACIONAL.....	178
6.1 A importância de produto virtual para o público.....	179
6.2 Enfoque didático.....	180

6.3 Descrição do produto educacional virtual.....	181
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS.....	191
APENDICE A.....	216
APENDICE B.....	217

APRESENTAÇÃO

Durante muitos anos, trabalhei como ferramenteiro na indústria, uma experiência que inicialmente não atendia às minhas aspirações criativas. Para introduzir um elemento criativo ao ambiente industrial, comecei a personalizar objetos encontrados no lixo e a colecionar sucata organizada em caixas de sapatos. Nos intervalos do almoço, escrevia poesias e histórias para meus colegas, buscando inspirá-los e trazer criatividade ao ambiente de trabalho.

Minha trajetória artística mudou quando participei de cursos de Arte promovidos pelas prefeituras locais. Até então, desconhecia o curso de Educação Artística, mantendo minha visão profissional limitada ao setor industrial. A falência de uma das empresas onde trabalhava me impulsionou a investir em uma faculdade de Educação Artística.

Com poucos recursos, obtive bolsas de estudos devido ao meu bom desempenho e à minha criatividade. Durante meus estudos, desenvolvi projetos artísticos utilizando materiais acessíveis e explorando técnicas diversas, focando em questões ético-sociais. Após a graduação, fui selecionado para um estágio no Serviço Social da Indústria - SESI 079 em Mauá-SP e, pouco depois da formatura, assumi o cargo de professor de Arte na Prefeitura de São Caetano do Sul.

Minha formação escolar ocorreu na Escola Estadual Fausto Cardoso Figueira de Mello, onde estudei por onze anos e na qual ingressei como professor de Arte do Estado de São Paulo por meio de um concurso. Lecionar arte para as crianças do meu bairro sempre foi um objetivo e uma grande realização pessoal, uma missão permeada pela gratidão e pela oportunidade de contribuir para a educação local.

Após ser aprovado em outro concurso público, deparei-me com a impossibilidade de manter vínculo em três instituições públicas simultaneamente, o que me obrigou, após enfrentar consideráveis desafios, a tomar a difícil decisão de deixar o serviço público estadual. Ao ingressar na Prefeitura de Diadema, comecei a trabalhar em uma escola da periferia, onde leciono até hoje. Em minhas aulas, utilizo materiais do cotidiano devido à escassez de recursos, o que evidencia a força de vontade dos(as) estudantes e da gestão escolar.

Atuei como organizador do currículo do componente curricular de Arte em ambas as prefeituras em que lecionei e participei de simpósios e formações. Cursei

quatro pós-graduações em arte-educação¹, com pesquisa vinculada a teorias e práticas de ensino, e pretendo continuar me especializando na área. Completei, ainda, uma segunda graduação, em Pedagogia.

O desejo de continuar refletindo sobre o ensino de Arte me trouxe ao mestrado. Inicialmente pretendia investigar as abordagens educacionais Waldorf, Montessori e Reggio Emilia, mas, após diálogos com minha orientadora, decidimos abordar as culturas indígenas e suas contribuições para o Brasil.

Atuando como arte-educador, sempre questioneei o eurocentrismo nas aulas de arte – nas quais predominam artistas europeus e estadunidenses – e já vinha desenvolvendo atividades que contemplassem artistas diversos: mulheres, afro-brasileiros(as), indígenas e latino-americanos(as). Embora a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008) imponha a obrigatoriedade do ensino das culturas indígenas, sua aplicação prática é limitada. A cultura indígena é frequentemente discutida de maneira estereotipada apenas no dia 19 de abril, o antigamente chamado "do índio".

Figura 1 – Mural feito com formas geométricas e tintas produzidas com materiais naturais



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

¹ Optou-se pelo uso do termo "arte-educação" com hífen nesta dissertação, conforme a proposta de Ana Mae Barbosa (década de 1970), referenciada por Benites (2021), que justifica essa grafia para enfatizar a relação intrínseca entre arte e educação, reafirmando a relevância da disciplina no ensino básico em um período de resistência à sua obrigatoriedade.

Nesse contexto, o mestrado ampliou minha compreensão sobre a relevância da arte popular e da arte indígena, algo que não foi suficientemente abordado durante minha graduação. Passei a perceber a presença da resistência nessas expressões artísticas, isto é, a representatividade de tradições e narrativas locais, o que fortalece a identidade coletiva e celebra a diversidade cultural.

A experiência do mestrado me proporcionou ainda uma nova perspectiva sobre as crianças e os adolescentes, destacando a importância de escutá-los e de respeitar suas vozes. Muitas vezes, jovens dessas faixas etárias são silenciados pelos adultos, o que resulta no desrespeito à sua autonomia e na negação de seu protagonismo. Reconhecer que crianças e adolescentes são indivíduos conscientes e capazes de formar opiniões contribui para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, participativa e democrática.

Acredito no poder transformador e conscientizador da arte, especialmente no contexto da minha atuação como arte-educador, e reconheço minha responsabilidade na educação de crianças e jovens, que precisam ter ciência das lutas e dos conhecimentos dos povos indígenas brasileiros e reconhecer sua relevância.

1 INTRODUÇÃO

A imposição cultural europeia sobre os povos originários do Brasil, iniciada no período colonial, utilizou a arte como instrumento de dominação, especialmente por meio da evangelização, resultando na subjugação das culturas indígenas em favor das matrizes culturais europeias. Esse processo consolidou a lógica eurocêntrica e sustentou hierarquias sociais que posicionaram os grupos étnicos não europeus em situações de subalternidade, reforçando desigualdades sociais, étnicas e epistemológicas. No contexto educacional brasileiro, essa influência colonial persiste, manifestando-se, entre outros aspectos, no elitismo que favorece os interesses da classe dominante, perpetuando desigualdades, especialmente no componente curricular de arte.

No campo da arte-educação brasileira, observa-se uma predominância de modelos artísticos estrangeiros, principalmente europeus e estadunidenses, em detrimento das expressões artísticas dos povos originários e de outras comunidades historicamente marginalizadas. Essa tendência revela a permanência de um currículo que silencia ou subestima saberes e fazeres estéticos diversos, contribuindo para a exclusão simbólica de identidades e narrativas não hegemônicas.

Diante desse contexto histórico, esta pesquisa volta-se à implementação da Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura indígena e afro-brasileira nos s escolares, questionando sua efetividade e abrangência e formas de operacionalização nas práticas pedagógicas.

A referida legislação determina que as escolas de Ensino Fundamental e Médio, públicas ou privadas, incorporem em seus currículos o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Tal abordagem deve reconhecer a influência desses grupos na formação da sociedade brasileira, contemplando temas como a história da África e dos(as) africanos(as), as resistências e lutas dos povos negros e indígenas no Brasil, além de suas contribuições nos campos social, econômico e político. A Lei prevê que esses conteúdos sejam integrados a todas as disciplinas, com atenção especial para as áreas de educação artística, literatura e história do Brasil.

A promulgação da Lei nº 11.645/08 é o resultado de um longo processo de resistência e mobilização dos povos indígenas e afro-brasileiros, que enfrentam séculos de opressão, invisibilidade e violência. Trata-se de uma conquista política e simbólica desses povos que visa à preservação de suas culturas, à valorização das

ancestralidades e ao reconhecimento de direitos historicamente negados. Entre esses direitos destaca-se o direito à terra, garantido pela Constituição de 1988, que reconhece a ocupação tradicional dos territórios indígenas. Contudo, a tese do Marco Temporal representa uma grave ameaça a esse direito, ao restringir o reconhecimento de terras indígenas àquelas que estivessem ocupadas na data da promulgação da Constituição, agravando a opressão e a retirada de territórios que historicamente pertencem a esses povos.

A Lei 11.645/08 também resulta da mobilização de movimentos sociais e de intelectuais comprometidos(as) em reverter a exclusão histórica das epistemologias² indígenas e afro-brasileiras no espaço escolar. Nesse sentido, a referida legislação se configura como uma ferramenta fundamental de reparação histórica, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

No entanto, sua implementação plena ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação dos(as) educadores(as). Em muitos casos, essa formação é permeada pela reprodução de estereótipos e preconceitos em relação às culturas indígenas, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e sensíveis à complexidade dessas culturas. A análise e o reconhecimento das expressões artísticas indígenas permitem acessar uma visão mais autêntica, plural e dinâmica desses povos, promovendo o reconhecimento e a valorização de suas múltiplas facetas na sociedade contemporânea.

Esse processo contribui diretamente para a decolonização do conhecimento, na medida em que questiona as narrativas hegemônicas e eurocêntricas que ainda predominam na educação formal, promovendo uma ampliação da perspectiva intercultural. Segundo João Alberto Steffen Munsberg e Gilberto Ferreira da Silva (2018), para a efetivação de uma educação intercultural decolonizadora, é fundamental reconhecer o potencial transformador da arte. É nesse contexto que esta pesquisa se insere ao buscar, em diálogo com estudantes do Ensino Fundamental, promover uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e respeitosa com a diversidade cultural, utilizando as artes como linguagens potentes de sensibilização, conscientização e transformação social.

² Segundo Marilena Chaui (2000), a epistemologia tem origem em dois vocábulos gregos: *episteme*, que se refere ao saber científico, e *logos*, que diz respeito ao estudo ou discurso racional. Dessa forma, a epistemologia pode ser entendida como o campo da filosofia que investiga os fundamentos, os métodos e a validade do conhecimento científico.

Assim, considerando este cenário, esta pesquisa tem como pergunta orientadora: como as artes visuais dos povos originários, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem contribuir na construção de uma educação decolonial?

O objetivo geral foi o de investigar, construir e analisar com os(as) estudantes do Ensino Fundamental, como a inclusão das artes visuais dos povos originários pode contribuir na construção de uma educação decolonial. Como objetivos específicos intentou-se:

- Identificar as compreensões dos(as) estudantes sobre a história e a cultura indígena, com foco na arte indígena;
- Desenvolver e avaliar com os(as) estudantes um projeto colaborativo sobre a arte indígena, a fim de que possam experimentar diferentes técnicas artísticas inspiradas na cultura indígena, incentivando a expressão criativa e a valorização das manifestações culturais;
- Investigar as possibilidades da arte indígena de modo que os(as) estudantes possam reconhecer as lutas dos povos indígenas, suas cosmovisões diversas e o seu direito à terra;
- Construir objetos artísticos, que demonstrem sua compreensão e apreciação da cultura indígena, que serão compartilhados publicamente por meio de exposição, sendo esse o produto educativo desta pesquisa.

Sobre a opção pelo conceito “decolonial”, é preciso esclarecer, em um primeiro momento, as diferenças entre descolonial e decolonial. O conceito “descolonial”, segundo Tadeu da Silva Ferreira (2023), surgiu como uma crítica às influências do colonialismo, buscando desarticular estruturas de poder e desafiar narrativas dominantes que perpetuam desigualdades. Está associado ao período pós-descolonização no século XX, quando, apesar da libertação política e territorial dos colonizadores, as relações sociais permaneceram amplamente inalteradas, sobretudo em sociedades ocidentalizadas.

Por outro lado, o conceito “decolonial”, conforme Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010), busca dar visibilidade às lutas contra a colonialidade, valorizando práticas sociais, epistemológicas, políticas e contextuais. Ferreira (2023) complementa essa visão descrevendo o pensamento decolonial como uma crítica ao modelo colonial, que perpetua relações de poder desiguais. Essa perspectiva objetiva desarticular estruturas opressivas, promovendo uma educação

inclusiva, que valorize a diversidade cultural e respeite as identidades individuais e coletivas.

Embora ambos os conceitos questionam os legados do colonialismo e suas influências contemporâneas, tendo como objetivo a emancipação dos sujeitos colonizados e o direito a outras formas de conhecimento e existência além das impostas pelo colonialismo, optou-se pela adoção do conceito decolonial neste estudo, visto que a decolonialidade enfatiza as estruturas coloniais persistentes no conhecimento, na cultura e na subjetividade no enfrentamento das desigualdades e no fortalecimento das vozes historicamente marginalizadas, contribuindo para uma educação mais justa, ética e emancipadora.

Nesta pesquisa, em face a seus objetivos, foi utilizada uma abordagem qualitativa e interventiva, uma vez que visou fomentar o diálogo intercultural entre os(as) estudantes por meio de círculos de cultura e a realização de um projeto colaborativo, desenvolvendo uma prática pedagógica decolonial que valorize a expressão artística indígena, destacando a sua importância. Assim, foram propostas estratégias pedagógicas decoloniais no ensino das artes visuais indígenas em uma escola não indígena, de Ensino Fundamental na periferia de Diadema, localizada no estado de São Paulo.

Destacou-se, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a construção conjunta com os(as) estudantes de objetos artísticos que evidenciam a importância das artes visuais dos povos indígenas, contribuindo para uma compreensão mais crítica, sensível e respeitosa da diversidade cultural no ambiente escolar. Ademais, almejou-se fomentar uma compreensão mais profunda acerca da relevância das culturas indígenas no contexto educacional, visando uma formação mais inclusiva e democrática.

Como produto educacional decorrente deste mestrado profissional, destaca-se a criação de um produto virtual na rede social Instagram de arte, desenvolvido em colaboração com os(as) estudantes do Ensino Fundamental. A proposta visa compartilhar as experiências e produções artísticas desenvolvidas ao longo da pesquisa, utilizando as potencialidades das mídias digitais para ampliar o alcance das reflexões e ações pedagógicas. Por meio desse recurso, busca-se promover uma abordagem educacional inclusiva, que enaltece a riqueza das culturas indígenas brasileiras e suas expressões visuais contemporâneas, reconhecendo-as como parte

fundamental do patrimônio cultural nacional e das práticas de ensino de arte na escola pública.

Ao se envolverem no estudo das artes visuais dos povos indígenas, os(as) estudantes participantes da pesquisa imergiram em um processo de aprendizado integral, conectando-se com as narrativas indígenas, desconstruindo preconceitos e estereótipos, ao mesmo tempo em que aprimoraram suas habilidades artísticas e sua participação em eventos expositivos. A exposição dos trabalhos por meio virtual, portanto, materializa tanto o processo quanto os resultados desta pesquisa, evidenciando as transformações ocorridas nas percepções dos(as) estudantes no que tange à compreensão e valorização da cultura indígena, com o intuito de promover a inclusão, a empatia e o reconhecimento da diversidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa reafirma a urgente necessidade de reformulação das abordagens educacionais, especialmente no âmbito da arte-educação, visando à inclusão e à valorização das culturas indígenas. A implementação de práticas pedagógicas decoloniais e inclusivas emerge como um caminho promissor para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e respeitosa das diversidades culturais.

Posto isso, esta dissertação está organizada em seções que visam dar conta do percurso investigativo e dos fundamentos teóricos que sustentam a proposta. Ela inicia com uma apresentação do meu percurso acadêmico e profissional, seguida pela introdução que contextualiza a escolha do tema e a motivação que orienta o trabalho. Prossegue com mais seis seções e as considerações finais, conforme descritas abaixo.

A segunda seção, intitulada "As influências eurocêntricas no ensino de Arte desde os tempos coloniais", discorre sobre a história da arte-educação no Brasil, evidenciando como ela foi historicamente moldada por paradigmas eurocêntricos, elitistas e imperialistas. Examina-se o papel da classe dominante na construção do ensino de arte, refletindo sobre os impactos dessa formação nos(as) arte-educadores(as) e nas populações minorizadas, em especial os povos indígenas.

A terceira seção "A marginalização das artes indígenas na educação", problematiza a representação das culturas indígenas no Brasil e suas lutas por reconhecimento, visibilidade e pertencimento. São discutidos os desafios e críticas em relação à implementação da Lei nº 11.645/08, que obriga o ensino de história e cultura

indígena nos currículos escolares, incluindo uma análise da aplicação desta lei na região de Diadema.

A quarta seção “Percurso metodológico”, apresenta o percurso da pesquisa, justificando a opção por uma abordagem qualitativa de caráter interventivo. São descritos o campo de investigação, o perfil dos(as) participantes, e as estratégias utilizadas no desenvolvimento das estratégias pedagógicas decoloniais.

A quinta seção “Estratégias pedagógicas decoloniais: construindo ferramentas decoloniais para o ensino da arte indígena” descreve e analisa as atividades realizadas com os(as) estudantes, bem como os dados produzidos ao longo do processo, evidenciando os caminhos percorridos na construção de uma prática pedagógica decolonial.

A sexta seção “Produto educacional”, apresenta o produto resultante da pesquisa: um material digital no Instagram, com o nome intitulado de @arte_decolonial, que visibiliza experiência pedagógica com os(as) estudantes do Ensino Fundamental. O material reúne releituras visuais e registros do processo criativo, valorizando a arte indígena em diálogo com abordagens decoloniais e inclusivas. A proposta busca ampliar o acesso ao conhecimento e incentivar a construção de práticas pedagógicas críticas.

As considerações finais retomam os principais achados da pesquisa, evidenciando a importância de uma educação decolonial comprometida com a valorização das artes visuais dos povos indígenas. Refletem-se os avanços obtidos por meio da implementação de práticas pedagógicas críticas e colaborativas, ressaltando o protagonismo dos(as) estudantes e o fortalecimento de suas consciências culturais e políticas. São também apontadas as dificuldades enfrentadas, a viabilidade e a urgência de efetivar a Lei nº 11.645/08, mesmo diante dos entraves institucionais, reafirmando o papel da arte como ferramenta potente na promoção de uma educação inclusiva, plural e emancipadora.

2 AS INFLUÊNCIAS EUROCÊNTRICAS NO ENSINO DE ARTE DESDE OS TEMPOS COLONIAIS

No presente capítulo, discute-se a imposição cultural europeia sobre os povos originários do Brasil desde os tempos coloniais, quando a arte começou a ser empregada no país como instrumento de dominação por meio da evangelização. Esse processo, que tem como premissa a dominação cultural, foi fundamental para a perpetuação do eurocentrismo, resultando na subjugação das culturas dos povos indígenas em prol das culturas europeias.

Ao relegar grupos étnicos não europeus a posições subalternas, esse processo contribuiu para a manutenção da hierarquia social e, assim, reforçou as desigualdades sociais e étnicas. A persistência desse comportamento colonial é evidente em nossa educação contemporânea, caracterizada por um elitismo que favorece a classe dominante e perpetua as disparidades no acesso à formação, especialmente no campo da educação artística.

Observa-se na arte-educação brasileira uma preferência por modelos artísticos estrangeiros, principalmente europeus e estadunidenses em detrimento das expressões locais, exemplificada pela fundação de instituições como a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA). Tal prática contribui para a exclusão das manifestações artísticas autênticas e genuinamente brasileiras.

Em sua tese de doutorado, Eduardo Júnio Santos Moura (2018) reflete sobre o impacto do eurocentrismo sobre o ensino de arte em nosso país quando menciona

[...] todo o conhecimento sobre os preciosos “ismos” da história da arte europeia: classicismo, neoclassicismo, romantismo, realismo, impressionismo, expressionismo, simbolismo, fovismo, cubismo, surrealismo, dadaísmo etc. Porém, não posso deixar de debitar à mesma docente, mas não só a ela, todo o desconhecimento sobre outras artes, outras histórias e outros “ismos” apagados, mas socialmente visibilizadores das realidades latino-americanas: colonialismo, patriarcalismo, machismo, racismo, escravismo, globalismo, capitalismo. Outras questões surgiram com minha inserção na docência em Arte na Educação Básica. A academia havia me (de)formado para ensinar arte europeia e estadunidense. As primeiras experiências com a docência em Arte se deram ainda em meio ao processo formativo acadêmico inicial. Foram aulas ministradas para estudantes da, então, 8ª (oitava) série do Ensino Fundamental, nas quais eu deveria dar prosseguimento à sequência didática da professora que substituí. Ironicamente, naquela turma, a sequência didática versava sobre o “Impressionismo nas Artes Visuais” e a proposta era estudar a vida e a obra de grandes artistas dessa vanguarda pictórica europeia: Claude Monet,

Édouard Manet, Vincent Van Gogh, Pierre August Renoir, Edgard Degas e outros pintores homens, brancos, europeus (Moura, 2018, p. 21-22).

Ao longo da história brasileira, verificou-se a interrupção de movimentos progressistas como a Escola Nova e o Modernismo, favorecendo modelos educacionais conservadores que limitam a inovação e a diversidade cultural. Após o golpe de 1964, observou-se uma mudança na orientação do ensino de arte, com ênfase predominante em atividades cívicas e utilitárias, negligenciando, assim, o desenvolvimento crítico e criativo dos(as) estudantes.

Moura (2018) faz considerações que podem concluir a breve introdução dessa seção:

O colonialismo como estrutura de poder, dominação e exploração atingiu pontos fulcrais na América Latina e opera até a época contemporânea pela colonialidade como padrão de poder, na naturalização das hierarquias territoriais, raciais, artísticas, culturais e epistemológicas que reproduzem as relações de dominação e mantêm abertas as feridas coloniais, que seguem profundas, infectadas e sangrando (Moura, 2018, p. 23).

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é apresentar imagens e textos reflexivos que analisam a construção da imagem do(a) indígena no Brasil. Segundo Luís Roberto Andrade Quesada (2019), essa é uma representação historicamente utilizada para justificar a colonização, consolidando-o como figura exótica, selvagem – e, inclusive, "canibal", ao distorcer práticas como a antropofagia. Representar a figura do indígena dessa maneira legitimou tanto a escravidão quanto a conversão dos(as) indígenas ao cristianismo, impondo um genocídio cultural e religioso que silenciou costumes e línguas nativas.

Durante o período imperial brasileiro, essa visão colonialista foi reforçada pela figura do "bom selvagem," um herói passivo e conformado à cultura colonial. Tal concepção perpetuou-se até o século XX, com o Manifesto Antropófago, que reafirmou o(a) indígena como ser mítico e folclórico. Essa base simbólica é, portanto, a responsável por moldar o imaginário nacional e ainda se manifesta no sistema educacional e cultural, que, frequentemente, marginaliza as diversidades indígenas.

Por fim, é importante observar que os textos apresentados neste trabalho refletem o ponto de vista dos(as) autores(as), que, na maioria das vezes, não são indígenas. Na banca de qualificação desta dissertação, a professora e pesquisadora Clarissa Suzuki fez referência ao texto de Chimamanda Ngozi Adichie, que foi adaptado da primeira palestra proferida pela autora no TED Talk e publicado pela

Companhia das Letras (2019). Nesse texto, Adichie explora o conceito do "perigo de uma única história", utilizando experiências pessoais para ilustrar como, desde a infância, somos expostos a discursos moldados pela literatura americana e britânica. A autora enfatiza a importância do poder narrativo e sua capacidade de moldar percepções, alertando para a necessidade de rejeitar a noção de uma única história e reconhecer a pluralidade das narrativas.

2.1 A arte como ferramenta de evangelização: o papel da arte no período colonial

A chegada dos europeus ao Brasil causou transformações profundas nas esferas social, econômica e cultural, tendo um impacto severo sobre as comunidades indígenas. Por métodos como violência, doenças, guerras, escravização e disputas territoriais, essas populações foram drasticamente reduzidas. Os jesuítas contribuíram para essa dinâmica ao impor um programa de conversão ao catolicismo e à estrutura monárquica, ignorando a diversidade cultural dos povos nativos em favor de uma visão eurocêntrica.

Segundo Darcy Ribeiro (1995), embora os europeus estivessem em menor quantidade de habitantes comparado aos povos originários, a presença deles, desde o momento de sua chegada ao território brasileiro, gerou uma série de impactos em diferentes âmbitos. Predominantemente, isso se manifestou no âmbito biótico³, de modo que uma verdadeira guerra viral e bacteriológica assolou a população nativa, enfraquecendo-a até a morte. No aspecto ecológico, houve uma disputa territorial acirrada. Por fim, no âmbito econômico e social – o qual será explorado mais profundamente nesta seção –, a escravização dos povos indígenas e a mercantilização das relações de produção estabeleceram uma nova ordem, vinculando os territórios colonizados às nações colonizadoras como fornecedores de recursos exóticos, mão de obra escravizada e metais preciosos.

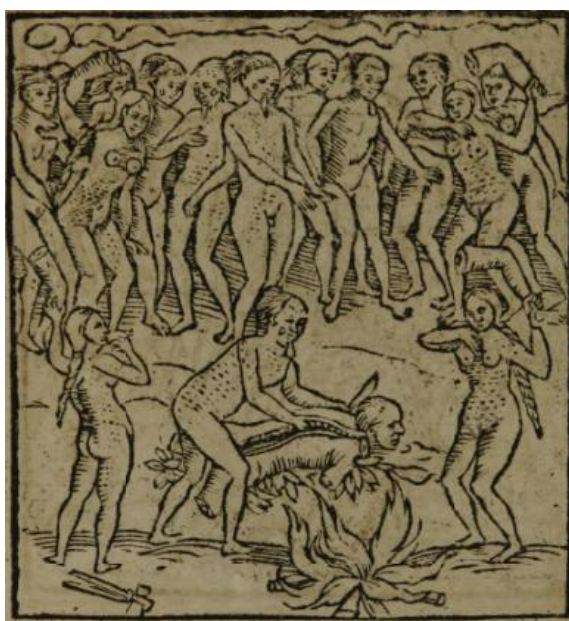
Érika Carolina Pereira (2007) recapitula a chegada dos jesuítas ao Brasil. Em 1549, com o apoio do governador geral Tomé de Souza, a Companhia de Jesus desembarcou em terras brasileiras, na Bahia, trazendo os primeiros padres jesuítas chamados de “soldados de Cristo”, destacando-se entre eles Manoel da Nóbrega, José de Anchieta e Antônio Vieira, os quais se preparavam para viver em lugares remotos e em situações adversas, com a missão de catequizar os nativos do Novo

³ “Biótico”, segundo o dicionário Michaelis (2024), é: Refere-se ao grupo de organismos animais e vegetais que interagem entre si e com as condições ambientais (físicas, químicas e biológicas) de um ecossistema específico.

Mundo e civilizar os povos originários conforme a perspectiva colonizadora. Justificando essa perspectiva de colonização, é exposto por Luiz Carlos Villalta (1997) que:

Os nativos não tinham as letras 'F, nem L, nem R', não possuindo 'Fé, nem Lei, nem Rei', vivendo 'desordenadamente'. Essa suposição de uma ausência linguística e de 'ordem' revela, um tanto *avant la lettre*, o ideal de colonização trazido pelas autoridades portuguesas: superar a 'desordem', fazendo obedecer a um Rei, difundindo uma Fé e fixando uma Lei (Villalta, 1997, p. 332.)

Figura 2 – Esquartejamento do corpo do cativo executado, de Hans Staden (1557)



Fonte: Staden, 1557.

Em relação às ilustrações desse período, Danglei de Castro Pereira (2012) observa que Hans Staden, ao retratar cenas grotescas de canibalismo, acentua o caráter bárbaro e exótico do indígena, reforçando uma visão de ausência de valores cristãos. Futuramente e em contraste, Jean-Baptiste Debret, adota uma abordagem mais sutil, embora ambos os artistas, distantes no tempo, distorcem as tradições indígenas, apresentando-as de maneira frágil e primitiva diante da cultura europeia. Essa análise sugere que a obra de ambos contribui para a construção de um imaginário colonial que associa o contato europeu à decadência e à perda de autenticidade cultural do(a) indígena.

Um instrumento fundamental no processo inicial de evangelização praticado pelos jesuítas para converter os povos indígenas e os demais habitantes do Brasil

colonial foi a arte. Foram utilizadas dramatização, música e poesia, conforme observado por Francisco Mignone (1980). Contudo, ao fazerem isso, ignoraram por completo a rica diversidade artística e cultural já presente no território brasileiro, impondo uma perspectiva eurocêntrica e católica na transmissão de conhecimento.

Mignone (1980) relata que os jesuítas se sentiram ameaçados pelos cantos, danças e instrumentos indígenas, substituindo-os, assim, pelo canto gregoriano e outras formas de expressão religiosa. Na tentativa de supressão de elementos fundamentais das culturas originárias e de anulação de suas expressões culturais, as características musicais nativas foram negligenciadas. Erinaldo Alves do Nascimento (2008) confirma que, no contexto teocêntrico jesuítico, cujo objetivo era a transformação e a correção dos indivíduos, buscava-se expandir os territórios e a promoção da fé católica visando os interesses econômicos da monarquia.

Sobre esse aspecto, Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro (2006) elucida em seu texto:

[...] podemos afirmar que na sociedade colonial era ministrada uma 'educação que preparava para a vida', completando, contudo, que 'preparava para a vida que cada classe haveria de viver,' naquela formação hierárquica e de mobilidade rígida. E reafirmar que havia concepções de educação diferenciadas e subordinadas às condições e ao lugar social de cada grupo. Logo, o processo educacional colonial transcorreu de forma homóloga às outras instâncias da vida social, isto é, com modelos de educação diferentes, caso se tratasse dos portugueses e seus descendentes ou caso se tratasse dos índios, negros, mestiços e cristãos novos. Para os primeiros, os brancos, todos os direitos educacionais, inclusive o de ingressar no sacerdócio ou nas fileiras das ordens religiosas ou, ainda, de complementar estudos em Portugal. Assim mesmo, era para poucos. Para os outros, havia apenas tipos de aprendizagem que permitiam a prática dos serviços subalternos e a catequese, com o objetivo de cristianização. Também era para muito poucos. (Casimiro, 2006, p.6).

Por volta do século XVIII, o modelo de educação jesuítica perdeu força. Ana Paula Seco e Tania Conceição Iglesias do Amaral (2006) afirmam que os 27 anos em que Marquês de Pombal⁴ esteve à frente da administração de Portugal e de suas colônias foram marcados por uma tentativa de modernização da sociedade brasileira e desenvolvimento da economia portuguesa. Esse momento coincidiu com o período iluminista, quando Portugal aspirava retornar ao *status* de grande nação. Pombal,

⁴ Marquês de Pombal (1699-1782), cujo nome de nascimento era Sebastião José de Carvalho e Melo, foi uma personalidade de grande importância na história de Portugal do século XVIII. Sua trajetória é marcada por uma ascensão notável na política e por uma governança enérgica e reformista. (Sebastião, s.d.).

então confrontado pela oposição da nobreza e do clero, empenhou-se em fortalecer o absolutismo⁵, utilizando-se de estratégias para promover o crescimento do Estado. Nesse sentido, promoveu avanços no sistema educacional público com o intuito de fortalecer o poder português.

Segundo Simone Marostega (2006), a fundação do Seminário Episcopal de Olinda, em 1800 – durante o governo de Pombal –, por Dom Azeredo Coutinho, formado na iluminista Universidade de Coimbra, representou um marco importante na educação colonial brasileira. Sob a direção dos padres oratorianos, alinhados às ideias iluministas, o seminário inovou ao incluir o ensino de desenho e ao estabelecer uma aula régia de desenho e figura. Essas aulas, primeiras formas de ensino público no Brasil, eram ministradas por educadores(as) pagos pelo governo e não seguiam um plano unificado. A introdução do desenho de modelo vivo, que seguia os padrões neoclássicos de simetria e proporção, alinhou o Brasil às correntes culturais europeias e contribuiu para o desenvolvimento de uma identidade artística nacional.

Essa medida, embora representasse um avanço em termos de educação artística, ainda estava enraizada na perspectiva eurocêntrica e na supressão das formas de expressão cultural dos povos originários e outras minorias. Segundo Souza,

[...] a percepção dos índios como uma outra humanidade, como animais e como demônios corresponde a três níveis possíveis através dos quais se expressaram as considerações europeias acerca dos homens americanos. Não seguem uma ordenação cronológica – os índios não foram primeiramente percebidos como uma outra humanidade e depois como animais –, mas se alternam no mesmo tempo. Em relação ao Brasil, o imaginário de raízes europeias se reestruturou ante a constatação da diferença americana. No tocante aos homens, a constatação foi, quase sempre, depreciativa (1986 apud Mamede, 2023, p. 47).

Nota-se, portanto, que, o sistema educacional durante o período colonial refletiu uma hierarquia social evidente, oferecendo educação completa apenas aos brancos, enquanto marginalizava indígenas, negros e outras minorias. Mesmo com os esforços de modernização de Pombal, as reformas educacionais mantiveram uma perspectiva eurocêntrica, o que perpetuou a desvalorização das culturas nativas. Assim, a colonização europeia estabeleceu uma ordem social e cultural eurocêntrica

⁵ O absolutismo na Europa entre os séculos XVI e XIX concentrou o poder monárquico, desafiado pelos ideais iluministas que propunham limitações ao poder real em busca de sistemas mais justos. Em paralelo, o absolutismo coincidiu com a formação dos Estados nacionais e o fortalecimento da burguesia. Economicamente, caracterizou-se pelo mercantilismo, visando o enriquecimento estatal e a expansão do poder nacional (Silva, s.d).

que transformou profundamente o Brasil, resultando na marginalização e na subestimação das diversas culturas indígenas.

2.2 Raízes distantes: As influências estrangeiras na educação artística brasileira

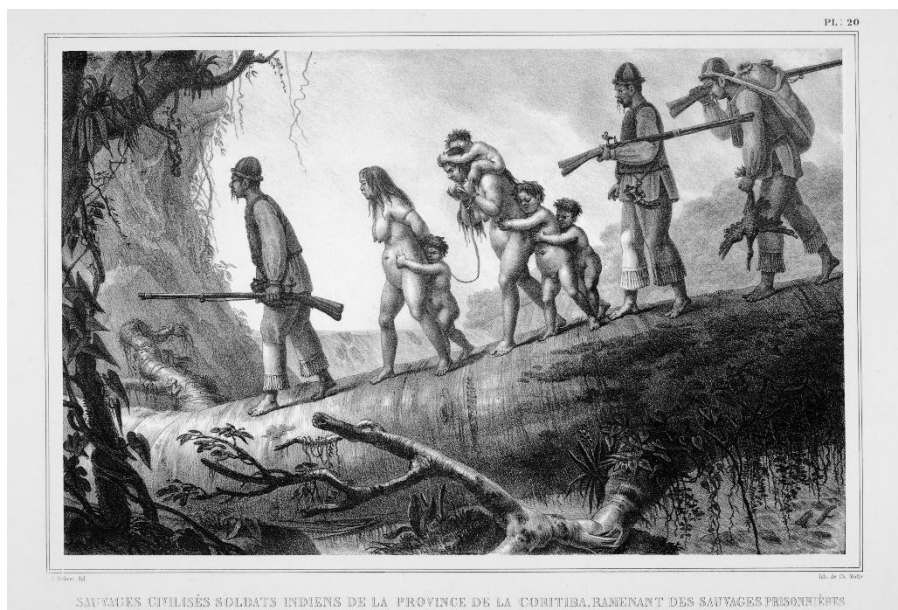
Apesar da colonização portuguesa, os paradigmas educacionais no Brasil para o ensino das artes tiveram origens inglesa, norte-americana e, principalmente, francesa, impostas pelo governo português. Em 1808, quando D. João VI, rei de Portugal, fugiu de Napoleão Bonaparte e transferiu seu reinado de Lisboa para o Brasil, trazendo parte da corte, surgiu a preocupação em estabelecer instituições de ensino superior – uma escola de medicina, uma faculdade de direito e a Academia Imperial de Belas Artes –, o que impulsionou intelectualmente a sociedade brasileira da época.

Foram criadas escolas de nível universitário; de medicina, para formar pessoal apto a cuidar da saúde dos recém-chegados; faculdade de direito, com o intuito de formar uma elite nacional para ajudar a dirigir o país; escola militar, para formar grupos de defesa do território nacional; e uma Academia Imperial de Belas Artes, para movimentar intelectualmente a corte (Barbosa, 2016, p. 674).

De acordo com Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho (2011), em 1811, D. João VI incluiu no currículo do colégio do Padre Felisberto Antônio Figueiredo de Moura, no Rio de Janeiro, uma escola para rapazes de alta classe e contratou o artista e educador Frances Arnaud Julien Pallière para ensinar desenho aos jovens.

Em 12 de agosto de 1816, foi inaugurada a Academia Imperial de Belas Artes como parte do programa da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que recrutou diversos artistas franceses com o intuito de contribuir não apenas para as artes, mas também para os estudos das ciências naturais, físicas e exatas, visando o avanço do reino. Os instrutores da academia eram majoritariamente membros da denominada "Missão Artística Francesa", liderados por Joaquim Lebreton, e incluíam Pedro Dellon, Jean-Baptiste Debret, Nicolas-Antoine Taunay, Auguste-Marie Taunay, Auguste-Henri-Victor Grandjean de Montigny, Charles-Simon Pradier, François Ovide, Charles-Henri Levasseur, Louis Meunié e François Bonrepos segundo Angélica Ricci Camargo (2012).

Figura 3 – Soldados índios da província de Curitiba, escoltando índios prisioneiros, de Jean Baptiste Debret (1834)



Fonte: Debret, 1834.

A Figura 3 representa uma gravura confeccionada por Jean Baptiste Debret, que fazia parte da Missão Artística Francesa. Em seus trabalhos são representados "índios selvagens", associados à natureza e "índios civilizados", que adotavam costumes europeus. Essa análise endossa o posicionamento já mencionado de Danglei de Castro Pereira (2012): o reforço das estratégias coloniais para o domínio dos povos originários.

O Barroco brasileiro – que havia desenvolvido uma identidade própria, distinta do barroco europeu – era essencialmente moldado pela criatividade de escravizados, ex-escravizados e pessoas de ascendência mista, com o respaldo das missões religiosas. Por isso, conforme Barbosa e Coutinho (2011), no ano de 1816, artistas e arquitetos bonapartistas foram recrutados do Instituto de França, dedicando-se, ao longo de dez anos, à propagação da arte neoclássica em contraposição ao estilo barroco brasileiro. Em sua dissertação de mestrado, Patrícia Maria Macedo Alves (2020) cita Luis Robert Lopez (1988), reforçando o interesse da missão artística em fortalecer o eurocentrismo e enfraquecer a arte barroca, que era, muitas vezes, elaborada pelas minorias da época.

A serviço de interesses seculares, a arte, segundo as novas ideias trazidas pela missão francesa, deveria ser aprendida em academias. Como já dissemos, ela se destinou a introduzir o ensino artístico sistemático no país.

No plano estético-formal, tratou-se de abolir a pompa e os ornamentos barrocos em favor de um estilo neoclássico, refinado, disciplinado, totalmente europeu (Lopez, 1988 apud Alves, 2020, p. 21).

Em suas reflexões sobre a cultura negra na arte, Emanuel Araújo (1988), na organização do livro *A Mão Afro-Brasileira: Significado da Contribuição Artística e Histórica*, reúne uma coletânea de textos que abordam a participação e a influência da população negra nas artes, abrangendo desde o período colonial até a contemporaneidade. A obra evidencia, por um lado, a presença dos afrodescendentes como detentores de habilidades técnicas, frequentemente subordinados e subjugados a uma lógica eurocêntrica de dominação e imposição cultural.

Por outro lado, Araújo destaca a significativa contribuição dos elementos estilísticos de matriz africana, que exerceram um papel de resistência frente às práticas visuais impostas pelos colonizadores. O autor enfatiza a importância de reconhecer não apenas o valor técnico, mas também a legítima marca cultural e estética das tradições africanas, que foram forjadas e incorporadas às artes ao longo do tempo, consolidando-se como um elemento fundamental da história artística brasileira.

Os integrantes da Missão Artística Francesa fizeram parte do Instituto de França – estabelecido em 1795 como substituto das antigas academias de arte suprimidas pela Revolução Francesa –, onde o artista neoclássico Jacques Louis David exercia supervisão, obtendo grande renome, superando a *École des Beaux-Arts*. Tal instituto exerceu influência em toda a Europa, sendo considerado moderno à época de sua fundação. Ao chegar ao Brasil, era visto como vanguarda.

Barbosa e Coutinho (2011) reiteram que, no Brasil, a Missão Artística Francesa foi liderada por Joachim Le Breton, que, por meio de decreto de D. João VI, passou a ser denominada “Escola Ciências Artes e Ofícios”. Sua metodologia assemelhava-se à escola francesa de Bachelier, na *École Royale Gratuite de Dessin* – traduzível para o português como ‘Escola Real Gratuita de Desenho’ –, conhecida atualmente como *École Nationale des Arts Décoratifs* – que pode ser traduzida como “Escola Nacional de Artes Decorativas”.

Em 23 de novembro de 1820, o nome da instituição foi alterado para Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil e, posteriormente, para Academia de Artes. Na mesma data, a instituição teve seu estatuto estabelecido (Camargo, 2012).

Segundo Lopez (1988 apud Alves, 2020), a Missão Artística Francesa demonstrou como as elites brasileiras do século XIX privilegiavam uma produção artística fundamentada em modelos europeus, estabelecendo uma formação cultural baseada na assimilação de valores estrangeiros. Esse processo funcionava como um marcador de distinção social, reforçando a separação entre as classes dominantes e as camadas populares, estas últimas associadas ao contexto da escravidão e às expressões culturais locais.

Em resumo, com a chegada da família real durante as invasões napoleônicas, observou-se a importância da criação de instituições de ensino superior, tais como a Escola de Medicina, a Faculdade de Direito e a Academia Imperial de Belas Artes. Essas iniciativas visavam promover o desenvolvimento científico e artístico, tendo como base formar uma elite nacional para liderar o país. A Academia Imperial recrutou artistas franceses para difundir o estilo neoclássico, influenciando as artes, os estudos científicos e técnicos. A Missão Artística Francesa estabeleceu um molde estético e formal que, em alguns casos, desconsiderava e ignorava estéticas já estabelecidas no país, como o Barroco, muitas vezes associadas às expressões artísticas de minorias.

2.3 Elitismo e arte: reflexões sobre a formação cultural na sociedade brasileira a academia Imperial de Belas Artes

Jean-Jacques Bachelier, pintor e diretor da fábrica de porcelana em Sèvres, fundou uma escola em Paris, em 1765, conciliando seu trabalho de artesão com sua escola em 1767. Sua metodologia obteve sucesso em corporações e academias, exigindo certificações para os(as) educadores(as). Sua escola recebeu elogios na Europa, especialmente em países como Alemanha e Áustria, onde a metodologia de desenho criativo capacitou os trabalhadores manuais, destacando a importância da conexão entre arte e indústria. Essa ideia, que Le Breton pretendia introduzir no Brasil, buscava misturar a educação popular com a educação da burguesia. No entanto, em funcionamento desde 1826, com o nome de Academia Imperial de Belas Artes, a instituição mudou sua perspectiva, atendendo exclusivamente à elite cultural, dificultando o acesso da população em geral (Barbosa; Coutinho, 2011).

Segundo Louise Gabler (2015), em 1826, o arquiteto e urbanista Grandjean de Montigny construiu o edifício que abrigaria a Academia Imperial de Belas Artes. No

entanto, somente em 1831, por intermédio do decreto de 30 de dezembro do mesmo ano, a academia direcionou-se exclusivamente para o ensino das artes, cessando a inclusão de disciplinas relacionadas às ciências naturais, físicas e exatas em seu currículo. O programa educacional foi estruturado em torno de organizações específicas, tais como pintura histórica, paisagismo, arquitetura, escultura, bem como aulas complementares de desenho, anatomia e fisiologia, estas últimas funcionando como disciplinas suplementares para os cursos oferecidos pela instituição.

Em 1855, Manuel José de Araújo Porto Alegre, renomado educador, político, escritor, artista e intelectual brasileiro, propôs uma reforma na Academia Imperial de Belas Artes, fundamentada em ideais românticos. Sua proposta incluía a divisão dos(as) educadores(as) em duas classes distintas: artesãos e artistas, os quais frequentariam as mesmas disciplinas básicas. Contudo, devido à linguagem complexa, aos métodos de ensino e à introdução de cursos noturnos destinados aos artesãos em 1860, as classes populares não se identificaram com o currículo proposto e, conseqüentemente, não aderiram ao curso (Barbosa; Coutinho, 2011).

De acordo com os estatutos de 1855, a academia passou a ter cinco especializações – arquitetura, escultura, pintura, ciências acessórias e música – cada uma composta por disciplinas específicas, sendo estabelecido o que deveria ser ensinado em cada uma das aulas. No curso de arquitetura, seriam ministrados desenho geométrico, de ornatos e de arquitetura civil. Já no de escultura, os alunos aprenderiam a arte dos ornatos, gravura em medalhas e pedras preciosas e estatuária. Nas aulas de pintura, estudariam desenho figurado, paisagem, flores e animais e pintura histórica. O curso de ciências acessórias seria composto por cadeiras de matemática aplicada, anatomia e fisiologia das paixões e história da arte, estética e arqueologia. A quinta especialização seria em música, já que o conservatório foi incorporado à academia. Além das aulas acima relacionadas existiria ainda a de “modelo-vivo” (Gabler, 2016, n.p.).

Figura 4 – Primeira missa no Brasil, de Victor Meirelles (1860)



Fonte: Meirelles, 1860.

Porto Alegre influenciou diversos artistas, entre eles Victor Meirelles. Conforme observa Maria de Fátima Morethy Couto (2008), a pintura de Meirelles foi orientada por Porto Alegre, que o incentivou a escolher um tema que exaltasse a nacionalidade, inspirado na carta de Pero Vaz de Caminha. A obra, exposta no Salão Oficial de Paris, marcou a primeira participação de um artista brasileiro em um evento internacional e trouxe os(as) indígenas, representados(as) com expressões de surpresa e curiosidade diante da cerimônia. No centro da composição, sobressaem a cruz e Frei Henrique de Coimbra, que ergue um cálice, enquanto ao redor, europeus, navegantes e religiosos observam a cena, enfatizando a perspectiva colonial.

Em geral, as escolas de arte desse período tiveram também o propósito de atender às demandas da indústria, oferecendo diversas aulas de caráter técnico. Isso se dava em um contexto em que o país estava em processo de modernização, necessitando, assim, de mão de obra qualificada para acompanhar tais avanços. Em 1856, na cidade do Rio de Janeiro, o educador e arquiteto Francisco Joaquim Béthencourt da Silva estabeleceu o Liceu de Artes e Ofícios, dessa vez uma instituição direcionada às classes operárias. O liceu adotava uma abordagem pedagógica que combinava teoria e prática, visando facilitar a compreensão dos(as) estudantes (Barbosa; Coutinho, 2011).

No ano de 1859, ocorreu então, segundo Rafael Cardoso (2008), uma significativa reformulação nos estatutos da Academia Imperial de Belas Artes, introduzindo uma distinção entre os cursos diurno e noturno. Enquanto o período diurno englobava todas as disciplinas oferecidas pela AIBA, o período noturno restringia-se a cinco matérias específicas: desenho industrial, desenho de ornamentos e figura, escultura de ornamentos e figura, desenho de modelo vivo e matemáticas elementares. Tais mudanças refletiam a intenção da instituição em diferenciar de maneira mais evidente os estudos entre artistas e artífices.

O curso noturno proporcionava uma oportunidade adicional de educação para os artífices, contudo, muitos destes eram artesãos e operários que trabalhavam durante o dia. Conseqüentemente, a qualidade do ensino no período noturno era considerada inferior em comparação ao diurno. Por exemplo, enquanto o curso diurno incluía o estudo de matemáticas aplicadas, o noturno se limitava a conceitos mais básicos de matemática. Essa diferenciação entre cursos de diferentes períodos refletia uma prática educacional já estabelecida na Europa, onde ocorria uma distinção entre os estudos de nível médio e superior.

Walter Zanini (1983) recupera os estudos de Bertocini (2011) para afirmar que a Academia Imperial de Belas Artes estabeleceu uma dualidade pedagógica que persiste na educação brasileira contemporânea. Essa dualidade manifesta-se tanto na tensão entre modelos de ensino elitistas e populares quanto na divisão herdada da tradição europeia entre concepções da arte como expressão criativa autônoma e como domínio de técnicas acadêmicas.

O curso noturno teve início em 1860 e foi encerrado em 1888, quando Ernesto Gomes Moreira Maia, educador de desenho industrial, assumiu como diretor. A demanda pelo curso noturno variou ao longo dos anos, com alguns(mas) estudantes frequentando ambos os períodos. Vale destacar que os(as) educadores(as) responsáveis pelo ensino eram os mesmos em ambos os períodos, o que sugere, por outro lado, uma uniformidade na qualidade do ensino oferecido pela instituição.

Barbosa e Coutinho (2011) concluem que, a partir de 1870, a Academia Imperial de Belas Artes passou a integrar o currículo das escolas secundárias particulares. Nessas instituições, era promovido o ensino da cópia de retratos de figuras proeminentes, santos e gravuras geralmente de origem europeia. Essa prática exercia uma influência significativa sobre os(as) estudantes, levando-os a valorizar as paisagens europeias em detrimento das paisagens locais. Nos países latino-

americanos colonizados, a educação artística destinada aos meninos era pouco comum, sendo essa instrução direcionada primariamente às meninas. No contexto brasileiro, a elite local demonstrava uma preferência pelos modelos aristocráticos em detrimento dos modelos burgueses, concentrando-se especialmente na formação de indivíduos com características principescas.

Figura 5 – Moema, de Victor Meirelles (1866)



Fonte: Meirelles, 1866.

Ainda sobre as imagens que se constroem sobre os povos nativos, em sua tese de doutorado, Clarissa Suzuki (2022) propõe uma reflexão sobre como pinturas e ilustrações têm reforçado uma representação indígena enraizada no passado e estruturada por um imaginário colonialista. Essa representação se limita, frequentemente, a um fenótipo amazônico e apresenta uma figura indígena embranquecida e estereotipada. Esse viés foi intensificado por artistas românticos, como Albert Eckhout e Victor Meirelles, bem como por narrativas literárias e cinematográficas de cunho eurocêntrico, a exemplo de *O Guarani* e *Iracema*, que retratam os(as) indígenas de maneira simplificada e exótica. Durante décadas, essa visão homogênea e folclorizada foi amplamente replicada nos livros didáticos brasileiros, contribuindo para a redução da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas e para a consolidação de um epistemicídio que impacta a visão sobre esses povos até os dias atuais.

2.4 O papel do liberalismo na educação artística: ensino de arte e desenvolvimento técnico

Conforme observado por Felipe Freitas de Souza (2010), a segunda metade do século XIX foi marcada por uma intensa redefinição e discussão das políticas públicas educacionais em grande parte do continente. Alguns países europeus e os Estados Unidos serviram como modelos para o desenvolvimento educacional em outras nações, resultando na disseminação da escola primária graduada. Com base nesses países considerados desenvolvidos e nos debates dos intelectuais da época, a escola primária foi concebida como uma instituição a ser universalizada e democratizada. Nesse contexto, a escola tornou-se referência como agente de progresso, modernização e mudança social.

Barbosa e Coutinho (2011) destacam a defesa por parte de alguns liberais da inclusão de aulas de arte na educação popular, visando à especialização para o trabalho. Isso implicava tornar o ensino do desenho obrigatório tanto no ensino primário quanto no secundário, introduzindo o desenho industrial nas escolas. A proposta visava fornecer conhecimentos técnicos aos(as) estudantes, capacitando-os para a criação de suas próprias obras. No aspecto prático, buscava-se transmitir habilidades técnicas para a resolução de problemas, promovendo, assim, a criatividade na solução destes.

Conforme apontado por Luiz Antônio Cunha (2000), houve debates significativos na época acerca da educação profissional e sua relevância para a inclusão das classes populares nos processos produtivos. Esse período foi caracterizado por transformações substanciais nos processos produtivos e na inserção no mercado de trabalho; pelo declínio do trabalho escravo; pelo aumento da presença de estrangeiros no Brasil e pela disseminação da ideologia industrialista. Como resultado, a educação profissional passou a ser oferecida em diversas instituições, incluindo estabelecimentos militares, entidades filantrópicas e liceus de artes e ofícios.

No ano de 1870, um significativo desenvolvimento econômico foi testemunhado, acompanhado pelo surgimento de novas ideias, em um contexto marcado pela fundação do Partido Republicano e pela revisão crítica do Império, coincidindo com o surgimento de movimentos abolicionistas. Essa conjuntura resultou em melhorias nas condições e nos estudos destinados aos escravizados e à população em geral, indicando uma crescente preocupação com essas classes. Os

principais temas educacionais eram a alfabetização e a preparação para o mercado de trabalho, com destaque para o desenho industrial como um indicativo do interesse em integrar a arte ao setor industrial.

O educador inglês Walter Smith, convidado pelo governo dos Estados Unidos para organizar o ensino profissional no país, teve uma relevância significativa na reforma da educação primária. Sob a influência de Rui Barbosa, alguns intelectuais e políticos liberais da época direcionaram sua atenção aos modelos de Smith e seu método de ensino nos Estados Unidos, o qual preconizava a popularização do ensino da Arte, incluindo o desenho geométrico e o desenho industrial.

A popularização do ensino da arte, concebido como ensino do desenho, isto é, ensino preparatório para o design, era o objetivo da orientação que o inglês Walter Smith imprimia aos seus escritos e suas atividades como organizador do ensino da arte em Massachusetts (EUA). Influenciado pelas idéias de Redgrave e Dyce, de quem foi aluno na South Kensington School of Industrial Drawing and Crafts em Londres, da qual só resta hoje o Victoria and Albert Museum. Smith chegou a se demitir do cargo de professor da Leeds School of Art quando a instituição (1868) começou a subverter os objetivos para os quais havia sido criada, ou seja, vincular a arte à educação popular, para enveredar pelo caminho do ensino da arte como verniz cultural obedecendo aos caprichosos desejos da classe média (Barbosa; Coutinho, 2011, p.12).

Rui Barbosa, ao subscrever as ideias de Smith nos *Pareceres sobre a Reforma da Educação Primária e Secundária*, traduziu um extenso trecho do livro *Art Education: Scholastic and Industrial*, de Walter Smith (1872). Abílio César Pereira Borges, por sua vez, publicou *Geometria Popular* (1959), uma espécie de resumo do *Teacher's Manual for Free Hand Drawing*, também de Walter Smith (1873), com o intuito de difundir o ensino do desenho geométrico e do desenho industrial (Barbosa; Coutinho, 2011).

Souza (2010) destaca que a inserção do ensino de desenho teve como objetivo a modernização educacional do país, em consonância com o contexto observado em outros países. Rui Barbosa, por sua vez, entre 1882 e 1883, promoveu a Reforma do Ensino Primário e estabeleceu diversas instituições complementares da instrução pública. Esse documento foi concebido como um instrumento para reavaliar o ensino do desenho na escola primária, bem como as políticas de educação popular, adotando diversas medidas educacionais com vistas a impulsionar a modernização do Brasil.

Na análise de Rui Barbosa, o Brasil se encontraria numa situação de atraso resultante da existência de uma indústria incipiente e precária. Isso fazia que a importação de certas mercadorias, "a que nos obrigam as necessidades da

vida civilizada", ficasse gravada pela dispendiosa mão-de-obra qualificada dos países estrangeiros. Muitas dessas mercadorias eram elaboradas a partir de matéria-prima mineral ou agrícola produzida no Brasil. Portanto, pensava ele, se tivéssemos a força de trabalho qualificada que os países adiantados tinham, poderíamos superar o atraso. Mas o Estado brasileiro adotava uma política errada. Em vez de incentivar a indústria nacional com a educação industrial do povo, apelava para o protecionismo tarifário, apenas "uma finta imposta no consumidor em benefício de uma classe produtores indígenas" (Cunha, 2000, p. 170-171).

É por meio desses documentos que hoje podemos compreender como o currículo da escola primária no Brasil foi estruturado, identificando os determinantes sociais e políticos que influenciaram a seleção cultural de conteúdos educacionais, bem como os interesses e as forças sociais que moldaram a inclusão de determinados saberes e disciplinas neste programa escolar.

Nesse projeto, o ensino do desenho adquiriu uma relevância significativa nas escolas primárias e secundárias. Durante as aulas de desenho, os(as) estudantes obtiveram conhecimento técnico direcionado para o trabalho, incentivando a criação de suas próprias invenções. O currículo abarcava temas como artes gregas, faixas decorativas, rosáceas, vitrais e ampliação de figuras, com um foco particular no design decorativo impulsionado pelo crescimento na construção civil (Barbosa; Coutinho, 2011).

Outra observação pertinente destacada pelas autoras – Barbosa e Coutinho – é o impacto das ideias liberais e positivistas no destaque dado às aulas de desenho geométrico, conforme advogado por Auguste Comte. A influência do positivismo foi tão nítida entre os republicanos brasileiros que chegou a ficar evidenciada na bandeira nacional, com a inscrição "Ordem e Progresso" centralizada no círculo, losango e retângulo.

Com a ascensão dos liberais e o influxo da corrente positivista, e mediante as batalhas pela reforma republicana, foi possível promulgar a reforma educacional em 1901. Os desenhos técnicos e industriais foram preservados ao longo do tempo, como observado nos compêndios didáticos de arte das décadas de 1970, 80 e 90, incluindo elementos como colunas gregas, rosáceas e frisas decorativas, entre outros. À época, o ensino desses elementos tinha uma justificação prática, visando à preparação dos(as) estudantes para o mercado de trabalho, uma vez que tais ornamentos eram relevantes nas indústrias de móveis, na arquitetura e nas artes gráficas do período inicial do século. Contudo, nos dias atuais, a instrução na criação desses artefatos

carece de justificativa, dada a mudança nos contextos social, econômico e cultural (Barbosa; Coutinho, 2011).

De acordo com Barbosa (2022), surge o movimento do indianismo e nacionalismo sendo amplamente criticado devido ao seu excesso, que se manifestou como um orgulho exagerado e desmedido. Esse movimento tinha a intenção de anular as relações entre opressores e oprimidos, porém acabou sendo utilizado como um instrumento pela direita política. Outras nações que buscavam mediar o processo de colonização foram acusadas de descartar indiscriminadamente elementos da cultura nacional, sem distinguir o que era verdadeiramente valioso. Tantos educadores(as) quanto artistas foram condenados por adotar esse nacionalismo cego e desprovido de criticidade.

Pensadores como Theodoro Braga (1872–1953) e Manoel Pastana (1888–1984), que defendiam uma abordagem equilibrada, indianismo e um nacionalismo crítico, foram marginalizados e esquecidos. Esses pensadores defendiam uma linguagem artística internacional, embora abordando temas nacionais, como a flora e fauna, e produziam textos nos quais analisavam a cultura de modo crítico, ao invés de superficialmente.

Figura 6 – Manoel Pastana, Fragmento de tanga Marajoara, padrão ornamental de possível influência para decoração mural



Fonte: Maués, 2019.

Renata de Fátima da Costa Maués (2019) afirma que Manoel Pastana defendia uma arte livre, com uma abordagem ampla e impessoal, influenciada tanto por sua ascendência indígena quanto pela convivência com Theodoro Braga.

2.5 Do modernismo à prática pedagógica: a trajetória da arte na escola nova brasileira

O movimento modernista no Brasil teve seu marco inaugural com a realização da Semana de Arte Moderna, em 1922, influenciando a cultura e a educação brasileira. Embora faltassem artistas indígenas no evento, o que é evidenciado por Adriana Vilar de Menezes (2022), o movimento incorporou referências culturais indígenas, dando origem à estética antropofágica que viria a caracterizar o Modernismo no Brasil.

Se por um lado mitos e relatos indígenas inspiraram a obra de Mário de Andrade e Oswald de Andrade e ganharam visibilidade no período, por outro, essa apropriação cultural foi realizada por artistas da elite, que frequentemente apresentavam a cultura indígena de forma exótica. A autora também menciona a crítica de Denilson Baniwa, que aponta que os modernistas frequentemente retrataram a cultura indígena de maneira estereotipada, distorcidas e sem o devido respeito. Um exemplo disso é "Macunaíma", romance de Mário de Andrade, que, embora tenha sido inspirado no mito de Makunaimî, oferece uma interpretação desassociada da figura original. Nesse sentido, para Baniwa, os(as) indígenas devem reivindicar esse espaço atualmente.

Analisando uma das obras artísticas mais famosas e valiosas do Brasil, Edison Veiga (2019), em reportagem, descreve que, em 11 de janeiro de 1928, Tarsila do Amaral presenteou seu companheiro, Oswald de Andrade, com uma pintura surpresa intitulada "Abaporu". Oswald interpretou a obra como a representação de um "homem plantado na terra" e, junto de seu amigo Raul Bopp, associou-a à figura de um "índio canibal", simbolizando a ideia de antropofagia, conceito que Oswald desenvolveria posteriormente no "Manifesto Antropófago". O nome Abaporu tem origem no tupi-guarani e significa "homem que come"; a obra se consolidou como um ícone do modernismo brasileiro e se tornou central para o movimento antropofágico.

Em 2019, a Universidade Federal Fluminense organizou a exposição "ReAntropofagia", que reuniu obras de arte indígena contemporânea, sob a curadoria de Denilson Baniwa e Pedro Gradella. O objetivo da mostra foi revisitar e reivindicar o conceito de antropofagia, redefinido como "devorar sem usar talheres franceses", em uma crítica ao movimento modernista brasileiro.

Figura 7 – Re–Antropofagia, de Denilson Baniwa (2019)



Fonte: Baniwa, 2019.

Isabela Assumpção (2020) descreve uma das obras de Baniwa, que critica a representação de Macunaíma no contexto modernista, especialmente a apropriação feita por Mário de Andrade, que teve grande influência na educação brasileira. No centro da composição, uma cabeça dentro de um cesto, acompanhada de um bilhete, denuncia essa apropriação cultural e defende o retorno à “antropofagia originária”. Ao redor, a composição em natureza-morta utiliza elementos como milho, mandioca, urucum e pimenta para celebrar a cultura indígena e expressar uma perspectiva decolonial.

Em 1927, em meio a um contexto de crise político-social e à busca por uma estruturação mais democrática da sociedade, emergiu o movimento conhecido como Escola Nova. Esse movimento passou a advogar pela inserção da arte no currículo escolar de modo universal. Enquanto os liberais defendiam uma abordagem mais técnica no ensino artístico, a Escola Nova propunha uma abordagem transformadora, cujo objetivo era fomentar a capacidade criativa dos(as) estudantes, valorizando a imaginação e a inteligência. Seus fundamentos teóricos encontravam respaldo nas ideias do filósofo John Dewey e foram aplicados por seu ex-aluno Anísio Teixeira (Barbosa; Coutinho, 2011).

De acordo com Vasni de Almeida (2018), durante as décadas de 1920 e 1930, a influência da Escola Nova foi notável, tendo como principais protagonistas Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Carneiro Leão, Francisco Campos e,

especialmente, Fernando de Azevedo. Um dos princípios fundamentais defendidos pela Escola Nova era a aprendizagem baseada na prática, promovendo a integração entre a escola e a vida cotidiana, incentivando a disciplina e o esforço por parte dos(as) estudantes.

Outro aspecto relevante era a orientação do ensino para o desenvolvimento econômico e para a democracia. Os defensores desse movimento acreditavam na reforma do indivíduo como meio de promover a transformação social, enfatizando a importância da educação integral para o desenvolvimento mental, físico e comportamental dos(as) estudantes. O objetivo desse modelo educacional era preparar os(as) estudantes para os desafios da vida moderna e otimizar o aproveitamento dos espaços e do tempo escolares. É observado por Barbosa e Coutinho (2011) que dada a diversidade de interpretações, essas reformas resultaram em abordagens distintas no ensino da Arte, abrangendo desde a observação naturalista até a introjeção da apreciação dos elementos do desenho, frequentemente interpretada de maneira equivocada no contexto do desenho pedagógico.

John Dewey exerceu uma influência significativa na arte-educação brasileira durante o período em questão, por meio da promoção de um ensino de Arte de cunho naturalista. Esse pensamento estético foi introduzido no Brasil, em 1929, pelo educador Fernando Nerêo Sampaio, que apresentou a tese intitulada "Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia". Nessa dissertação, Sampaio propôs o método espontâneo-reflexivo para o ensino da Arte, fundamentado nas ideias de Dewey conforme delineadas em *The School and Society* (1974b), cuja primeira edição remonta a 1900. Nessa obra, Dewey defende a estimulação dos impulsos naturais da criança para o desenho, utilizando processos mentais de reconhecimento e reflexão. Conforme observado por José Roberto Pereira Peres (2015), Fernando Nerêo Sampaio destacou-se como um intelectual da educação comprometido com o ensino de Desenho e Artes, reconhecendo o desenho como um conhecimento fundamental tanto para o campo artístico quanto para projetos industriais, sem que houvesse uma distinção clara entre desenho artístico e de projeto.

Durante esse período, foram identificadas diversas reformas na instituição pública, com ênfase nas implementadas no Distrito Federal, onde Desenho e Artes desempenharam um papel relevante na instrução das camadas populares. Nerêo Sampaio desempenhou um papel significativo na administração de Fernando de

Azevedo, destacando-se como um dos arquitetos responsáveis pela concepção das primeiras escolas primárias em estilo neocolonial. Sua participação nesse movimento tradicional refletia uma visão de modernidade que valorizava as tradições brasileiras, demonstrando profundo engajamento na causa educacional e sendo ativo na Associação Brasileira de Educação (ABE). Sua habilidade técnica em arquitetura e sua compreensão pedagógica fundamentada na pedagogia moderna o tornaram uma figura central nesse contexto.

Barbosa e Coutinho (2011) afirmam que a abordagem de Sampaio preconizava que a criança deveria expressar-se livremente, desenhando de memória. Em seguida, orientava-a a analisar visualmente o objeto desenhado, proporcionando, após essa análise, o desenvolvimento de outro desenho, interferindo com novos elementos. Isso conduzia a criança a exercícios de consciência e crítica.

Peres (2015) observa que ao longo do período em questão, ocorreram diversas reformas na instrução pública, com destaque para aquelas implementadas no Distrito Federal, onde Desenho e Artes desempenharam um papel relevante na instrução das camadas populares. Especificamente, a reforma liderada por Fernando de Azevedo se destaca como significativa, ao reconhecer o valor das artes para a educação e ao enfatizar o desenvolvimento integral da criança, bem como ideais nacionalistas. Entretanto, é ressaltado que o ensino artístico era também percebido como um meio de doutrinação e preparação para o trabalho, visando o desenvolvimento da sociedade da época.

Entre 1927 e 1929, em Minas Gerais, foi implementada a reforma Francisco Campos, que trouxe uma abordagem inovadora na forma de ensinar arte, enfatizando a ideia de apreciação como um processo que integra diversas experiências. Desenvolvida por Louise Arthus-Perrelet do Instituto Jean Jacques Rousseau e Jeanne Milde, essa abordagem metodológica refletia a influência das ideias de Dewey presentes em *Democracia e Educação* (1936) e *Affective thought in logic and painting* (1974a). Perret apresentou essa proposta no livro *O Desenho a Serviço da Educação*, em 1930, advogando pelo método de apreciação dos elementos do desenho em movimento, que rejeitava o realismo. Infelizmente, seu trabalho foi mal interpretado no Brasil, resultando na introdução de um desenho pedagógico "sem um processo criativo" nas escolas, limitando a capacidade criativa dos(as) estudantes por pelo menos duas décadas.

Em 1929, no Distrito Federal, Fernando de Azevedo, influenciado por Fernando Nerêo Sampaio, implementou uma reforma educacional com recomendações metodológicas explícitas, incluindo o desenho espontâneo e a apreciação naturalista. Essa prática perdura na educação brasileira até os dias atuais, sendo difundida pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e pelo livro *A Cultura no Brasil*. As autoras Barbosa e Coutinho (2011) expuseram o reflexo do pensamento de Dewey:

A consolidação [destas] idéias veio da Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco, mas foi extrema, e ainda hoje largamente difundida no Brasil. No livro de José Scaramelli (1931), *Escola nova brasileira: esboço de um sistema*, onde ele dá os pressupostos teóricos da Reforma Carneiro Leão e muitos exemplos práticos de aulas, a função da arte está precisamente delineada, invocado de “arte como “experiência consumatória” de Dewey. De acordo com as descrições de Scaramelli, a arte era usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras áreas de estudo. A expressão através do desenho e dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado assunto. A idéia fundamental era dar, por exemplo, uma aula sobre peixes explorando o assunto em vários aspectos e terminando pelo convite aos alunos para desenharem peixes e fazerem trabalhos manuais com escamas, ou ainda dar uma aula sobre horticultura e jardinagem e levar as crianças a desenharem um jardim ou uma horta (Barbosa; Coutinho, 2011, p.19-20)

Em meio a crises político-sociais, emergiu a Escola Nova, que propôs a inclusão universal da arte no currículo escolar, destacando a importância da criatividade e imaginação dos(as) estudantes. Esse movimento visava desenvolver indivíduos criativos e críticos – essenciais para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação, – promovendo a aprendizagem prática e a articulação entre escola e vida cotidiana. A Escola Nova reconheceu o papel central das artes na educação integral, ao mesmo tempo em que objetivava preparar os(as) estudantes para o mercado de trabalho e para questões sociais.

Diversas abordagens artísticas foram implementadas, incluindo a apreciação dos elementos do desenho e métodos de desenho espontâneo. No entanto, algumas dessas abordagens foram mal interpretadas, o que limitou a expressão criativa dos(as) estudantes por várias décadas. Essas ideias continuam influenciando currículos e práticas pedagógicas no Brasil até os dias atuais.

2.6 O movimento de escolinhas de arte para crianças e adolescentes

Na década de 1930, emergiu um movimento que reconheceu a importância de instituições educacionais com especializações em Arte destinadas ao público infantil

e aos adolescentes, promovendo a inserção dela como componente extracurricular. Em São Paulo, Theodoro Braga fundou a Escola Brasileira de Arte, na qual crianças de 8 a 14 anos tinham acesso gratuito a cursos de desenho e pintura, com ênfase na estilização da flora e fauna brasileiras (Barbosa; Coutinho, 2011).

Segundo Vinícius Machado Ferreira e Geraldo Magella de Menezes Neto (2019), os escritos de Theodoro Braga representam os(as) indígenas como figuras passivas diante da colonização, exaltando a "civilização" e silenciando a resistência indígena. Embora Braga reconheça a diversidade entre as etnias, ele descreve a colonização europeia como um ato heroico e inevitável, desconsiderando o protagonismo e a importância dessas populações. Em seu manual de 1915, Braga buscava consolidar uma memória republicana que reforçava a ideia de passividade indígena e sua aceitação da submissão ao cristianismo. Esse enfoque apaga o protagonismo dos(as) indígenas, oculta sua resistência e os reduz a papéis subalternos e distantes, sem presença ativa nos eventos históricos.

Sobre Mário de Andrade, que atuou como diretor do Departamento de Cultura e Recreação do Estado de São Paulo por um período, Barbosa e Coutinho (2011) observam que o artista desempenhou um papel significativo na promoção de diversas atividades artísticas e cursos voltados para a livre expressão e espontaneísmo. Nesse momento, houve incentivo para investigações sobre a expressão gráfica livre de crianças pertencentes às faixas etárias de 4 a 16 anos, oriundas de classes operárias e médias, que frequentavam parques infantis e a Biblioteca Infantil de São Paulo.

Já em 1937, conforme destacado por Sidiney Peterson Ferreira de Lima e Camila Serino Lia (2017), o Brasil foi alvo de um golpe de estado, resultando no silenciamento e na perseguição das propostas educacionais e dos(as) educadores(as) seguidores do pensamento deweyano.

Esse período, que se estendeu de 1937 a 1945 e foi denominado Estado Novo, caracterizou-se pela suspensão do ensino de arte nas escolas primárias, substituído por cópias padronizadas. Barbosa e Coutinho (2011) salientam que isso resultou na interrupção do desenvolvimento da arte-educação e no retorno a práticas como o ensino de desenho geométrico, desenho pedagógico e cópia de estampas. A pedagogização das aulas de arte, nesse contexto, teve um impacto negativo nos estudos voltados para uma abordagem mais espontânea e crítica da arte.

Com o fim do Estado Novo, o cenário da arte-educação muda de figura.

A partir de 1946, com o fim do Estado Novo (período de ditadura no Brasil), ocorre um movimento de retomada dos ideais democráticos no país. A educação é colocada no centro dos debates, ganha visibilidade por meio de trabalhos realizados por líderes do Movimento Escola Nova, entre eles Anísio Teixeira, que retorna aos setores administrativos com o fim da ditadura. O ensino de arte acompanha as mudanças e a ideia de arte como livre expressão ganha contornos mais expressivos, principalmente por meio de iniciativas no campo de ensino de arte não formal. Entre essas iniciativas vale destacar a experiência de Guido Viaro em Curitiba, Lula Cardoso Ayres em Recife, Susana Rodrigues em São Paulo e Augusto Rodrigues na cidade do Rio de Janeiro, com a Escolinha de Arte do Brasil, de onde se desdobrou o Movimento Escolinhas de Arte [...] (Lima; Lia, 2017, p.26-27).

Em resumo, o movimento surgido na década de 1930, que reconheceu a importância das instituições educacionais especializadas em Arte para crianças e adolescentes, promovendo a inserção da Arte como componente extracurricular essencial, foi duramente impactado pelo golpe de estado de 1937, que resultou no silenciamento desses avanços progressistas, marcado pela suspensão do ensino de arte nas escolas primárias em favor de métodos padronizados. Esse retrocesso representou um obstáculo para a Arte-Educação, limitando a abordagem espontânea e crítica da arte. Com o fim do Estado Novo em 1945, houve uma retomada dos ideais democráticos, revitalizando a educação e permitindo um novo florescimento do ensino de arte, com iniciativas que promoviam a livre expressão artística em várias regiões do país.

2.7 Uma janela para a liberdade criativa das crianças brasileiras

Lima e Lia (2017) destacam que, por volta de 1946 e 1948, o ensino de arte no Brasil foi caracterizado por experiências educacionais relevantes, as quais foram embasadas na concepção da arte como expressão livre. Essa abordagem foi influenciada internacionalmente pela publicação do livro *Educação pela Arte*, em 1943, pelo filósofo e crítico inglês Herbert Read, que emergiu como uma figura central na pedagogia da arte.

As ideias de Read, que enfatizavam que cada criança tinha habilidades criativas primárias e inatas, não reprimidas pela educação convencional, ganharam relevância neste contexto. Ele sublinhou a importância da educação utilizando a arte para libertar essas habilidades, defendendo a priorização dos sentimentos e sensações sobre as funções intelectuais. Essa abordagem visava descobrir e respeitar a linha natural de desenvolvimento de cada criança, exercendo influência sobre o movimento das escolas de arte no Brasil.

Outro pensador relevante para a evolução do ensino de arte no Brasil, como apontado por Lima e Lia (2017), foi Viktor Lowenfeld, em colaboração com W. Lambert Brittain. Sua obra *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, de 1977, foi fundamental para promover a concepção da arte como uma forma de liberação emocional. Lowenfeld e Brittain sustentavam que a arte poderia servir como uma válvula de escape para as tensões emocionais, enfatizando a importância da autoexpressão das crianças e considerando irrelevante a noção de certo ou errado. Para eles, a autoexpressão não se limitava a emoções desestruturadas; ela era uma ferramenta importante para o desenvolvimento da identidade do indivíduo.

Os autores argumentavam que o processo criativo das crianças era crucial para o desenvolvimento de sua consciência estética. Por isso, criticavam a sociedade e a escola por reprimirem os sentidos essenciais para as criações artísticas. O trabalho de Lowenfeld e Brittain teve uma influência significativa no movimento das Escolas de Arte no Brasil, que adotou uma abordagem centrada na vitalidade do gesto da criança, em contraposição ao ensino tecnicista e tradicional.

Com o fim da ditadura e o ressurgimento das ideias sobre a criatividade espontânea da criança, conforme descrito por Barbosa e Coutinho (2011), no ano de 1947, diversos ateliês voltados para o público infantil emergiram em diversas cidades do país, sob a orientação de artistas e com o propósito de estimular a livre expressão infantil. Entre esses ateliês, merece destaque a fundação da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), em 1948, no Rio de Janeiro. Essa iniciativa foi liderada pelo artista pernambucano Augusto Rodrigues e pela artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim que recebeu influência de Alberto da Veiga Guignard e assumiu a direção e organização da escolinha de arte, escultora norte-americana Margareth Spencer, que já tinha afinidade com o movimento das "Progressive Schools" nos Estados Unidos. Antes da criação das escolas de arte, Suzana Rodrigues, esposa de Augusto Rodrigues, fundou o Clube Infantil de Arte no Museu de São Paulo.

O nome "Escolinha", apesar de parecer pejorativo, foi escolhido pelas próprias crianças e carrega um caráter afetivo:

Quando a Escolinha realmente começou, creio que a tendência era ela se chamar Escolinha Castro Alves, porque estava na Biblioteca Castro Alves. Mas eu não quis dar nome à Escolinha. Estávamos realmente fazendo uma experiência em aberto, até o momento em que começamos a sentir que precisava de um nome. Aí é que surgem as crianças que já começavam a dizer: amanhã eu venho à Escolinha', e elas só chamavam de escolinha.

Percebi de imediato que elas faziam uma distinção entre a escola institucional e aquele lugar que elas passavam a chamar de Escolinha. Escolinha, no diminutivo, com o componente afetivo. uma era a escola onde ela ia aprender, a outra onde ela ia viver experiência, expandir-se, projetar-se. Então foram elas mesmas que deram o nome" (INEP, 1980, p. 39).

Segundo Barbosa (2018), a iniciativa de criar as escolinhas de arte foi liderada por Augusto Rodrigues, com a participação de Alcides da Rocha Miranda e Clóvis Graciano, e recebeu incentivo e apoio de Helena Antipoff e Anísio Teixeira. Após o estabelecimento de cursos para formação de educadores(as), a Escolinha de Arte do Brasil começou a se multiplicar, com educadores(as) e ex-estudantes fundando diversas escolinhas de arte pelo país, totalizando 144 no Brasil e algumas no exterior.

Apesar da abrangência e do potencial da EAB, ela não foi oficializada pelo Ministério da Educação. Ainda assim, sua influência no ensino da Arte tornou-se perceptível em 1958, quando uma lei federal autorizou e regulamentou a criação de salas experimentais. Algumas instituições, como o Colégio Andrews, os Colégios de Aplicação, o Colégio Nova Friburgo e alguns outros, aplicam, atualmente, métodos de ensino desenvolvidos nos anos 30, integrando a arte ao currículo escolar e relacionando-a com outras disciplinas.

Barbosa e Coutinho (2011) afirmam que além do ensino de desenho, a Escolinha oferecia instrução em diversas áreas, como dança, pintura, teatro, poesia, entre outras. Situada nas dependências da Biblioteca Castro Alves, do Instituto de Previdência e Assistência Social dos Servidores do Estado (IPASE), a instituição era direcionada ao público infantil e contou com o apoio de Anísio Teixeira e Helena Antipoff.

Helena, fundadora da Sociedade Pestalozzi, colaborou com Augusto, estabelecendo convênios com a Pestalozzi e com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) por meio de Nise da Silveira. Graças a essas escolinhas de arte, a arte foi reconhecida como uma prática terapêutica importante. Muitas das técnicas utilizadas na Escolinha, como lápis de cera e anilina, desenho de olhos fechados, impressão, pintura a dedo, mosaico de papel, colagem coletiva, carimbo de batata, desenho raspado, giz molhado, entre outras, permanecem em uso até os dias atuais.

Outra figura influente no desenvolvimento da criatividade no ensino da Arte, segundo Barbosa (2018), foi Noêmia Varela. Ela foi organizadora da Escolinha de Arte do Recife e futuramente tornou-se diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil. Junto a outras mulheres, ela contribuiu significativamente para a modernização do

ensino de arte no Brasil, embora o trabalho tenha sido apagado de nossa história, dando muito mais visibilidade a Augusto Rodrigues.

Barbosa e Coutinho (2011) informam que houve um aumento significativo dessas escolinhas, culminando no Movimento Escolinhas de Arte (MEA). No entanto, devido à excessiva sistematização e à ênfase na expressão livre da criança, os(as) educadores(as) perderam sua autonomia na mediação das aulas. Diante disso, sentiu-se a necessidade de organização e renovação, resultando no convite a Lucio Costa, arquiteto do plano piloto e urbanístico de Brasília, para desenvolver o currículo de desenho da escola secundária em 1948, o qual foi implementado no final dos anos 50 e início dos anos 60 por meio de leis específicas.

Em destaque a lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, define que:

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal (Brasil, 1961, n. p.).

Houve a regulamentação da criação de classes experimentais, nas quais os(as) estudantes exploraram uma diversidade de técnicas, utilizando uma ampla variedade de materiais, e recebiam uma sequência de ensinamentos e práticas ministrados pelos(as) educadores(as). Essas aulas tinham como referência as obras de Lúcio Costa, especialmente seu programa de desenho destinado à escola secundária, e de Viktor Lowenfeld, notadamente o livro *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*.

Nesse contexto, observa-se um significativo estímulo à pesquisa e à produção voltadas para o desenvolvimento das habilidades artísticas das crianças, tendo como exemplos destacados as contribuições de Sylvio Rabello e Herbert Read, ambas figuras importantes cujas contribuições poderiam ter sido utilizadas, porém passaram despercebidas nesse cenário das escolas experimentais (Barbosa; Coutinho, 2011).

2.8 Entre a técnica e a liberdade: os desafios da arte-educação na era da ditadura

Barbosa (2022) contextualiza a década de 1960, destacando a turbulência que caracterizou esse período na América Latina. Enquanto os anos 50 foram percebidos como uma época de desenvolvimento cultural para o Brasil, esse progresso foi interrompido pela implantação de ditaduras militares que instalaram o medo e a morte na sociedade. Diversos intelectuais sul-americanos, incluindo chilenos, brasileiros e argentinos exilados no Chile, desempenharam um papel significativo no desenvolvimento da Teoria da Dependência.

Essa teoria forneceu uma estrutura teórica para a compreensão das estruturas de poder e dominação, alimentando as aspirações daqueles engajados em resistência política. No entanto, ela foi alvo de críticas devido à sua suposta incapacidade de antecipar certas dinâmicas sociais e econômicas emergentes. Ademais, constatou-se que alguns desses sociólogos, ao assumirem posições de poder durante o processo de democratização, acabaram por reproduzir padrões de colonização e autoritarismo, contradizendo assim os ideais de autonomia e libertação que defendiam anteriormente.

No contexto do advento da ditadura militar, em 1964 no Brasil, verificou-se o início de um período de perseguições a instituições, escolas, artistas e pensadores, resultando no fechamento de diversas escolas experimentais e de orientação libertária. Esse cenário provocou a supressão do senso crítico nas instituições de ensino, culminando na reorientação das aulas de arte para um viés direcionado a comemorações cívicas, religiosas e a eventos festivos, em detrimento de abordagens mais reflexivas e criativas (Barbosa; Coutinho, 2011).

Em 1965, conforme destacado por Barbosa (2003), ocorreu o primeiro encontro de Arte-Educação na Universidade de Brasília, representando uma experiência inovadora. Contudo, devido ao contexto político conturbado, essa iniciativa foi suprimida e interrompida. No entanto, por volta de 1969, a arte já tinha sido integrada ao currículo de todas as escolas particulares frequentadas pela elite, adotando uma abordagem metodológica que enfatizava a variação de técnicas.

Por outro lado, o ensino artístico era uma raridade nas escolas públicas. Nessas instituições secundárias públicas tradicionais, prevalecia o ensino geométrico, com um conteúdo quase idêntico ao definido pelo Código Eptácio Pessoa em 1901. Em resumo, conforme afirma Elisangela Furlan (2015) em sua dissertação de mestrado,

O conhecimento da educação artística e das linguagens visuais, durante o Regime Militar, era restrito, limitava-se a pequena, ou quase nenhuma, abordagem feita nas aulas de educação artística, mas que tinha fundamental importância na formação educacional do sujeito, quando se reconhece que se vivia numa civilização contrária a toda e qualquer forma de expressão. No período compreendido pela ditadura, o saber, o criar e o conhecer não faziam parte do repertório de um contexto que privilegiava compatibilizar os modelos econômicos e políticos, optando pela manutenção do estado desenvolvimentista. A área educacional, durante o período, seguia a pedagogia oficial, a liberal tecnicista considerava o homem um produto do meio e, conseqüentemente, resultado das forças existentes em seu ambiente (Furlan, 2015, p.104).

Ao final da década de 1960 e início da década de 1970, diversas instituições especializadas no ensino de arte começaram a oferecer aulas voltadas para o público infantojuvenil, com foco no estímulo à criatividade, na aplicação da teoria fenomenológica da percepção, na promoção da criticidade, na abstração e na análise dos elementos do desenho (Barbosa; Coutinho, 2011). Nesse mesmo período, conforme destacado por Barbosa (2018), o ensino especializado de arte passou a ser influenciado pelo contextualismo social, refletindo as ideias de pensadores como Paulo Freire. Instituições como a Escola de Arte Brasil (São Paulo), Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro), Escolinha de Arte de São Paulo, Centro Educação e Arte (São Paulo) e o NAC – Núcleo de Arte e Cultura (Rio de Janeiro) desempenharam um papel significativo na disseminação dessas ideias, influenciando educadores que se tornaram ativos nas escolas após a inclusão obrigatória da educação artística nos currículos de 1º e 2º graus.

A Reforma Educacional de 1971 impôs aos(as) arte-educadores(as) o conceito de polivalência no ensino da Arte, exigindo que o profissional abordasse artes plásticas, música e artes cênicas (teatro e dança) da 1ª à 8ª série do 1º grau. Segundo Barbosa e Coutinho (2011), em 1973, como parte dessa reforma educacional, foram estabelecidos cursos universitários de licenciatura em Educação Artística com duração de dois anos, destinados à formação de educadores(as) polivalentes.

Sob essa abordagem, os educadores(as) de arte lecionavam artes plásticas, música e artes cênicas (dança e teatro) em todas as séries do 1º grau. A continuidade na formação em licenciatura plena permitia que o(a) educador(a) se especializasse em áreas específicas, como desenho, artes plásticas, música ou artes cênicas. Denominada como "Educação Artística", passou a fazer parte do currículo o ensino polivalente desses conteúdos.

O decreto da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (Brasil, 1971, n.p.).

Barbosa e Coutinho (2011) elucidaram que o período em que as aulas de arte apresentavam características tecnicistas foi marcado por uma tentativa de profissionalização dos(as) estudantes do Ensino Médio – o então 2º grau, à época. Contudo, devido à escassez de investimentos e recursos, essa abordagem não alcançou resultados satisfatórios. Notavelmente, enquanto as escolas privadas preparavam os(as) estudantes para o exame vestibular, essa mesma oportunidade não era oferecida nas instituições públicas.

Baseando-se ainda nessas autoras, em 1973, Terezinha Rosa Cruz organizou o primeiro Encontro de Especialistas em Arte e Educação de Brasília, promovido pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Universidade de Brasília (UNB), evento crucial para os subsequentes debates entre os(as) arte-educadores(as). Paralelamente, visando à capacitação dos(as) educadores(as) de arte, o Ministério da Educação, em colaboração com a Escolinha de Arte do Brasil, conduziu um curso de formação. Essa iniciativa também orientou as secretarias estaduais de educação na elaboração de guias curriculares em Arte para cada estado. Contudo, enfrentou desafios de efetividade devido à desconexão entre objetivos e métodos, resultando em dificuldades de implementação por parte dos(as) educadores(as).

Em 1977, reconhecendo a importância da capacitação dos(as) educadores(as) de arte, o Ministério da Educação instituiu o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação (PRODIARTE). Sob a direção de Lúcia Valentim, o programa visava integrar a cultura da comunidade ao sistema educacional, fortalecendo o ensino de arte nas escolas e estabelecendo conexões mais profundas entre a educação formal e as expressões artísticas.

O PRODIARTE incentivava parcerias e promovia encontros entre artistas, artesãos, estudantes e educadores(as), estabelecendo convênios com órgãos estaduais e universidades e integrando expressões culturais locais no ambiente educacional. Essa abordagem buscava vincular o aprendizado artístico com a realidade das comunidades, contribuindo para o desenvolvimento humano, cultural e

social ao estabelecer uma conexão entre a educação e as expressões artísticas locais (Barbosa; Coutinho, 2011).

As secretarias de Estado de Educação e Cultura que se destacaram pelo apoio e pela atualização dos(as) educadores(as) de educação artística foram as das cidades do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais, impulsionando experiências como a Escola de Artes Visuais e o Centro Educacional de Niterói, no Rio de Janeiro; o CEAT (Centro de Arte da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte) em Minas Gerais; e as Escolinhas de Arte em Porto Alegre. Um evento significativo dessa época foi o 1º Encontro Latino-Americano de arte educação, realizado, em 1977, no Rio de Janeiro, que reuniu aproximadamente quatro mil participantes, evidenciando a importância da pesquisa e do ensino da Arte.

No entanto, havia escassez de pesquisas sobre educação artística na época, sendo que o financiamento desses cursos era realizado pela Fundação Ford, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP ou limitava-se à coleta de depoimentos, como ocorrido no Departamento de Informação e Documentação Artísticas - IDART – São Paulo. A Fundação Nacional de Artes - FUNARTE e o INEP contribuíram de forma limitada para o registro, a documentação e a descrição sistemática de algumas experiências intuitivas em educação artística. Apesar da participação significativa dos(as) educadores(as), esse evento evitou a reflexão política, uma vez que foi organizado pela esposa de um político vinculado à ditadura militar (Barbosa, 2018).

2.9 Entre promessas e conflitos: o cenário da arte-educação em São Paulo nos anos 80

Nos anos 1980, foram promovidos diversos encontros entre arte educadores(as), culminando na formação do Núcleo Pró-Associação de Arte-Educadores de São Paulo (PROAAESP), realizado no campus da Universidade de São Paulo. Nesse período, o governador de São Paulo, Paulo Maluf, incentivou os(as) educadores(as) de arte do estado a treinarem uma música e formar um coral com estudantes. A finalidade seria uma apresentação final em um estádio de futebol, na qual o governador tocaria piano enquanto dez mil crianças o acompanhariam no coral. Os(as) educadores(as) que participassem desse projeto receberiam cinco pontos na carreira docente – enquanto um mestrado valia dez pontos.

Entretanto, os(as) arte educadores(as), liderados por Ana Mae Barbosa, manifestaram-se contra essa proposta, buscando apoio na associação de educadores(as) da época, denominada SOBREART, considerada filial da International Society of Education through Art (InSEA). Diante da falta de auxílio por parte da SOBREART, controlada pela esposa de um político da ditadura, surgiu a Associação de Arte Educadores de São Paulo (AESP), responsável por anular a promessa de aumento salarial aos(as) educadores(as) que participaram do coral de Paulo Maluf no estádio do Pacaembu, na cidade de São Paulo (Barbosa; Coutinho, 2011).

As autoras informam que em 1982 e 1983, sob a orientação de Ana Mae Barbosa, foi instituída, na pós-graduação em artes da Universidade de São Paulo, uma linha de pesquisa em arte-educação, abarcando doutorado, mestrado e especialização. A partir desses cursos, muitos outros surgiram, no entanto, (Barbosa; Coutinho, 2011) afirmam que a quantidade de vagas disponíveis nas pós-graduações ainda é insatisfatória.

Congressos, ações políticas, festivais e associações regionais contribuíram para a qualidade do pensamento sobre o ensino da Arte. Entre 1981 e 1993, apenas oitenta pesquisas foram produzidas em Arte-Educação no Brasil, mas esse número tem aumentado nos dias atuais, abordando temas que vão desde a atenção voltada ao desenho e abrangendo também as novas tecnologias.

Segundo Barbosa (1989), durante esse período, as associações de arte-educadores(as) empenharam-se em combater a politização governamental, buscando um ensino íntegro e livre de influências políticas. No entanto, somente a partir de 1983 é que algumas universidades passaram a oferecer cursos de especialização para educadores(as), embora insuficientes para preparar adequadamente os(as) educadores(as) do ensino secundário. Instituições de ensino superior como a Universidade de São Paulo, os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs no Rio de Janeiro e o programa GEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação, no Rio Grande do Sul desenvolveram diversos cursos relacionados à arte-educação, demonstrando sua importância.

Como destacado pela mesma autora, os catálogos da Bienal passaram a ser utilizada por educadores(as) e, em 1987, a Bienal de São Paulo criou um programa de preparação de educadores(as) em apreciação artística. Portanto, diante da precariedade na formação dos(das) educadores(as) do ensino primário e dos baixos

salários, iniciaram-se, no Museu de Arte Contemporânea (MAC), em 1987, formações em história da arte e leitura de imagens. Alguns(as) educadores(as) manifestaram-se contra essas aulas, alegando que prejudicavam o processo criativo das crianças, que necessitavam de imagens artísticas para inspiração.

Ainda conforme Barbosa (2018), a Proposta Triangular, desenvolvida pela própria autora, teve sua sistematização iniciada em 1983 durante o Festival de Inverno de Campos do Jordão, em São Paulo. Entre 1987 e 1993, foi objeto de pesquisa no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, contando com o apoio de Paulo Freire, então secretário de Educação. Essa abordagem, segundo a autora, representou um processo contínuo de evolução, buscando a contextualização em prol da identidade cultural, da cognição e da percepção. Ela é descrita como uma abordagem mutável, flexível, viva, orgânica e pulsante.

Interessava a Paulo Freire como base de seu sistema epistemológico começar a relação com os estudantes buscando conhecer através do diálogo o campo de referências deles, o mundo em que viviam. A mediação para o diálogo era baseada em obras de Artes Visuais para ao mesmo tempo ampliar, enriquecer a percepção, o contexto, a conscientização acerca do mundo. A experiência de ampliação do campo de referências e da ação é o que ele chamava BONITEZA. Boniteza está próximo do conceito de experiência estética de John Dewey, que ele conhecia muito bem. [...]. Boniteza expressa à ideia da experiência completa aquela que preenche o protagonista quer seja bem sucedida ou não, pois estimula outras experiências. O que a caracteriza como completa é o fato do protagonista ter colocado nela todo seu potencial cognitivo e emocional, seu empenho, seu desejo, sua energia vital (Barbosa, 2022, n.p.).

Nota-se então que, nesse período, as políticas de educação artística resultaram em uma falta de preparo dos(as) educadores(as) de arte, que muitas vezes carecem de conhecimento histórico, compreensão da gramática visual e habilidades em autoexpressão. Era frequente a discussão de novas leis para excluir a arte do currículo escolar, o que contribuía para sua desvalorização, imposta durante a ditadura militar (Barbosa, 1989).

2.10 Desafios e dilemas na arte-educação: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Com base em Barbosa (2018), em 1997, o governo federal instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), influenciado por pressões externas, ocultando a Proposta Triangular no contexto da Educação Artística. Esses parâmetros

negligenciaram completamente o extenso trabalho curricular realizado por Paulo Freire durante sua gestão como Secretário de Educação da cidade de São Paulo, que contou com uma extensa equipe de consultores e uma avaliação constante.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) brasileiros foram, então, desenvolvidos por um educador espanhol, distanciando-se da nossa realidade e sendo apresentados como uma inovação, uma receita para a melhoria da educação nacional. Segundo Yeda Maria Aguiar Portela (2013)

De fato, os PCN não foram elaborados a partir de uma convocação de docentes e pesquisadores das universidades e baseados em estudos sobre a educação pública a partir dos municípios e estados brasileiros. E, sim, as discussões formativas de tal documento foram oriundas de professores de escolas privadas da cidade de São Paulo com a colaboração do consultor espanhol César Coll (Portela, 2013, p. 47).

Segundo Barbosa (2018),

Infelizmente os PCNs não surtiram efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido. Em 2015, os Parâmetros Curriculares foram retirados do site do Ministério da Educação. Não houve pesquisas que comprovassem sua eficácia e já foram descartados. A Arte continua a ser obrigatória na Escola Fundamental, mas uma nova base curricular foi aprovada em 2017/8 que retirou o status de disciplina das Artes, considerou Artes Visuais, Teatro, Dança e Música como subcomponentes curriculares e também retirou a obrigatoriedade do ensino das Artes no Ensino Médio (Barbosa, 2018, p.47-48).

Com base no texto das autoras Ana Beatriz Forte Bortolucci, Juliana Valenzola e Carla Maria Nicola Coletti (2020), desde os anos 1980, discute-se uma base nacional comum, conforme apontado por Elizabeth Macedo (2014), a qual afirma que essa elaboração já ocorreu em diversos países, motivada por questões sociopolíticas, econômicas e educacionais, visando contribuir para a democratização e modernização do ensino.

Em 2009, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) retomou os debates sobre a base curricular comum, resultando no Programa Currículo em Movimento, responsável pela elaboração de currículos para diversas modalidades educacionais. Em 2014, com a condução do Plano Nacional de Educação (PNE), houve uma mudança da BNCC para Diretrizes Nacionais Curriculares (DNC), estabelecendo que União, Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam concordar na definição dos

direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que comporiam a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. Em 2015, foi disponibilizada a primeira versão da BNCC, havendo grande mobilização de educadores(as) por não terem participado de sua elaboração. Em 2016 e 2017, foram apresentadas a segunda e a terceira versões, respectivamente, sendo a última homologada no mesmo ano. Em 2018, foi autorizada a BNCC para o Ensino Médio, com previsão de entrada em vigor em 2020 (Brasil, 2018a).

Segundo Macedo (2014), a BNCC foi influenciada por estabelecimentos privados que propõem um novo modelo de regulação, determinando o que será ensinado e aprendido, o que pode ser perigoso, pois pode contribuir para o aumento das desigualdades educacionais, promovendo a hegemonia do imaginário neoliberal.

Conforme Rosa Iavelberg (2018), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe alterações significativas aos currículos de Arte da Educação Básica em comparação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997. Na BNCC, a Arte é classificada como componente da área de Linguagens, juntamente com Educação Física e Língua Portuguesa, ao contrário do PCN, em que a arte era tratada como uma área de conhecimento própria. Observa-se, no texto da BNCC, uma extensão dos textos entre os documentos, o que sugere uma desvalorização da arte como componente curricular.

Bortolucci, Valenzola e Coletti (2020) discutem o impacto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino da Arte, destacando a falta de reconhecimento desse componente como um espaço epistemológico autônomo, uma vez que é compartilhado com outras linguagens. As autoras também apontam a ausência de obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas públicas estaduais e a descentralização na seleção de educadores(as) especializados pela BNCC, o que pode resultar na redução da qualidade do ensino de Arte e na desvalorização da formação dos profissionais da área.

De acordo com Iavelberg (2018), tanto a BNCC quanto os PCN seguem uma orientação semelhante à abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, destacando a integração entre o fazer, o ler e o contextualizar. Entretanto, na BNCC, é introduzido o conceito de "objetos de conhecimento", em vez de simplesmente conteúdos, associando-os às habilidades e competências específicas da Arte e da área de Linguagens como um todo.

Nesse sentido, a aprendizagem é concebida como um processo que fomenta o desenvolvimento, sendo construída a partir das aquisições de habilidades, em contraposição ao ensino tradicional pautado na mera memorização de conteúdo. Quanto à avaliação do progresso das competências, trata-se de uma tarefa complexa que cabe aos educadores(as). Tal tarefa é realizada por meio de registros, observações e análises dos trabalhos desenvolvidos, tornando desafiadora a correlação entre conteúdos e habilidades na BNCC. O documento orienta a conexão entre a formação básica e as demandas locais. Nos outros componentes curriculares, os conteúdos e habilidades são especificados de maneira detalhada, enquanto em Arte há maior abertura para adaptações, permitindo que professores contextualizem as práticas artísticas à sua realidade escolar.

lavelberg (2018) afirma que infelizmente, a escrita curricular e o planejamento das aulas em Arte ficam a cargo das equipes escolares, que precisam lidar com diversos fatores, entre eles:

[...] número insuficiente de professores licenciados nas linguagens específicas; concursos polivalentes de ingresso na carreira docente; pouca carga didática reservada ao componente; baixa diversidade de materiais e, inadequação de espaço físico nas escolas para as aulas (lavelberg, 2018, p.80).

Essas questões, somadas à falta de especificação nos conteúdos, podem comprometer a qualidade de ensino.

Peres (2017) adverte para o risco de o componente curricular Arte, inserido na área de Linguagens, tornar-se secundário, subjugado ao propósito de facilitar o ensino de outros componentes curriculares, negligenciando sua própria essência reflexiva e crítica sobre manifestações artísticas em diversos contextos históricos. A presença das Linguagens Artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e as artes integradas) como subcomponentes de Arte na BNCC pode conduzir a interpretações equivocadas e ao ressurgimento da polivalência, suscitando preocupações sobre como formar os(as) arte-educadores(as) dentro dessa perspectiva polivalente.

Por outro lado, lavelberg (2018) destaca uma inovação na BNCC de Arte: a unidade temática de Artes Integradas, que busca integrar diversas formas artísticas e tecnologias da informação e comunicação. Essa abordagem reflete a produção contemporânea de arte, caracterizada pela hibridização e tecnologização das diferentes linguagens artísticas.

No entanto, vale ressaltar que essa multiplicidade pode sobrecarregar os educadores(as), que já se tornaram polivalentes em diferentes linguagens desde as décadas de 1970 e 1980, levando a uma possível diminuição na qualidade do ensino devido à superficialidade no domínio das linguagens artísticas. A introdução de mais uma unidade temática na BNCC – Artes Integradas no caso – pode agravar essa sobrecarga. A autora argumenta que a falta de definição de conteúdos específicos na BNCC pode oferecer uma oportunidade para a autonomia dos(as) educadores(as) na seleção do que ensinar, mas também pode gerar dificuldades na escrita curricular e na avaliação dos(as) estudantes.

Nesse sentido, torna-se fundamental a formação continuada dos docentes para que a BNCC seja implementada com sucesso, principalmente na articulação entre teoria e prática, atualizando os(as) educadores(as). No entanto, a ausência de referências bibliográficas no documento dificulta o aprofundamento teórico dos(as) educadores(as).

Há prós e contras a serem considerados. Apesar dos desafios, a implantação da BNCC pode representar um avanço na valorização do ensino da Arte, desde que os currículos e projetos pedagógicos sejam elaborados de maneira colaborativa e participativa, levando em conta as necessidades dos(as) educadores(as) e da comunidade escolar, promovendo diálogos entre teoria e prática e incentivando uma abordagem reflexiva e crítica por parte dos(as) educadores(as).

Bortolucci, Valenzola e Coletti (2020) defendem que as demandas e transformações sociais exigem adaptações na educação do século XXI, mas é necessário cuidado para evitar equívocos. É essencial que o país desenvolva uma base nacional comum democrática e participativa, envolvendo os(as) educadores(as) para evitar uma abordagem tecnicista que beneficie apenas uma classe social, pois a BNCC reflete uma lógica mercadológica.

As mesmas autoras argumentam ainda que a prática artística pode ser prejudicada devido à necessidade de educadores(as) polivalentes, levantando questões sobre a formação desses(as) educadores(as) para garantir a qualidade e o significado das aulas. A substituição dos PCN pela BNCC não apresentou melhorias significativas, e os PCN parecem contemplar o componente de Arte de modo mais adequado, com um livro específico e uma abordagem fundamentada na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. As pesquisadoras destacam a exclusão da obrigatoriedade do ensino de Arte no Ensino Médio como algo negativo e

determinante para o desenvolvimento dos(as) estudantes, contribuindo para a disparidade entre escolas públicas e privadas.

2.11 Persistências do eurocentrismo, elitismo e imperialismo no currículo de Arte

Na história da Arte-Educação brasileira e da educação nacional, é possível observar a influência da classe dominante na perpetuação de um modelo eurocêntrico, visando à manutenção de privilégios e à exclusão das camadas menos favorecidas da sociedade. Desde os tempos coloniais, a classe dominante, representada pelos colonizadores, valeu-se da Igreja Católica como instrumento de controle para impor sua cultura sobre os povos originários. Nesse contexto, a educação e a arte foram utilizadas como ferramentas de catequização, visando o apagamento das expressões culturais nativas em favor de formas europeias. A estrutura educacional colonial foi utilizada, portanto, para reforçar a hierarquia social europeia, mantendo os indígenas e outros grupos subjugados.

A criação da Academia Imperial de Belas Artes e do Liceu de Artes e Ofícios no século XIX refletiu o desejo da elite de preservar seus privilégios, marginalizando expressões artísticas como o barroco, que frequentemente eram associadas às minorias étnicas, cuja contribuição muitas vezes era invisibilizada, dado que uma parte significativa da produção artística era realizada por pessoas escravizadas.

Na esteira das transformações socioeconômicas ocorridas no país durante o século XIX, especialmente o processo de industrialização, a educação passou a incorporar o ensino do desenho e outras atividades artísticas, visando atender às demandas do mercado de trabalho em ascensão. Movimentos como o Modernismo e a Escola Nova buscaram uma abordagem mais criativa e nacionalista na educação, porém foram interrompidos com a ascensão do Estado Novo.

Durante a ditadura militar dos anos 60, a arte foi relegada a um papel técnico, visando à formação de uma mão de obra voltada para as necessidades do mercado, enquanto se difundia uma visão menos crítica da expressão artística. Atualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representam tentativas de mudança, embora enfrentem desafios na implementação – muitas vezes influenciada por interesses das elites – e negligenciem

a participação dos(as) educadores(as) na elaboração de currículos, prejudicando, assim, a promoção de uma educação mais democrática e participativa.

No que se refere aos povos indígenas, há uma notável lacuna nas pesquisas sobre educação, evidenciando sua exclusão tanto do acesso à educação quanto da incorporação de seus saberes nos currículos escolares. Nas seções subsequentes, serão apresentadas as mudanças e desafios relacionados ao ensino indígena, especialmente no contexto da execução da Lei nº 11.645/08 em escolas não indígenas. Ressalta-se, nesse sentido, a importância do poder público na implementação de leis que visem suprir essa reparação histórica.

3 A MARGINALIZAÇÃO DAS ARTES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO

Esta seção aborda aspectos fundamentais relacionados à representação e inclusão dos povos indígenas no cenário educacional brasileiro. Por meio de uma análise crítica do colonialismo e da representação contemporânea do(a) indígena, contextualiza os impactos históricos dessa relação. Exibe a implementação da Lei nº 11.645/08, que estabelece a inclusão da história e da cultura indígena no currículo escolar, levantando questionamentos sobre sua eficácia e abrangência. Nesta seção, objetiva-se ainda destacar a omissão dessa legislação na formação de educadores(as), evidenciando os desafios e as oportunidades para uma abordagem mais inclusiva na prática pedagógica.

A seção ainda trata da análise da Base Nacional Comum Curricular, de 2018, mais especificamente dos textos referentes ao componente curricular Arte, o qual deveria promover a equidade do ensino ao fomentar a cultura indígena: isto é, a BNCC não cumpre o que está escrito e não evidencia a obrigatoriedade da Lei nº 11.645/08. Visa-se, ademais, discorrer sobre os reflexos da falta de formação educacional, perpetuando o passado colonial e a necessidade de uma educação crítica e sensível às diversidades culturais.

Dentre esses reflexos, problematiza-se aqui o chamado “Dia do Índio” no contexto escolar, examinando como, devido à falta de formações adequadas, termina-se por celebrar a ignorância e a manutenção de estereótipos e preconceitos em relação às etnias indígenas. Lança-se também um olhar crítico sobre os livros didáticos e a valorização da literatura indígena, bem como a importância da valorização dessa literatura e de escritores(as) indígenas. Destaca-se, por fim, a interculturalidade e o pensamento “contra colonial” como ferramenta para a promoção de uma educação decolonial com ênfase indígena verdadeiramente inclusiva e respeitosa.

3.1 Leis, resoluções, pareceres e demais documentos fundamentais para a implementação da educação indígena

Embora a pesquisa apresentada nesta dissertação tenha sido realizada em uma escola não indígena, esta seção tem como objetivo apresentar as principais legislações que sustentam o avanço da educação indígena em escolas situadas em

territórios indígenas. Busca-se, ainda, destacar a relevância das críticas de cunho anticolonial, bem como expor os avanços normativos e os desafios persistentes na implementação dessas políticas. Entre os principais obstáculos, evidencia-se a limitada participação dos próprios povos indígenas na formulação das diretrizes educacionais, assim como a necessidade urgente de efetivação prática dos direitos já assegurados em lei.

No contexto do pensamento anticolonial, na reportagem de Marcelo Abud (2023), é destacada a perspectiva do escritor quilombola Nêgo Bispo, o qual apresenta uma abordagem crítica que desafia e se opõe à colonialidade.

Se você foi colonizado e isso te incomoda, você vai precisar lutar para se descolonizar e descolonizar os seus. Isso é a função da decolonialidade. Eu sou quilombola, eu não fui colonizado. Porque, se eu tivesse sido colonizado, eu seria um negro incluído na sociedade brasileira. Então, no meu caso, eu tenho que contracolonizar – contrariar o colonialismo. [...] O colonialismo está aí vivente, cada vez mais sofisticado (Bispo, 2023 apud Abud, 2023, n.p.).

Segundo o texto de Abud (2023), Nêgo Bispo, fundamentando-se em sua experiência como adestrador de animais, argumenta que a atribuição de nomes representa uma forma de dominação, prática que é compartilhada tanto por adestradores quanto por colonialistas. Ele propõe a necessidade de uma "guerra das denominações" como estratégia para combater o colonialismo, o qual considera uma das principais causas dos problemas contemporâneos. Defende que a contracolonialidade transcende a mera teoria, configurando-se como uma prática que une povos indígenas e quilombolas na proteção de seus territórios e modos de vida. Nesse contexto, Bispo valoriza a oralidade como um meio fundamental para a transmissão de saberes que ainda não foram adequadamente abordados na academia.

Reproduzida por Ribeiro e Sanches (2024), a ideia de Ailton Krenak reforça as palavras sobre a importância da contracolonialidade:

Ora, a gente não tem de fazer uma crítica "decolonial", a gente tem de fazer uma crítica contracolonial. A gente tem é de denunciar e detonar o pensamento colonial como uma coisa que se perpetua inclusive a partir da nossa própria maneira de produzir conhecimento. Muitas vezes, pensamos que estamos produzindo novas epistemologias, mas elas estão eivadas de pensamento colonial, cheias de vícios. Então a gente tem de pensar bem e avaliar se quando estamos reproduzindo Deleuze ou não sei mais quem, nós estamos mesmo sendo decoloniais ou se estamos sendo apenas 'uns bobões'. Certo? [...] Então acalmem-se, pensem e não fiquem repetindo

refrão. Refrões são reproduzidos para nos tornar dóceis. Apenas pensem, porque a única maneira de confrontar o pensamento colonial é se opondo a ele no cotidiano, em sua maneira de viver, comer, andar, dançar, falar, pensar. Se você imita a fala do dono, você não se liberta (Krenak, 2024 apud Ribeiro; Sanches, 2024, n.p.).

Do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988 reconhece aos povos indígenas o direito à sua organização social, aos costumes, línguas, crenças e tradições, bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, cabendo à União a responsabilidade de demarcá-las, protegê-las e garantir o respeito a todos os seus bens. A União deve assegurar a defesa judicial dos direitos e interesses das populações indígenas. O Ensino Fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e de seus próprios processos de aprendizagem. O Estado tem o dever de proteger as manifestações das culturas populares, indígenas, afro-brasileiras e de outros grupos que contribuem para o processo civilizatório nacional (Brasil, 1988).

Com o surgimento da Educação Indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), foi apresentado que o ensino da História do Brasil deve considerar as contribuições das culturas indígena, africana e europeia. O fechamento de escolas em áreas rurais, indígenas e quilombolas só ocorrerão após análise e consulta à comunidade. A educação indígena deve valorizar suas línguas e saberes tradicionais, garantindo também o acesso a conhecimentos técnicos e científicos. A União deve apoiar a educação intercultural e programas de formação de pessoal especializado, promovendo o atendimento aos povos indígenas nas universidades por meio de programas específicos (Brasil, 1996).

Segundo Vitor Sergio de Almeida e Rogério Justino (2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, representou um marco normativo na reorganização da educação brasileira, fundamentada nos princípios de acessibilidade e democratização estabelecidos pela Constituição de 1988. A LDB promoveu a descentralização e a articulação entre os entes federativos, ou seja, é de responsabilidade da União desenvolver o Plano Nacional de Educação (PNE), organizando, mantendo e aprimorando os órgãos e instituições que compõem o sistema federal de ensino, de modo a fornecer assistências técnicas e financeiras aos Estados. Apesar desse avanço, seu processo de formulação foi marcado por tensões entre interesses sociais e econômicos, com a influência do neoliberalismo. Nesse

contexto, a lei consolidou o papel do Estado como regulador, ampliando a participação da iniciativa privada e adotando critérios mercadológicos na gestão educacional. Apesar dessas questões, a LDB garantiu avanços significativos, como a universalização do ensino básico e a redistribuição de recursos, tornando-se uma referência central para as políticas educacionais no Brasil.

O Parecer nº 14/99, do Conselho Nacional de Educação, aborda a situação da educação escolar indígena no Brasil, ressaltando a importância de respeitar e valorizar as culturas e saberes tradicionais dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que se assegura o acesso ao conhecimento universal. O parecer diferencia a educação indígena, como um processo contínuo de transmissão cultural, da educação escolar indígena, que deve levar em conta essas especificidades. Destacando os desafios na implementação de políticas educacionais que promovam interculturalidade e bilinguismo, visando um modelo que integre as identidades culturais indígenas e garanta sua cidadania plena (Brasil, 1999).

Complementarmente, a Resolução nº 3/99 estabelece diretrizes para as escolas indígenas, reconhecendo-as como instituições com normas próprias, cujo objetivo é valorizar a diversidade étnica. Para isso, a organização escolar deve se basear na localização em terras indígenas, no atendimento exclusivo a essas comunidades e no ensino em línguas maternas, garantindo a participação da comunidade na gestão escolar. A formação de professores(as) indígenas, por sua vez, deve ser adaptada às especificidades culturais, promovendo currículos que respeitem as práticas socioculturais. A colaboração entre a União, os Estados e os Conselhos de Educação é fundamental para a efetividade dessas políticas (Brasil, 1999).

Em 2001, surge a obrigatoriedade de implantação do conceito de educação indígena no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01) – cuja responsabilidade foi transferida da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) para o Ministério da Educação. Contudo, a implementação dessa política ainda enfrenta desafios, como a falta de coordenação entre União, Estados e Municípios. As principais dificuldades incluem a regularização jurídica das escolas e a adequação dos currículos às particularidades culturais de cada grupo. Para garantir a qualidade dessa educação, é fundamental a formação contínua de professores(as) indígenas e o fortalecimento da autonomia das escolas. Portanto, é essencial promover a inclusão da história e da

cultura indígenas nos currículos, visando combater o preconceito e valorizar suas contribuições à sociedade (Brasil, 2001).

Com a promulgação da lei 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/96, é incluído no currículo oficial de toda a rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Apesar de a lei ter o foco na cultura afrobrasileira, ela tem intensa importância para a criação da lei nº 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (Brasil, 2008).

Também de extrema importância aos povos originários referente à educação, o Decreto nº 6.861/09 defende as escolas indígenas, reconhecendo ser esta essencial para preservação e valorização das culturas dos povos indígenas no Brasil. O decreto que a regulamenta estabelece diretrizes para a organização dessa modalidade de ensino em territórios etnoeducacionais, enfatizando a participação ativa das comunidades indígenas e respeitando suas especificidades culturais e territoriais. As escolas indígenas, reconhecidas por suas normas e diretrizes curriculares próprias, devem promover um ensino intercultural, bilíngue ou multilíngue, que atenda às realidades sociais, econômicas e culturais de cada comunidade.

O apoio técnico e financeiro da União é crucial, abrangendo ações como a construção de escolas e a formação de professores(as) indígenas, com foco nas necessidades específicas de cada território. A formação de educadores(as) deve ser alinhada às diretrizes curriculares nacionais, promovendo metodologias que valorizem as tradições locais. A produção de material didático também é vital, devendo refletir os conhecimentos e a tradição oral dos povos indígenas. A alimentação escolar, por sua vez, deve respeitar as práticas culturais das comunidades. Assim, a implementação desse decreto representa um avanço significativo para garantir a equidade no acesso à educação e promover a valorização das identidades e saberes indígenas no Brasil (Brasil, 2009).

O Plano Nacional de Educação, de 2014, visa à promoção da equidade educacional e da diversidade cultural, exigindo a consideração das necessidades específicas das populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas. Para isso, é essencial fomentar também a educação infantil nessas comunidades, redimensionando a distribuição territorial da oferta educacional e limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, sempre com a prática da consulta prévia e informada. A organização pedagógica deve integrar a escola ao

ambiente comunitário, levando em conta as especificidades da educação especial. Também é prioritário estimular a oferta do Ensino Fundamental e expandir as matrículas gratuitas no Ensino Médio integrado à educação profissional, respeitando as particularidades de cada grupo e promovendo a inclusão de pessoas com deficiência. É fundamental apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, utilizando materiais didáticos específicos e instrumentos que considerem a língua materna e a identidade cultural.

A consolidação da educação escolar para essas populações deve respeitar a articulação entre os ambientes escolar e comunitário, promovendo a preservação da identidade cultural e a participação comunitária na gestão das instituições. Por isso, currículos escolares devem incluir conteúdos sobre a história e culturas afro-brasileira e indígena, em conformidade com a legislação vigente, por meio de ações colaborativas. Nesse sentido, o desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas, junto com a integração da educação de jovens e adultos à educação profissional, é crucial para atender às demandas educacionais e promover a inclusão efetiva. (Brasil, 2014).

Em 2018, novamente a questão educacional indígena ganha mais legitimidade. A Base Nacional Comum Curricular enfatiza a importância de garantir, respeitar e valorizar as diversas culturas que compõem nossa formação histórica, com destaque especial para as culturas de matrizes indígena e africana (Brasil, 2018b).

Já em relação à formação de profissionais, a resolução CNE/CP nº1 de 2020 defende a formação continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa questão deve ser estruturada de maneira a atender às normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE) e às diretrizes estabelecidas nessa resolução. Isso se deve ao fato de que essas áreas de atuação requerem saberes e práticas contextualizadas (Brasil, 2020).

Observa-se que, para além das lutas contra estereótipos, preconceitos e a resistência para permanecerem em suas terras, é de extrema importância que a educação sobre a cultura e os povos indígenas inclua práticas de contracolonialidade e decolonialidade. Essas práticas são necessárias para resistir à colonialidade persistente e devem ser viabilizadas, por meio de políticas públicas que preservem a identidade e os direitos desses povos. Nesse sentido, as legislações, as resoluções e

os documentos educacionais refletem uma tentativa contínua de reconhecer e proteger a diversidade cultural brasileira, valorizando os saberes e modos de vida próprios desses grupos.

Por outro lado, é válido refletir e questionar a ausência de participação indígena na elaboração de muitas dessas documentações. Fica o questionamento, se essas leis existem, por que não estão sendo efetivadas? A decolonialidade e a contracolonialidade devem transcender as teorias e materializar-se como uma ação prática, concretizada por meio de um esforço coletivo voltado para a preservação dos territórios, da cultura e da autonomia dos povos indígenas.

3.2 Impactos do colonialismo na representação indígena contemporânea: luta por reconhecimento e representatividade

No contexto brasileiro contemporâneo, a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas é ampla, contabilizando 305 etnias distintas, cada uma caracterizada por sua própria identidade e expressão cultural, como destacado por Cristine Gabriela de Campos Flores, Luana Barth Gomes e Clede Antonio Casagrande (2022). Entretanto, é evidente que uma parcela significativa da população brasileira permanece alheia a essa riqueza cultural. Concepções arraigadas no senso comum perpetuam estereótipos, atribuindo aos povos originários características negativas como preguiça ou selvageria, romantizá-los como seres puros e inocentes, o que desencadeia em formas de intolerância, preconceito e violência que essas comunidades têm enfrentado desde os tempos coloniais.

Diante desse panorama, é fundamental, como argumentam as autoras, fomentar o diálogo e a abertura para conhecer as diversas culturas presentes no Brasil. Desde a infância, é crucial promover o ensino e o entendimento das múltiplas formas de existir, viver e conhecer, incluindo as culturas indígenas. Essa conscientização, desde os primeiros anos de vida, é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva, respeitosa e livre de preconceitos.

Conforme apontado por Ana Claudia Oliveira da Silva (2020), movimentos sociais de negros e indígenas têm historicamente lutado pela inclusão de temas africanos, afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar. Exemplos notáveis desse ativismo incluem o I Congresso Negro Brasileiro, em 1950, que defendeu a inclusão da História da África nos currículos escolares; e eventos como o I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso, em 1989, e o I Encontro dos Educadores

Indígenas de Rondônia, em 1990, nos quais houve uma mobilização em prol do respeito às culturas indígenas nas escolas não indígenas. Ademais, a Declaração de Princípios dos Educadores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, redigida em 1991 e reafirmada em 1994, destaca a importância de uma educação que respeite as diversas culturas, incluindo a indígena, visando combater o racismo e os preconceitos.

No entanto, como pontuam Vera Maria Ferrão Candau e Kelly Russo (2010), o reconhecimento da diversidade étnica e cultural nas constituições de onze países latino-americanos, incluindo o Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, não se traduziu necessariamente em políticas educacionais efetivas. Apesar da promoção da interculturalidade como modo de prevenir conflitos, governos alinhados ao neoliberalismo e à globalização hegemônica frequentemente falharam em implementar mudanças estruturais significativas.

Assim, a integração e a interação entre diferentes grupos étnicos e culturais na América Latina exigem não apenas o reconhecimento formal da diversidade, mas também ações concretas que promovam o respeito, a valorização e a inclusão de todas as culturas, incluindo a indígena, no ambiente educacional e na sociedade como um todo.

A trajetória histórica da educação, conforme analisada por Maria Aparecida Bergamaschi (2010), revela um passado marcado pelo processo de colonização dos povos originários, os quais enfrentaram intensas práticas catequizadoras promovidas pelos missionários europeus. Por mais de quatro séculos, prevaleceu uma abordagem impositiva, visando à cristianização dos(as) indígenas e, conseqüentemente, o enfraquecimento – e até mesmo a extinção – de diversas etnias. Essa imposição refletiu-se na representação dos povos indígenas como habitantes do passado, frequentemente retratados como habitantes de ocas, caçadores e pescadores nus.

Nesse contexto, Anibal Quijano (2005) argumenta que os colonizadores realizaram uma série de operações que resultaram na configuração de novas relações de dominação entre a Europa e as outras regiões do mundo, impondo novas identidades geoculturais às populações colonizadas. Em primeiro lugar, expropriaram os elementos culturais das populações colonizadas que melhor se adequavam à exploração e ao enriquecimento, beneficiando o centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram as formas de produção de conhecimento dos(as) colonizados(as), bem como suas expressões simbólicas e subjetivas, de maneira mais severa nas Américas e na África, resultando na supressão de sua herança cultural. Em terceiro lugar,

forçaram os(as) colonizados(as) a assimilar parcialmente a cultura dos exploradores, especialmente no campo religioso, como por exemplo, a religiosidade judaico-cristã, transformando as perspectivas cognitivas e a produção de sentido do universo cultural, impactando as relações intersubjetivas e o modo de compreensão de mundo.

Apesar dos avanços legais, que buscaram corrigir essas distorções, a escola ainda carece de uma abordagem mais adequada em relação à história e à cultura indígenas, conforme observa Bergamaschi (2010). É essencial que a obrigatoriedade do estudo desses aspectos seja aplicada, porém de forma a promover um diálogo intercultural respeitoso, de modo que os povos indígenas sejam reconhecidos como interlocutores legítimos. Isso implica dar visibilidade à voz dos(as) indígenas e fundamentar a interação no respeito aos seus conhecimentos, saberes, história e modos de vida.

Nesse sentido, as contribuições de educadores(as), líderes e intelectuais indígenas são fundamentais para a implementação efetiva da Lei nº 11.645/08. Conforme destacado por Clovis Antonio Brighenti (2022), o ensino indígena nas escolas ultrapassa aspectos superficiais e propõe uma troca de saberes entre diferentes culturas. Portanto, é crucial reconhecer que a presença da temática indígena em sala de aula não deve ser entendida como um gesto de caridade ou assistencialismo, pois tal visão perpetua uma hierarquia cultural prejudicial. Em vez disso, é necessário promover um ambiente educacional que valorize e respeite a diversidade cultural, proporcionando um espaço para que os saberes indígenas sejam compartilhados e valorizados.

Infelizmente, mesmo diante da vasta disponibilidade de recursos educacionais, como estudos acadêmicos, obras literárias e acesso à internet, persistimos em ser confrontados por uma proliferação de estereótipos e preconceitos. Poliene Bicalho, Roseli Maciel e Fernanda Oliveira (2022) destacam o discurso proferido pelo ex-presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, em novembro de 2018, que demonstra uma postura marcada pela ignorância e pela perpetuação de preconceitos em relação aos povos indígenas.

Ninguém quer maltratar o índio. Na Bolívia tem um índio que é presidente. Por que no Brasil devemos mantê-los reclusos em reservas, como se fossem animais de zoológico? O índio é um ser humano igualzinho nós, quer o que nós queremos. E não pode usar a situação do índio, né? Que ainda está em inferioridade a nós, para demarcar essas enormidades de terras, que no meu entender poderão ser sim, de acordo com a própria ONU, formação de outros

países. Justifica a reserva lanomâmi, duas vezes o tamanho do Estado do Rio de Janeiro, para talvez 9 mil índios? Não justifica (Bolsonaro, 2018 apud Bicalho; Maciel; Oliveira, 2022, p. 108).

As autoras enfatizam que a retórica do ex-presidente reflete a persistência da falta de conhecimento por parte dos(as) brasileiros(as) sobre a realidade e as lutas dos povos indígenas. Apesar das adversidades históricas e da violência perpetrada, esses povos desempenham um papel essencial na construção da identidade nacional. Infelizmente, as contribuições desses povos e seus direitos continuam subestimados e relegados ao esquecimento. Assim, governantes, o sistema capitalista e os interesses do agronegócio encontram conveniência na ignorância sobre a ancestralidade das terras indígenas, bem como na subjugação de suas reservas, impossibilitando a reparação histórica a esses povos.

Bicalho, Maciel e Oliveira (2022) apontam que a ideologia de modernização do século XX impulsionou o desenvolvimento e favoreceu o agronegócio, perpetuando a desigualdade na estrutura fundiária e expondo os povos indígenas à violência e ao abandono por parte do Estado, contribuindo, assim, para a persistência de preconceitos e para a vulnerabilidade dessas comunidades. Ao mesmo tempo, a educação formal negligenciou a cultura e a história indígenas, relegando-as a meras representações folclóricas e eventos comemorativos. Isso é destacado por Giovani José da Silva, ao declarar: "Assim, ano após ano, rituais pedagógicos tratam o 'índio' como exótico, folclórico, genérico, alvo da curiosidade de aprendizes que desconhecem suas próprias ascendências e ignoram suas origens étnico-raciais" (Silva, 2022, p. 84).

Portanto, torna-se crucial destacar, na formação dos(as) educadores(as), a importância da realidade indígena, modificando os paradigmas estabelecidos e fomentando uma visão mais respeitosa e inclusiva.

3.3 A lei nº 11.645/08: desafios, reflexões, perspectivas na formação de educadores(as) e na falsa sensação de reparação histórica no contexto escolar

A promulgação da Lei nº 11.645/08, em seu Artigo 26-A, conforme enfatizado por Flávia Roberta Alves Costa e Fabiana Souto Lima Vidal (2022), estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino no Brasil. Essa legislação não apenas institui um marco legal para a inclusão desses conteúdos no currículo escolar, mas também suscita debates

significativos sobre a abordagem do ensino das artes indígenas em instituições não indígenas, assim como sobre a interpretação dessas expressões artísticas sob uma perspectiva não indígena. Muitas vezes, essas discussões tendem a reduzir as artes indígenas a meros artesanatos ou formas não contemporâneas de expressão artística, ignorando sua complexidade cultural e sua evolução ao longo do tempo.

A Lei 11.645/08 determina que,

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (Brasil, 2008, n.p.).

No contexto abordado, as reflexões de Daniel Munduruku (2019), doutor em educação pela Universidade de São Paulo e pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos, corroboram a importância do avanço proporcionado pela implementação da Lei nº 11.645/08 ao compartilhar sua experiência pessoal como estudante indígena enfrentando o bullying motivado por sua identidade étnica. Munduruku relata situações de estigmatização e marginalização, sendo pejorativamente tratado como "bicho" e "selvagem" e excluído de atividades sob a alegação de falta de capacidade intelectual por ser "índio". Essas atitudes discriminatórias resultaram em uma pressão social que o levou a negar sua própria identidade, contribuindo para um processo de alienação cultural.

No entanto, o relato de Munduruku (2019) também destaca a importância do apoio familiar, especialmente do avô, na resistência a essa negação identitária. Por meio desse apoio, o autor encontrou forças para manter e valorizar sua herança cultural Munduruku, fortalecendo assim sua identidade étnica e seu orgulho por sua ancestralidade. Esse exemplo ilustra a importância não apenas da inclusão de conteúdos culturais indígenas no currículo escolar, mas também da promoção de ambientes educacionais que valorizem e respeitem as identidades étnicas de todos(as) os(as) estudantes, combatendo assim práticas discriminatórias e contribuindo para uma educação mais inclusiva e culturalmente sensível.

Vera Maria Ferrão Candau (2016) alega que a falta de conhecimento de diversas origens culturais pode contribuir para a baixa autoestima, fracasso escolar e manifestações desconfortáveis por parte dos(as) estudantes. A abordagem intercultural efetiva requer uma mudança de perspectiva e práticas educativas que promovam a valorização e a integração da diversidade, indo além das ações superficiais ou pontuais.

Na pesquisa conduzida por Álvaro Franco da Fonseca Júnior (2023), destaca-se a frequente representação equivocada de uma arte ancestral no ambiente escolar. Essa manifestação, caracterizada por pintura corporal, plumagens, adornos, máscaras, cestarias, esculturas e músicas, é muitas vezes retratada como um eco de um passado remoto, associado ao período da colonização portuguesa. Tal abordagem perpetua a imagem de um indígena desconectado do presente, resultando na transmissão aos(as) estudantes de uma visão estereotipada e desatualizada.

Conforme apontado por Tales Bedeschi Faria (2020), a ausência do ensino das culturas indígenas nas escolas revela uma questão estrutural do sistema educacional brasileiro, que abrange desde a formação inicial dos(as) educadores(as) até os currículos escolares. Essa lacuna reflete a histórica negligência das universidades brasileiras em relação às ciências e culturas tradicionais, influenciada pela adoção de modelos europeus na fundação das primeiras instituições de ensino superior do país. Diante disso, é necessária uma transformação profunda na formação e na prática pedagógica, a fim de promover uma educação mais inclusiva e sensível às diversidades culturais.

Maila Indiará do Nascimento e Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2017) concordam que os avanços na educação, como a exigência de graduação em nível superior para os(as) educadores(as) da educação básica, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, são reconhecidos. Contudo, a massificação da formação superior não veio acompanhada de políticas eficazes de valorização profissional e melhoria na qualidade da formação docente. Isso ressalta a urgente necessidade de revisão e reestruturação dos programas de formação de educadores(as).

Segundo ambos os autores, o ensino de arte no Brasil sofreu mudanças ao longo do tempo, refletindo as tendências educacionais de cada período. Entretanto, enfrenta a escassez de educadores(as) habilitados(as), levando à presença de profissionais não especializados(as) e não qualificados(as), a demanda por

polivalência nas linguagens que o(a) docente deve lecionar. Nesse sentido, é crucial investir em formação e atualização contínuas dos(as) profissionais, buscando uma abordagem adequada e evitando uma visão conteudista e fragmentada do componente curricular. Isso deve contemplar as necessidades específicas e os desafios enfrentados na educação brasileira.

Para compreender devidamente o conteúdo fornecido durante a formação dos(as) futuros(as) educadores(as) e determinar os materiais a serem apresentados aos estudantes nas instituições de ensino, é necessário considerar algumas reflexões essenciais. Segundo Maila Indiara do Nascimento e Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2017), o Brasil se destaca pela sua diversidade cultural, o que enfatiza a necessidade de uma Educação Básica que contemple as múltiplas manifestações culturais presentes em nossa sociedade, incluindo a cultura indígena.

Entretanto, Osvaldo Pinheiro da Silva (2023) identificou que a falta de implementação efetiva da Lei 11.645/08 está diretamente relacionada à deficiência na formação dos(as) educadores(as), tanto nos currículos das instituições de ensino quanto nas redes educacionais. Essa formação inadequada não oferece uma verdadeira oportunidade para a construção e aprofundamento em outros imaginários anticoloniais. A ausência de um plano estratégico de implementação é evidente, destacando a urgência de investigação e aplicação da inclusão do estudo da legislação nos cursos de formação para educadores no ensino superior, dado que a análise do Brasil Colônia é apresentada como obrigatória nesses cursos.

Na dissertação de Álvaro Franco da Fonseca Júnior (2023), destaca-se a necessidade de ampliar o alcance da Lei nº 11.645/08 que, além de ser aplicada nos Ensinos Fundamental e Médio, deveria ser estendida aos estabelecimentos de Ensino Superior, especialmente nos cursos de formação de educadores(as). Tal revisão é fundamental, pois negligenciar essa atualização na formação docente não trata apenas da transmissão de conteúdos, mas da garantia da sobrevivência de etnias, da preservação de territórios e recursos naturais, incluindo a água, e da própria existência humana.

Silva (2023) elucida que tanto em universidades públicas quanto privadas persiste uma narrativa simplificada que retrata os(as) indígenas apenas como vítimas durante o período colonial, enfocando apenas o massacre promovido pelos portugueses. Apesar de existirem iniciativas governamentais, tanto municipais quanto estaduais, que oferecem formações pontuais sobre essas questões, muitas vezes

esses programas carecem de aprofundamento, tratando os temas de modo superficial e contribuindo para a perpetuação de estereótipos e preconceitos. É comum que as formações relacionadas a esse tema dependam da iniciativa de militantes, que se organizam e custeiam tais atividades, evidenciando a falta de prioridade institucional em relação à questão.

Fonseca Júnior (2023) argumenta que as instituições de Ensino Superior devem ser responsabilizadas por essa omissão e devem proceder com a revisão e atualização de seus currículos, promovendo o reconhecimento e a relevância de uma formação atualizada e comprometida com a diversidade cultural e a sustentabilidade.

Cintia Gomes da Silva, Roseane Maria de Amorim e Laura Cristina Vieira Pizzi (2021) ressaltam que a formação de(as) educadores(as) é um processo dinâmico mediado pelo diálogo e pela troca de experiências, no qual a educação étnico-racial deve ser uma constante tanto na formação inicial quanto na continuada dos(as) docentes. A universidade desempenha um papel essencial nesse processo, destacando-se a importância da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, ultrapassando assim a abordagem restrita à escravidão e ao preconceito. É fundamental que os(as) futuros(as) educadores(as) tenham a oportunidade de estudar e analisar os povos indígenas, desenvolvendo uma abordagem crítica e adotando novas posturas. Os(as) formadores(as) devem se empenhar em promover a ressignificação dos conhecimentos e o aprofundamento dos debates sobre os povos indígenas, capacitando os(as) futuros(as) educadores(as) para que desenvolvam autonomia e estimulem tais atitudes nos(as) estudantes.

A partir das reflexões de Zeneide Rios de Jesus (2020) sobre as dificuldades enfrentadas pelos(as) educadores(as) ao incorporar a história indígena em seus ensinamentos devido à formação inadequada, surge a necessidade de investimentos na capacitação docente e na produção de materiais didáticos adequados para efetivar a Lei nº 11.645/08. A autora enfatiza o papel crucial das universidades nesse contexto, enfatizando a importância de uma abordagem mais inclusiva da temática indígena, que inclua uma revisão profunda das práticas educacionais e da produção de conhecimento histórico.

Silva, Amorim e Pizzi (2021) salientam que, no atual cenário brasileiro, os(as) docentes estão em uma posição social extremamente vulnerável, enfrentando ataques e críticas que os retratam como impositores(as) de suas ideologias e estilos

de vida sobre os(as) estudantes. Um exemplo disso é o movimento Escola sem Partido, que preconiza a neutralidade na educação.

Elas ressaltam que, apesar da obrigatoriedade estabelecida pela Lei 11.645/08, não há garantias de sua efetiva aplicação nas escolas e nos currículos de formação docente em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, os quais muitas vezes não recebem a devida atenção do governo. As autoras destacam a urgência de um maior investimento em pesquisas e ações direcionadas ao ensino étnico-racial, uma vez que a falta desse investimento resulta em mudanças lentas em relação a essas questões. Muitos(as) estudantes iniciam a graduação com uma compreensão limitada sobre a presença e importância dos povos indígenas, frequentemente associando-os apenas ao passado brasileiro, sem reconhecer que esses povos continuam a lutar pela preservação de suas culturas e territórios, enfrentando desafios contemporâneos.

Já no contexto do ensino a distância (EAD), Nascimento e Bessa-Oliveira (2017) alertam sobre a situação dos(as) novos(as) ingressantes em cursos de graduação em arte, especialmente aqueles oferecidos nessa modalidade. Há uma urgência nacional na formação de educadores(as), o que tem levado à adoção entusiasmada desses cursos. Contudo, observa-se uma lacuna significativa no que diz respeito à atenção e ao planejamento adequado direcionados a eles. Embora aparentem ser promissores, os cursos de graduação a distância têm sido alvo de críticas devido à sua implementação precipitada e deficiente, resultando na formação de profissionais desqualificados(as) e carentes das competências teóricas necessárias para a prática docente. Assim, é imperativo que sejam realizados esforços no sentido de garantir a qualidade e a eficácia desses programas, visando proporcionar uma formação sólida e adequada aos(às) futuros(as) educadores(as).

De acordo com a pesquisa conduzida por Santos (2023), é sugerida a contratação de educadores(as) indígenas para ministrar cursos e disciplinas relacionados à temática, com o intuito de fomentar o diálogo intercultural e reconhecer os saberes das populações indígenas. Ressalta-se a necessidade imediata de incorporar mais disciplinas sobre história e cultura indígenas nos cursos de licenciatura e na formação inicial de educadores(as), privilegiando a utilização de referências bibliográficas de autores(as) indígenas sempre que possível. Tal medida proporcionaria uma representação mais autêntica e legítima das perspectivas e narrativas indígenas, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos historicamente arraigados.

Em relação a estudantes indígenas nas universidades e faculdades, Jesus (2020) enfatiza a importância da promoção de atitudes mais respeitadas em relação a essas parcelas dos(as) estudantes dentro das instituições acadêmicas, transcendendo o mero cumprimento legal e reconhecendo a responsabilidade das universidades em atender às demandas sociais. Um entendimento aprofundado dessas questões indígenas facilitaria a inclusão de estudantes dessas comunidades nos cursos universitários.

Por sua vez, Gersem dos Santos Luciano Baniwa (2006) ressalta a necessidade de desenvolver cursos e projetos específicos para indígenas, os quais valorizem sua cultura e seu conhecimento, integrando-os(as) ao conhecimento científico não indígena para registrar esses saberes por meio da produção de material didático. Tais materiais devem refletir a realidade de cada região e estar associados a projetos que promovam o desenvolvimento social, cultural, político e econômico das comunidades, oferecendo alternativas sustentáveis de subsistência e fortalecendo a identidade étnica e cultural dos povos indígenas.

Na pesquisa realizada por Roberta Fernandes dos Santos (2023), é apresentada a sugestão de ampliação dos cursos de especialização nas áreas de Educação e Ciências Humanas, juntamente com a inclusão de linhas de pesquisa voltadas para a temática indígena nos programas de mestrado e doutorado. Essas iniciativas visam aprofundar o conhecimento e promover uma maior integração da diversidade cultural na formação acadêmica, contribuindo para uma educação mais inclusiva e sensível às questões indígenas.

A pesquisa conduzida por Silva (2023) evidencia uma distinção clara entre o modelo de educação indígena e o modelo do ensino formal. Enquanto o ensino formal é caracterizado pela presença de grades curriculares e autoritarismos, a educação indígena se destaca por sua integração com a natureza e a valorização da diversidade cultural, enfatizando a conexão com a terra e seus elementos como parte essencial da religiosidade e identidade de cada etnia indígena. Esse modelo representa uma abordagem de construção do conhecimento alternativa e mais integrada, alinhada à complexidade das subjetividades e à espiritualidade da Mãe Terra, reforçando a importância de reconhecer e respeitar as diferentes formas de aprendizado e expressão cultural.

3.4 Desafios da Implementação da BNCC e a representação indígena na educação: análise crítica e implicações educacionais

Contribuindo com as análises de Jesus (2020), Nascimento e Bessa-Oliveira (2017) destacam uma preocupante estagnação no contexto da formação de educadores(as), evidenciando uma resistência à inovação e à necessária atualização das práticas educacionais. Essa estagnação é reflexo de conceitos ultrapassados enraizados nos séculos anteriores, os quais não estão em sintonia com as demandas contemporâneas das escolas e dos conteúdos. Especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos quais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) demanda habilidades específicas, tais problemas tornam-se mais alarmantes, apontando para a urgência de uma revisão profunda na formação docente, a fim de atender às necessidades dos(as) estudantes em constante evolução.

A BNCC, no componente curricular Arte, ressalta a importância dessas habilidades, tornando imprescindível que os(as) educadores(as) estejam preparados para oferecer uma educação que promova tais competências, alinhada com as demandas do contexto educacional atual. No contexto de habilidades para o Ensino Fundamental, é apresentado que os objetivos educacionais destacam a importância de conhecer e valorizar o patrimônio cultural de diversas culturas, com ênfase na brasileira, abrangendo suas influências indígenas, africanas e europeias ao longo de diferentes períodos históricos, contribuindo para ampliar o vocabulário e o repertório relacionados às distintas linguagens artísticas (Brasil, 2018b).

Observa-se, nas competências específicas para o Ensino Fundamental relativas ao componente curricular em questão, que o entendimento de arte em sua integridade requer uma profunda exploração, conhecimento, apreciação e análise crítica das práticas artísticas e culturais tanto do entorno social escolar, quanto das expressões das comunidades indígenas, das comunidades tradicionais indígenas e das diversas sociedades ao longo do tempo e espaço. A finalidade desse aspecto é reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível com as distintas realidades de modo a promover o diálogo com as diversidades (Brasil, 2018b).

Em relação ao Ensino Médio, a BNCC indica a garantia, o respeito e a valorização de culturas diversas, presentes em nossa formação histórica, deixando em evidência as de matrizes indígena e africana. Nesse sentido, o documento deixa claro o compromisso de equidade:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2018b, p.15-16).

Ainda assim, segundo Santos (2023), há uma necessidade premente de revisão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos demais currículos, visando a superação do eurocentrismo. Essa revisão é crucial para possibilitar o reconhecimento de diversos grupos historicamente marginalizados, tais como indígenas, mulheres, trabalhadores(as), negros(as), imigrantes e migrantes, sob o princípio da igualdade.

De acordo com Denis Rodrigues Mota (2023), é evidente a ausência de uma abordagem descolonizadora nas leis e documentos analisados em sua pesquisa, o que resulta na perpetuação de processos excludentes. Nota-se que tais documentos não oferecem os devidos reconhecimento e valorização das culturas minoritárias. Mota argumenta que as leis 10.639/03 e 11.645/08 foram concebidas com o propósito de corrigir essas deficiências e reparar as violações cometidas contra essas culturas. No entanto, observa-se que essas legislações são ignoradas pela BNCC de 2018.

Diante da necessidade de observância das diretrizes educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 11.645/08, que preconizam a promoção da interculturalidade de maneira respeitosa, surge a indagação sobre por que ainda persiste a perpetuação de uma educação estereotipada e preconceituosa. Nesse contexto, Giovani José da Silva (2022) inicia seu texto com uma música infantil, promovendo uma provocação reflexiva:

“Um, dois, três indiozinhos/ Quatro, cinco, seis indiozinhos/ Sete, oito, nove indiozinhos/ Dez no pequeno bote...”. A tradicional música infantil ecoa Brasil afora em muitas escolas de Educação Básica, em lembranças de tempos pretéritos e (ainda) presentes, além de ter marcado inúmeras gerações de brasileiros. Mais do que isso, delimita certos lugares que os povos indígenas ocupam no imaginário escolar, invariavelmente relacionados a ideias e sentimentos que os constroem/distinguem como folclóricos, exóticos e “primitivos” (não no sentido de “primeiros”, mas de “atrasados”). Dessa forma, o “Dia do Índio” – celebrado/comemorado em 19 de abril há quase 80 anos no país – se insere em processos que distanciam aprendizes e docentes de

vivências e trajetórias históricas das populações originárias americanas (Silva, 2022, p. 83).

Com uma análise provocativa, Bicalho, Maciel e Oliveira (2022) evidenciam a falta de conhecimento dos(as) educadores(as) de Ensino Básico sobre a história dos povos indígenas, o que resulta em práticas educacionais que frequentemente reforçam estereótipos e equívocos históricos, influenciados pela presença constante da mídia no cotidiano. Um exemplo citado é a música "Brincar de Índio", de 1988, da cantora Xuxa Meneghel, também voltada ao público infantil, que simplifica e generaliza a diversidade dos povos originários, confundindo-os com indígenas norte-americanos e retratando-os como povos primitivos e violentos.

Segundo Candau (2016), o contexto educacional e as culturas escolares encontram-se engessados. Educadores(as) de diversos níveis de ensino e áreas curriculares apresentam características comuns, como a organização espacial e temporal, os processos de avaliação e os rituais formais, os quais seguem uma conformidade com normas hegemônicas.

Na pesquisa conduzida por Nilva Heimbach (2019), constatou-se que os(as) educadores(as) manifestam a carência de discussões adicionais sobre o tema, ressaltando a importância da atuação do poder público na promoção de abordagens e capacitações acerca das culturas indígenas, estabelecendo parcerias com escolas e educadores. Muitos(as) educadores(as) enfrentam desafios e dificuldades, sendo que suas propostas frequentemente refletem esforços individuais.

As duas representações apresentadas a seguir expõem o que é visto em muitas escolas de ensino público ou privado até os dias atuais. Luís Donisete Benzi Grupioni destaca o seguinte sobre o "dia do índio":

O dia do índio foi comemorado no Brasil, pela primeira vez, em 1944. Desde então, sempre em abril, o dia 19 é dedicado ao índio. É provável que todos nós tenhamos alguma lembrança de ter tomado parte de comemorações deste tipo quando freqüentávamos os bancos escolares, ou de ver estampados nos jornais matérias sobre os índios no dia 19 de abril. Muitas escolas, principalmente as de educação infantil, continuam, ainda hoje, a pintar os rostos das crianças e a confeccionar para elas imitações de cocares indígenas feitos com cartolinas ou com penas de galinha. A grande imprensa e a escola continuam a lembrar esta data. Entretanto, a impressão que se tem é que isto tem colaborado pouco para formar uma visão mais adequada sobre os índios na nossa sociedade (Silva; Grupioni, 1995, p. 481).

Após 25 anos da análise de Silva e Grupioni, Monique Magalhães Marins (2020) relatou em sua dissertação:

São 17 horas do dia 19 de abril de 2017. Saio com pressa do trabalho rumo à creche de Theo, meu filho. No caminho, algo me surpreende. Deparo-me com várias crianças saindo de mãos dadas com seus pais de suas escolas, caracterizadas de índios. A cena se repete em cada escola que cruzo. São três. Em todas elas encontro o mesmo cenário: crianças com os rostos pintados, cocares com penas na cabeça (Marins, 2020, p.11).

De acordo com Carlos Magno Naglis Vieira (2008), embora as datas oficiais comemorativas sejam utilizadas pela escola como uma forma de integrar sujeitos marginalizados, frequentemente há uma falha na representação dos(as) indígenas, retratando-os(as) como indivíduos privados da reivindicação de seus direitos fundamentais, como a proteção de suas terras e o respeito por seu modo de vida, enquanto aos estudantes é apresentada uma visão folclórica dos povos indígenas, destacando, por exemplo, suas danças e sugerindo uma suposta ingenuidade.

Circe Bittencourt (2007) destaca de modo contundente como a educação brasileira incorretamente constrói a imagem do(a) indígena:

É justamente nesse período que as escolas dos não índios reforçam a ideia de um índio genérico, mostrando um indivíduo estilizado. Professores acentuam o arco, a flecha, a rede, o penacho e a oca como os únicos artefatos do(s) índio(s). Ensinam que Tupã é o deus único e que todos os indígenas no Brasil são falantes de língua Tupi. Durante muito tempo, os índios foram retratados nos livros didáticos seguindo essa concepção, que enfoca os indígenas como personagens distantes da nossa realidade, prestes ao desaparecimento, e que devem ser lembrados no dia 19 de abril (Bittencourt, 2007, p. 74-75).

Iara Tatiana Bonin descreve, em sua pesquisa de doutorado, a representação indígena comum promovida nas escolas.

Narrados por estereótipos, os povos indígenas adquirem, na maioria das produções escolares, feições genéricas, fixas, homogêneas, sendo esse um efeito de relações de poder. A narrativa genérica de “índios nus, vivendo na floresta, habitandoocas, adorando o sol e a lua”, embora bastante discutida no âmbito acadêmico, marca ainda muitos discursos cotidianos, midiáticos, didáticos e constitui certo “pano de fundo” para pensarmos “o lugar” dos índios, e isso parece evidente quando estranhamos sua presença em cenários urbanos, por exemplo (Bonin, 2013, p.100).

Em entrevista concedida, Munduruku (2019) tece uma crítica ao termo “índio”, o qual carrega uma carga de preconceitos que inclui a ideia de que o(a) indígena é

selvagem e remonta a um passado distante, resultando em uma representação ficcional, estereotipada, folclórica e preconceituosa que obscurece a diversidade dos povos indígenas. Diante disso, propõe substituir o termo "índio" por "indígena", proporcionando uma melhor expressão da origem e da ancestralidade desses povos, bem como reconhecer a identidade específica de cada um deles.

É evidenciado ainda por Munduruku (2019) que as escolas, muitas vezes, reproduzem estereótipos negativos, o que contribui para a desinformação e o preconceito em relação aos povos indígenas. Uma possível solução para esse problema seria a implementação de um Dia da Diversidade Indígena, análogo ao Dia da Consciência Negra, promovendo assim uma reflexão mais profunda e uma maior valorização das diversas culturas indígenas presentes no Brasil.

Segundo Edson Silva (2014), um dos principais desafios relacionados ao ensino da cultura indígena reside na formação continuada dos professores(as) e suas condições de trabalho, entre outros motivos.

No âmbito da chamada formação continuada de professores/as, outro aspecto ainda mais desafiador vem sendo a superação de um limite: a ausência do compromisso profissional com o ensino sobre a temática indígena. Como motivar, o/a professor/a, o/a profissional da Educação que atua há vários anos seja em sala de aula, seja em outras atividades pedagógicas, para o interesse pelo aprendizado, o conhecimento a respeito dos povos indígenas quando por convicções ideológicas, posturas racistas e excludentes e também as precárias condições de trabalho não estimulam suas ações docentes sobre a temática indígena (Silva, 2014, p.32).

Silva (2014) também questiona a escassez de subsídios didáticos sobre a temática indígena, ressaltando que esses materiais são limitados e de circulação restritas, muitas vezes resultantes de produções locais. O autor compara essa situação com a vasta quantidade de materiais sobre a temática afro-brasileira, destacando que os recursos fornecidos pelo MEC relacionados aos povos indígenas são mínimos, ainda que distribuídos em todas as escolas. Silva atribui essa escassez à complexidade do tema, à falta de especialistas, aos elevados custos de produção e à baixa prioridade dada ao assunto.

Como consequência, a educação sobre os povos indígenas no Brasil é marcada por desinformações, perpetuando estereótipos e visões folclorizadas, especialmente nos livros didáticos, que constituem as principais fontes de informação sobre o tema. Há uma carência de acervos específicos em bibliotecas escolares e universitárias, o que dificulta o acesso a informações adequadas sobre a realidade

indígena, comprometendo o ensino e a formação de professores e perpetuando equívocos e desinformações sobre os povos indígenas.

Silva e Grupioni (1995) criticam a elaboração dos livros didáticos, os quais, embora se declarem contra preconceitos e intolerâncias, perpetuam representações equivocadas e estereotipadas dos povos indígenas, limitando a compreensão histórica desses grupos e dos afrodescendentes. Ao mesmo tempo, reforçam a visão desses povos como pertencentes exclusivamente ao passado, ignorando suas vivências contemporâneas. Nesse sentido, é fundamental adotar uma visão crítica dessas representações, visando combater o preconceito e a desinformação.

Em meio ao tema, Maria da Penha da Silva (2019) recomenda a continuidade do uso dos materiais didáticos, considerando sua acessibilidade para estudantes e educadores(as), além do elevado investimento governamental na aquisição e distribuição desses materiais. Contudo, é essencial reconhecer que esses livros são produtos comerciais suscetíveis a filtros e recortes, frequentemente resultando na fragmentação do conhecimento. Portanto, é crucial utilizar esses recursos com senso crítico e cautela, buscando informações complementares em outras fontes para ampliar e aprofundar os temas tratados, porque, infelizmente, muitos livros didáticos ainda perpetuam representações equivocadas e estereotipadas dos povos indígenas.

Diante da prevalência de preconceitos e estereótipos nos livros didáticos, uma medida relevante é a inclusão da literatura produzida por escritores(as) indígenas. Janice Thiél (2012) assevera que a literatura indígena, por sua diversidade, é capaz de contar a história das diversas etnias indígenas, evidenciando suas superações, culturas e lutas. A inserção dessa literatura no contexto escolar promove a diversidade dos saberes e da expressão escrita desses povos, enriquecendo o currículo escolar e fomentando a valorização das tradições indígenas.

A integração da literatura indígena ao ensino de Arte, conforme destacado por Silva (2019), enriquece o conhecimento dos(as) estudantes sobre a cultura indígena, incluindo suas tradições, músicas, danças e adornos. O uso de materiais escritos por autores(as) indígenas amplia as oportunidades educacionais ao despertar a curiosidade dos(as) estudantes sobre os modos de vida e costumes desses povos, fomentando a compreensão crítica para combater preconceitos e estereótipos. Essa abordagem proporciona uma compreensão mais profunda do universo indígena e oferece uma alternativa às abordagens tradicionais da historiografia.

Por fim, Silva (2019) salienta que, no ensino de Arte, é crucial explorar a diversidade de materiais disponíveis para pesquisa e apresentação, uma vez que a expressão artística dos povos indígenas transcende a escrita, abrangendo outras formas de expressão e representação.

3.5 Propostas para uma educação intercultural

Em defesa de uma educação intercultural nas aulas de Arte, é fundamental estabelecer uma base sólida em estudos pós-coloniais, especialmente no que diz respeito à questão indígena. Nascimento e Bessa-Oliveira (2017) destacam a importância da compreensão aprofundada desse campo teórico, cuja aplicação em contextos educacionais não apenas promove uma educação inclusiva, mas também desempenha um papel significativo em pesquisas que investigam as experiências das minorias, como os povos negros e indígenas, ao evidenciar as dinâmicas de poder impostas pelos colonizadores e suas consequências nas desigualdades sociais.

Essa abordagem ressalta a importância das diferenças sociais e da representatividade cultural, destacando grupos marginalizados pela exclusão social e política. É evidente o persistente discurso eurocêntrico na sociedade e nas instituições educacionais, especialmente nos componentes curriculares de Arte e Literatura, nos quais a perspectiva do colonizador ainda prevalece (Nascimento e Bessa-Oliveira, 2017).

As autoras Bicalho, Maciel e Oliveira (2022) orientam:

Eis nossa primeira orientação às professoras e professores que desejam contar a nossa História tomando os indígenas como protagonistas e não como sujeitos passivos e à margem dela. Falem aos alunos sobre a diversidade dos povos indígenas brasileiros, e não sobre um “índio” genérico; e façam isso mostrando as suas especificidades, digam: assim vive o Mehin-Krahô do Tocantins, essa é a língua do Akwê-Xerente, esse é o canto dos Boé-Bororo, assim dançam os A'uwê-Xavante, estes são os grafismos Mebengokrê-Kayapó, os Iny-Karajá usam estas plumárias nos seus rituais de passagem, enfim, os chamem pelos seus nomes, assim como eles se autodenominam; e os reverenciem como povos detentores de culturas distintas das nossas, mas, de modo nenhum inferiores (Bicalho; Maciel; Oliveira, 2022, p.113).

As orientações de Bicalho, Maciel e Oliveira (2022) ressaltam a importância de práticas fundamentais no ensino sobre culturas indígenas. Inicialmente, enfatizam a necessidade de avaliar o conhecimento prévio dos(as) estudantes e ajustar o ensino de acordo com suas realidades. É crucial também direcionar o ensino para a

desconstrução de estereótipos e para a valorização cultural, incentivando interações significativas por meio de visitas a comunidades indígenas locais.

Um ponto adicional relevante é o desenvolvimento do senso crítico dos(as) estudantes em relação aos estereótipos midiáticos. Após essa etapa, a apresentação de expressões culturais indígenas contemporâneas, como música, dança, literatura e jogos, é descrita como meio de evidenciar a diversidade cultural desses povos. A adoção de estratégias como projetos ou pedagogias decoloniais, com ênfase em textos de autoria indígena e consideração do contexto histórico e das demandas de cada comunidade, é enfatizada. Tais abordagens não apenas enriquecem o repertório cultural dos estudantes, mas também fomentam o respeito e a valorização das tradições e identidades indígenas.

A educação intercultural, em oposição ao viés eurocêntrico, reconhece e valoriza a diversidade cultural, inclusive a indígena. Entretanto, nota-se que a formação de educadores(as) frequentemente negligência essas questões, abordando-as superficialmente, como evidenciado pela abordagem rasa da cultura indígena durante a graduação, perpetuando conceitos ultrapassados que favorecem determinadas culturas em detrimento de outras.

Portanto, é crucial que a educação rompa com esses paradigmas tradicionais, valorizando e respeitando a diversidade cultural, conforme defendido por Nascimento e Bessa-Oliveira (2017). Essa perspectiva destaca a importância das diferenças sociais e da representatividade cultural, evidenciando o discurso eurocêntrico persistente na sociedade e nas instituições educacionais, especialmente nos componentes curriculares de Arte e Literatura, nos quais a perspectiva do colonizador ainda prevalece, marginalizando grupos sociais e culturais.

Em sua pesquisa, Marins (2020) argumenta pela necessidade de descentralização dos currículos, propondo a superação da persistente colonialidade do poder, do ser e do saber, ainda presente de maneira eurocêntrica mesmo após os processos de descolonização política. A autora enfatiza a importância de reconhecer a diversidade de memórias e saberes presentes na sala de aula, visando promover uma educação que valorize as histórias locais, regionais e nacionais, incluindo as narrativas de resistência das comunidades indígenas.

Esse enfoque, conhecido como matriz epistemológica da decolonialidade tem como base os estudos de Catherine Walsh (2007, 2009), que apresenta a interculturalidade dos movimentos indígenas latino-americanos e propõe a

desestruturação do poder da colonialidade e do imperialismo. Essa perspectiva contextualiza a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e reflexivo, por meio da formulação de uma pedagogia anticolonialista e anticapitalista, enfatizando que o conhecimento não é neutro e que as epistemologias podem divergir conforme os grupos sociais.

Portanto, cabe a reflexão sobre qual a epistemologia dominante e quais conhecimentos estão sendo suprimidos em detrimento da diversidade. Desenvolvendo uma abordagem crítica; problematizando os conflitos e atuando na redução deles; e observando as diferenças culturais entre europeus e indígenas, busca-se, então, incentivar práticas que reconheçam e valorizem tais diferenças, promovendo uma educação intercultural crítica que seja reflexiva e transformadora.

De acordo com Budga Deroby Nhambiquara (2023), a educação decolonial e antirracista é respaldada por leis e fundamental para a transformação social. É necessário considerar que existe o racismo estrutural na sociedade brasileira. Portanto, torna-se importante promover a formação contínua não apenas para os(as) docentes, mas também para os(as) demais envolvidos(as) na educação, incluindo membros da comunidade escolar, como auxiliares, cozinheiros(as) e equipe de limpeza. Todos(as) devem receber a formação para reconstruir suas percepções sobre as minorias étnicas, visando superar barreiras como o auto-ódio.

Em sua pesquisa, Silva (2023) apresentou alguns tópicos para introduzir o pensamento contracolonial no ambiente educacional:

- ✓ Que precisamos, urgentemente, apresentar autoras(es) indígenas, afrocentradas(os), brasileiras(os) e locais às/aos nossas(os) estudantes;
- ✓ Apresentar produções culturais de outros povos, filmes, livros e outras produções realizadas na África, Ásia e América Latina, que mostrem as potencialidades culturais e econômicas dessas regiões.
- ✓ Trazer a diversidade como marcador para todos os conteúdos;
- ✓ Desmistificar este lugar da Europa como centro do mundo;
- ✓ Trazer o conceito de raça como categoria de dominação;
- ✓ Abordar modelos econômicos além do capitalismo, tais como contar como se dá a relação comunitária dentro de uma aldeia, de um quilombo ou mesmo em um movimento social organizado;
- ✓ Pensar outros conceitos geográficos de lugar, território, paisagem, região, sociedade e natureza;
- ✓ Repensar a estrutura física da escola;
- ✓ Questionar os modelos de divisão do mundo (Silva, 2023, p.110).

Silva (2023) ressalta a importância de não limitar a abordagem da temática indígena a períodos específicos, mas integrá-la ao longo do ano, promovendo o resgate das histórias de resistência e lutas desses povos. Nesse sentido, observa-se

o surgimento de uma pedagogia contracolonial que busca construir novos modelos de convivência, levando em consideração as práticas sociais, epistemológicas e políticas das comunidades.

Esse movimento implica confrontar os reducionismos e as lógicas que fundamentam o pensamento moderno, refletindo sobre a organização das práticas educativas e conscientizando-se de como nossas ações e pensamentos são influenciados por uma lógica hegemônica que frequentemente exclui a diversidade do país. Ademais, é necessário combater os estereótipos, dedicando-se a estudar e reconhecer mais profundamente as diferentes culturas em seus contextos territoriais, sejam eles urbanos, rurais ou indígenas, ao invés de reduzi-las a visões simplificadas.

O multiculturalismo tem sido alvo de diversas críticas por parte de autores(as), como destaca Eloise da Silveira Petter Damázio (2011). As críticas são particularmente intensas em relação à versão liberal do multiculturalismo, que é frequentemente considerado um conceito eurocêntrico. Essa abordagem é vista como apolítica e descritiva, pois tende a suprimir questões fundamentais, tais como as relações de poder, a exploração, as desigualdades e as exclusões.

Segundo Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant (2000), o multiculturalismo exportado dos Estados Unidos incorpora três vícios principais: o "grupismo", que solidifica as divisões sociais, transformando-as em princípios de conhecimento e reivindicação política; o "populismo", que celebra a cultura dos dominados em detrimento de uma análise crítica das estruturas de dominação; e o "moralismo", que impede uma análise materialista e racional das questões sociais e econômicas, desviando o debate para o "reconhecimento das identidades", enquanto os problemas reais persistem.

Os autores criticam a globalização, afirmando que ela disfarça os efeitos do imperialismo norte-americano e apresenta uma relação de força desigual entre os países. A naturalização do pensamento neoliberal, impulsionada pela globalização, é vista como uma retórica usada para justificar a submissão aos mercados financeiros, o aumento das desigualdades, a desindustrialização e a contradição das políticas sociais, favorecendo, assim, os proprietários de capital.

Lisette Weissmann (2018) cita Néstor García Canclini (2012), que define

[...] o mundo multicultural como a justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação". Nessa apreciação, admite-se a diversidade de culturas, sublinhando as diferenças e propondo políticas relativistas que geralmente

reforçam a segregação. Dessa forma, aceita-se o heterogêneo. O autor também reforça que os livros que abordam a multiculturalidade estão geralmente escritos na língua inglesa e provêm dos Estados Unidos e Grã-Bretanha ou de suas ex-colônias, concentrando-se em relações inter étnicas ou de gênero, assim como na comunicação intercultural, na qual se comparam culturas que persistem como sistemas anteriores e fechados. As críticas ao multiculturalismo focam na predominância de um sistema segregacionista e em versões etnocêntricas, as quais obrigam a reconhecer uma cultura só. Por último, enfoca a diferença entre multiculturalidade e multiculturalismo: A multiculturalidade, ou seja, a abundância de opções simbólicas, propicia enriquecimentos e fusões, inovações estilísticas, tomando emprestado de muitas partes. [...] O multiculturalismo, entendido como programa que prescreve cotas de representatividade em museus, universidades e parlamentos, como exaltação indiferenciada dos acertos e penúrias de quem compartilha a mesma etnia e o mesmo gênero, encerrala no local, sem problematizar sua inserção em unidades sociais complexas em grande escala (Canclini, 2012, p.22 apud Weissmann, 2018, p.25).

Damázio (2011) argumenta que a lacuna deixada pelo multiculturalismo pode ser preenchida pela proposta intercultural. Essa abordagem visa superar as limitações da tolerância e das diferenças culturais, enfatizando a transformação das culturas por meio de processos de interação. Weissmann (2018) sugere que essa proposta estabelece uma ponte, mediação e encontro, formando uma rede de interculturalidade. Em contraste com o multiculturalismo, a interculturalidade reconhece e enfrenta os conflitos entre diferentes culturas, promovendo ao mesmo tempo o diálogo e a interação, visando o entrelaçamento das diferenças. Valorizando essas diferenças, busca-se promover o enriquecimento e uma mudança contínua.

No componente curricular Arte, a BNCC apresenta a interculturalidade.

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (Brasil, 2018b, p.193).

Reforçando esse discurso, Eliana Lourenço de Souza, Jucinara Ferreira Alves, Ana Carolina de Aguiar Braga e Gilma Alves Ferreira (2019) destacam que a interculturalidade é uma ferramenta que promove a interação entre diferentes culturas, com foco no reconhecimento da liberdade e da diversidade. Estimulando a igualdade entre grupos culturais diversos, busca-se a preservação da diversidade social e a prevenção de conflitos interculturais. Esse debate é relevante para a compreensão da sociedade contemporânea, evidenciando tanto os avanços quanto os retrocessos no reconhecimento dos direitos do outro.

Em resumo, Leonardo Garcia Carneiro (2013) explica:

O princípio da interculturalidade não implica em simplesmente reconhecer o valor de cada uma dessas culturas e defender o respeito entre elas. Mais que isso, a interculturalidade apresenta-se como um princípio que fornece elementos consistentes que permitem provocar o desvelamento, o enfrentamento e a posterior busca de soluções para os conflitos desse relacionamento, em todas as suas dimensões” (Carneiro, 2013, p. 9 apud Carvalho; Carvalho, 2008, n.p).

Como ponto de partida para as análises sobre os temas do multiculturalismo e da interculturalidade, não se tem, neste trabalho, a intenção de criticar os(as) autores(as) que se dedicam ao estudo do primeiro, haja vista a importância dessa abordagem. No entanto, defende-se aqui a interculturalidade como uma perspectiva coerente e enriquecedora, pois busca explorar alternativas e práticas para promover a convivência harmoniosa entre diversas culturas, inclusive a cultura indígena, que é objeto de estudo nesta dissertação.

A interculturalidade propõe a transformação das culturas por meio de processos interativos e desafia os conceitos etnocêntricos predominantes, os quais frequentemente refletem um viés eurocêntrico, promovendo o diálogo intercultural como um meio de desenvolver a reflexão, desconstruir preconceitos e facilitar a transição da exclusão para a conexão e comunicação mútua. Ao conscientizar para a aceitação das divergências e variedades culturais, a interculturalidade busca gerar transformações práticas e significativas para a sociedade.

A importância do diálogo reflexivo intercultural pode ser observada na abordagem adotada pelo artista Denilson Baniwa (2018b), o qual, por meio de uma performance artística, retrata o pajé-onça folheando o livro *Breve História da Arte*. Tal ato não apenas desencadeia uma provocação e um questionamento entre os(as) participantes da 33ª Bienal de São Paulo, realizada em 2018, e a própria instituição artística, mas também se expressa de modo enfático por meio da citação do texto do artista:

Breve história da arte.
Tão breve, mas tão breve, que não vejo a arte indígena.
Tão breve que não tem indígena nessa história da arte.
Mas eu vejo índios nas referências, vejo índios e suas culturas roubadas.
Breve história da arte. Roubo. Roubo. Roubo.
Isso é o índio?
Aquilo é o índio?
É assim que querem os índios?
Presos no passado, sem direito ao futuro?
Nos roubam a imagem, nos roubam o tempo e nos roubam a arte.

Breve história da arte.
 Roubo, roubo, roubo, roubo, roubo, roubo, roubo.
 Arte branca.
 Roubo, roubo.
 Os índios não pertencem só ao passado.
 Eles não têm que estar presos a imagens que brancos construíram para os índios.
 Estamos livres, livres, livres.
 Apesar do roubo, da violência e da história da arte.
 Chega de ter branco pegando arte indígena e transformando em simulacros!
 (Baniwa, 2018, n.p.).

Para promover uma educação crítica e libertadora, enriquecendo o conhecimento acadêmico e ampliando a compreensão do mundo ao incorporar vozes muitas vezes marginalizadas, é crucial valorizar a autoria e a criatividade de artistas indígenas. Isso não apenas quebra estereótipos e preconceitos, mas também promove uma compreensão mais profunda da história e da cultura.

A decolonização do saber é fundamental, pois desafia as epistemologias coloniais enraizadas no ensino, abrindo novos caminhos de pesquisas e inovações teóricas. Esse processo promove a inclusão e a diversidade cultural, aumentando a conscientização sobre as questões indígenas e decoloniais e fomentando um diálogo mais justo e igualitário na comunidade acadêmica. Segundo bell hooks⁶ (2013),

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa refletir num processo pedagógico, nós como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem que mudar (Hooks, 2013, p. 51).

Ao empoderar as comunidades indígenas e valorizar suas práticas culturais, é possível oferecer subsídios para a conscientização de políticas públicas mais justas. Uma pesquisa que promove um conhecimento ético e respeitoso estimula um engajamento compartilhado e benéfico entre pesquisadores(as) e comunidades, contribuindo para a preservação de tradições indígenas e para a formação de novos pesquisadores(as) comprometidos(as) com em preservá-las e respeitá-las.

⁶ Gloria Jean Watkins (1952- 2021) foi escritora e militante feminista. Adotou como pseudônimo o nome de sua avó (bell hooks) e preferiu a escrita em minúsculo para que a atenção seja concentrada em sua mensagem, em vez de em si mesma. Mais informações disponíveis em: <http://grafiasnegras.blogspot.com/2013/10/personalidades-negras-bell-hooks.html>. Acesso em: 19 jan. 2025.

3.6 A Lei nº 11.645/08 e os desafios da interculturalidade no ensino de Arte em Diadema

Segundo a reportagem de André Ribeiro (2024), a Prefeitura de Diadema reconhece a importância de substituir o chamado “Dia do Índio” pelo “Dia dos Povos Indígenas”. Acredita-se que essa data seja um momento de reflexão e reafirmação da importância das lutas dessas comunidades. A reportagem em questão destaca que esse dia representa uma oportunidade para corrigir equívocos e desconstruir estereótipos, como a ideia equivocada de que todos os povos indígenas vivem exclusivamente em aldeias.

Promulgada em 8 de dezembro de 2022, a Lei 14.402/22 alterou a denominação “Dia do Índio”, celebrado em 19 de abril, para “Dia dos Povos Indígenas”. A proposta, criada pela deputada Joenia Wapichana (Rede-RR), foi inicialmente vetada pelo governo de Jair Bolsonaro, que argumentou que a Constituição adota a expressão “Dos Índios”. Contudo, o veto foi derrubado pelo Congresso Nacional em 5 de dezembro de 2022. O objetivo da nova lei é reconhecer os direitos e o valor dos povos indígenas, promovendo a preservação de suas identidades culturais e o fortalecimento de suas instituições, destacando a diversidade das culturas dos povos originários.

Conforme indicado pelo último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas em 2022, 86,7% dos municípios brasileiros possuem população descendente de povos originários, sendo que Diadema conta com 288 residentes autodeclarados indígenas.

Desde 2014, atuo como arte-educador nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, seguindo o Currículo de Diadema (2022a). Segundo esse documento, o currículo é o resultado de um processo coletivo que busca o pleno desenvolvimento dos(das) estudantes como agentes ativos na realidade local. Ele incorpora a identidade educacional do município, derivada da Priorização Curricular de Diadema (2021a) em conjunto com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Diadema (2019), alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b). O currículo enfatiza a importância do Projeto-Político-Pedagógico-Participativo (PPPP) e das Concepções da Rede Municipal de Educação de Diadema (2022b), fundamentadas nos princípios da educação popular e democrática, considerados pilares históricos e essenciais no atual contexto educacional. Diadema

destaca a centralidade do PPPP, que orienta e supervisiona as ações e trajetórias dos(as) educadores(as), promovendo o engajamento político e a comunidade escolar.

O currículo destaca as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08, as quais garantem a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, promovendo, assim, a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Essas medidas representam avanços significativos na promoção da equidade e da diversidade na educação brasileira.

Na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Diadema (2019), são delineadas as Competências Específicas em Arte, relacionadas à unidade temática de artes integradas, cujas habilidades e conteúdos estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, o currículo de Diadema reconhece a arte como um fenômeno cultural e histórico que exige um envolvimento profundo com as diversas formas de expressão e diferentes contextos sociais. A proposta define que é necessário promover a análise crítica e a apreciação das práticas artísticas, enriquecendo a compreensão individual e promovendo o diálogo com as diversidades culturais. Essa abordagem prima pelo patrimônio cultural, especialmente o brasileiro, incluindo as influências indígenas, africanas e europeias, bem como a inclusão e a valorização da identidade cultural de Diadema e do Brasil.

A construção de um vocabulário e repertórios artísticos diversificados é essencial na educação artística. Essa abordagem não apenas amplia o conhecimento, mas também desenvolve o respeito pelas heranças culturais. O processo educativo deve ser dinâmico e inclusivo, promovendo a sensibilidade cultural e a apreciação crítica das manifestações artísticas ao longo do tempo (Diadema, 2019). Acrescenta-se a isso a necessidade de

(EF15AR34DI) Identificar e reconhecer as influências estéticas e culturais de diferentes povos indígenas, africanos, migrantes e imigrantes nas manifestações artísticas da cultura brasileira, em diferentes épocas (Diadema, 2019, p.135).

O currículo não garante que os(as) educadores(as) do ensino regular, como o(a) pedagogo(a) polivalente da sala, o(a) Arte Educador(a) ou o(a) educador(a) de Educação Física, trabalhem de forma plena a Lei 11.645/08. Para contemplar essa legislação, a prefeitura contrata um(a) educador(a) para desenvolver, no programa Dandara e Piatã, a aplicação da lei de forma mais efetiva.

O Programa Étnico-Racial Diadema de Dandara e Piatã (Diadema, 2021b), foi implementado no final de 2021, com o propósito de promover a valorização e o ensino das culturas afro-brasileira e indígena. O nome do programa presta homenagem a Dandara dos Palmares, uma figura histórica de grande força e coragem, que lutou incansavelmente por seus ideais, seu povo e sua própria liberdade. Sobrevivendo à escravidão, Dandara liderou seu povo ao lado de Zumbi dos Palmares, destacando-se na resistência contra a opressão. O termo "Piatã", de origem Tupi, significa "pé duro", "pedra dura" ou "homem forte", simbolizando a resistência e a força das culturas indígenas, refletindo a perseverança e a determinação desses povos.

Conforme o portal de Diadema (2023b), o programa Dandara e Piatã atende diretamente 11 mil crianças do Ensino Fundamental da rede pública de Diadema. A cidade possui o Núcleo de Estudos e Relações Étnico-Raciais (NERER), que reúne profissionais da educação, a Coordenadoria da Igualdade Racial e lideranças do Movimento Negro. Esses diálogos auxiliam na discussão e preparação de formação para coordenadores(as) e educadores(as) que atendem outros oito mil estudantes na Educação Infantil, oito mil em creches e 1,8 mil na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Programa Dandara e Piatã tem como base não apenas as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08, mas também as leis municipais nº 1.401/1994 e nº 2.810/2008. A primeira determina a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e a cultura afro-brasileira nos currículos das escolas públicas municipais de Diadema, enquanto a segunda estabelece a celebração da Kizomba – A Festa da Raça, com sua inclusão no calendário oficial e ampliação para as escolas. Essas últimas duas legislações têm foco exclusivo nas pessoas afrodescendentes (Diadema, 2022b).

O programa promove a capacitação de educadores(as) por meio de formações específicas para sua atuação nessa iniciativa. As escolas participantes recebem materiais direcionados, como o Jogo da Onça e a Mancala Awelé, que visam promover o aprendizado de matemática e a valorização da cultura ancestral, estimulando a reflexão sobre a educação antirracista.

Na reportagem intitulada *Estudantes de Diadema têm aulas de história e cultura afro-indígena de forma descontraída* (Diadema, 2023b), a educadora Kátia Maciel, atuante no programa, explica que os(as) educadores(as) da rede municipal são selecionados(as) por meio de um processo seletivo que inclui avaliação, dinâmicas e

entrevista. Eles trabalham de segunda a quinta-feira nas escolas e, às sextas-feiras, participam de formações na Secretaria de Educação.

Segundo a Secretaria de Educação de Diadema (2021b), o programa tem como objetivo a formação e a sensibilização do corpo docente para compreensão, valorização e integração da história afro-brasileira, africana e indígena no contexto escolar, identificando e corrigindo estereótipos e preconceitos, auxiliando e valorizando os(as) estudantes negros(as) e/ou indígenas, fortalecendo o orgulho de sua identidade étnico-racial. Um(a) educador(a) é designado para a Educação Étnico-Racial, sendo responsável pela coordenação e pela implementação das atividades relacionadas ao programa, que incluem a inserção dos jogos de Mancala Awelé e do Jogo da Onça como ferramentas pedagógicas facilitadoras do aprendizado.

O programa promove o compartilhamento de práticas e diálogos entre as escolas por meio de Grupos de Trabalho (GTs), divididos por zonas geográficas, visando garantir ações pedagógicas envolvendo os(as) docentes e, obrigatoriamente, um membro da gestão escolar, investindo na formação continuada com foco no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Adicionalmente, são criados *podcasts* quinzenais com conteúdos sobre história, cultura e curiosidades africanas e indígenas, a serem divulgados na Rede Municipal de Educação de Diadema.

A Feira Literária de Diadema (FLID) é outro evento relevante, que proporciona a exibição de produções literárias e apresentações culturais de docentes e discentes da rede municipal. O programa também inclui visitas das equipes de formação às escolas, bem como a oferta de cursos e seminários em parceria com docentes especializados(as) na temática afro-brasileira e indígena. Conta ainda com um baú intitulado Tesouros de Dandara e Piatã, que contém 92 livros temáticos, tecidos africanos, instrumentos musicais, objetos das culturas indígenas e africanas, lápis com diversos tons de pele, mapas da África, diáspora africana, entre outros recursos (Diadema, 2021b).

Como arte-educador da rede, já participei de formações *on-line* no Horário Participativo Coletivo (HPC), abordando o tema indígena, e já foram oferecidos cursos sobre a temática afro-brasileira dos quais participei.

No dia 28 de maio de 2024, durante o HPC, os(as) responsáveis pelo programa Dandara e Piatã, os(as) educadores(as), apresentaram uma formação sobre o programa. Durante esta sessão, esclareci algumas dúvidas acerca da utilização do baú contendo os materiais didáticos do programa. Inicialmente, havia a crença de que

os itens do baú não poderiam ser utilizados; no entanto, foi informado que o(a) educador(a) do programa tem permissão para emprestá-los, e a gestão escolar expressou disponibilidade para estabelecer um sistema de empréstimo organizado.

Também levantei a questão da divulgação pouco eficaz da Feira Literária de Diadema e da Kizomba para os(as) educadores(as) da escola. Fui informado de que esses eventos são comunicados por meio de circulares e de que minha preocupação quanto à melhoria na divulgação seria repassada ao programa. Sobre o *podcast*, foi esclarecido que o projeto ainda não foi implementado; no entanto, no *podcast* estudantil oferecido pela Prefeitura de Diadema, os(as) estudantes participantes do Projeto Curumim abordam, com a participação de representantes das escolas municipais, uma variedade de temas, incluindo questões afro-indígenas. Questionou-se a respeito da escassa divulgação das iniciativas realizadas pelo programa, o que limita sua disseminação apenas entre os(as) educadores(as) dele e os(as) estudantes, deixando de alcançar os(as) educadores(as) do ensino regular. Os formadores e a vice-diretora da escola comprometeram-se a disponibilizar os materiais apresentados aos(às) educadores(as) e aos(às) estudantes do programa, considerando a sugestão de aprimorar a divulgação e a formação para os(as) educadores(as) do ensino regular.

Durante a capacitação, os(as) formadores(as) destacaram algumas dificuldades enfrentadas pelos educadores(as) do programa, como a realização de aulas apenas uma vez por semana, o que pode sobrecarregar os(as) educadores(as) que trabalham em múltiplas escolas. Por outro lado, chamou a atenção para a abrangência do programa, que não se limita à formação dos(as) educadores(as), mas também oferece capacitação para outros(as) funcionários(as) da escola, como os(as) profissionais da frente de trabalho e os agentes de serviço.

Observa-se, portanto, que a Prefeitura de Diadema demonstra uma clara preocupação com a temática indígena, investindo na promoção, inclusão e valorização das culturas afro-brasileira e indígena, evidenciadas pela implementação do Programa Étnico-Racial Diadema de Dandara e Piatã, que, desde 2021, promove a valorização dessas culturas por meio de ações educativas e formativas, atendendo 11 mil crianças do Ensino Fundamental e estendendo suas atividades a outros níveis educacionais, como a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A cidade conta com o Núcleo de Estudos e Relações Étnico-Raciais (NERER), que reúne profissionais da educação e lideranças do Movimento Negro para desenvolver

formações específicas para educadores(as). Ainda assim, apesar dos avanços, o programa enfrenta desafios, como a necessidade de melhorar a divulgação das iniciativas e a sobrecarga dos(as) educadores(as).

É relevante destacar a contribuição da professora, escritora, artista multimídia, Arte-educadora, bailarina e coreógrafa Kiusam de Oliveira⁷ na construção de um currículo educacional antirracista e na implementação da Lei 10.639/03 em Diadema, no estado de São Paulo. Ao longo de sua atuação no município, ela dedicou-se especialmente à Educação Especial, sendo chefe dessa área entre 2005 e 2008. Nesse período, Kiusam não apenas aplicou diretrizes inclusivas, mas também formou profissionais sob a perspectiva antirracista, promovendo um ambiente escolar comprometido com a valorização da história e cultura afro-brasileira.

De 2005 a 2016, Kiusam esteve à frente da implementação e do acompanhamento da Lei 10.639/03 como gestora pública, assegurando que o currículo das escolas municipais incluísse conteúdos relacionados às contribuições culturais e históricas dos povos africanos e afro-brasileiros. Nos anos de 2010 e 2011, sua atuação se expandiu para o campo cultural: como assessora da Secretaria de Cultura de Diadema, ela conduziu iniciativas voltadas às questões de gênero e raça, com um foco especial na dança, reforçando a importância das expressões artísticas afro-brasileiras como ferramentas de educação e resistência cultural.

⁷ Fonte: Kiusam de Oliveira. LinkedIn (perfil). Disponível em: <https://br.linkedin.com/in/kiusamdeoliveira>. Acesso em: 19 jan. 2025.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa, como já mencionado, teve como objetivo investigar, construir e analisar com os(as) estudantes do Ensino Fundamental, como a inclusão das artes visuais dos povos originários pode contribuir para a construção de uma educação decolonial. Para atender tal intento, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa e interventiva, desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental localizada na periferia de Diadema, em São Paulo.

A pesquisa desenvolveu estratégias pedagógicas decoloniais e inclusivas que valorizam as expressões artísticas indígenas populares e contemporâneas. O intuito foi o de promover o diálogo e a conscientização cultural entre os(as) estudantes. Desse modo, foram analisadas as percepções e conhecimentos preexistentes dos(as) alunos(as), envolvendo-os(as) na construção ativa de novas práticas pedagógicas.

Espera-se a construção e a criação de um portfólio e/ou objetos artísticos que evidenciem a significância das artes visuais indígenas, com o propósito de enriquecer uma educação crítica e respeitosa em relação à diversidade cultural. Esse processo visa ampliar a compreensão sobre a relevância das culturas indígenas no ambiente educacional e na sociedade brasileira. Nesta seção, apresentamos essas escolhas, bem como o campo em que a pesquisa será realizada.

4.1 Opção metodológica

Em consonância com os objetivos da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, que explora as perspectivas, opiniões, experiências e vivências dos(as) participantes e dos contextos estudados, considerando a complexidade desses aspectos.

A pesquisa foi de natureza aplicada, de tipo interventiva. De acordo com Magna Floriana Damiani *et al.* (2013), a pesquisa interventiva envolve interferências nos processos educacionais com base em um referencial teórico específico, visando avançar nos processos de aprendizagem. Esses processos foram analisados e avaliados com o intuito de maximizar a aprendizagem dos(as) estudantes, descrevendo de maneira detalhada a intervenção para avaliar os resultados. Nas palavras da autora,

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (Damiani *et al.*, 2013, p. 58).

A pesquisa teve como objetivo investigar, analisar e promover a valorização das culturas indígenas, especialmente no âmbito da educação e das artes visuais, destacando as expressões culturais e artísticas indígenas e reconhecendo sua importância histórica, identitária e social. Para tanto, é essencial construir práticas pedagógicas inclusivas e decoloniais, garantindo a inserção das culturas indígenas na formação dos(as) estudantes, conforme as exigências da Lei nº 11.645/08.

Ao construir um trabalho coletivo com os(as) estudantes, marcado pelo diálogo, foi promovida uma estratégia eficaz para enfrentar a desvalorização dos saberes e culturas indígenas. Nessa perspectiva de construção conjunta e dialógica, os círculos de cultura configuram-se como uma estratégia central. Paulo Freire, em seu livro *Educação como Prática da Liberdade* (1967), apresenta os círculos de cultura como uma ferramenta estratégica importante para a educação. Esses círculos são espaços de diálogo e reflexão crítica em que os(as) estudantes podem debater temas relevantes para suas vidas, como cultura, trabalho, política e religião, desenvolvendo reflexões e consciência crítica sobre a realidade. Os círculos de cultura tornam-se espaços de aprendizagem coletiva, nos quais são compartilhados saberes e experiências, fomentando a construção de novos conhecimentos, democratizando a cultura e promovendo a participação ativa na construção de uma comunidade mais igualitária e justa.

Ainda dentro dessa abordagem centrada na dialogicidade, Freire (1967) discorre sobre a importância do uso da imagem no processo de alfabetização. Ele propõe a utilização de imagens sem palavras, permitindo a leitura visual e promovendo diálogos e debates, de modo que os(as) estudantes se reconheçam e iniciem sua conscientização por meio dos círculos de cultura.

Segundo Freire (1967), o diálogo é uma exigência existencial e ocorre em uma relação horizontal entre duas ou mais pessoas, nascendo de uma matriz crítica e gerando criticidade. O diálogo é nutrido por amor, humildade, esperança, fé e confiança. Quando existe uma ligação entre os polos, estabelece-se uma relação de simpatia, gerando comunicação. Portanto, o diálogo é indispensável para uma comunicação ativa, reflexiva e crítica.

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 1967, p. 107).

O tema gerador desta pesquisa foram as artes visuais dos povos indígenas. A discussão desse tema implica partir da realidade dos(as) estudantes, identificando o que sabem sobre a temática, sua presença em suas vidas cotidianas, bem como possíveis preconceitos e estereótipos em suas falas e atitudes. O objetivo foi garantir que o conhecimento a ser construído estivesse alinhado às suas realidades e contribuísse para uma formação crítica e respeitosa.

Foram observadas e analisadas as impressões dos(as) estudantes referentes aos povos indígenas, assim como os livros didáticos do componente curricular Arte utilizados no ensino regular. Por meio de diálogos, foram realizados levantamentos das obras de Artes indígenas, com preferência para as contemporâneas. Assim como citado por Menga Lüdke e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André (1986):

Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm um papel importante na pesquisa naturalística. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (Ludke, André, 1986, p. 26).

A identificação de artistas indígenas e o estudo de autores(as) indígenas e decoloniais foram etapas estratégicas, fortalecendo a base teórica da investigação e contribuindo para uma abordagem reflexiva e autêntica.

Mediou-se as estratégias e métodos utilizados para abordar o problema de pesquisa de maneira prática e direcionada para a resolução de problemas, construindo possíveis soluções conforme o desenvolvimento do estudo. Os conhecimentos teóricos e práticos trabalhados com os(as) estudantes contribuíram para a melhoria das práticas educacionais conforme defendidas nesta pesquisa.

Em diálogo com os(as) estudantes, foi realizada a elaboração, a execução e a avaliação do estudo. A perspectiva identificou problemas, mas construiu possíveis soluções, mediante um trabalho pedagógico dialógico que respeitasse e valorizasse

a cultura indígena. Com base nos resultados da pesquisa, pretendeu-se construir um portfólio e/ou objetos artísticos que demonstrassem a importância das artes visuais indígenas na formação de nossa identidade.

A pesquisa ultrapassou a simples observação e análise ao engajar-se ativamente na construção e implementação de mudanças significativas. O objetivo central foi o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e relevantes para o processo de aprendizagem. Para tanto, foi planejado um projeto colaborativo que envolveria os(as) estudantes, a comunidade escolar e a gestão. As aulas, com duração de uma hora, seguiram o currículo municipal de Diadema e foram estruturadas no segundo semestre de 2024, com ênfase nas artes visuais indígenas dentro do contexto decolonial e na realização de releituras coletivas, assim como atividades práticas, como gravuras. Esse processo fomentou um diálogo contínuo e participativo entre os(as) envolvidos(as), culminando na produção de itens artísticos que poderão compor uma exposição de arte.

Cabe ressaltar que esta pesquisa contribuiu para o protagonismo infantil, ao possibilitar que os(as) próprios(as) estudantes contribuíssem para a construção do seu próprio conhecimento, ampliando o senso de pertencimento e a identificação com a cultura indígena. Todo o processo de investigação foi registrado por meio de registros escritos, fotográficos, filmagens e outras produções artísticas.

A essência deste projeto de pesquisa apoia o engajamento na conscientização sobre a diversidade cultural e a valorização da cultura e das expressões indígenas, construindo uma educação inclusiva e enriquecedora. Isso contribuiu de maneira positiva e significativa para a forma como a arte indígena é ensinada, percebida e vivenciada.

Os resultados dessas intervenções foram analisados de modo crítico, contribuindo para a construção de conhecimento no campo do ensino da Arte e para o aprimoramento contínuo das práticas educativas. Dessa maneira, buscou-se construir uma educação mais libertadora e transformadora, valorizando a escuta dos(as) estudantes e a riqueza de suas experiências. Esse processo constante de humanização e conscientização é fundamental para uma educação inclusiva e significativa.

Por meio desta pesquisa, almejou-se fomentar a articulação entre recursos educacionais, expressões artísticas e práticas educativas, visando colaborar com os(as) estudantes na construção de um ambiente de aprendizagem enriquecedor e

dinâmico. Esse propósito implica na facilitação de intercâmbios de experiências e no estímulo ao desenvolvimento da consciência crítica. A seleção criteriosa de materiais pedagógicos, como livros, vídeos e imagens, bem como de recursos artísticos, tais como tintas, papel e embalagens descartáveis, foi realizada com o intuito de atender às demandas individuais dos(as) estudantes e promover o crescimento coletivo. Segundo Rose Meri Trojan e Jesús Rodríguez Rodríguez, sobre a importância da escolha dos materiais:

Os materiais didáticos, em geral, cumprem a função básica e essencial de mediação no processo de ensino e aprendizagem, constituem-se em meio e instrumento através do qual o conhecimento é organizado, estruturado e apresentado pelo professor ao aluno (Trojan; Rodríguez, 2008, p.55).

A articulação desses elementos propicia aos(às) estudantes a oportunidade de construir o conhecimento de maneira prática e contextualizada, estabelecendo conexões significativas com suas realidades cotidianas. Tal abordagem pedagógica busca não apenas proporcionar a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também promover a sua aplicação efetiva em situações concretas, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e socialmente engajados. Com relação a isso, Geraldo Freire Loyola (2016) afirma que,

[...] é fundamental que o Professor seja uma pessoa envolvida com arte, que seja capaz de provocar estímulos e não apenas cumprir tarefas e distribuir atividades para os alunos. Quanto maior o envolvimento estético do Professor com a arte, maiores serão as oportunidades de pensar e propor experiências que estimulem nos alunos suas habilidades de criação e de senso crítico. É importante que o Professor escolha temas e procedimentos que estimulem os alunos a criarem o próprio trabalho [...] (Loyola, 2016, p.14-15).

A fim de promover uma aprendizagem ativa e participativa, intentou-se articular materiais e estratégias pedagógicas decoloniais, proporcionando aos(as) estudantes um ambiente propício para questionamentos, reflexões e construção autônoma de conhecimento. Essa abordagem pedagógica se destaca por sua adaptabilidade, capaz de responder aos desafios e às diversas demandas e estilos de aprendizagem, reconhecendo e valorizando a multiplicidade de perfis presentes na sala de aula.

Com a combinação de recursos educacionais diversos como livros, vídeos e materiais artísticos, é possível promover o desenvolvimento de competências importantes, tais como a interdisciplinaridade e a inclusão, e ainda colaborar significativamente para a formação de cidadãos e cidadãs críticos(as), éticos(as) e

comprometidos(as) com a construção de uma sociedade mais equitativa e justa. Essa perspectiva educacional, que reconhece o protagonismo do(a) estudante e suas necessidades individuais, busca, para além da construção de conhecimentos, cultivar habilidades essenciais para uma participação ativa e consciente na vida social e política.

4.2 Pesquisas Correlatas

A fim de contextualizar o tema da pesquisa e verificar as investigações já realizadas sobre o assunto, foi conduzido um levantamento de pesquisas correlatas, com o objetivo de identificar as principais tendências e obter informações relevantes sobre metodologias, teorias e resultados de estudos anteriores. O levantamento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), abrangendo o período de 2020 a 2024. Utilizaram-se as palavras-chave "arte, 11.645", "decolonialismo, 11.645" e "arte indígena, 11.645".

A busca permitiu acessar um conjunto de trabalhos acadêmicos, incluindo dissertações e teses, que abordam a temática da Lei 11.645/08 no contexto das aulas de arte, bem como sobre o movimento decolonial. A estratégia utilizada envolveu a escrita das palavras-chave de maneira sucinta para abranger o maior número possível de trabalhos, selecionando o período a partir de 2020 para investigar os trabalhos mais recentes, mantendo o enfoque nas artes visuais indígenas e na obrigatoriedade da Lei 11.645/08.

Na primeira etapa, foram utilizadas as palavras-chave "arte 11.645", identificando-se 33 pesquisas relacionadas ao tema. Posteriormente, foi pesquisada a palavra-chave "decolonialismo 11.645", resultando na identificação de 39 pesquisas. Na última etapa, foram utilizadas as palavras-chave "arte indígena 11.645", encontrando-se 16 pesquisas.

Os estudos conduzidos em distintas instituições acadêmicas em território nacional têm abordado uma diversidade de perspectivas relacionadas ao tema em análise. Contudo, é notório que uma parcela significativa dessas pesquisas não tem foco no componente curricular de Arte, direcionando seu enfoque para outros campos do conhecimento, tais como Matemática, Química, Sociologia e História.

Ao investigarmos o componente curricular de Arte, adentramos em um domínio rico e multifacetado, que abarca diversas expressões artísticas, destacando-se

especialmente a música, a dança e as artes visuais. No âmbito das artes visuais, foram identificados temas específicos de estudo, englobando desde a arte contemporânea até o grafismo indígena e a arquitetura.

A diversidade de abordagens e origens presentes nessas investigações foi meticulosamente examinada, com o propósito de fornecer um entendimento abrangente e contextualizado acerca da implementação da Lei nº 11.645/08 nas instituições de ensino não indígenas, particularmente no que concerne ao componente curricular de Arte.

A seguir, serão apresentadas as produções científicas que se aproximam da pesquisa relacionada à decolonização do currículo e às expressões artísticas indígenas contemporâneas, em consonância com as diretrizes estabelecidas pela mencionada legislação.

Quadro 1 - Estudos relevantes para a presente pesquisa.

Curso	Título	Autor	Instituição	Ano
Mestrado	Saberes circulares e visibilidade das artes indígenas na educação básica: aplicação da lei 11.645/2008.	SANT'ANNA, Patricia Rocha	Universidade Federal da Bahia	2024
Mestrado	Descarvelização de práticas educadoras: a lei 11645/08 e os povos indígenas, construindo caminhos para o encantamento.	Nhambiquara, Sarah de Castro Ribeiro.	Universidade Estadual Paulista	2024
Mestrado	Artes indígenas no Brasil: Um levantamento dos conceitos e termos mobilizados pelos indígenas a partir de 2013.	KOYAMA, Erika Kimie	Universidade Federal de São Paulo	2024
Mestrado	A arte indígena contemporânea: inserção do artivismo na escola pública como prática decolonial	FONSECA JÚNIOR, Álvaro Franco da	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2023
Mestrado	Povos Originários: 11.645 Rastros Em Busca De Uma Pedagogia Contracolonial	SILVA, Osvaldo Pinheiro da	Universidade Estadual Paulista	2023
Mestrado	A educação cultural indígena pelo viés da descolonização nas escolas municipais de Boa Vista/Roraima	MOTA, Denis Rodrigues	Universidade Federal de Roraima	2023
Mestrado	Educar para as relações étnico-raciais: racismo e antirracismo na educação infantil	ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de	Universidade de Brasília	2023

Mestrado	Educação Decolonial: Grafismo Indígena como caminho para (Des)Construção de olhares	NHAMBIQUARA, Budga Deroby	Universidade Estadual Paulista	2023
Mestrado	Representações sobre povos indígenas: uma análise das concepções de estudantes e professores do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino de Imperatriz	OLIVEIRA, Lucas Lucena	Universidade Federal do Maranhão	2022
Doutorado	Outras memórias, outras histórias: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na educação antirracista das artes	SUZUKI, Clarissa Lopes	Universidade de São Paulo	2022
Doutorado	Estudo do espaço narrativo em obras de autores indígenas brasileiros para o público infantil	STACCIARINI, Letícia Santana	Universidade Federal de Uberlândia	2022
Mestrado	Trajetória da lei nº 11.645/08 e sua aplicação nas escolas	DANTAS, Maisa Cristina Tôrres	Universidade Federal de Minas Gerais	2021
Mestrado	Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08: possibilidades e desafios para a construção de uma educação antirracista: Escola Estadual São Pedro Apóstolo - Pedra Preta-MT	CUNHA, Maria de Fatima Limeira da Silva	Universidade Federal de Mato Grosso	2021
Mestrado	Todo dia é dia de índio. Que índio?	MARINS, Monique Magalhães	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2020
Doutorado	Artes indígenas e a escola não indígena: a retomada da cultura entre os Pataxó e os Xakriabá	FARIA, Tales Bedeschi	Universidade Federal de Minas Gerais	2020

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024

Patricia Rocha Sant'anna, em sua pesquisa de mestrado de 2024, intitulada *Saberes circulares e visibilidade das artes indígenas na educação básica: aplicação da Lei 11.645/2008*, objetivou valorizar as artes indígenas como expressões de identidade e cultura étnicas. A pesquisadora visou integrar o ensino de artes visuais ao contexto escolar; promover a valorização dos saberes indígenas e das narrativas tradicionais; destacar a importância dos grafismos e suas significações; transformar a perspectiva sobre os povos indígenas; e incentivar a reflexão e a integração de suas culturas no ensino e aprendizado, com foco na ressignificação e visibilidade dessas práticas artísticas.

Sarah de Castro Ribeiro Nhambiquara, em sua pesquisa de mestrado de 2024, intitulada *Descaravelização de práticas educadoras: a lei 11645/08 e os povos indígenas, construindo caminhos para o encantamento*, analisou o processo de criação e implementação de um curso de formação continuada sobre a temática indígena, destinado a profissionais da educação do município de Suzano (SP), tendo como base a Lei nº 11.645/2008. A iniciativa visa suprir a escassez de formações docentes que contemplem pautas sociais e políticas atuais, conforme os princípios da LDB, adotando uma perspectiva decolonial e antirracista.

Erika Kimie Koyama, em sua pesquisa de mestrado de 2024, intitulada *Artes Indígenas no Brasil: Um Levantamento dos Conceitos e Termos Mobilizados pelos Indígenas a Partir de 2013*, organizou diferentes abordagens utilizadas por intelectuais e criadores indígenas, como arte como armadilha, pussanga, procedimento reantropofágico e processo educativo. Dividida em quatro capítulos, a dissertação mapeia essas ideias e propõe uma visão preliminar sobre o fenômeno, com base nas contribuições de autores indígenas como Jaider Esbell, Denilson Baniwa e Ailton Krenak.

Álvaro Franco da Fonseca Júnior, em sua pesquisa de mestrado de 2023, com o tema *A arte indígena contemporânea: inserção do ativismo na escola pública como prática decolonial*, investiga a arte Indígena Contemporânea, também chamada de “ativismo indígena”, visando confrontar preconceitos e desinformações frequentemente vinculados aos povos indígenas, muitas vezes estigmatizados por manifestações de violência. Esse estudo traz importante contribuição a esta pesquisa, uma vez que inclui o desenvolvimento de estratégias didáticas destinadas a abordar o tema em sala de aula, revelando tanto oportunidades quanto desafios.

Oswaldo Pinheiro da Silva, em sua pesquisa de mestrado de 2023, com o tema *Povos Originários: 11.645 Rastros Em Busca De Uma Pedagogia Contracolonial*, estuda as práticas curriculares e metodológicas adotadas na EMEF Prof.^a Célia Regina Andery Braga, em São Paulo (SP), no intuito de efetivar o ensino da cultura indígena no Ensino Fundamental. Com foco em abordar as perspectivas de docentes e discentes, o estudo buscou expandir as bases teóricas e metodológicas da arte-educação, destacando experiências que utilizam a arte como ferramenta de educação contracolonial.

Denis Rodrigues Mota, em sua pesquisa de mestrado de 2023, intitulada *A educação cultural indígena pelo viés da descolonização nas escolas municipais de*

Boa Vista/Roraima, investigou o contexto educacional da Rede Municipal de Boa Vista/RR quanto à valorização e ao reconhecimento da cultura indígena nas escolas e, assim como esta pesquisa, visou desmistificar estruturas coloniais persistentes e transformar o campo educacional e social.

Bárbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida, em sua pesquisa de mestrado de 2023, com o tema *Educar para as relações étnico-raciais: racismo e antirracismo na educação infantil*, teve como objetivo mapear e analisar as práticas educativas voltadas para as relações étnico-raciais no Centro de Educação Infantil 01 (CEI 01) de São Sebastião/DF. Apesar de o foco da investigação estar voltado à Educação Infantil, o trabalho é de extrema importância para esta pesquisa, pois discute os desafios e inovações das abordagens, estratégias e conteúdos utilizados pelos(as) docentes para implementar as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Outra semelhança com esta pesquisa é que Almeida adotou estratégias colaborativas como participação observante, rodas de conversa, entrevistas narrativas e intervenção pedagógica, visando promover a participação ativa de professores(as) e estudantes no processo investigativo.

Budga Deroby Nhambiquara, em sua pesquisa de mestrado de 2023, com o tema *Educação Decolonial: Grafismo Indígena como caminho para (Des)Construção de olhares*, apresentou uma análise crítica da implementação da Lei 11.645/2008 com base em suas experiências como autor indígena que leciona em escolas não indígenas, destacando as disparidades na produção de materiais didáticos e na formação acadêmica relacionadas ao ensino da cultura indígena nas redes públicas de ensino. Essa foi uma importante fonte, pois explora a interseção entre descolonização e currículo de Arte, propondo caminhos para avançar nos processos de descolonização do ensino-aprendizagem por meio do desenvolvimento de material didático.

Lucas Lucena Oliveira, em sua pesquisa de mestrado de 2022, intitulada *Representações sobre povos indígenas: uma análise das concepções de estudantes e professores do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino de Imperatriz*, investigou as representações dos povos indígenas com base nas concepções de estudantes e professores(as) de uma escola de Ensino Médio da rede estadual de Imperatriz. O objetivo foi identificar como essa escola não indígena representa os povos indígenas em suas práticas pedagógicas, considerando os recursos didáticos disponíveis, investigando a concepção dos(as) participantes sobre

os povos indígenas enquanto sujeitos históricos e culturais. Embora a pesquisa em questão seja direcionada aos(as) professores(as) enquanto esta esteja voltada aos(as) estudantes, ela apresenta as representações equivocadas, evidenciando a necessidade de formação continuada para os(as) professores(as) da rede pública e destaca o papel estrutural da escola na formação de ideologias que inferiorizam os povos indígenas.

Clarissa Lopes Suzuki, em sua pesquisa de doutorado de 2022, cujo tema era *Outras memórias, outras histórias: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na educação antirracista das artes*, apresenta a colonialidade na educação das artes por meio da construção coletiva e ancestral, integrando vozes diversas e conhecimentos interseccionais das epistemologias afro-brasileiras e indígenas. Essa tese tem suma importância em nossa pesquisa, pois apresenta autores(as) que reconhecem a educação como ferramenta emancipatória contra a colonialidade, visando resgatar histórias e memórias excluídas pelo projeto moderno/colonial.

Letícia Santana Stacciarini, em sua pesquisa de doutorado de 2022, cujo título é *Estudo do espaço narrativo em obras de autores indígenas brasileiros para o público infantil*, apresenta, na contemporaneidade, as obras de autores indígenas voltadas para crianças. Embora não exclusivamente direcionadas a esse público, explora diversas experiências literárias que desafiam as normas sociais ocidentais e apresenta suas perspectivas. Esse estudo traz contribuições à nossa pesquisa visto que essas obras literárias não apenas proporcionam uma plataforma para a formação de leitores(as) decoloniais, promovendo o respeito, mas têm como base autores(as) indígenas importantes, tais como: Daniel Munduruku, Lia Minápoty, Olívio Jekupé, Eliane Potiguara, Graça Graúna, Yaguarê Yamã, Auritha Tabajara, Márcia Kambeba, Edson Krenak, Tiago Hakiy, Cristino Wapichana, Roni Wasiry Guará, Geni Núñez, Luiz Carlos Karai, Shirley Djukurnã Krenak, Renê Kithãulu, entre outros, os quais puderam servir de base para esta pesquisa.

Maisa Cristina Tôres Dantas, em sua pesquisa de mestrado de 2021, denominada *Trajatória da lei no 11.645/08 e sua aplicação nas escolas*, teve como objetivo descrever e analisar a Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. O foco principal foi investigar a emergência, o processo de elaboração e a aplicação prática dessa legislação, especialmente no que se refere à presença da temática indígena nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), o que nos ajudou como fonte, pois apresenta estudos decoloniais e culturais para explorar as dinâmicas de poder e as lutas relacionadas à etnia no currículo escolar.

Maria de Fatima Limeira da Silva Cunha, em sua pesquisa de mestrado de 2021, com o tema *Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08: possibilidades e desafios para a construção de uma educação antirracista: Escola Estadual São Pedro Apóstolo – Pedra Preta-MT*, investigou as possibilidades e desafios para a construção de uma educação antirracista na Escola Estadual São Pedro Apóstolo em Pedra Preta/MT. Essa pesquisa foi uma fonte importante, pois se embasa na perspectiva decolonial, com contribuições teóricas de Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, Arturo Escobar, Nilma Lino Gomes, Abdias Nascimento, Bell Hooks, Kabengele Munanga, Djamila Ribeiro, Lilia Moritz Schwarcz, entre outros(as).

Monique Magalhães Marins, em sua pesquisa de mestrado de 2020, cujo tema era *Todo dia é dia de índio. Que índio?*, investigou as mudanças ocorridas com a implementação da Lei nº 11.645, de março de 2008, e as mudanças educacionais referentes a ela até 2020. A importância desse estudo para a nossa pesquisa é que se apresentou aquilo que é lembrado e aquilo que é esquecido sobre a temática indígena, questionando se há uma política de memória por trás dessas representações. Ademais, Marins problematiza se o currículo escolar incentiva a reflexão crítica e se os(as) estudantes têm potencial para construir um conhecimento histórico que reestruture esses paradigmas, sob uma perspectiva epistemológica decolonial.

Por fim, Tales Bedeschi Faria, em sua pesquisa de doutorado de 2020, nomeada como *Artes indígenas e a escola não indígena: a retomada da cultura entre os Pataxó e os Xakriabá*, propôs-se a desenvolver abordagens metodológicas que possibilitassem explorar de maneira autêntica, cientificamente robusta e respeitosa as dimensões culturais e artísticas dos povos Pataxó e Xakriabá. Importante pesquisa, pois trouxe como fonte pensadores(as) indígenas como Arissana Pataxó, Célia e Nei Xakriabá, Gersem Baniwa, Dona Liça Pataxó, Tyson Yunkaporta.

4.3 O campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental, situada na região periférica da cidade de Diadema, no estado de São Paulo. Diadema é um município localizado na região sudeste do Brasil, fazendo parte da Grande São Paulo, uma área densamente povoada. Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (População, 2022), a cidade abriga aproximadamente 393.237 habitantes, posicionando-se como o 16º município mais populoso do estado e o 63º do Brasil.

Histórica e administrativamente, Diadema integrava o distrito de São Bernardo do Campo até sua emancipação em 8 de dezembro de 1959. A economia local é sustentada principalmente pelo setor de serviços, seguido pela indústria e pelo comércio, promovendo a diversificação econômica da região.

No âmbito esportivo, Diadema se destaca com o Clube Atlético Diadema, o Esporte Clube Água Santa e o time de futebol americano Diadema Diamond. No campo cultural e turístico, a cidade oferece atrativos como o Borboletário, o Jardim Botânico, o Museu de Arte Popular e o Observatório Astronômico. Segundo publicação no *site* da prefeitura (2025), o município conta com 20 unidades escolares de Ensino Fundamental regular, que atendem 13.436 estudantes a partir de seis anos.

A escola onde foi realizada a pesquisa está localizada no conjunto habitacional Gazuza, segundo a reportagem intitulada *Memória-Ineditismos fazem do Conjunto Habitacional Gazuza um bem cultural de Diadema* (2023). O bairro é composto por cerca de 280 unidades de habitação, entre casas e apartamentos. Esse bairro é significativo na história do Brasil, por ter sido a primeira experiência de construção verticalizada em regime de mutirão no país e pela Caixa Econômica Federal ter financiado um empreendimento nessa modalidade pela primeira vez. O bairro foi planejado e construído de modo organizado pelos(as) moradores(as) em uma área particular desapropriada pela prefeitura.

A escola dispõe de parque infantil, sala de arte ampla, sala de leitura, quadra, sala de apoio, cozinha, sala dos professores, sala da gestão, banheiros e sala em ambiente aberto. Apesar das limitações nos recursos fornecidos pela prefeitura, o corpo docente conta com o apoio da gestão escolar, visto que a diretora e a vice-diretora foram escolhidas pela comunidade escolar, e funcionários(as) e educadores(as), por meio de um processo eleitoral. Cabe elucidar que a gestão da escola é formada por profissionais que já atuavam na instituição, como professoras e

coordenadoras. Com base nos anos em que atuo na escola, as gestoras demonstram confiança no meu trabalho, participando ativamente e fornecendo o suporte necessário.

Os(as) participantes da investigação foram os(as) estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. A maioria desses(as) estudantes tem dez anos de idade, compondo uma sala mista de meninos e meninas. Grande parte demonstra apreço pelas aulas de Arte, participando plenamente das atividades propostas, apesar das dificuldades de aprendizagem, decorrentes, entre outros fatores, de falta de recursos, ausência de apoio dos(as) responsáveis e reflexo da pandemia. As aulas de Arte e Educação Física são percebidas tanto pelos(as) discentes quanto pelos(as) educadores(as) como mais dinâmicas e autônomas em comparação às outras disciplinas do ensino regular.

Quadro 2 - Caracterização dos(as) estudantes participantes da pesquisa

Nome escolhido	Idade	Religião	Ancestrais	Auto declaração
Rick	10	Pastor Diego	Bahia	Branco
Luizinho	11	Católica	Pernambuco e São Paulo	Pardo
Mimi S	11	Evangélica	Lituânia	Branca
LF (Não Tenho)	10	Evangélica	São Paulo, Pernambuco, Bahia	Branca
Mimi	11	Católica	São Paulo	Branco
Dani	11	Católico	Bahia, Ceará, São Paulo	Pardo
Daniel	11	Católico	Bahia	Pardo
Patola	10	Não sei	Bahia	Pardo
Nanda	14	Católico	Bahia	Parda
Raí	11	Evangélica	Bahia	Negra
Issa	11	Cristã	Pernambuco	Indígena
Pedro	11	Jesus	Bahia	Indígena
Gato de Botas	11	Igreja Universal	Goiás	Pardo

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024

Os nomes dos(as) estudantes foram modificados a fim de garantir o anonimato. A maioria tem 11 anos, com exceção de Rick, que tem 10 anos, e Nanda, com 14 anos.

Com relação à autoidentificação étnica, observa-se que a maioria se autodeclara parda, seguido por branco(a), indígena e negro(a). Essa diversidade é um reflexo das complexas origens étnicas e culturais do Brasil, onde a mistura de etnias é uma característica marcante. A autoidentificação é um processo fundamental para o fortalecimento da identidade, especialmente entre grupos étnicos historicamente marginalizados.

A ancestralidade de cada participante revela uma diversidade de origens geográficas no Brasil, com o predomínio da Bahia, seguido por Pernambuco, São Paulo, Goiás e Lituânia. Grande parte tem como religião o catolicismo e o evangelismo. Observa-se que, em um país colonizado por portugueses, a catequização promovida pelos jesuítas tem reflexos duradouros nas comunidades brasileiras até os dias atuais.

5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS: CONSTRUINDO FERRAMENTAS DECOLONIAIS PARA O ENSINO DA ARTE INDÍGENA

Conforme apresentado na seção metodológica, a opção foi por uma pesquisa interventiva, de caráter decolonial e intercultural, com foco na valorização da cultura e da arte indígena. A abordagem contempla tanto os grafismos, que são predominantes em diversas etnias, quanto os(as) artistas representados(as) no acervo do Museu de Cultura Popular da cidade de Diadema, destacando a presença tanto masculina quanto feminina. A metodologia também inclui a análise de um artista indígena renomado, cujas obras são expostas em grandes eventos. Enfatiza-se a importância de reflexões críticas sobre as estruturas coloniais, com ênfase no protagonismo dos(as) estudantes na construção dos saberes. A descentralização do conhecimento e o reconhecimento das identidades indígenas e estudantis são aspectos centrais dessa abordagem, promovendo a prática artística como um meio de resistência, afirmação de identidades e promoção de trocas interculturais.

De acordo com Ernani Maria Fiori, no prefácio no livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987), as consciências recíprocas necessitam de colaboração, uma vez que o autorreconhecimento só se realiza plenamente no reconhecimento do(a) outro(a). Para isso, é essencial superar a relação hierárquica entre educador(a) e educandos(as), rompendo com a educação "bancária" e construindo uma prática dialógica e problematizadora.

Essa perspectiva estabelece que educadores(as) e educandos(as) não são sujeitos passivos, mas mediadores(as) ativos(as) no processo educativo. Dessa forma, a educação autêntica ocorre de maneira colaborativa, sendo essa relação mediatizada pelo mundo. Por meio de temas geradores, essa abordagem desafia e promove o aprendizado mútuo, evidenciando que o conteúdo educativo deve emergir de uma realidade compartilhada e contextualizada.

As etapas desta pesquisa apresentam iniciativas voltadas para a valorização da ancestralidade e da cultura indígena no ambiente escolar. Utilizando a arte-educação como ferramenta de resistência cultural e aprendizado construtivo e transformador, as etapas buscam sensibilizar os(as) estudantes sobre a importância

da ancestralidade e da memória cultural, promovendo reflexões sobre identidade, território e o impacto dos estereótipos na percepção dos povos indígenas.

Esta seção descreve as atividades realizadas, as observações feitas durante o processo e os resultados obtidos. Também são discutidos os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para proporcionar uma experiência educativa significativa e transformadora.

Estas etapas visam integrar, de forma prática e reflexiva, o estudo da ancestralidade, a valorização da cultura indígena e o fortalecimento da identidade pessoal por meio da arte. Nesse contexto, as atividades propostas buscam aprofundar o conhecimento sobre os povos indígenas, promovendo reflexões sobre a ancestralidade e seu papel na formação das identidades individuais e coletivas. As estratégias adotadas envolvem práticas lúdicas e criativas, que sensibilizam os(as) estudantes quanto à relevância da memória cultural e ancestral, abordando questões relacionadas à percepção social dos(as) indígenas e aos impactos do imaginário coletivo.

Segundo Gersem Baniwa,

A escola foi o principal instrumento devorador de culturas e de povos indígenas no Brasil. Ela esmagou os índios, arrasou línguas, ignorou conhecimentos, perseguiu e proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias. Aplicou com rigor o projeto do monolingüismo no Brasil, em parte obtendo sucesso, o que ajudou a destruir mais de 1.000 línguas indígenas em 506 anos (Baniwa, 2006, p. 123).

É fundamental refletir sobre a importância do reparo histórico na educação brasileira, bem como sobre outras formas pelas quais a educação pode perpetuar ou promover o apagamento cultural. Afinal, estamos, enquanto educadores(as), “enterrando” elementos cruciais para a identidade de nossos(as) estudantes ou do nosso povo?

Em reflexão e por meio dos círculos de Cultura, a primeira atividade proposta consistiu em um levantamento sobre as histórias familiares dos(as) estudantes, com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre a ancestralidade e suas implicações na formação da identidade. Esse envolveu questões sobre a origem geográfica dos familiares, além de aspectos subjetivos como tradições e o significado dos nomes. O intuito foi o de ampliar a compreensão sobre os laços familiares e a relação desses com as raízes culturais, reconhecendo a forte conexão entre identidade pessoal e a

história de vida dos antepassados. Os resultados revelaram informações significativas, como a identificação de estudantes com ascendência indígena, bem como a ampliação da percepção dos(as) participantes sobre a importância das lutas sociais e da valorização do território em que vivem. Esses achados aumentaram o engajamento dos(as) estudantes com o tema, facilitando o aprofundamento dos conteúdos.

Figura 8 – Detalhe da mesa do educador



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

As etapas foram planejadas para valorizar tanto os aspectos simbólicos quanto as habilidades de cooperação e convivência em grupo. Durante a execução das atividades, observou-se que alguns/algumas estudantes apresentaram dificuldades em manter o foco, resultando em momentos de agitação. Contudo, esses desafios foram transformados em ocasiões para trabalhar competências apresentadas nos textos desta seção. A figura 8 apresenta a mesa do educador com o caderno de anotações, planejamento e as diversas referências e materiais apresentados aos(as) estudantes nestas estratégias pedagógicas decoloniais.

5.1 Primeira etapa: representações indígenas e identidades em sala de aula

Quadro 3 – Sondagem sobre representações indígenas

Objetivo Geral	Desconstruir estereótipos sobre os povos indígenas e analisar as representações deles no imaginário popular, utilizando as produções artísticas dos(as) estudantes.
Objetivos Específicos	Analisar como os indígenas são representados na mídia, nos livros e na sociedade em geral, criticando as distorções e a simplificação dessas representações.
	Estimular a reflexão sobre preconceitos e estereótipos relacionados aos povos indígenas e os impactos dessa visão na formação da identidade cultural.
Ação	Produção de desenhos representando um(a) indígena. Após, discussão coletiva, com a provocação: "Onde estão os(as) indígenas de Diadema?", incentivando uma reflexão sobre a presença e a visibilidade dos povos indígenas nas cidades urbanas e contemporâneas.
Recursos	Caderno de desenho, lápis de cor, caneta hidrocor e giz de cera.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024

Uma das atividades realizadas consistiu no desenho de um(a) indígena, com o objetivo de identificar as representações que os(as) estudantes possuíam sobre esses povos.

Para compreender as percepções e representações dos(as) estudantes sobre a presença indígena, foram coletados desenhos e observados os diálogos gerados nos círculos de cultura e no desenvolvimento das etapas da pesquisa. Esses dados serviram como fontes primárias para a análise a partir do referencial teórico desta pesquisa.

Figura 9 – Desenhos elaborados pelos(as) estudantes









Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

Observa-se na figura 9, a diversidade de referências apresentadas pelos(as) estudantes em relação à imagem do(a) indígena. Foram retratados(as) indígenas de diferentes tons de pele, cores e tipos de cabelo. Nota-se que, em geral as figuras femininas com detalhes que ressaltam características como o formato do corpo, a presença de seios ou vestimentas específicas. Já as figuras masculinas, frequentemente associadas a elementos como armas, pinturas corporais ou ferramentas. Essas escolhas refletem, em parte, o imaginário popular, que comumente retrata os indígenas em cenários naturais, com casas e vestimentas tradicionais, e a presença de animais selvagens.

Os resultados revelaram estereótipos de gênero que, conforme Sousa (2015), demonstram como as identidades de gênero são construções sociais moldadas por instituições como família, escola e mídia, as quais criam e naturalizam padrões descritivos e prescritivos. Esses mecanismos estabelecem uma rígida divisão binária de papéis, associando mulheres ao âmbito privado e características emocionais, enquanto vinculam homens ao espaço público e atributos racionais (Sousa, 2015). Essa dinâmica se perpetua tanto por meio do sexismo hostil quanto do benevolente,

configurando a socialização de gênero como um processo político que reproduz hierarquias e restringe expressões identitárias.

Complementarmente, a mídia, especialmente a publicidade e as produções televisivas, reforça esses padrões ao representar mulheres predominantemente como objetos sexuais ou cuidadoras, e homens como protagonistas e provedores materiais (Sousa, 2015). Essa representação midiática contribui para a manutenção de assimetrias de gênero na sociedade contemporânea.

A proposta de solicitar um desenho, em vez de um discurso ou texto sobre esses povos, mostrou-se eficaz, pois permitiu que os(as) estudantes se expressassem de forma mais livre e autêntica. A linguagem visual proporcionou um espaço de criação no qual se sentiram à vontade para externalizar suas percepções e ideias de maneira plena, sem as limitações impostas por textos ou discursos formais.

Nesse sentido, conforme observado e reafirmado no livro *Criatividade e Processos de Criação*, de Fayga Ostrower,

As línguas constituem sistemas de comunicação verbal. Conquanto a fala seja da maior importância, fator fundamental de humanidade no homem, a nossa capacidade de comunicar conteúdos expressivos não se restringe às palavras; nem são elas o único modo de comunicação simbólica. Existem, na faixa de mediação significativa entre nosso mundo interno e o externo, outras linguagens além das verbais. Diríamos que, ao simbolizarem, as palavras caracterizam uma via conceitual. Essencialmente, porém, no cerne da criação está a nossa capacidade de nos comunicarmos por meio de ordenações, isto é, através de FORMAS (Ostrower, 1978, p. 24).

Como mencionado acima, a análise dos desenhos revelou que, alguns estudantes tenham reproduzido estereótipos preconceituosos, pois muitos(as) mantiveram associações entre os(as) indígenas, a floresta e seus adornos tradicionais. Esse fenômeno pode ser explicado pela influência de obras culturais, como, por exemplo o filme *Tainá 2*, que, embora relevante na formação do imaginário indígena, oferece uma visão limitada da diversidade cultural desses povos, com foco predominante em etnias amazônicas. Cabe esclarecer que a prefeitura de Diadema organizou uma excursão para o teatro, onde os(as) estudantes assistiram ao filme. Grande parte dos(as) estudantes retornou empolgada e emocionada, o que sugere que o filme pode ter influenciado suas representações nos desenhos. Para Baniwa, “talvez exista no imaginário popular, fruto do preconceito de que índio é tudo igual, servindo para diminuir o valor e a riqueza da diversidade cultural dos povos nativos e originários da América continental” (2006, p. 40).

Ao analisar os desenhos dos(as) estudantes e suas percepções sobre as culturas indígenas, foram revelados aspectos significativos sobre os impactos das abordagens educacionais decoloniais e as aulas de arte como ferramenta pedagógica. Com as etapas da pesquisa e com o complemento das aulas do programa "Dandara e Piatã", oferecido pela prefeitura, os desenhos demonstram como os(as) estudantes compreendem e reinterpretaram elementos culturais relacionados às identidades, incluindo personagens com características físicas e indumentárias associadas a essa cultura, como grafismos corporais, roupas tradicionais e cenários, evidenciando uma inicial compreensão de conceitos abordados nas aulas.

Os diálogos, por meio dos círculos de cultura, e na elaboração das etapas sobre os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, apontam avanços e limitações no entendimento histórico. Alguns/algumas participantes mencionaram aspectos históricos relevantes, como a expulsão dos(as) indígenas de suas terras e o processo de escravização, enquanto outros(as) apresentaram equívocos significativos, como a perspectiva de que os(as) indígenas que invadiram o território brasileiro e ao representarem mulheres indígenas, as representavam muitas vezes de maneira sensualizada e os homens como guerreiros ou caçadores. Essa diversidade de interpretações válidas e erros históricos refletem a persistência de narrativas eurocêntricas e estereotipadas no imaginário coletivo, reforçando a importância de programas educativos que promovam uma visão mais crítica e alinhada às perspectivas dos povos originários.

Kércia Priscilla Figueiredo Peixoto argumenta que

Ser índio difere em muitos lugares do mundo de acordo com a imagem imputada a ele e sustentada pelo senso comum. Conforme relatado no Brasil o índio foi deliberadamente associado ao ser selvagem que vive na mata, guerreiro, importante por ter sido uma das 'raças' formadoras do povo, mas para sempre fincado no passado (Peixoto, 2017, p.40).

Sobre as representações de indígenas nos desenhos das crianças, Maria Aparecida Bergamaschi e Luana Barth Gomes observam que

Nos desenhos das crianças os indígenas aparecem frequentemente nus, com os corpos pintados e, em geral, em contato com a natureza. Buscando também nos livros didáticos as imagens mais frequentes que retratam os povos indígenas, vemos que a maioria dos manuais os apresentam com pinturas corporais, com cocares nas cabeças e em geral sem ou com pouca

roupa. Em nenhuma das representações os alunos mostram ter visto imagens nos livros que remetem aos povos indígenas na situação social contemporânea. De fato, as imagens que predominam nos livros são as do indígena na época da colonização, representados por pinturas que confirmam o exótico ou em situações que o vitimizam (Bergamaschi, Gomes, 2012, p. 56).

Passados mais de dez anos do relato das autoras Bergamaschi, e Gomes, verifica-se que pouca coisa mudou. Analisando os desenhos produzidos pelos(as) estudantes, e as demais etapas desta pesquisa, é evidente a necessidade de inserir temáticas decoloniais e artísticas as quais contribuem para ampliar a compreensão dos(as) estudantes sobre a diversidade cultural e histórica. Essas temáticas permitem que eles(as) reconheçam o protagonismo das culturas marginalizadas como parte essencial da identidade brasileira e desenvolvam um pensamento crítico em relação às narrativas históricas dominantes.

No entanto, a persistência de equívocos, como a reprodução de estereótipos e a falta de profundidade no tratamento dessas questões, indica a necessidade de abordagens contínuas e mais aprofundadas. Mesmo com iniciativas como o programa Dandara e Piatã e a obrigatoriedade estabelecida pela Lei nº 11.645/08, que institui o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, observa-se que as atividades decoloniais e as atualizações curriculares ainda são insuficientes para eliminar completamente os preconceitos. Portanto, é fundamental investir em formações docentes, materiais didáticos atualizados e práticas pedagógicas que promovam uma educação verdadeiramente antirracista e decolonial.

5.1. 1 Escutas ancestrais: pesquisa sobre memórias e raízes familiares

Quadro 4 – Pesquisa com questionário sobre origens familiares

Objetivo Geral	Incentivar os(as) estudantes a refletirem sobre suas origens culturais e familiares, promovendo o reconhecimento da diversidade no grupo.
Objetivos Específicos	Estimular a investigação sobre a ancestralidade dos(as) estudantes, considerando diversas tradições e experiências.
	Fomentar o compartilhamento de histórias familiares e culturais, com ênfase no respeito e valorização das diversas origens.

Ações	Aplicação de questionário sobre origens familiares, tradições e memórias. O questionário será elaborado com base em perguntas sobre temas como ancestralidade e aplicado com os(as) responsáveis em seus lares, permitindo que cada estudante compartilhe sua história de maneira única.
	Discussão coletiva sobre as respostas, nos círculos de cultura, destacando a diversidade cultural e as múltiplas identidades presentes na turma.
Roteiro	<p>Entreviste sua família e escreva as respostas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quem são seus avós e bisavós? 2. De onde sua família veio? 3. Quais tradições ou festas sua família celebra? 4. Qual é a comida favorita da sua família? 5. Você conhece alguma história ou lenda da sua família? 6. Quais são os nomes e significados dos membros da sua família? 7. Quais brincadeiras seus responsáveis ou avós brincavam quando eram crianças? 8. Você tem algum objeto antigo ou especial em casa? 9. Quem escolheu seu nome? Por quê? 10. Quais as profissões dos seus familiares?
Recursos	Questionários para pesquisa com os(as) responsáveis.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024

As questões propostas desempenharam um papel fundamental na criação de um espaço propício ao diálogo sobre manifestações artísticas indígenas. Foi sugerido aos(às) estudantes que assumissem o papel de repórteres, entrevistadores(as) ou detetives ao conduzirem as entrevistas com os(as) responsáveis. Os(as) estudantes

demonstraram significativo entusiasmo ao entrevistar os(as) adultos(as) de suas famílias, o que permitiu uma reconexão com suas raízes culturais.

Um dos aspectos centrais observados no desenvolvimento deste projeto foi o desconhecimento, por parte de muitos(as) estudantes, em relação aos nomes de seus avós ou bisavós, bem como à origem de seus familiares. Essa lacuna na memória familiar evidenciou um distanciamento significativo de suas raízes culturais, o que serviu como ponto de partida para a investigação proposta. Ao longo dos círculos de cultura e das etapas do projeto de pesquisa, os(as) estudantes passaram a reconhecer a pluralidade de influências que moldaram suas identidades, refletindo criticamente sobre os processos de resistência cultural que permitiram a preservação dessas tradições ao longo do tempo.

Durante a análise, alguns/algumas estudantes refletiram sobre a experiência da pesquisa da seguinte forma:

Achei muito legal, porque comecei mais saber sobre a gente por essa entrevista. (Nanda, 2024).

Eu achei legal, porque estou sabendo mais sobre a minha família. (Daniel, 2024).

Eu achei muito legal em saber um pouco mais deles e saber quem são meus bisavós. (Dani, 2024).

Muito divertida conheci mais minha família e descobri mais da onde eu sou. (2024).

Os depoimentos dos(as) estudantes evidenciam uma convergência temática que destaca o impacto transformador da pesquisa em suas percepções de identidade e pertencimento. É perceptível, entre os(as) participantes, o reconhecimento e a valorização de suas raízes, o que promove um processo de autoconhecimento e reconexão com suas histórias familiares e culturais. Esse movimento é fundamental para uma educação decolonial, que busca desconstruir narrativas hegemônicas e valorizar saberes marginalizados. Algumas expressões como "achei muito legal" e "muito divertida" indicam que a pesquisa foi uma experiência engajadora e prazerosa, reforçando a importância de metodologias construtivistas e decoloniais que integram a investigação cultural de forma lúdica e significativa. Essa abordagem não apenas contribui para o aprendizado, mas também para o empoderamento e a valorização das histórias individuais e coletivas, fortalecendo identidades e promovendo uma

educação mais inclusiva e crítica, sobre a importância em que o(a) estudante saiba de suas raízes para uma educação decolonial:

A escola precisa investigar a origem étnica da "ninguendade", daquele que não é mencionado, que fica à margem. Conhecer a origem da família das crianças, dos jovens, dos adultos não somente como tema gerador, motivador, mas de fato como aprofundamento teórico da origem do Brasil. Reconhecer a beleza e a complexidade de ser um "Santos", um "Ramos" e ter uma cor, um jeito, uma forma de festejar a vida – terno de reis, simpatias, tributo a lendas, chás curadores, culto à lemanjá... Inúmeras práticas que marcam um jeito de ser e estar que reportam à cultura indígena, africana, açoriana, aos "ninguém" de nosso currículo escolar (Oliveira, 2022, p. 90 apud Bergamaschi, Gomes, 2012, p.146).

As devolutivas dos(as) estudantes mostram o impacto positivo das atividades propostas, especialmente no reconhecimento e na valorização das histórias familiares. Eles(as) expressaram surpresa e satisfação ao aprender mais sobre suas origens, demonstrando que o exercício não apenas ampliou o conhecimento sobre suas famílias, mas também despertou um senso de identidade cultural. Eles(as) destacaram o processo de descoberta como algo "legal" e significativo, evidenciando o valor educativo e emocional de atividades que promovem a reconexão com as raízes pessoais e familiares.

Em relação aos(às) participantes em seus diálogos no círculo de cultura, apresentaram-se interessados(as) e surpresos(as) em entender como somos frequentemente influenciados por culturas estrangeiras: norte-americana, sul-coreana e europeia, o que contribui para o sufocamento de nossas próprias raízes culturais. Isso evidencia como a cultura indígena permanece em posição de menor visibilidade diante das demais. O estudante Daniel alega que a importância em aprender sobre este tema é “porque não temos que excluir os povos indígenas”. Issa comenta “para saber tudo sobre, e aprender uma linda cultura”. Para Mimi é “para conhecer mais sobre nosso país”. E Luizinho responde que “sabia que eles lutaram perderam o território e que hoje vivem entre nós”.

Verifica-se que, por meio do diálogo, os(as) estudantes ampliaram sua compreensão sobre a importância de respeitar e valorizar as culturas historicamente marginalizadas e sua relevância para a formação da identidade coletiva.

5.1.2 Entre saberes e vivências: representações culturais e identitárias

Quadro 5 – Representações Culturais e Pessoais

Objetivo Geral	Relacionar a ancestralidade com aspectos pessoais e familiares dos(as) estudantes, reconhecendo a diversidade cultural e o patrimônio simbólico de cada família.
Objetivos Específicos	Estimular a autoexpressão por meio da arte, para que os(as) estudantes compartilhem suas histórias familiares;
	Promover a reflexão sobre práticas culturais individuais e familiares, valorizando as diferentes tradições.
Ações	Planejamento de desenhos abordando temas como brincadeiras, religiões e profissões familiares, com a valorização das culturas indígenas;
	Produção dos desenhos elaborados pelos(as) estudantes.
	A divisão da folha em seis partes iguais para que os(as) estudantes expressassem temas como o animal e a planta que mais gostam ou que possuem em casa, a religião que frequentam, objetos de casa e da rua que chamam sua atenção, e objetos que simbolizam as profissões de seus familiares.
Recursos	Caderno de desenho, lápis de cor, giz de cera e caneta hidrocor.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024

Os(as) estudantes demonstraram grande interesse no desenvolvimento desta atividade. O repertório adquirido nas etapas prévias contribuiu para o engajamento e a profundidade das reflexões. A atividade valorizou os conhecimentos prévios dos(as) estudantes e suas narrativas pessoais, permitindo que estudantes com dificuldade em expressar-se, por meio de textos, se expressassem também por meio do desenho. Essas etapas foram indispensáveis para com que o(a) estudante se identificasse com as aulas e participasse com maior efetividade. Freire reflete sobre esta aproximação:

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano (Freire, 1987, p. 7-8).

Os resultados dessa etapa reafirmaram o respeito às vivências individuais, legitimando os saberes de todos(as) os(as) estudantes. As ilustrações revelam a promoção do diálogo intercultural e o respeito à diversidade na sala de aula, fortalecendo o senso de pertencimento, a autoestima e a consciência crítica dos(as) estudantes.

Figura 10 – Algumas ilustrações sobre esta etapa



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

Nessa etapa, quando os(as) estudantes estavam em momento livre, eu recolhia seus cadernos e dividia a folha em seis partes. Em diálogo pedia que eles(as) desenhassem sobre os seguintes temas: seu animal ou planta favoritos, sua brincadeira preferida, seu objeto favorito em casa, seu objeto favorito na rua, sua religião e um objeto que representasse a profissão de seus familiares. Os(as) estudantes realizaram a atividade de maneira reflexiva, uma vez que muitos(as) nunca haviam pensado sobre esses temas anteriormente. Durante a execução da atividade, os(as) participantes levantaram questionamentos como: "Eu não sei qual é a minha religião", "Nunca havia observado o que me chama atenção em casa ou na rua", "Sei escolher um animal, mas não sei escolher uma planta", "Meus pais e avós têm a mesma profissão".

Essa atividade contribuiu para o fortalecimento do autoconhecimento dos(as) estudantes, promovendo reflexões sobre seu cotidiano e auxiliando na construção de uma identidade mais consciente para as etapas futuras. A proposta permitiu que eles(as) explorassem aspectos pessoais e sociais de forma crítica e criativa,

incentivando a expressão individual e a compreensão de suas próprias preferências e contextos familiares. Desenvolveu significativamente o autoconhecimento dos(as) estudantes, incentivando reflexões sobre seu cotidiano e fortalecendo a construção de sua identidade, aspecto essencial para as futuras etapas da pesquisa.

5.2 Segunda etapa: círculos de cultura e o protagonismo infantil

Quadro 6 – Círculos de cultura: reflexão, curadoria e conclusão

Objetivo geral	Promover a integração e o protagonismo dos(as) estudantes, consolidando as produções artísticas realizadas ao longo do projeto e refletindo criticamente sobre os aprendizados, enquanto organizam e preparam os trabalhos para a exposição final.
Objetivos específicos	Possibilitar o compartilhamento de experiências e reflexões sobre o processo artístico, destacando os aprendizados individuais e coletivos.
	Garantir a finalização das produções artísticas, incorporando ajustes necessários e valorizando as narrativas pessoais e culturais dos(as) estudantes.
	Envolver os(as) estudantes na curadoria e organização da exposição final, reforçando a diversidade cultural e o protagonismo criativo.
Ações	Reflexão e Troca de Experiências: Realização de um círculo de cultura promovendo a escuta ativa e o compartilhamento das experiências vivenciadas ao longo do projeto. Os(as) estudantes serão incentivados(as) a discutir os desafios, aprendizados e o impacto cultural e social das obras realizadas, com ênfase na valorização das culturas indígenas e na diversidade representada em sala de aula.
	Aprimoramento das Produções Artísticas: Conclusão e retoques das obras realizadas, com o apoio do(a) educador(a). Durante essa etapa, serão incorporados os resultados recebidos nas atividades anteriores, promovendo a qualidade e a coerência das produções.
	Curadoria e Montagem da Exposição: Organização das obras para a exposição final. Os(as) estudantes, em grupos, definirão o <i>layout</i> e a disposição das produções, criando uma narrativa visual que reflita suas histórias e culturas. Serão discutidas questões relacionadas à curadoria, como a escolha de temas, o significado cultural das obras e sua contextualização no espaço expositivo.
Recursos	Espaço para círculos de cultura, textos e ou desenhos produzidos pelos(as) estudantes, materiais pedagógicos fornecidos pelo educador, materiais para retoques artísticos (tintas, pincéis, lápis de cor, giz de cera, entre outros),

	equipamentos para montagem da exposição (painéis, etiquetas, iluminação adequada, cartões de identificação das obras).
--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024

A utilização dos círculos de cultura, estratégia pedagógica proposta por Paulo Freire, nesta pesquisa teve como objetivo promover o diálogo entre os(as) estudantes, estimulando a escuta ativa, o protagonismo infantil, a decolonialidade e a interculturalidade no ensino de arte. O círculo favorece a aprendizagem coletiva, permitindo que os(as) estudantes desempenhem um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento enquanto contribuem para o desenvolvimento do saber coletivo. Criando um ambiente de expressão e escuta mútua, valorizando as artes e culturas indígenas e incentivando reflexões críticas sobre as estruturas coloniais ainda presentes na sociedade.

Figura 11 – Círculo de cultura sobre árvore ancestral



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987) contrapõe a educação bancária — em que o(a) educador(a) ocupa o papel central e é o(a) detentor(a) do conhecimento, enquanto o(a) estudante é um(a) receptor(a) passivo(a) — à educação libertadora, onde os(as) estudantes se tornam sujeitos de seu próprio aprendizado. Por meio dos círculos de cultura, os(as) estudantes apresentam suas visões de mundo, enriquecendo o processo de ensino com suas experiências e as de seus/suas

colegas, os círculos de cultura tiveram como foco a pedagogia participativa e dialógica, conectando o aprendizado ao contexto social e cultural dos(as) estudantes. Essa abordagem promoveu reflexões sobre as opressões vivenciadas tanto no presente quanto no passado, incluindo aquelas enfrentadas pelos povos originários, despertando nos(as) estudantes uma consciência crítica, reflexões por meio de diálogos a partir de perguntas geradoras, como se observa no quadro abaixo.

Quadro 7 – Alguns temas geradores

O que você sabia sobre os povos indígenas e sua arte antes de começarmos as aulas?
Como você desenhou seu indígena e por que escolheu representá-lo dessa forma?
O que você achou das atividades realizadas em sala de aula e em casa?
O que você aprendeu sobre como os povos indígenas se inspiram na natureza para criar arte?
Você sabia que muitos indígenas moram em cidades e estão presentes em nosso dia a dia? O que você pensa sobre isso?
Depois das aulas, como você se sente em relação aos povos indígenas e sua cultura?
Por que você acha importante aprender sobre a arte indígena na escola?
De todas as artes indígenas que conhecemos, qual você mais gostou e por quê?
De 0 a 10, qual nota você daria para esta atividade? Justifique sua resposta.
Tem alguma mensagem ou sugestão para o professor?

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024

Seguem alguns depoimentos dos(as) estudantes sobre o sentido, para eles(as), de terem estudado a arte indígena:

Meu pensamento mudou porque eu achei legal em saber um pouco mais (Dani, 2024).

Eu acho divertido, posso saber mais sobre os indígenas (Daniel, 2024).

Que os indígenas podem ser muito livres e que eles não vão ser mais escravizados (Patola, 2024).

Me fez conhecer mais sobre a história deles que é muito interessante de conhecer (Nanda, 2024).

Porque é bom sabermos a história porque foram muito importantes para o mundo e para o Brasil e temos que ter respeito por eles (Luizinho, 2024).

A participação ativa, seja por meio dos diálogos nos círculos de cultura ou da criação de trabalhos artísticos, permitiu que os(as) estudantes aprendessem sobre os conteúdos, desenvolvessem respeito pelo trabalho coletivo, valorizassem a diversidade e fortalecessem sua autoestima.

Assim, criou-se um espaço para o compartilhamento de experiências individuais, favorecendo uma educação verdadeiramente democrática e transformadora.

Segundo Patrícia Rocha Sant'Anna (2024), grande parte do conhecimento indígena é transmitido por meio da oralidade, da vivência cotidiana e da experiência diária, sendo amplamente compartilhado pelas mulheres. A autora reconhece a diversidade das culturas e povos indígenas, cada um com suas próprias tradições e saberes, desafiando a ideia de uma cultura indígena com identidade única. Ela também compartilha a perspectiva de que a decolonização do pensamento estereotipado sobre esses povos pode ser facilitada ao promover a identificação dos(as) estudantes com suas próprias memórias e culturas ancestrais. Nesse processo, a arte se configura como uma forma de resistência e preservação cultural, sendo um meio de aprendizado contínuo, no qual se aprende por meio das práticas, estimulando os(as) estudantes a explorar novas possibilidades, ampliar seu repertório e transformar visões limitadas. Esse processo envolve a conexão dos saberes tradicionais com o universo contemporâneo, permitindo que os(as) estudantes tragam suas referências e as atualizem para seu próprio contexto. Nesse ambiente de troca, as relações simbólicas podem se expandir, criando conexões entre o mundo real e o imaginário.

Nessa perspectiva de Sant'Anna (2024), compreendemos que esta pesquisa contribui significativamente para o campo pedagógico e da arte-educação ao demonstrar a aplicabilidade dos círculos de cultura no contexto escolar, promovendo uma compreensão mais profunda, reflexiva e consciente das identidades culturais dos(as) estudantes. Evidenciando a importância do reconhecimento e valorização das diferentes etnias para a construção da sociedade. No entanto, a pesquisa também identificou desafios na implementação dessa metodologia, como a falta de espaços adequados na escola, devido à ocupação de outras turmas, e as dificuldades dos(as) estudantes em se manterem sentados ou em silêncio, aspectos essenciais para o sucesso da prática. Apesar disso, a metodologia dos círculos de cultura é considerada uma ferramenta valiosa para a aprendizagem e transformação social, que, se utilizada ao longo dos anos, poderá ser mais facilmente assimilada pelos(as) estudantes.

Esta etapa fez parte do processo integral desta pesquisa, fortalecendo a aprendizagem coletiva e permitindo que os(as) estudantes se reconheçam como protagonistas de suas histórias e aprendizagens. O uso dos círculos de cultura e a

ênfase na escuta ativa promoveram a participação dos(as) estudantes, rompendo com modelos de ensino hierárquicos, alinhando-se à pedagogia crítica de Paulo Freire, que valoriza o aprendizado colaborativo e o protagonismo do(a) estudante no processo educativo. Valorizando as culturas indígenas, promover práticas decoloniais e desafiar a estrutura tradicional eurocêntrica dos currículos de arte, a pesquisa deu visibilidade às narrativas locais e ancestrais, permitindo que os(as) estudantes compartilhassem e validassem seus saberes.

Como afirma Fiori,

O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos (Fiori apud Freire, 1987, p. 10-11).

Os materiais obtidos nesta pesquisa, possibilitam, com os(as) estudantes, uma curadoria na qual construíram a exposição, refletindo sobre as produções de seus colegas da escola, aprimorando suas habilidades artísticas. Esse processo também favorece o respeito pelos trabalhos dos outros(as) estudantes, promovendo a colaboração, o trabalho em equipe e a comunicação.

Esta etapa propiciou a interculturalidade ao criar um espaço de diálogo entre as diversas culturas e formas de expressão, fomentando o respeito pelo trabalho do(a) outro(a). Esse ambiente inclusivo e respeitoso contribui para a formação de cidadãos e cidadãs empáticos(as) e conscientes de suas identidades culturais. A exposição dos trabalhos nas paredes cinzas da escola também é percebida como uma forma de resistência em meio a uma sociedade que ainda se encontra presa a padrões estéticos. Ao verem seus trabalhos e os de seus colegas sendo expostos com respeito, os(as) estudantes experimentam um aumento significativo na autoestima e passam a se sentir mais integrados ao ambiente escolar, promovendo um clima de respeito mútuo e bem-estar coletivo. A exposição das produções artísticas ou acadêmicas não só valoriza o esforço individual, mas também fortalece o senso de pertencimento ao espaço escolar, incentivando a participação ativa e a colaboração entre os(as) estudantes.

Há mais de dez anos atuando nesta escola, grande parte dos(as) participantes desta pesquisa já tinha familiaridade comigo, seja por meio do contato direto na instituição, seja por intermédio de seus familiares. A maior parte das minhas aulas é desenvolvida em espaços externos da escola, como pátio ou quadra, o que contribui para uma relação mais próxima com os(as) estudantes. Muitos(as) deles(as) já conhecem meu trabalho pedagógico e, ao se tornarem meus/minhas estudantes, demonstram entusiasmo em participar das atividades expositivas propostas.

O reconhecimento por parte dos(as) funcionários da escola — incluindo gestores(as), educadores(as), equipe da cozinha e serviços de limpeza — tem um impacto positivo no engajamento dos(as) estudantes. Os elogios direcionados tanto ao processo de criação quanto às exposições dos trabalhos refletem diretamente no empenho e na dedicação deles(as) durante a realização das atividades. Esse resultado construtivo não apenas valoriza o esforço individual, mas também fortalece a motivação e a confiança dos(as) estudantes, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e estimulante.

Os círculos de cultura, durante esses momentos, foram realizados também, dinâmicas envolvendo alongamento, aquecimento e massagem coletiva, com o objetivo de integrar mente e corpo durante as aulas. Alguns/algumas estudantes questionaram o motivo dessa abordagem, considerando que a prática fazia parte do componente curricular de Educação Física. Inicialmente houve episódios de desrespeito entre os(as) participantes durante os movimentos e as massagens, mas, gradualmente, os(as) estudantes se engajaram na dinâmica, executando os exercícios de forma efetiva.

A técnica dos círculos de cultura mostrou-se como um desafio, enquanto educador. A escola em que a pesquisa foi realizada possui salas superlotadas, o que, por vezes, resulta em problemas de poluição sonora devido ao grande número de estudantes. Como educador, compreendo que ainda preciso aprender a descentralizar o conhecimento e proporcionar maior visibilidade aos(as) estudantes.

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como

pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos (Freire, 1996, p. 70).

Outro desafio observado é a dificuldade dos(as) estudantes em escutar o(a) outro(a), frequentemente interrompendo ou debochando da fala do(a) colega. Existiram dificuldades em manter o foco e a concentração no tema abordado. Infelizmente, muitas vezes, os(as) estudantes, por questões culturais, demonstram maior respeito pelos(as) colegas em situações tradicionais, como em carteiras enfileiradas, com exercícios escritos na lousa e no caderno, do que em círculos de cultura.

Em relação aos limites dos(as) estudantes:

É preciso, inclusive, deixar claro, em discursos lúcidos e em práticas democráticas, que a vontade só se autentica na ação de sujeitos que assumem seus limites. A vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É a vontade ilícita dos 'donos do mundo' que, egoístas e arbitrários, só se vêem a si mesmos" (Freire, 2000, p.34).

Apesar das dificuldades, convicção nos círculos de cultura como uma metodologia transformadora, capaz de promover a desconstrução e a construção do conhecimento. Aplicada de forma contínua e gradual, essa técnica pode superar os desafios iniciais enfrentados por estudantes, que muitas vezes não têm familiaridade com esse tipo de aprendizagem. Inspirados na pedagogia de Paulo Freire, os círculos de cultura criam um espaço de diálogo e reflexão, incentivando o pensamento crítico, a valorização das histórias pessoais e o respeito à diversidade. Essa abordagem não só desconstrói preconceitos, mas também constrói um conhecimento significativo e contextualizado.

5.3 Terceira Etapa: Árvore Ancestral: Cultivando a ancestralidade e colhendo a interculturalidade

Quadro 8 – Raízes que conectam: construindo uma árvore ancestral coletiva

<p>Objetivo geral</p>	<p>Desenvolver uma árvore ancestral coletiva que permita aos(as) estudantes refletirem sobre sua ancestralidade e conexões familiares, promovendo o respeito pelas múltiplas culturas e tradições presentes no grupo. A atividade busca estimular a criatividade e a valorização de diferentes histórias e</p>
------------------------------	--

	saberes, destacando a importância de uma abordagem decolonial e colaborativa.
Objetivos específicos	Estimular a criatividade coletiva, por meio da construção artística de uma árvore que represente as diversas origens culturais dos(as) estudantes.
	Promover a reflexão sobre as histórias e tradições familiares dos(as) estudantes, considerando a pluralidade de cada ancestralidade.
	Consolidar a importância da colaboração, respeito e valorização das contribuições individuais dentro de um contexto coletivo.
	Incorporar elementos simbólicos das culturas indígenas e das histórias de vida dos(as) estudantes, enriquecendo a obra com as diversas influências culturais presentes na turma.
Ações	Planejamento do desenho coletivo da árvore ancestral, com definições sobre suas partes simbólicas (raízes, tronco e galhos), levando em consideração a diversidade cultural de cada estudante.
	Discussão sobre os elementos que devem ser incorporados à pintura, enfatizando as histórias de vida, tradições culturais e ancestralidades representadas pelos(as) estudantes.
	Execução da pintura coletiva, utilizando recortes, colagens e tintas, permitindo a expressão criativa de cada estudante e o compartilhamento de suas perspectivas culturais.
	Incorporação das contribuições de todos os(as) estudantes ao longo do processo, garantindo que cada um participe ativamente da construção e finalização da árvore ancestral.
Recursos	Papéis grandes, cola, sulfite, lápis de cor, tintas, pincéis, tesoura, papel kraft (ou material semelhante) e recortes.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024

No final do ano, sempre desenvolvo, em conjunto com os(as) estudantes, projetos relacionados à criação de árvores de Natal. O objetivo principal era desconstruir referências coloniais que tradicionalmente marcam essas celebrações no Brasil, como o uso de pinheiros decorados com neve — elementos que não fazem parte da flora brasileira e destoam do contexto climático do país, onde o Natal ocorre no verão. Com isso, busquei contextualizar as festividades de maneira mais próxima da realidade local, valorizando elementos culturais e naturais brasileiros.

Dentre as releituras criativas realizadas, já produzi, com os(as) estudantes, um Baobá de Natal, árvore simbólica da cultura africana, cujas raízes representam os ancestrais e as memórias, enquanto o tronco simboliza as crianças e os(as) jovens em crescimento. Também desenvolvemos um Manacá-da-Serra de Natal, em

referência à Mata Atlântica, bioma próximo da realidade dos(as) estudantes. Outras iniciativas incluíram reinterpretar o Papai Noel, vestindo-o com roupas de verão e ambientando-o em cenários litorâneos, como sob um coqueiro na praia.

Essas experiências pedagógicas abriram espaço para reflexões sobre ancestralidade e o apagamento histórico-cultural de diversos povos. A partir dessas práticas, surgiu a ideia de desenvolver nesta pesquisa a *Árvore Ancestral*, como uma abordagem lúdica e simbólica para apresentar aos(as) estudantes a relevância das memórias ancestrais e da valorização da identidade cultural.

Essa prática simbólica representou a conexão entre diferentes gerações familiares: as raízes simbolizavam os avós e bisavós, o tronco representava os pais e as mães e os galhos simbolizavam os(as) próprios(as) estudantes. Detalhe na figura 12 do galho, pedaço do tronco e raiz no qual será colado para completar a árvore.

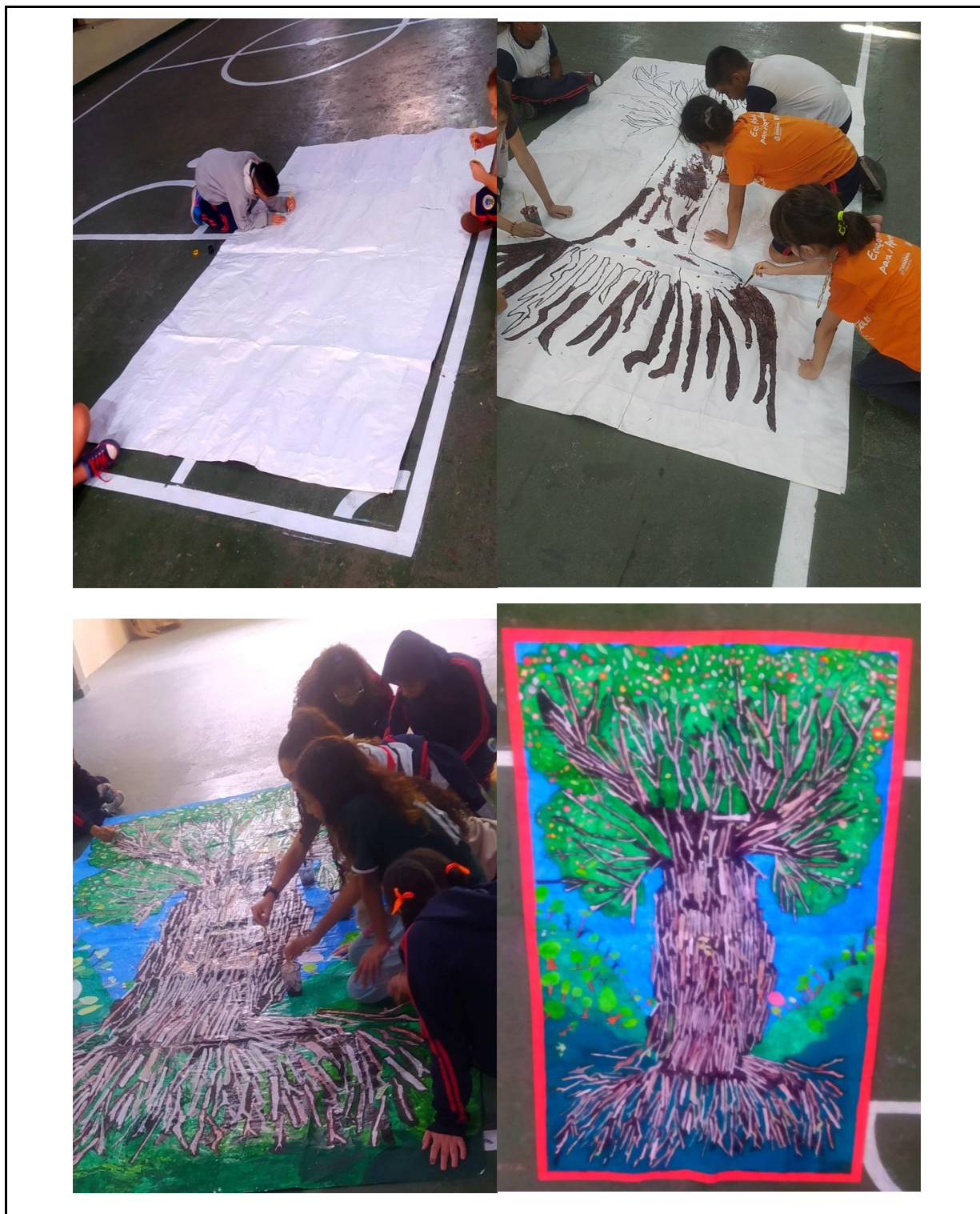
Figura 12 – Detalhe: Galho, pedaço do tronco e raiz



Fonte: Acervo do pesquisador, 2024

A atividade buscou enfatizar a continuidade geracional e a importância das vivências passadas na formação dos valores e das identidades individuais. Os resultados mostraram que a atividade foi bem-sucedida em sensibilizar os(as) estudantes para a importância da ancestralidade, promovendo maior identificação com o tema e fortalecendo a percepção das conexões entre a história pessoal e a coletiva.

Figura 13 – Detalhe: passo a passo suporte, pintura e colagem da árvore



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

Existe uma conexão forte entre a natureza, ancestralidade e os povos indígenas, como descrito pela Rádio Yandê (2023):

A relação dos povos indígenas com a natureza é ancestral e muito profunda. Isto porque, compreendem que a terra, as águas, as florestas e todos os seres vivos são sagrados e estão conectados em seus ciclos. Essa conexão está enraizada em suas culturas, na sua espiritualidade. Não se trata de ver o mundo de forma poética, e sim, verdadeiros modos de vida. Por isso, preservar o meio ambiente é tão importante (Radio Yandê, 2023)

No processo de desenvolvimento do trabalho com os(as) estudantes, investiguei se existia algum significado relacionado à árvore na arte indígena. Foi então que descobri que em 2013, Jaider Esbell, pioneiro da arte indígena contemporânea, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), organizou a exposição coletiva ¡MIRA! – Artes Visuais dos Povos Indígenas. O evento reuniu artistas indígenas de diferentes países da América Latina e apresentou a obra A Árvore de Todos os Saberes, que simboliza as ancestralidades e reafirma a diversidade e a existência dos povos indígenas. A obra é composta por círculos representando as assinaturas culturais de diversos povos, destacando sua riqueza artística e espiritual.

Figura 14 – Árvore de Todos os Saberes, de Jaider Esbell (2013)



Fonte: Site <http://www.jaideresbell.com.br/> Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2017/06/02/exposicao-epu-tito-artes-e-indigenas-hoje-textos-da-curadoria-4/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

Jaider Esbell (2017) explica em seu site que com esse trabalho buscou promover a visibilidade da arte indígena contemporânea, inserindo-a em redes globais

e ressaltando sua relevância cultural, política e espiritual. A *Árvore de Todos os Saberes* estabelece um diálogo entre a ancestralidade e as complexidades do mundo moderno, funcionando como um veículo de resistência e interculturalidade. A exposição permitiu que os(as) artistas indígenas ocupassem espaços artísticos globais, transcendessem a arte ocidental e reivindicassem direitos, combinando práticas tradicionais com contemporâneas.

Esse evento marcou um avanço na conscientização dos(as) artistas indígenas, que, por meio de suas obras, fortalecem a identidade coletiva, dialogam com suas heranças ancestrais e projetam novas possibilidades para o futuro da arte indígena.

O *Livro das Árvores Ticuna*, organizado por Jussara Gomes Gruber (1997), relata um projeto iniciado em 1987 por professores(as) da etnia Ticuna, com o objetivo de desenvolver materiais didáticos voltados à educação ambiental em escolas indígenas. O projeto teve início com o levantamento de dados sobre a flora e fauna locais, integrando essas informações às aulas de ciências. Posteriormente, ampliou-se para incluir a formação de professores(as) bilíngues, alcançando cerca de 7 mil estudantes em 90 escolas no estado do Amazonas.

A obra, como primeiro resultado dessa iniciativa, destaca a conexão intrínseca dos Ticuna com as árvores e a floresta, abordando não apenas aspectos botânicos, mas também o valor simbólico e prático das árvores para a sobrevivência e preservação cultural da etnia. Educando as crianças Ticuna, o projeto busca sensibilizar as crianças não indígenas sobre a importância da preservação ambiental, promovendo o reconhecimento dos saberes tradicionais e a conservação dos recursos naturais.

Observando a *Árvore de Esbell* (2013) e o *Livro das Árvores* (1997) da etnia Ticuna, com base nos conceitos de ancestralidade e transformação, foram desenvolvidas aulas voltadas para a construção coletiva de uma única árvore simbólica, representando, de forma filosófica e transformadora, a importância das raízes culturais e históricas. Essa etapa promoveu reflexões acerca da ancestralidade, da diversidade cultural e da identidade, materializadas por meio de uma obra artística colaborativa que simboliza as conexões entre histórias familiares e as culturas representadas pelos(as) estudantes.

Alguns/algumas participantes revelaram que: “Eu gostei mais o da árvore ancestral, gostei porque achei legal colocar informações nossas na árvore” (Nanda,

2024); “Árvore, porque todos trabalhamos juntos e porque ficou incrível” (Luizinho, 2024).

Incentivando a criatividade e o trabalho coletivo, a iniciativa promoveu debates sobre memória e respeito à diversidade, utilizando a arte como instrumento para desafiar narrativas coloniais e valorizar origens culturais. A obra resultante, criada com técnicas mistas como pintura, colagem e instalação artística, abordou temas como identidade, memória e resistência, refletindo as experiências e lutas da comunidade, e foi apresentada em uma Mostra Cultural na Praça da Moça, em Diadema, apresentada na figura 15 no qual estou ao lado do trabalho.

destacando o papel da arte na construção de vínculos sociais e na promoção de uma perspectiva crítica sobre a história coletiva. Essa etapa, que demandou um tempo maior de desenvolvimento, serviu como base para as etapas desta pesquisa, tendo seu conceito, execução e proposta pedagógica aprovados pela instituição escolar. Os(as) estudantes participaram ativamente de todas as fases desta etapa, desde a criação do suporte artístico até a finalização com a moldura, consolidando um processo de aprendizagem significativo e colaborativo.

É possível que esta etapa tenha sido a mais simbólica de todas, pois ocorreu no pátio da escola, envolvendo não apenas a turma participante da pesquisa, mas também educadores(as), estudantes de outras turmas e funcionários(as) da instituição. O trabalho, que recebeu diversos comentários e elogios, despertou o interesse de muitos(as) sobre sua inclusão no circuito cultural da cidade, o que de fato aconteceu. O cenário se transformou em um espaço de círculos de cultura, onde nos reunimos, criando um ambiente propício para interação, diálogo e reflexão coletiva. A incorporação das expressões dos familiares dos(as) estudantes enriqueceu a atividade, ampliando seu alcance e atingindo uma esfera socioemocional significativa. Essa conexão entre escola e comunidade fortaleceu os vínculos afetivos e reforçou a importância da arte e da cultura como ferramentas de transformação social.

O trabalho foi desenvolvido em equipe, com respeito mútuo e escuta ativa, fortalecendo o protagonismo dos(as) estudantes, que se tornaram participantes ativos no processo de aprendizagem. A metáfora de associar os avós e bisavós às raízes, os pais e mães ao tronco e os(as) estudantes aos galhos facilitou a compreensão da importância da ancestralidade, promovendo reflexões sobre a luta dos povos indígenas pelo direito à terra e a preservação de sua cultura. Alguns/algumas

estudantes procuraram, com orgulho, o nome de seus familiares na árvore e fizeram questão de registrar a origem de seus antepassados.

Figura 15 – No circuito cultural da cidade



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

No que diz respeito, a árvore ancestral na exposição no parque não teve o mesmo êxito quando exposta fora da escola. Contudo, alguns/algumas educadores(as) a utilizaram como cenário para fotos. Poucos(as) estudantes participaram do circuito cultural, principalmente devido à distância de suas casas. É provável que a gestão da escola decida fixá-la em uma parede permanente nos próximos anos.

Figura 16 – A árvore e seus desdobramentos



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

A atividade da árvore revelou-se de grande significância para os(as) estudantes, evidenciando um forte vínculo afetivo e simbólico. Em algumas salas, de forma espontânea e voluntária, os(as) estudantes(as) decidiram presentear-me com árvores elaboradas a partir das digitais de integrantes da turma.

Esse gesto coletivo ganhou um significado ainda mais profundo por tratar-se do último ano e dos últimos meses desses(as) estudantes na escola, representando, assim, uma despedida e uma expressão de gratidão pelo trabalho desenvolvido ao longo do período. A iniciativa demonstra não apenas o engajamento dos(as) estudantes com a atividade proposta, mas também a valorização do processo educativo e das relações construídas no ambiente escolar.

5.4 Quarta etapa: grafismos indígenas - Momentos I, II e III

Quadro 9 – Grafismos indígenas: arte, cultura e resistência

Objetivo geral	Apresentar e desenvolver os grafismos indígenas como formas de expressão cultural e artística, destacando suas especificidades, funções culturais e o papel da arte como resistência cultural. A atividade visa promover a reflexão sobre o uso dos grafismos no cotidiano, ambiente natural e crenças dos povos indígenas, enquanto incentiva os(as) estudantes a criarem suas próprias produções artísticas com base nesses padrões, respeitando suas raízes culturais.
-----------------------	---

Objetivos específicos	Identificar os padrões gráficos presentes nas culturas indígenas e explorar sua relação com as práticas cotidianas, a natureza e as crenças dos povos originários.
	Criar produções artísticas inspiradas nos grafismos indígenas, incentivando a criação de padrões próprios que respeitem a tradição cultural.
	Refletir sobre o papel simbólico do corpo na arte indígena, com foco no uso da mão e do braço como elementos centrais na personalização de grafismos, considerando sua importância cultural e histórica.
Ações	Apresentação de exemplos de grafismos indígenas, com um enfoque intercultural, para discutir como esses padrões podem ser lidos, interpretados e aplicados nas produções dos(as) estudantes.
	Desenho da própria mão e do braço, refletindo sobre a simbologia do corpo, o tom de pele e a prática de pintura corporal indígena, utilizando grafismos para personalizar o desenho.
	Incentivo à criação de grafismos pelos(as) estudantes, aplicando os conceitos aprendidos e refletindo sobre suas raízes culturais, com foco na confecção e uso de pigmentos naturais.
Recursos	Caderno de desenho, cópias de exemplos, lápis de cor e materiais dos momentos anteriores (Momentos I e II).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024

Uma das estratégias centrais do projeto de intervenção foi a implementação de atividades relacionadas aos grafismos indígenas, por meio da proposta intitulada "Grafismos Indígenas – Momentos I, II e III". A execução foi planejada de forma gradual, respeitando o ritmo de aprendizado dos(as) estudantes, o que possibilitou avanços individuais sem causar sobrecarga ou desmotivação. Com a promoção do conhecimento cultural, os grafismos contribuíram para o desenvolvimento da coordenação motora e da concentração dos(as) estudantes. Para reforçar a contextualização das atividades, círculos de cultura foram realizados com regularidade, revisitando conceitos previamente discutidos e assegurando a compreensão do conteúdo.

Momento I: A prioridade foi a linguagem visual por meio de linhas.

Momento II: Trabalhou-se a linguagem visual por meio de formas e texturas.

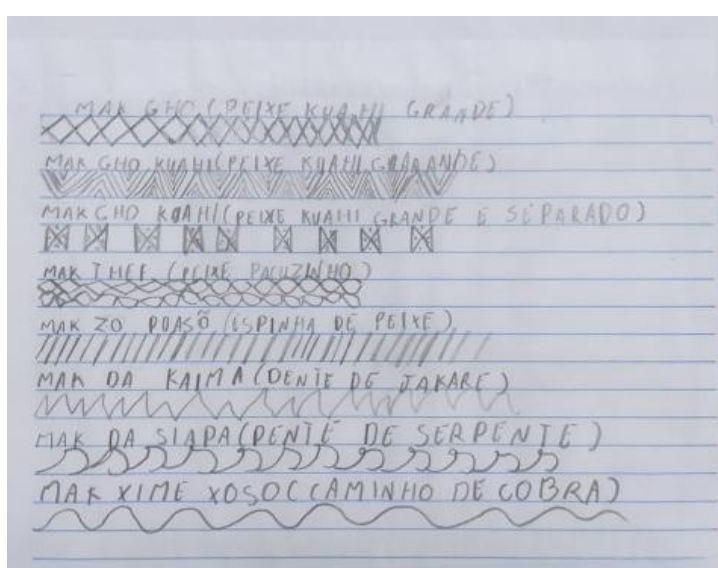
Momento III: Focou-se no desenho da mão e nos grafismos indígenas que adornam as mãos.

Embora essas atividades já tenham sido realizadas em anos anteriores com outros(as) estudantes, a pesquisa de mestrado ampliou minha compreensão sobre a

importância de utilizar fontes confiáveis para as imagens, reconhecendo as diferentes etnias responsáveis pelas técnicas e estéticas abordadas. Dessa forma, foi possível enriquecer as aulas, fornecendo as informações e referências adequadas aos(as) estudantes.

Iniciamos com grafismos de Momento I, em que foram abordadas as mais simples, valorizando a linguagem visual do ponto e da linha, destacando a importância dessas formas e as inspirações utilizadas na construção dessas linhas.

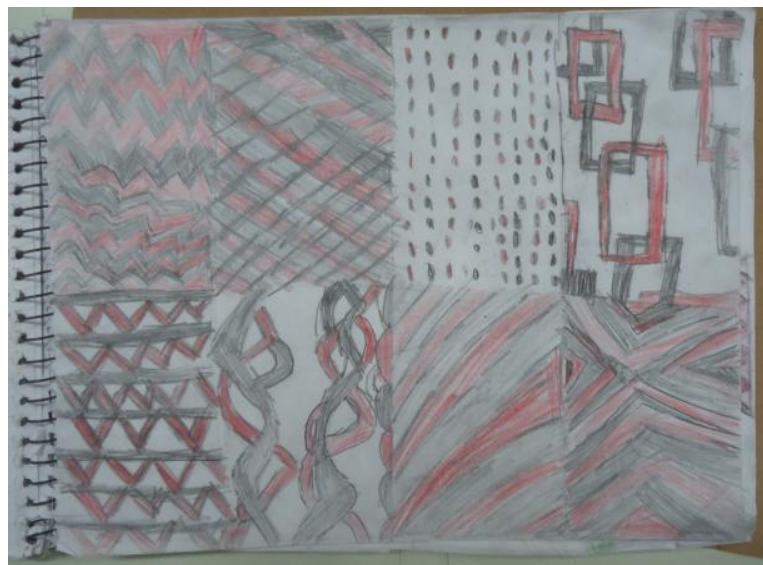
Figura 17 – Atividade Grafismos indígenas momento I



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

Os grafismos de momento II tiveram um foco maior nas formas e nas cores utilizadas, fazendo referência tanto às abstrações das formas quanto à extração dos materiais utilizados na fabricação da tinta, um processo fundamental para a criação de grande parte desses grafismos.

Figura 18 – Atividades Grafismos indígenas momento II



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

Para o grafismo de momento III, a atividade concentrou-se na importância do grafismo indígena na pintura corporal e nas reflexões sobre os diversos tons de pele presentes na sala de aula.

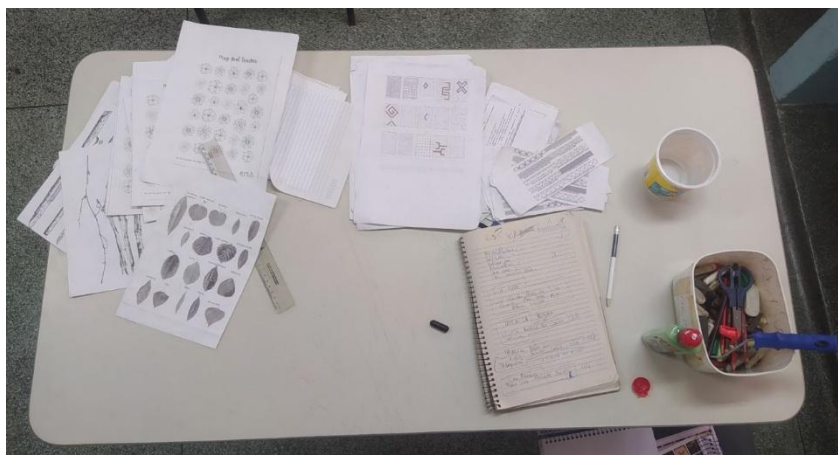
Figura 19 – Atividade Grafismo indígena momento III (mão e braço)



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

A figura 20 retrata a minha mesa de trabalho, organizada com materiais e referências essenciais para a construção da árvore ancestral e destacam-se exemplos dos momentos 1 e 2 do grafismo indígena, utilizados como base para os desenhos, selecionados para uma abordagem gradativa que respeita o desenvolvimento artístico de cada estudante. Ao lado, um caderno de anotações e planejamento registra as etapas e adaptações do projeto, refletindo a organização meticulosa e a flexibilidade nas atividades, que foram oferecidas respeitando o tempo individual de cada participante, garantindo engajamento progressivo.

Figura 20 – Detalhe da mesa do educador



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

Em parceria com a doutoranda Camila de Lima Bezerra Nonato, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e descendente do povo indígena Potyguara, realizamos uma oficina com o título Grafismo e discurso identitário do povo Potyguara, no evento Diálogos Interculturais e Educação: Compartilhando Saberes. Essa e outras atividades foram promovidas e desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE). Participaram do evento estudantes e ex-estudantes de programas stricto sensu da universidade que integram o grupo, com um público diverso, convidado por meio de comunicação virtual. Essa oficina não apenas enriqueceu meu conhecimento, mas também gerou reflexões significativas que contribuíram para aprimorar o conteúdo abordado nas aulas e, por consequência, na minha pesquisa de mestrado.

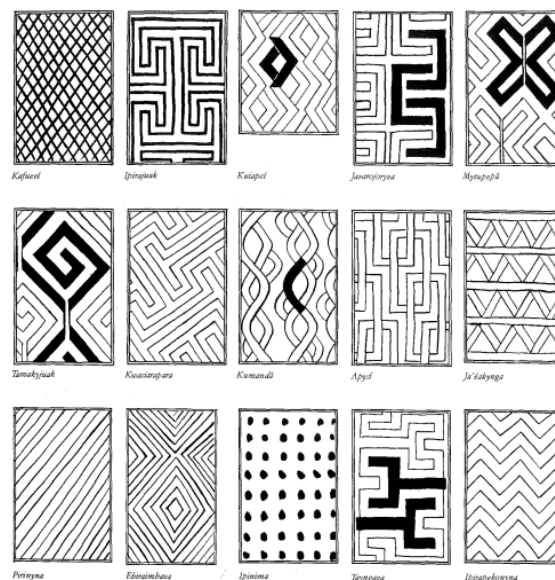
Figura 21 – Resultado da oficina em parceria com Camila de Lima Bezerra Nonato



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

A fim de promover uma aprendizagem mais assertiva sobre grafismos indígenas, esta pesquisa conduziu-me ao estudo das obras da pesquisadora Lux Boelitz Vidal, cuja contribuição considero de imensa importância para os estudos sobre arte e cultura indígena no Brasil. Lux foi precursora nos estudos de etnoestética e arte indígena no país, desempenhando um papel fundamental na criação do Museu Kuahí dos Povos Indígenas do Oiapoque e do Instituto Iepé, sendo cofundadora da Comissão Pró-Índio de São Paulo. Seu legado é inestimável para a valorização e compreensão das culturas indígenas, razão pela qual entendo que sua obra deveria receber maior reconhecimento na educação brasileira.

Figura 22 – Nomenclatura dos desenhos Asuriní



Fonte: Vidal, 2000

Para desenvolver as atividades com os(as) estudantes, foram utilizadas duas obras organizadas pela autora: *Grafismo Indígena: Estudos de Antropologia Estética* (Vidal, 2000) e *Povos Indígenas do Baixo Oiapoque: O Encontro das Águas, o Encruzo dos Saberes e a Arte de Viver* (Vidal, 2007). Esses materiais são, a meu ver, indispensáveis para os estudos sobre grafismos indígenas e para a compreensão da riqueza cultural desses povos.

Segundo Lux Vidal e Aracy Lopes da Silva (1992), aspectos diversos de uma cultura indígena podem ser interpretados a partir de suas expressões estéticas, como a pintura corporal. Essa prática permite não apenas a identificação da etnia à qual o grupo pertence, mas também do status social do indivíduo dentro da comunidade. As

autoras destacam que as artes gráficas desempenham um papel central na organização e expressão da visão de mundo e da identidade cultural dos povos indígenas. As imagens produzidas refletem suas concepções sobre a vida social, as relações interpessoais, a natureza e a cosmologia, evidenciando a profundidade simbólica e a complexidade de suas manifestações culturais.

Segundo Aracy Lopes da Silva (1995), as cosmologias são teorias que buscam explicar a ordem do mundo, os movimentos no espaço e no tempo, e o papel dos seres humanos nesse contexto. Elas definem o lugar da humanidade no cosmos, destacando a reciprocidade nas trocas vitais, saberes e habilidades que sustentam a renovação e a criatividade. Essas concepções são fundamentais para a vida cotidiana, pois orientam a interpretação de eventos e a tomada de decisões, sendo expressas por meio de rituais, música e adornos, que conectam os seres humanos a outras dimensões cósmicas e ao ciclo da vida e da morte.

As cosmologias estabelecem a relação entre a humanidade e outros planos do universo, que são controlados por seres de naturezas distintas. No cosmos, há uma estrutura ordenada, com hierarquias e categorias, mas também movimento e dinâmicas temporais. Isso permite que os seres humanos busquem conexões com o passado e os ancestrais, vislumbrando uma existência que ultrapassa a condição humana, com a promessa de uma vida pós morte.

Observou-se que, em grande parte dos desenhos produzidos pelos(as) estudantes, os grafismos estavam presentes, seja em seus corpos ou em seus adereços. Os grafismos indígenas já fazem parte do pensamento coletivo e são amplamente reconhecidos. Segundo Lux Vidal (2000), as manifestações indígenas brasileiras, como pinturas e adornos corporais, têm sido objeto de interesse desde a colonização. Embora tenham sido negligenciadas por muito tempo, essas expressões passaram a ser reconhecidas como importantes para a compreensão das concepções sociais e cosmológicas dessas culturas. Tais manifestações artísticas e culturais são fundamentais para o entendimento das comunidades indígenas e de sua visão de mundo.

Pensando nisso, e com o intuito de combater estereótipos e preconceitos, foi iniciado um trabalho com grafismos simples, nos quais predominam os elementos visuais de linhas, com o objetivo de trabalhar o movimento de pinça e, conseqüentemente, a coordenação motora dos(as) estudantes. Durante essa fase, foram apresentadas aos(as) estudantes referências dos povos indígenas para a

criação dos grafismos, explicando também a grande importância dessas expressões para os(as) indígenas e o respeito a elas.

Em uma segunda ocasião, trabalhou-se um momento mais avançado (momento II) dos grafismos indígenas, nos quais, entre as linhas, destacaram-se as formas e texturas. Foi explicado que as cores predominantes nesses grafismos são o preto, obtido, por meio do jenipapo, e o vermelho, proveniente do urucum. Também se dialogou que, não somente corporal, os grafismos indígenas são aplicados em adereços e cerâmicas.

No terceiro momento, os(as) estudantes contornaram suas mãos em uma folha e, por meio de observação, realizaram o desenho das mesmas. Foram incentivados(as) a personalizar o desenho, incluindo unhas e adereços, conforme desejassem. Após esse exercício, foi proposto que desenhassem grafismos no braço e na mão, conforme ilustrado na folha. Como última etapa, foi sugerido que pintassem a pele do desenho de acordo com a cor de sua própria pele, promovendo, assim, a conscientização sobre a etnia do(a) estudante.

Em análise da figura 19, é possível observar que as mãos produzidas pelos(as) estudantes revelam detalhes pessoais e características que remetem a uma forma de autorretrato. Nota-se, por exemplo, a diversidade de traços, que variam entre a delicadeza e a rusticidade, refletindo tanto o estilo individual quanto a expressão artística de cada um(a). Detalhes como unhas pintadas, a presença de acessórios (pulseiras ou anéis) e as expressões das linhas das mãos destacam-se como elementos que conferem singularidade às produções. Observa-se, os tons de pele representados demonstram uma preocupação em retratar a diversidade e a identidade de cada estudante, reforçando o caráter pessoal e introspectivo da atividade. Esses aspectos evidenciam não apenas a habilidade técnica, mas também a capacidade de expressão e a conexão emocional dos(as) participantes com o trabalho realizado, apresenta-se a integração e o respeito em relação aos grafismos indígenas difundidos a representação da mão do(a) estudante.

Por ser uma atividade que exige certa precisão, alguns/algumas estudantes demonstraram resistência ao desenvolver o desenho. Contudo, ao atingirem o momento II, a resistência diminuiu, e, ao desenharem o braço, os(as) estudantes se dedicaram à atividade com mais plenitude. Caso houvesse mais tempo disponível, seria possível desdobrar essa atividade em momentos ainda mais dinâmicos. Por exemplo, pintura corporal, em que os(as) estudantes, em duplas, pintassem os braços

uns dos(as) outros(as). Outra possibilidade seria trabalhar com papéis quadriculados, caixotes de madeira ou até mesmo com argila ou cerâmica fria, incentivando-os(as) a desenvolver os grafismos em diferentes suportes. Os(as) estudantes poderiam criar seus próprios grafismos, observando objetos do cotidiano como inspiração.

Em consideração, o estudo dos grafismos indígenas é imprescindível para compreendermos a arte indígena em sua totalidade. Embora o objetivo inicial deste projeto de pesquisa fosse trabalhar exclusivamente com arte contemporânea, a riqueza e a profundidade dos grafismos indígenas me levaram a incorporá-los ao estudo, reconhecendo sua importância fundamental na construção e na expressão da arte indígena. Ao explorar padrões, símbolos e técnicas utilizados por diferentes etnias, pude perceber como esses elementos refletem identidades, memórias e culturas únicas. Pretendo aprofundar meu conhecimento sobre as diferenças nos grafismos das diversas etnias, investigando suas origens, significados e aplicações. Essa abordagem não só enriquece as aulas, mas também amplia a compreensão da arte como um fenômeno dinâmico e interconectado, capaz de transcender fronteiras temporais e culturais.

5.4.1 Quarta Etapa: a importância do conhecimento do museu local pelo arte-educador na construção de uma educação decolonial

O foco dessas estratégias pedagógicas decoloniais reflete sobre as práticas de ensino relacionadas à arte indígena, com ênfase em uma abordagem decolonial e intercultural. Inicialmente, a proposta envolvia a utilização de artistas indígenas de grande renome nacional, muitos(as) dos(as) quais participam de eventos artísticos de prestígio, como bienais. No entanto, ao longo do processo de elaboração da investigação e ao me deparar com o acervo do Museu de Arte Popular de Diadema, observamos a necessidade de redirecionamento da proposta. Incorporando práticas pedagógicas e reflexões decoloniais, houve um ajuste para aproximar os(as) estudantes de um aprendizado mais contextualizado e local. O Museu, embora voltado à arte popular e não contemporânea, carece de investimentos adequados e de uma melhor sistematização do seu conteúdo. Espera-se que, com a divulgação desse espaço para a comunidade escolar, o número de visitantes aumente, o que pode resultar em mais investimentos.

Foi por meio da coordenadora do projeto “Dandara e Piatã”, Vivian Viegas, que consegui o contato com André Vieira, coordenador do Museu de Arte Popular (MAP)

de Diadema. Esse contato foi determinante para compreender melhor a realidade do espaço expositivo e as dificuldades enfrentadas pela instituição, como a falta de condições adequadas de armazenamento e a escassez de novos investimentos, especialmente para a aquisição de obras de arte indígena. Essa situação me fez refletir sobre a valorização da arte popular e indígena no Brasil, cujo investimento é baixo e distante dos círculos artísticos, tornando-a marginalizada. Nesse contexto, a arte popular e indígena carrega elementos de resistência, identidade e memória dos povos historicamente marginalizados. Compreendemos que o enfoque decolonial é essencial para dar visibilidade às práticas artísticas não privilegiadas no mercado, nas grandes exposições, nos livros didáticos, ou pela nossa influência europeia e estadunidense.

Esse pensamento implica em uma reflexão crítica sobre os modelos artísticos impostos na arte-educação, que não fomentam as artes locais e de povos marginalizados. Foi nesse sentido que optamos por elaborar atividades pedagógicas a partir de uma perspectiva mais próxima da realidade dos(as) estudantes, pois o acervo do Museu de Arte Popular de Diadema carrega um significado cultural profundo.

O coordenador do Museu gentilmente forneceu dois catálogos: o *Catálogo Cultural Volume 2* (2009/2010) e o *Catálogo Águas de Iemanjá* (2024), o livreto intitulado *Origem e Raízes na Arte Popular* da série *Coleções ABCD* (s.d.). Já possuía os catálogos *Volume 1* (2009) e *Volume 3* (2010/2011). Observa-se que os maiores investimentos na organização do acervo ocorreram nos anos em que essas publicações foram produzidas. Em reportagem no portal de Diadema, Aline Melo (2022) apresenta que o museu foi criado em 2007 e chegou a ter quase 1.000 obras em seu acervo. No entanto, devido à falta de investimentos e mudanças, o acervo em 2022 contava com cerca de 700 peças. O MAP, especializado em Arte Naif, é o primeiro da região com essa temática e realiza atividades como a distribuição de materiais pedagógicos, como álbuns de figurinhas e quebra-cabeças, para estudantes da rede municipal de Diadema. No entanto, como educador da rede, até o momento não recebi esses materiais relacionados à arte popular ou arte Naif.

Os catálogos evidenciam a relevância histórica de alguns/Algumas artistas e obras, mas também refletem a carência de um reconhecimento institucional contínuo, o que contribui para a marginalização desse segmento. Ao dialogar com o coordenador sobre as dificuldades do museu e observar a falta de informações

essenciais nas obras expostas, como a identificação dos(as) artistas e as datas de criação, ficou evidente a necessidade de um olhar mais atento para as questões de preservação e valorização cultural.

Ao examinar o livreto *Origem e Raízes na Arte Popular*, da série *Coleções ABCD* (s.d.), destacam-se, entre os artistas de identidade indígena, Guiomar Ferreira da Silva (1959) e Luci Cláudia Alves da Silva (1960). No *Catálogo Volume 1* (2009), sobressai Francisco Domingos da Silva (1910-1985). Já no *Volume 2* (2009/2010), a artista Lua Ayrè, previamente mencionada no livreto, tem destaque na arte indígena. No *Volume 3* (2010/2011), sobressaem Maria Lira Marques Borges (1945) e Mariano Antunes Cabral Silva (1965). Este último catálogo também apresenta Chico da Silva e Guiomar, previamente citados no livreto *Origem e Raízes na Arte Popular*.

Ao analisar a coleção como um todo, verifica-se que esses(as) artistas desempenham um papel significativo na representação da arte e da cultura indígena. Trata-se de um material de grande valor, cuja disponibilização em todas as escolas do município de Diadema seria essencial para promover a disseminação e o reconhecimento da riqueza cultural abordada.

Nesta pesquisa buscou-se incluir artistas que representam a diversidade das expressões populares e indígenas, conforme apresentado nos catálogos do Museu, ampliando assim o repertório artístico dos(as) estudantes. Como educador, reconheço a necessidade de uma seleção decolonial, privilegiando a relevância das obras, reforçando a importância de suas produções para as relações culturais, históricas e sociais. Esse processo fortalece uma educação intercultural e inclusiva, contrariando a hegemonia eurocêntrica e imperialista, e promove uma identidade plural, no desenvolvimento de um aprendizado crítico e identitário. Com o esforço consciente de subverter as dinâmicas que excluem esses povos, proponho um aprendizado que valorize as práticas artísticas e saberes locais, refletindo sobre a presença dos povos indígenas e seus descendentes, mesmo sem uma aldeia demarcada na cidade de Diadema.

Essa iniciativa contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica, permitindo questionar as narrativas históricas dominantes e reconhecer as múltiplas expressões culturais. Ao valorizar essas identidades, promove-se uma reflexão sobre inclusão, diversidade e justiça, eliminando estereótipos e preconceitos.

5.5 Escolha dos artistas e suas técnicas

Esta seção justifica a escolha dos(as) artistas que fundamentam esta pesquisa de mestrado, cuja proposta é conectar arte, cultura e educação por meio de suas produções e trajetórias. As obras e histórias de Denilson Baniwa, Chico da Silva e Lira Marques dialogam com questões identitárias, históricas e sociais, revelando sua relevância no contexto artístico indígena. Esses artistas foram essenciais para compreender a relação entre a prática artística e a resistência cultural. Suas produções refletem, de maneiras distintas, a valorização da ancestralidade, a preservação de tradições, a importância do território e a luta dos povos indígenas, aspectos que permeiam suas criações.

A gravura de Denilson Baniwa destaca-se por sua potência e engajamento no ativismo indígena, servindo como inspiração para projetos educacionais que promovem reflexões sobre a resistência indígena. Chico da Silva, pioneiro em sua abordagem, é apresentado como precursor de um movimento que desafia as fronteiras entre a arte Naïf e a arte contemporânea. Sua estética, semelhante à de Jaider Esbell, oferece um campo fértil para releituras artísticas. Já Lira Marques traduz a força da simplicidade em sua conexão com o território, utilizando materiais naturais e elementos culturais em suas produções, contribuindo de forma significativa para uma educação decolonial.

5.5.1 Denilson Baniwa e a potência da arte no ativismo

Quadro 10 – Arte e Resistência: gravuras inspiradas em Denilson Baniwa

Objetivo geral	Produzir gravuras inspiradas na obra "Onça - Terra Indígena", destacando o contexto indígena contemporâneo.
Objetivos específicos	Conhecer o trabalho de Denilson Baniwa e por meio da técnica de carbono transferir a imagem para um suporte (bandeja reciclável).
	Analisar a obra "Onça - Terra Indígena" de Denilson Baniwa, identificando seus elementos gráficos e simbólicos que dialogam com a cultura indígena.
	Criar gravuras que explorem a estética e os símbolos presentes na obra, aplicando técnicas de impressão e colagem.

Ações	Apresentação e análise da obra "Onça - Terra Indígena", com ênfase em sua relação com a cultura e o meio ambiente. Planejamento das gravuras pelos(as) estudantes, utilizando o trabalho artístico.
	Produção das gravuras com técnicas de impressão e colagem, por meio da técnica de transferência com carbono, em bandejas de isopor descartáveis trazidas pelos(as) estudantes.
Recursos	Bandejas descartáveis (frutas, frios, legumes), papéis coloridos, tintas, pincéis, rolos para pintura.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024

Artistas indígenas acreditam no potencial da arte indígena contemporânea para transformar conceitos e atuar como ferramenta de resistência e luta. Segundo Esbell (2020), o artista Gustavo Caboco Wapixana, em sua participação em uma live para o webinar da UFPR, ressaltou como a arte indígena contemporânea contribui para a afirmação de identidade, resistência cultural e visibilidade histórica dos povos originários, ao mesmo tempo em que promove um diálogo com a sociedade contemporânea:

Para começo de conversa, precisamos pontuar que esta ideia da AIC, este conceito-sistema, é proposto e nomeado pelo artista do povo Macuxi, Jaider Esbell. Pelo menos é de onde ouvi a primeira vez (me corrijam pesquisadores, por favor!). Depois, ouvi a boca de muitos outros, o Baniwa, a Terena, a Tukano, a Pataxó, o Huni Kuin, e minha boca começou a falar também, arte-indígena-contemporânea-arte-indígena contemporânea-arte-indígena-contemporânea.

A boca já falava. Entendo esta ideia como um lugar, um ponto de encontro entre nós, parentes de vários povos, a ciência acadêmica, os museus, o sistema da arte contemporânea, os centros culturais, galerias de arte indígena, museus nativos, a literatura, o cinema, a roça, a casa da tia, da vovó, e tantos outros campos (Caboco Wapichana, 2020, n.p.).

A confecção do trabalho envolveu, inicialmente, o estudo da obra do artista, seguido pela cópia em uma folha. Utilizando a técnica de transferência de carbono, os(as) estudantes transferiram a imagem para o suporte de isopor. Após a transferência, realizaram as cópias na matriz feita de isopor. Essa atividade possibilitou que os(as) estudantes aprendessem a técnica de carbono e gravura.

Em relação à plataforma Behance, que possibilita a contratantes e criadores(as) explorar a criatividade, desde a busca por inspiração até a conexão

entre os(as) mesmos(as), a página de Denilson Baniwa esclarece que as imagens ali expostas estão disponíveis para uso gratuito e podem ser alteradas. No entanto, o artista solicita que, caso as imagens sejam utilizadas para monetização de qualquer produto, o uso seja previamente comunicado, a fim de evitar quaisquer transtornos. Isso ocorre porque os cartazes foram criados de forma coletiva em oficinas de arte urbana realizadas em parceria com o Parquinho Gráfico, Casa do Povo SP, Lastro, Coletivo SP Terra Indígena, ou em outras oficinas diversas. Dessa forma, os direitos autorais sobre os cartazes são coletivos, envolvendo também os(as) participantes dessas oficinas.

Figura 23 – Brasil Terra Indígena, de Denilson Baniwa (2018)

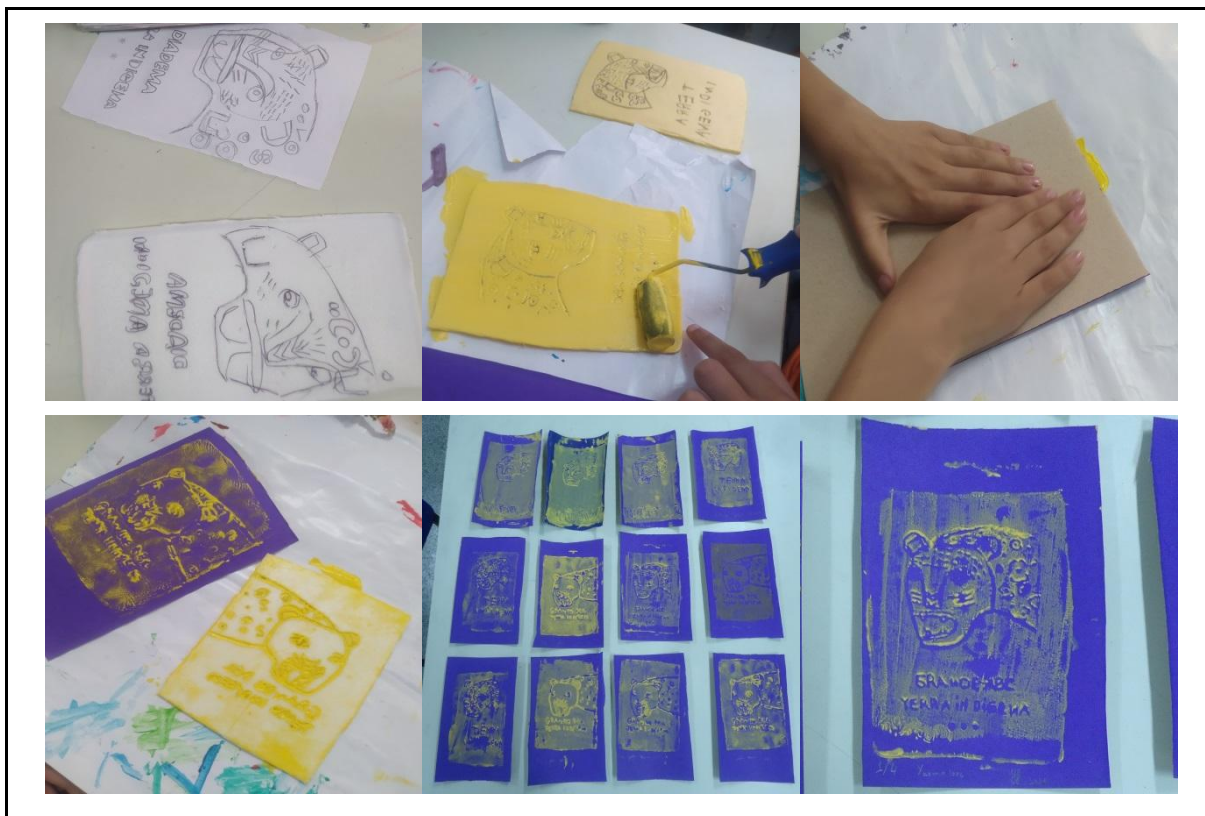


Fonte: Baniwa, 2018a.

Adicionalmente, o artista disponibiliza um contato para aqueles(as) que desejam adquirir as impressões originais. Ele também deixa claro que o uso indevido das obras, especialmente para fins que contrariem os princípios dos povos indígenas, é estritamente proibido.

A escolha de Denilson Baniwa fundamentou-se em sua relevância como artista contemporâneo, que coloca as questões indígenas no centro do debate cultural. Sua obra inspirou os(as) estudantes, proporcionando uma aproximação significativa com a temática indígena. É importante que os(as) estudantes conheçam artistas inseridos nos grandes circuitos artísticos contemporâneos. A técnica utilizada foi a da isogravura, na qual os(as) estudantes trabalharam com bandejas descartáveis de isopor (usadas para embalar alimentos como queijo, legumes e batatas).

Figura 24 – Passo a passo da gravura de releitura de Denilson Baniwa



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

Houve grande empolgação por parte dos(as) estudantes durante a transferência da imagem da onça para o isopor da bandeja. Essa atividade também provocou reflexões importantes, como a questão “Onde estão os(as) indígenas de Diadema?”:

Que eles moravam aqui e que depois foram escravizados (Patola, 2024).

Eu acho importante porque foi eles que fez Diadema” (Dani, 2024).

“Bom, que eles eram pessoas indígenas bem diferente de nós, que chegaram a expulsar eles da nossa cidade (Nanda, 2024).

Uma coisa muito boa, ver um indígena em nossa na nossa cidade (Rai, 2024).

Apesar de a escola dispor de uma sala de arte, por limitações de tempo, foi necessário selecionar alguns/algumas estudantes para uma aula extra, na qual a gravura da onça foi transferida para papel colorido. A partir desses exemplos, a proposta foi apresentada aos(às) demais estudantes, que foram incentivados(as) a realizar a experiência em casa.

Essa etapa revelou-se bastante produtiva e prazerosa, com o potencial de se desdobrar em uma produção seriada, possibilitando que cada estudante realizasse

pelo menos quatro cópias. Para aqueles(as) que participaram ativamente do processo de gravura, foram realizadas tiragens com assinatura, conferindo às peças a potência de gravuras originais.

5.5.2 Da Arte Naif à Contemporaneidade: Chico da Silva e seu legado

Quadro 11 – Criando Coletivamente com Inspiração em Chico da Silva

Objetivo geral	Explorar a técnica de texturas e padrões característicos de Chico da Silva, aplicando esses elementos, de forma coletiva, em uma produção artística, com a inclusão de grafismos indígenas já apresentados.
Objetivos específicos	Analisar o estilo artístico de Chico da Silva, especialmente seus grafismos indígenas e as texturas presentes em suas obras.
	Trabalhar colaborativamente na criação de um desenho coletivo, incorporando os grafismos e as técnicas estudadas.
Ações	Introdução à vida e obra de Chico da Silva, com exemplos visuais e discussão sobre suas técnicas. Planejamento do desenho coletivo, escolhendo temas e texturas para serem aplicados;
	Execução do desenho coletivo, com os(as) estudantes utilizando os padrões e texturas inspirados nas obras de Chico da Silva, com os grafismos indígenas trabalhados anteriormente. A proposta será criar um mural ou painel colaborativo.
Recursos	Exemplos das obras de Chico da Silva, estudos de grafismos indígenas, papéis grandes, lápis de cor, giz de cera, tintas e pincéis.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024

O artista Chico da Silva despertou meu interesse tanto por sua trajetória quanto por ser um dos primeiros artistas não acadêmicos a ser valorizado e a ingressar no circuito artístico. Segundo Luísa Ayres (2023), Francisco Domingos da Silva nasceu em 1910 no Acre, filho de pai indígena peruano e mãe cearense. Seus trabalhos artísticos frequentemente retratam animais, espíritos das lendas e elementos dos rituais da Amazônia e de povos indígenas peruanos. De origem simples e analfabeto, Chico da Silva se tornou amplamente reconhecido, tanto no Brasil quanto

internacionalmente. Ele é considerado, por especialistas, um dos primeiros artistas indígenas a alcançar notoriedade, destacando sua importância tanto na arte brasileira quanto mundial.

Inicialmente, a intenção era trabalhar com Jaider Esbell, mas encontrei semelhanças na estética de ambos os artistas, o que me levou a refletir sobre a importância de valorizar um artista que iniciou esse processo. Foram fornecidas imagens da arte multicolorida e dos animais fantásticos presentes na obra de Chico da Silva, os materiais utilizados pelo artista como giz e guache são de fácil acesso, pois os(as) estudantes o recebem no kit escolar, estes são elementos que considero altamente atrativos para o público com o qual leciono.

Figura 25 – Sem Título, de Chico da Silva (1971)



Fonte: Silva, 1971.

Gerciane Maria da Costa Oliveira (2024) reflete sobre a reconfiguração da arte de Chico da Silva, que anteriormente era classificado como arte Naïf ou Primitiva. Recentemente, tem sido cada vez mais reconhecido e categorizado como artista indígena, sendo avaliado, inclusive, como o pioneiro na criação da arte indígena contemporânea. Isso ocorre, embora o próprio artista tenha negado sua descendência indígena em diversas ocasiões. Oliveira (2024) também destaca as notáveis semelhanças estéticas entre as obras de Chico da Silva e Jaider Esbell, particularmente no que diz respeito ao uso das cores, à sobreposição de texturas e aos padrões presentes em suas produções. Ambos os artistas evocam narrativas míticas, embora, no universo pictórico de Silva, muitos desses seres competem por alimento ou espaço.

Figura 26 – A Guerra dos Kanaímés 7, de Jaider Esbell (2020)

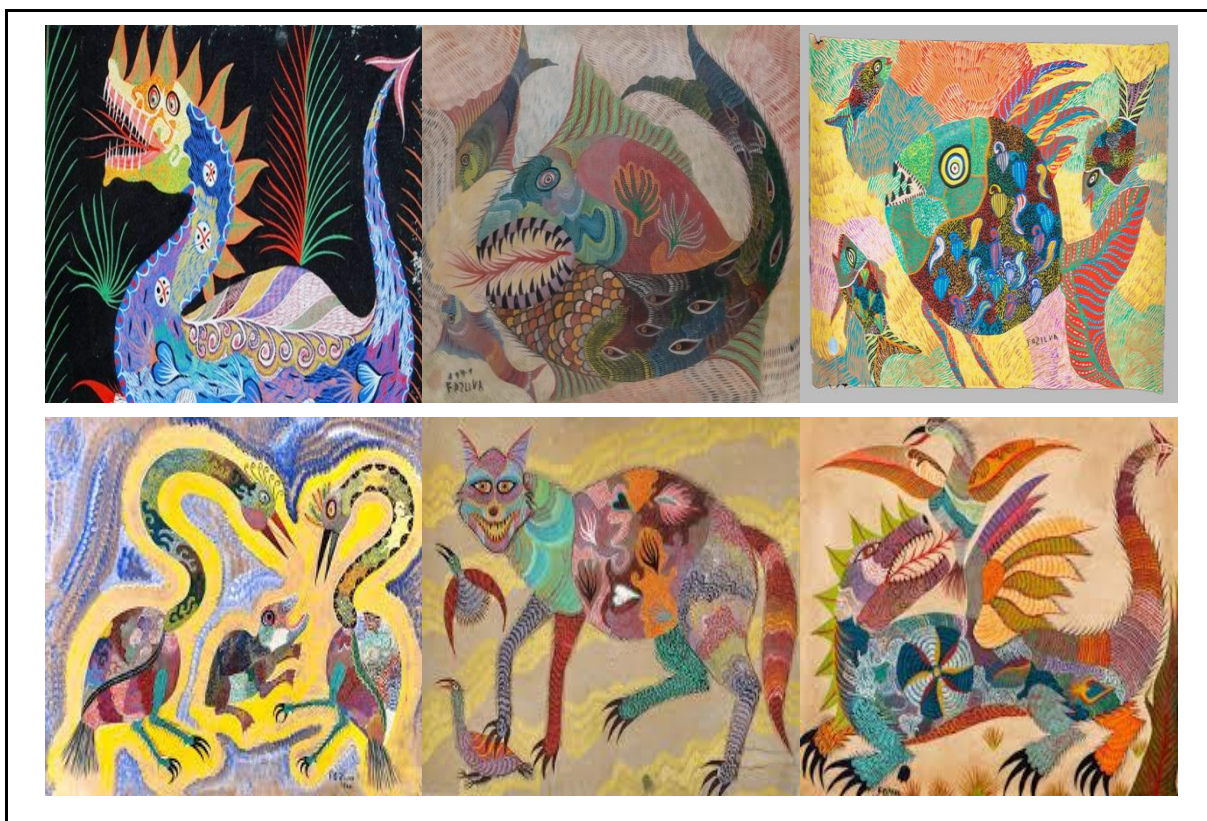


Fonte: Esbell, 2020.

Oliveira (2024) aponta, conforme matéria publicada no *New York Times*, que a morte de ambos os artistas foi marcada por pressões provenientes do sistema das artes, o que estabelece uma conexão entre suas trajetórias e os desafios enfrentados por aqueles(as) que, como eles, são inseridos(as) em um contexto de intensa demanda e expectativa no meio artístico.

Após a apresentação dos animais fantásticos, os(as) estudantes realizaram uma releitura individual desses animais e, em seguida, desenvolveram uma releitura coletiva, mesclando as obras dos artistas e a particularidade dos animais de cada estudante. Utilizamos os estudos de grafismos I e II, que trabalham a coordenação motora, a coletividade e a pintura, com a possibilidade de desenvolver uma instalação artística para expor os trabalhos na escola.

Figura 27 – Algumas imagens de trabalhos de Chico da Silva usadas como referência



Fonte: Imagens da internet.⁸

A pesquisa de imagens dos trabalhos de artistas na internet revela a ausência de informações essenciais, como título, data e procedência das obras. Essas referências visuais carecem, muitas vezes, dos elementos necessários para uma contextualização histórica e artística adequada. Esse problema é ainda mais evidente no caso de artistas como Chico da Silva e Lira Marques, cujas origens humildes e a distância das grandes galerias e exposições contribuem para a exclusão de suas produções dos livros de arte, currículos acadêmicos e acervos digitais. A marginalização dessas obras reflete, portanto, uma desvalorização histórica da arte produzida por artistas de origens populares e periféricas, dificultando o reconhecimento de suas importantes contribuições para a cultura artística nacional.

⁸ As referências de obras de Chico da Silva oferecidas aos(as) estudantes foram extraídas de catálogos de leilões ou reportagens sobre exposições. Devido a isso, os elementos que as identificam são, em geral, incompletos, o que dificulta a apresentação ideal das fontes.

Figura 28 – Passo a passo Animais fantásticos de Chico da Silva

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

Dentre as atividades, essa foi a que teve uma maior aceitação entre os(as) estudantes, alguns/algumas participantes demonstraram grande entusiasmo com as diferentes referências e propostas apresentadas. Apreciaram a história do artista e a forma como ele retratava os animais, frequentemente associados a lendas. Destacaram o interesse pelo trabalho colaborativo, que envolveu a mistura de elementos criados no caderno com contribuições dos(as) colegas, tornando o processo mais dinâmico e criativo. A elaboração coletiva também reforçou o envolvimento dos(as) participantes, enquanto os grafismos inseridos nos animais e suas cores vibrantes foram amplamente elogiados, sendo descritos como "incríveis" pelos(as) estudantes.

Segundo Torres e Irala (2014), os trabalhos colaborativos desempenham um papel fundamental na aprendizagem, na qual o(a) educador(a) atua como facilitador(a). Esse modelo promove a participação compartilhada entre estudantes e professores(as). As atividades em grupo estimulam a reflexão sobre crenças pessoais e a construção de consenso, promovendo um ambiente de aprendizagem

colaborativa. Essa abordagem favorece a troca de ideias, o desenvolvimento de atividades autorreflexivas e a negociação de significados entre os(as) participantes. Por meio desse processo, os(as) estudantes engajam-se em interações cooperativas que fortalecem o pensamento crítico, a autoestima e a capacidade de aceitar e valorizar as perspectivas dos(as) outros(as). Esses elementos são fundamentais não apenas para o sucesso escolar, mas também para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes e participativos(as), contribuindo para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Seguem alguns comentários dos(as) estudantes sobre o trabalho realizado:

Eu gostei dos animais fantásticos porque a gente trabalhou em equipe (Rai, 2024).

Os animais fantásticos porque eu gosto sobre estes animais e foram em extinção (Daniel, 2024).

Animais Fantásticos eu gostei bastante porque fizemos grafismos legais e pintamos um bicho que nós fizemos (Patola, 2024).

Chico Silva (animais fantásticos) porque é sempre bom trabalhar em grupo (Rique, 2024).

Animais fantásticos porque fiz com as minas (Mimi, 2024).

Animais Fantásticos porque a mistura dos animais é único (Mimi, 2024).

Animais Fantásticos, eu gostei porque eu aprendi muitas coisas (Pedro, 2024).

Figura 29 – Resultado das releituras elaboradas pelos(as) estudantes em grupos





Fonte: Acervo do pesquisador, 2024

Em análise às figuras referentes às releituras elaboradas pelos(as) estudantes, nota-se a dedicação ao trabalho e a diversidade criativa em relação à obra do artista. Apesar de o trabalho original do artista retratar animais frequentemente agressivos, muitos(as) estudantes, por serem crianças, transformaram-nos em seres mais dóceis e visualmente agradáveis. Essa abordagem trouxe grande surpresa ao projeto, pois, mesmo diante de diversas fontes de violência, seja na mídia ou em suas vivências pessoais, os animais representados nas releituras mantiveram uma característica de docilidade, sem perder o aspecto lúdico e fantasioso. Essa transformação evidencia a capacidade dos(as) estudantes de reinterpretar a realidade de forma criativa e sensível, destacando a importância da arte como ferramenta de expressão e ressignificação.

Figura 30 – Daniel Munduruku na 18ª Feira de Cultura Indígena do ABC



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

Durante a 18ª Feira de Cultura Indígena do ABC, em 2024, Daniel Munduruku proferiu uma palestra abordando diversas questões relacionadas aos povos indígenas. Em suas obras, muitas delas voltadas para o público infantil e infantojuvenil, o escritor destaca a importância da conscientização sobre a cultura indígena. Ele expressa uma profunda admiração pela maneira como as crianças se entregam à imaginação, uma capacidade que, em sua visão, os(as) adultos(as), muitas vezes perdem ao longo da vida. Essa reflexão me fez refletir sobre como as atividades desenvolvidas pelos(as) estudantes são transformadas por essa liberdade criativa.

Após retornar à escola e compartilhar com os(as) estudantes a experiência de conhecer pessoalmente o escritor, comentei sobre as obras por ele escritas. Alguns/algumas estudantes já haviam tido contato com seus livros e demonstraram interesse ao ver uma foto dele. Esse momento reforçou a importância da representação indígena em ambientes urbanos, contribuindo para a valorização e o reconhecimento dessas culturas no contexto contemporâneo.

Em relação às releituras de Chico da Silva, pretendo junto aos(às) estudantes que participaram desta atividade de 2024 e a novos(as) estudantes, dar continuidade ao projeto, promovendo a colorização dos trabalhos com tinta guache e sua posterior

exposição na escola. A diretora já foi informada sobre a iniciativa e disponibilizou uma parede em destaque no pátio para a exibição, valorizando ainda mais a produção artística dos(as) estudantes.

5.5.3 A Contribuição e Resistência de Lira Marques na Educação Decolonial

Quadro 12 – Releituras Artísticas Inspiradas na Estética de Lira Marques

Objetivo geral	Produzir releituras artísticas inspiradas na estética de Lira Marques, valorizando a expressividade cultural das tradições afro-brasileiras e indígenas, com ênfase no uso de cores, texturas e formas que remetam a essas culturas.
Objetivos específicos	Desenvolver composições artísticas que dialoguem com a estética e as técnicas de Lira Marques, destacando a relação entre arte, identidade e resistência cultural.
	Valorizar elementos culturais afro-brasileiros e indígenas, promovendo a criação de peças artísticas que utilizem temas universais e texturas características.
	Explorar o uso de cores terrosas e texturas inspiradas nas técnicas de cerâmica presentes nas obras de Lira Marques, conectando a paleta à cultura tradicional.
Ações	Análise da estética das obras de Lira Marques, com destaque para o uso de paletas de cores orgânicas, texturas e formas geométricas.
	Planejamento e execução das releituras, utilizando suportes recicláveis como bandejas de papelão descartadas na escola.
	Preparação dos fundos das releituras, aplicando técnicas de coloração e pinceladas que reproduzam texturas e tons terrosos característicos das obras de Lira Marques;
	Finalização das produções artísticas, com incorporação de elementos visuais que destaquem a influência das tradições afro-brasileiras e indígenas.

Recursos	Embalagens recicláveis (como bandejas de frutas e papelão), tintas, giz de cera, pincéis e paletas de cores terrosas.
-----------------	---

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2024

Segundo a enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira (2024), a artista Lira Marques é ancestral da etnia Macuxi, povo indígena originário da região nordeste de Minas Gerais. Sua escolha como referência para este estudo foi motivada pela similaridade de suas produções com as obras já planejadas neste projeto de pesquisa. Suas tintas, produzidas com elementos naturais, e a simplicidade de seus desenhos tornam suas criações acessíveis e cativantes para os(as) estudantes. Considerando que a pesquisa aborda questões relacionadas a minorias, foi incorporada a responsabilidade de incluir uma artista do gênero feminino neste projeto de pesquisa. O planejamento previu a reutilização de embalagens de frutas, como maçãs, peras e mamões, provenientes da merenda escolar e descartadas nos recicláveis, devido às suas formas arredondadas, semelhantes às cerâmicas e pinturas em seixos presentes no trabalho de Lira Marques. Esses aspectos foram considerados estratégicos para facilitar a aproximação dos(as) estudantes com as obras da artista.

Figura 31 – Sem Título, de Lira Marques (2021)



Fonte: Marques, 2021.

Segundo Camila Boehm (2024), em entrevista, Maria Lira Marques migrou da escultura para a pintura após o diagnóstico de tendinite. Nessa transição, a artista passou a coletar terras coloridas da região do Vale do Jequitinhonha para a produção de pigmentos naturais, com os quais pintava em seixos de rio, figuras conhecidas como "os bichos do sertão". Sua produção articula a memória do território e a ancestralidade, unindo técnica e narrativa em uma abordagem que reflete questões sociais e culturais. Ao preservar as tradições locais e destacar o valor da produção artística do Vale, Maria Lira Marques oferece uma significativa contribuição ao reconhecimento da arte popular brasileira.

Quando cursei minha graduação em Artes, defendia exclusivamente a arte contemporânea e não compreendia a relevância da arte popular e dos artesanatos. Entretanto, foi por meio desta pesquisa de mestrado que passei a reconhecer a potência presente nessas manifestações artísticas. Um exemplo significativo foi a entrevista de Lira Marques à Camila Boehm (2024) para Agência Brasil, em que destacou a resistência e o ativismo expressos em sua produção artística. Em seu discurso, explicou:

Quando eu quero mostrar, por exemplo, um caso de exploração, de um problema social, eu posso mostrar isso no barro. Se eu soubesse fazer poesia, se eu quisesse mostrar isso na música, pode mostrar no teatro, mas eu mostro essa leitura no barro. Eu tenho a peça do parto, e esse parto que eu fiz não é simplesmente uma mulher ter o filho, mas é a luta de todas as mulheres, não só do Vale do Jequitinhonha, mas de todo o mundo. É uma pessoa que está lutando, que está pelejando para sobreviver (Marques, 2024 apud Boehm, 2024).

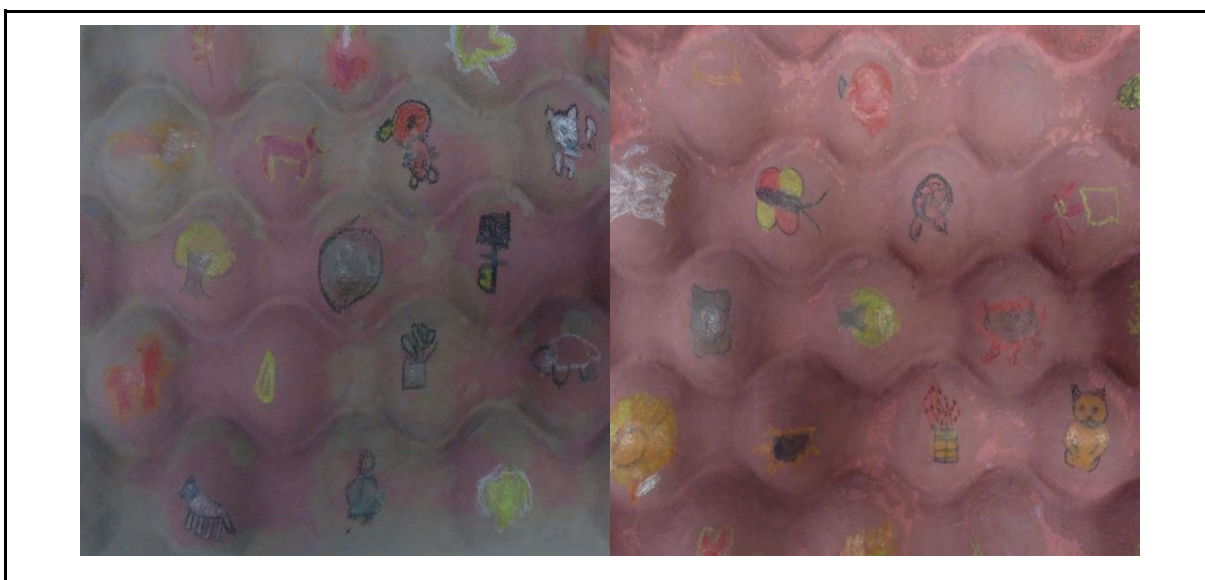
Ao contrário da metodologia aplicada com Chico da Silva, as imagens das obras de Lira Marques foram apresentadas para os(as) estudantes após a realização dos seus desenhos no suporte. Os(as) estudantes pintaram os suportes com cores neutras e quentes, semelhantes às cerâmicas da artista, e, com a mediação, desenvolveram esses tons, fazendo uma leitura comparativa entre as obras, observando semelhanças e diferenças.

Figura 32 – Releitura de Lira Marques, feita em trabalho coletivo



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

Figura 33 – Detalhes da releitura da Lira Marques



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024

A atividade apresentou desafios significativos, como a dificuldade de pintar em um suporte esférico e de pequenas dimensões, o que causou escorrimento de tinta e exigiu habilidades que os(as) estudantes ainda não dominavam. Para contornar esses obstáculos, a tinta foi substituída por giz de cera, facilitando o manuseio. No entanto,

o suporte esférico ainda dificultou a execução dos desenhos, e a história da artista, selecionada com o intuito de inspirar os(as) estudantes, não gerou o engajamento esperado. Acreditei que o suporte diferenciado, aliado à narrativa da artista, despertaria maior interesse; no entanto, poucos(as) estudantes elegeram essa atividade como sua favorita, evidenciando que ela não conseguiu captar a atenção da maioria. Como proposta para futuras etapas, sugere-se o uso de outros suportes, como pedras ou tijolos maiores, e tintas orgânicas (terra, pó de café), agregando sustentabilidade e inovação à atividade, ampliando as possibilidades de expressão artística e engajamento dos(as) estudantes.

No início, planejei trabalhar com representações de animais e plantas identificados em pesquisas anteriores. No entanto, em diálogo com os(as) estudantes, alguns/algumas optaram por desenhar outros elementos que consideravam importantes nas formas disponíveis, elementos estes trabalhados na primeira etapa, como, por exemplo, sua religião, brincadeiras e objetos favoritos.

Após a finalização dos desenhos, apresentei as pinturas da artista realizadas em pedras. Isso despertou o interesse dos(as) estudantes, que demonstraram satisfação ao identificar semelhanças entre os seus desenhos e as obras apresentadas. Esse momento foi significativo, pois possibilitou aos(as) estudantes um senso de realização e conexão com o processo artístico.

Alguns/algumas participantes, durante o círculo de cultura, demonstraram curiosidade ao descobrir que é possível produzir arte utilizando materiais do cotidiano, como pedras, por exemplo. Entre eles(as), estudantes com particular apreço por animais mostraram-se interessados(as) em expressar-se por meio de representações desses seres, utilizando os materiais disponíveis.

A proposta decolonial e intercultural adotada neste projeto de pesquisa possibilitou avanços significativos na valorização da cultura e da arte indígena no contexto educacional. Por meio de atividades como sondagens, pesquisas, apresentações de grafismos, exposições de artistas de variados estilos e a realização de círculos de cultura, foi possível fortalecer o protagonismo dos(as) estudantes na construção do saber. Essas atividades não apenas ampliaram o repertório cultural dos(as) participantes, mas também incentivaram a reflexão crítica sobre as narrativas históricas dominantes e a valorização das culturas indígenas. O projeto promoveu um processo educativo dialógico e colaborativo, no qual educador e estudantes atuaram como mediadores ativos do aprendizado, criando um espaço de troca e reflexão que

integrou conhecimentos tradicionais e expressões artísticas contemporâneas. Essa abordagem permitiu que os(as) estudantes reconhecessem a importância da arte como ferramenta de transformação social e de resgate identitário, consolidando um aprendizado significativo e contextualizado.

A centralidade da ancestralidade e da memória cultural, associada à arte-educação como prática de resistência, reafirma a importância de iniciativas que problematizam estereótipos e resgatem as contribuições dos povos indígenas para a sociedade. Nesse sentido, o ambiente escolar foi transformado em um espaço de aprendizado mútuo e de intercâmbio cultural, fortalecendo identidades e fomentando a consciência crítica sobre o território de pertencimento.

Preferências de Atividades: Em relação às preferências de atividades, observa-se que a maioria dos(as) participantes escolheram a etapa "Animais Fantásticos", grande parte por tratar-se de uma atividade colaborativa, e no qual o desafio em misturar animais e a relação de grafismos e cores.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Com o desdobramento da experiência pedagógica vivenciada neste projeto de mestrado profissional, o produto educacional digital, publicado na plataforma Instagram e mediado pelo educador, apresenta os objetos artísticos construídos em conjunto com os(as) estudantes do ensino fundamental. O objetivo é divulgar, de forma pública e acessível, as releituras realizadas ao longo do processo, promovendo a valorização da arte indígena e do pensamento decolonial no ambiente escolar. Busca-se, assim, uma abordagem educacional inclusiva e respeitosa, que reconheça e compreenda a riqueza das culturas indígenas brasileiras por meio das artes visuais populares e contemporâneas.

A escolha pela plataforma Instagram justifica-se por sua ampla disseminação entre educadores, pela interface predominantemente visual e por seu potencial como espaço formativo contemporâneo. Torna-se necessário ocupar as plataformas digitais não apenas como repositórios de imagens, mas como territórios virtuais de resistência, reexistência e partilha.

Para este produto educacional, optou-se pelo nome de perfil no Instagram *@arte_decolonial*, por expressar de forma objetiva os eixos centrais da pesquisa e manter coerência com seus objetivos. A escolha busca promover práticas educativas e artísticas fundamentadas em saberes indígenas, antirracistas, decoloniais e contracoloniais. Trata-se de um nome de fácil memorização, com potencial de alcançar tanto o público acadêmico quanto pessoas interessadas em cultura, arte, justiça social e educação, contribuindo para ampliar o alcance e o impacto do conhecimento produzido.

A artista Tania Bruguera (2011), cuja produção se dá por meio de instalações e performances, reflete criticamente sobre as relações entre arte e educação. Sua concepção evidencia o contraste entre a formalidade inerente à educação e o caráter disruptivo da arte. Essa tensão fundamenta a proposta de utilização de uma plataforma virtual, frequentemente associada ao entretenimento, como meio para difundir o conhecimento decolonial a públicos que, em geral, não têm acesso a essa área do saber.

Há uma diferença fundamental entre a educação e a arte. A educação gira em torno da transmissão de elementos de consenso; a arte é o rompimento

deles. A educação é a transmissão e a memorização de elementos que nos tornam um coletivo baseado em um senso de veracidade que foi previamente decidido, antes mesmo da transmissão da informação. A arte é um espaço que leva a uma nova organização de significados e que, às vezes, é realizada através do caos ou através do confronto com um senso estabelecido de verdade. A diferença é que, mesmo que ambas sejam atividades ideológicas, a educação tem o objetivo claro de construir uma identidade definida relacionada à sua função em sociedade e às expectativas com o papel do indivíduo e do coletivo. De alguma forma a única coisa que eu vejo como uma semelhança entre a arte e a educação é o fato de ambas serem procedimentos para convencer as pessoas sobre algo que nós acreditamos (informação ou ideias) (Bruguera, apud Helguera; Hoff 2011, p. 26)

A divulgação de um produto educacional virtual, por meio da plataforma Instagram, desenvolvido a partir de objetos artísticos construídos com os(as) estudantes, representa simultaneamente o processo e o resultado da pesquisa. Tal iniciativa evidencia as transformações ocorridas ao longo do percurso formativo, bem como a capacidade dos(as) estudantes de compreender e valorizar a cultura indígena, promovendo inclusão e empatia no ambiente escolar. Ao estudar as artes visuais dos povos indígenas, os(as) estudantes são inseridos em um processo de aprendizagem integral e decolonial, que favorece o contato com narrativas ancestrais, a desconstrução de preconceitos e estereótipos, além do desenvolvimento de competências artísticas e da participação ativa em experiências expositivas.

6.1 A importância de produto virtual para o público

Um produto educacional virtual de arte indígena, imagens dos(as) artistas, textos coloniais e registros do processo formativo propicia reflexões sobre o ensino decolonial e a valorização das tradições indígenas. Com a partilha entre educadores(as), estudantes e a comunidade amplia a compreensão do projeto e fortalece o impacto pedagógico da proposta. Construída de forma colaborativa, a curadoria visa sensibilizar o público, combater estereótipos e promover o respeito pelos saberes ancestrais.

A utilização do Instagram como plataforma para divulgar o produto educacional amplia o acesso ao conhecimento, democratiza saberes historicamente marginalizados e estabelece um canal de diálogo com diversos públicos. Ao articular arte indígena e educação decolonial em ambiente virtual, o projeto contribui para o reconhecimento da diversidade cultural brasileira e para a construção de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e comprometidas com a valorização das culturas originárias.

6.2 Enfoque didático

O projeto foi desenvolvido com um enfoque decolonial, crítico e inclusivo, centrado na valorização das artes visuais indígenas e tem como produto educacional o uso de plataformas digitais como meio de partilha dos saberes adquiridos, transformando-os em um espaço formativo. A proposta pedagógica foi estruturada a partir da construção coletiva entre educador e estudantes, resultando em uma aprendizagem significativa que rompe com modelos tradicionais de ensino. A utilização de um produto educacional virtual em uma rede social, como o Instagram, revela-se como uma ferramenta educativa, ao ampliar o acesso ao conhecimento, estimular o pensamento crítico e fomentar práticas pedagógicas que respeitam e conferem visibilidade a culturas historicamente marginalizadas.

Quanto à mediação entre educador(a) e estudante, Luciane Plates de Oliveira Nepomuceno (2018), em sua dissertação de mestrado, afirma:

Como mediador, o professor será aquele a quem o aluno vai recorrer e se apoiar na seleção de suas buscas, orientando, sugerindo e promovendo ao aluno construir seu aprendizado acerca do conteúdo que se apresenta disponível a ele, favorecendo sua criatividade e sua análise crítica tanto para conteúdos digitais quanto físicos. O professor mediador seria, antes de tudo, uma espécie de encorajador do aluno na descoberta pelo conhecimento, contribuindo para o processo de aprendizagem, realizando uma construção conjunta com o aluno (Nepomuceno, 2018, p.129).

Conforme apontado por Nepomuceno (2018), a mediação do educador nas aulas evidencia seu papel político no processo formativo. Nesse sentido, este produto educacional propõe a seleção de imagens e textos que promovam uma educação decolonial voltada à valorização da arte indígena, demonstrando a aplicabilidade da Lei 11.645/08 no contexto escolar. O produto educacional virtual fundamenta-se em autores decoloniais e indígenas, cuja contribuição é essencial para o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica crítica e intercultural. Essa perspectiva não apenas enriqueceu o processo de aprendizagem dos(as) estudantes envolvidos(as) no projeto, como também visa impactar o público mais amplo, ao estimular reflexões sobre a presença e a importância dos povos indígenas na construção da cultura brasileira. Dessa forma, estabelece-se um diálogo intercultural significativo, que reforça o compromisso com uma educação inclusiva e plural.

6.3 Descrição do produto educacional virtual

O produto educacional virtual consiste em uma apresentação digital publicada na rede social Instagram, com foco na valorização da arte indígena a partir de uma perspectiva decolonial. Desenvolvido por meio de círculos de cultura, em parceria com estudantes do Ensino Fundamental, o projeto apresenta releituras visuais inspiradas em obras de artistas indígenas contemporâneos, acompanhadas de textos curtos e acessíveis, além de registros do processo criativo. O conteúdo foi organizado de modo a favorecer o engajamento do público, promovendo a apreciação estética, a reflexão crítica e o respeito às culturas originárias brasileiras.

A escolha do Instagram como suporte de divulgação justifica-se por sua ampla acessibilidade, interface visual atrativa e potencial formativo. A proposta busca transformar essa rede social em um território educativo e inclusivo, ultrapassando o mero entretenimento e atuando como meio de difusão de saberes historicamente e culturalmente marginalizados. A plataforma, além de documentar o percurso pedagógico, pode servir como material de apoio a educadores(as), estudantes e demais interessados(as) em práticas educativas críticas e culturalmente relevantes.

Em observação entre Arte e Educação, o artista Pablo Helguera apresenta reflexões sobre exposições artísticas e a participação do público de maneira pedagógica, este projeto se opõe a pedagogia tradicional,

No campo expandido da pedagogia em arte, a prática da educação não é mais restrita às suas atividades tradicionais, que são o ensino (para artistas), conhecimento (para historiadores da arte e curadores) e interpretação (para o público em geral). A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo (Helguera, 2011, p.12).

Helguera (2011) – e Bruguera, por ele citado – destacam a pedagogia em arte, refletindo sobre a prática da educação e a importância das formações artísticas que vão além da educação tradicional. Eles ressaltam a necessidade de valorizar a criatividade, a colaboração e a aplicação prática do conhecimento artístico, utilizando a arte como uma ferramenta para compreender o mundo.

O(a) educador(a), à semelhança de um(a) curador(a) de museu, reconhece a criatividade como elemento central no processo educativo, promovendo a construção coletiva do conhecimento por meio da arte como ferramenta de compreensão do

mundo. Nesse contexto, a apresentação virtual dos objetos artísticos desenvolvidos neste projeto de mestrado na plataforma Instagram emerge como uma estratégia para difundir a arte indígena e fortalecer a educação decolonial. Essa abordagem reafirma o papel do(a) educador(a) como facilitador(a) do aprendizado e da expressão artística, incentivando um ambiente dinâmico e inclusivo, no qual a criatividade e o pensamento crítico são valorizados.

Em relação à utilização do Instagram como ferramenta para promover a arte educação,

Cabe ressaltar que o ensino da arte por si só já é de extrema importância para o desenvolvimento humano, mas aliado às novas tecnologias traz consigo benefícios no processo de aprendizagem. Instrumentos como o Instagram podem se tornar boa ferramenta pedagógica potencializando o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo habilidades, envolvendo os alunos (Sanches, 2015, p. 30).

Em relação a formações a outros(as) docentes, Eliana Santana Lisbôa e Lilia Kelli da Silva assinalam:

Os docentes têm explorado as redes sociais como um ambiente para a troca de informações e interações. Os profissionais da educação podem empregar as mídias sociais de várias maneiras, tais como a formação de comunidades de aprendizagem para suas turmas, compartilhando conhecimento, programas, informações, ideias com seus pares e estabelecendo relações educacionais dinâmicas entre os profissionais da área. [...] Em outras palavras, as redes sociais têm o potencial de se tornar espaços virtuais de encontro para profissionais que buscam aprimorar suas práticas, alinhados com os princípios do conectivismo. Isso implica na escolha do que aprender e na atribuição de significado às informações recebidas, à luz de uma realidade em constante evolução. As redes sociais parecem se adaptar de maneira notável a essa dinâmica de constante atualização (Lisbôa; Silva, 2024, p.107-109).

A divulgação de objetos artísticos, incluindo releituras das obras de Chico da Silva, Maria Lira Marques e Denílson Baniwa desenvolvidas neste projeto de mestrado, contribui para a formação docente ao integrar a arte indígena em uma perspectiva decolonial. A utilização do Instagram com o perfil intitulado *@arte_decolonial* como plataforma de divulgação amplia o alcance dessas produções artísticas, frequentemente marginalizadas no circuito tradicional. Essa estratégia digital possibilita: a desconstrução de estereótipos sobre a arte indígena brasileira; a promoção do pensamento crítico; e a valorização de novas tecnologias como ferramentas pedagógicas. Tais iniciativas fomentam espaços de aprendizagem

contínua, oferecendo possibilidades inovadoras de colaboração entre estudantes e educadores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação tem como ponto de partida uma inquietação pessoal em relação às bases que sustentaram minha formação como educador artístico, profundamente influenciadas por perspectivas eurocêntricas, elitistas e imperialistas. Observa-se que, ainda na contemporaneidade, uma parcela significativa dos livros didáticos, exposições museológicas e programas de formação docente resiste em reconhecer e valorizar as produções artísticas de povos e classes historicamente marginalizados. Durante minha graduação em Arte, por exemplo, não tive acesso a obras ou estudos sobre artistas indígenas, africanos(as), afro-brasileiros(as) ou seus(as) descendentes, o que evidencia a contínua invisibilização de suas contribuições culturais e estéticas e políticas.

Foi por decorrer desta pesquisa que reconheci a relevância de uma educação decolonial, bem como a viabilidade da aplicação concreta da Lei nº 11.645/08. A partir desse entendimento, passei a compreender as manifestações artísticas desses grupos não apenas como expressões estéticas, mas como formas legítimas de resistência, memória e afirmação cultural. O processo investigativo ampliou minha percepção sobre a diversidade das artes e fortaleceu meu compromisso com práticas pedagógicas que promovam o respeito, a valorização e a inclusão de saberes historicamente excluídos dos currículos escolares e dos espaços de legitimação artística.

Dessa forma, a pesquisa foi orientada pela seguinte pergunta: Como as artes visuais dos povos originários, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem contribuir na construção de uma educação decolonial? E para respondê-la se estabeleceu como objetivo geral investigar, construir e analisar com os(as) estudantes do Ensino Fundamental, como a inclusão das artes visuais dos povos originários pode contribuir na construção de uma educação decolonial. Como objetivos específicos buscou: I) Identificar as compreensões dos(as) estudantes sobre a história e a cultura indígena, com foco na arte indígena; II) Desenvolver e avaliar com os(as) estudantes um projeto colaborativo sobre a arte indígena, a fim de que possam experimentar diferentes técnicas artísticas inspiradas na cultura indígena, incentivando a expressão criativa e a valorização das manifestações culturais; III) Investigar as possibilidades da arte indígena de modo que os(as) estudantes possam reconhecer as lutas dos

povos indígenas, suas cosmovisões diversas e o seu direito à terra; IV) Construir objetos artísticos, que demonstrem sua compreensão e apreciação da cultura indígena, que serão compartilhados publicamente por meio de exposição, sendo este o produto educativo desta pesquisa.

A metodologia adotada baseou-se na abordagem qualitativa, de caráter participativo e interventivo, inspirada nos Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire e nas perspectivas decoloniais, priorizando o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento. A escolha dessa abordagem se justifica pelo desejo de romper com práticas pedagógicas verticalizadas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais horizontal, crítico e afetivo, onde os(as) estudantes atuam como sujeitos ativos do processo educativo.

A intervenção ocorreu por meio de estratégias pedagógicas decoloniais tendo como instrumentos de coleta e produção de dados registros fotográficos, relatos reflexivos e produções visuais dos(as) estudantes realizadas em coletivo. Esses instrumentos permitiram captar tanto os processos formativos quanto os sentidos atribuídos pelos(as) participantes às experiências vividas, possibilitando uma análise mais profunda dos impactos do trabalho pedagógico realizado. O campo empírico foi uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada no município de Diadema (SP), onde o projeto educativo foi desenvolvido de forma integrada ao cotidiano escolar.

A fundamentação teórica que embasou o estudo incluiu autores(as) vinculados(as) ao pensamento decolonial, entre eles(as): Aníbal Quijano, bell hooks, Catherine Walsh, Nêgo Bispo e Vera Maria Ferrão Candau – cujas contribuições foram essenciais para compreender as estruturas de poder que moldam os currículos escolares e os desafios para sua transformação – e pensadores(as) indígenas, destacando-se Daniel Munduruku, Denilson Baniwa, Gersem Baniwa e Jaider Esbell, – que oferecem perspectivas singulares sobre os saberes ancestrais, os processos de resistência cultural e a potência estética das artes indígenas. A partir desse embasamento, foi possível promover discussões que estimularam o pensamento crítico dos(as) estudantes, ampliando suas compreensões sobre as artes indígenas e os processos históricos de invisibilização, apropriação e silenciamento desses saberes.

A inclusão das expressões visuais dos povos indígenas no Ensino Fundamental revelou-se uma prática pedagógica significativa, capaz de proporcionar

experiências estéticas enriquecedoras e de fomentar uma escuta ativa por parte dos(as) estudantes. As atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa evidenciaram o envolvimento autêntico dos(as) estudantes, tanto na elaboração de produções artísticas quanto nas reflexões críticas relacionadas à identidade, à diversidade e ao pertencimento. A proposta possibilitou a constituição de um ambiente de aprendizagem sensível, no qual os(as) estudantes foram incentivados(as) a reconhecer e valorizar suas próprias heranças culturais, promovendo, assim, a desconstrução de estereótipos e a valorização das narrativas indígenas, essa abordagem metodológica contribuiu de forma significativa para o fortalecimento de uma educação intercultural, crítica e emancipadora.

No campo da educação em geral, esta pesquisa reafirma a relevância da escuta sensível e ativa, da valorização de saberes historicamente marginalizados e da construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas. No âmbito específico da Arte-Educação, propõe uma ruptura com o eurocentrismo, o imperialismo e o elitismo, que historicamente moldaram os currículos escolares, ao inserir, de forma crítica e respeitosa, as expressões indígenas como produções legítimas e contemporâneas. Sob a perspectiva da pesquisa decolonial, o estudo alinha-se aos esforços de ressignificação dos processos formativos a partir das perspectivas decoloniais, reconhecendo as artes indígenas como dispositivos de resistência, reexistência e afirmação identitária. As transformações observadas entre os(as) estudantes, como o aumento da consciência cultural, o interesse pelo conhecimento das culturas indígenas e a disposição para dialogar sobre identidade, ancestralidade e territorialidade, evidenciam a potência formativa da proposta pedagógica adotada e sua capacidade de promover mudanças significativas no ambiente escolar.

Simultaneamente, a prática pedagógica foi ressignificada por meio de uma abordagem colaborativa, afetiva e crítica, pautada no protagonismo estudantil, na interdisciplinaridade e na utilização da arte como linguagem mobilizadora de reflexões e ações sociais. A participação ativa dos(as) estudantes na criação de objetos artísticos, bem como a divulgação dessas produções na plataforma Instagram, evidenciou um nível de engajamento que transcende os limites do espaço escolar, consolidando uma aprendizagem contextualizada, dinâmica e comprometida com as lutas históricas dos povos originários.

Em reflexão a pergunta inicial desta pesquisa: Como as artes visuais dos povos originários, nos anos iniciais do ensino fundamental, podem contribuir na construção de uma educação decolonial? foi possível verificar que, as artes visuais dos povos originários, quando inseridas com intencionalidade pedagógica no Ensino Fundamental, configuram-se como dispositivos relevantes para a construção de uma educação decolonial. Essas expressões não apenas valorizam as estéticas indígenas, como também colaboram para a ruptura com paradigmas eurocêntricos, elitistas e imperialistas historicamente enraizados nos currículos escolares. Ao viabilizar vivências estéticas e reflexivas por meio de práticas artísticas fundamentadas nas culturas indígenas, observa-se que os(as) estudantes são estimulados(as) a reconhecer a diversidade cultural brasileira, a desconstruir estereótipos e a desenvolver consciência histórica, social e política acerca dos povos originários.

Os dados da pesquisa indicam que tais experiências favorecem a escuta ativa, o protagonismo estudantil e o fortalecimento de vínculos identitários e comunitários, contribuindo, assim, para a constituição de um ambiente educativo mais inclusivo, plural e democrático. A partir dos Círculos de Cultura, propostos por Paulo Freire, articulados com as epistemologias decoloniais, as práticas desenvolvidas possibilitaram não apenas a valorização das narrativas indígenas, mas também o reconhecimento das raízes culturais dos(as) próprios(as) estudantes, a exemplo da atividade da árvore ancestral.

No entanto, é preciso destacar que a pesquisa apresenta limitações em sua abrangência, uma vez que foi realizada em apenas uma escola na periferia de Diadema, durante um único semestre letivo. Tal delimitação espacial e temporal, embora metodologicamente justificável e válido, restringe a possibilidade de generalização dos resultados para outros contextos educacionais ou períodos mais extensos. O contexto específico da unidade escolar, marcada pela escassez de recursos pedagógicos como acesso adequado à internet e dispositivos tecnológicos, influencia diretamente a condução e os resultados da proposta. Essa limitação compromete, por exemplo, a qualidade e quantidade das apresentações digitais, a fim de inspirar os estudantes. Como forma de adequação à realidade, optou-se pela utilização de imagens impressas como ferramenta pedagógica e a utilização de momentos de aprendizagem, como, nas atividades inspiradas nos grafismos indígenas.

Considera-se pertinente, para estudos futuros, o aprofundamento nas cosmologias indígenas, a realização e monitoramento contínuo e paralelo das atividades e a observação dos efeitos das dinâmicas pedagógicas ao longo do tempo. Recomenda-se, ainda, a ampliação da investigação para outras regiões e realidades escolares, incluindo comunidades indígenas e zonas rurais, a fim de abarcar a diversidade de experiências educacionais e culturais.

Do ponto de vista institucional, constata-se a ausência persistente de políticas públicas eficazes para a plena implementação da Lei nº 11.645/2008, bem como a insuficiência de formação específica sobre culturas indígenas na formação inicial e continuada dos(as) docentes. Embora o município de Diadema desenvolva iniciativas como os programas Dandara e Piatã, destinados à valorização das culturas afro-brasileira e indígena, tais ações revelam-se insuficientes para desconstruir as visões estigmatizadas persistentes no cotidiano escolar, como a crença de que os povos indígenas ocupam exclusivamente áreas florestais ou adotam padrões homogêneos de vestimenta, frequentemente representados de modo binário e caricatural (por exemplo, a imagem da mulher indígena frágil ou do homem guerreiro munido de objetos rudimentares). Diante deste cenário, impõe-se a necessidade de ampliar e aprofundar a formação docente acerca da arte indígena e da decolonialidade, promovendo-se um ensino crítico e plural dos saberes e contextos indígenas nas instituições de ensino superior, de grande importância a diversificação dos materiais didáticos e o fortalecimento da fiscalização sobre a efetiva aplicação da Lei nº 11.645/2008 nas escolas brasileiras.

Historicamente, a forma como se ensinou o denominado "Dia do Índio" contribuiu para a reprodução de estereótipos, muitas vezes por meio de materiais didáticos simplificados, como fotocópias ou imagens impressas que retratam indígenas com cocares, inspiradas em representações da cultura norte-americana. Esse modelo reducionista fomentou uma visão folclorizada dos povos originários, ignorando suas múltiplas presenças em contextos urbanos e suas produções artísticas tanto populares quanto contemporâneas.

A presente pesquisa possibilitou a resignificação desse olhar, ao evidenciar que as manifestações artísticas indígenas, além de expressões culturais, configuram-se como práticas de resistência e afirmação identitária, desafiando paradigmas coloniais ainda presentes nos processos educativos.

No plano pessoal, ressalta-se minha inquietação diante da escassez de referenciais formativos sobre a temática indígena, perceptível desde a educação básica e persistente ao longo da graduação e pós-graduação em Arte-Educação. A abordagem desse conteúdo permaneceu, em grande parte, restrita a cursos oferecidos apenas mediante iniciativa individual, o que revela a ausência de uma formação sistemática e institucionalizada.

A sobrecarga de trabalho docente, aliada à escassez de tempo para visitas a museus, exposições e espaços formativos, compromete diretamente a qualidade do ensino. Neste projeto de mestrado com o incentivo ao Museu das Culturas Indígenas, a 18ª Feira de Cultura Indígena em Santo André - SP e principalmente a visita ao Museu de Arte Popular de Diadema revelou-se, nesse sentido, uma experiência formativa transformadora, enriquecendo o repertório pedagógico e ampliando a compreensão sobre as expressões artísticas indígenas. Entretanto, destaca-se a dificuldade em encontrar materiais didáticos e fontes digitais confiáveis sobre artistas indígenas. Em contraste, conteúdos sobre artistas europeus ou estadunidenses são amplamente disponíveis, tanto em livros escolares quanto em plataformas virtuais, revelando uma assimetria no acesso ao conhecimento.

Por fim, as precárias condições estruturais da escola como salas de aula superlotadas, variações extremas de temperatura, goteiras, falta de materiais artísticos de qualidade e acesso limitado à internet, associadas à realidade de estudantes que chegam à escola muitas vezes com fome, configuram obstáculos significativos ao processo de ensino-aprendizagem. Tais aspectos evidenciam a urgência de políticas educacionais que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o aprendizado com dignidade.

O produto educacional desenvolvido em um perfil na plataforma Instagram, com o nome de perfil intitulado de *@arte_decolonial*, dedicado às experiências vivenciadas pelos(as) estudantes, desempenha um papel estratégico como mediador entre escola, arte e sociedade. Ao conferir visibilidade às produções estudantis, esse recurso amplia o debate sobre a presença das artes indígenas no espaço escolar e inspira outros(as) profissionais da educação a implementarem práticas pedagógicas semelhantes. Nesse sentido, observa-se o uso das mídias digitais como ferramenta de resistência e democratização do conhecimento.

O material virtual produzido contribui para a conscientização docente acerca da elaboração de planos de aula que valorizem a participação ativa dos(as) estudantes,

a arte nacional, popular e contemporânea, incluindo as expressões artísticas dos povos originários em contextos urbanos. Simultaneamente, reconhece e valoriza seus saberes ancestrais. O perfil pode estimular educadores(as) a incluir entrevistas com artistas e pensadores(as) indígenas em suas práticas pedagógicas, promovendo propostas interdisciplinares que articulem diferentes componentes curriculares.

A aplicabilidade do produto transcende os limites da sala de aula. Ele pode ser utilizado em espaços formativos voltados à formação inicial e continuada de professores(as), em feiras culturais, projetos interclasses e atividades extracurriculares. Ademais, mostra-se pertinente como recurso pedagógico em plataformas de ensino remoto ou híbrido, especialmente em contextos que demandam inovação, inclusão e valorização da diversidade cultural brasileira.

A presente pesquisa reafirma que a arte, quando orientada por princípios éticos, afetivos e políticos, constitui uma ferramenta potente de transformação social e educativa. Mesmo diante de adversidades estruturais e institucionais, destaca-se a necessidade de efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008 como medida de reparação histórica. Nesse contexto, a perspectiva decolonial torna-se fundamental no ambiente escolar, demandando práticas pedagógicas contínuas e comprometidas com a desconstrução de paradigmas coloniais.

A inserção das artes visuais indígenas no currículo escolar não se limita à ampliação de conteúdos, mas implica a proposição de novas formas de existir, aprender e conviver. Trata-se de um movimento que visa resgatar histórias silenciadas, reconhecer vozes historicamente marginalizadas e fomentar um projeto educativo que valorize a diversidade como elemento estruturante. Ao romper com preconceitos e estereótipos, promove-se a valorização dos saberes e das expressões culturais dos povos originários como patrimônio epistêmico e estético.

Nesse sentido, a pesquisa convoca os(as) profissionais da educação a assumirem uma postura crítica, ativa e reflexiva frente às estruturas coloniais ainda presentes na educação brasileira. Mais do que cumprir dispositivos legais, é preciso comprometer-se com uma pedagogia que integre arte, identidade, territorialidade, ancestralidade e justiça social. Que este estudo inspire novas trajetórias pedagógicas, abrindo caminhos para outras escutas e outras formas de ensinar e aprender com e a partir dos povos originários.

REFERÊNCIAS

ABUD, Marcelo. O que é contracolonial e qual a diferença em relação ao pensamento decolonial? **Instituto Claro**, São Paulo, 24 mar. 2023. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/o-que-e-contra-colonial-e-qual-a-diferenca-em-relacao-ao-pensamento-decolonial/>. Acesso em: 8 out. 2024.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-_2019_-_o_perigo_de_uma_historia_unica.pdf. Acesso em: 8 out. 2024.

ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de. **Educar para as relações étnico-raciais: racismo e antirracismo na educação infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/46633/1/2023_BarbaraRibeiroDouradoPiasdeAlmeida.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

ALMEIDA, Vasni de. **História da educação e método de aprendizagem em ensino de história**. Palmas: Eduft, 2018. 391 p. Disponível em: <https://umbu.uft.edu.br/bitstream/11612/1293/1/Hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20m%C3%A9todos%20de%20aprendizagem%20em%20ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20-%20Vasni%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

ALMEIDA, Vitor Sergio de; JUSTINO, Rogério. **O contexto neoliberal na formulação e na promulgação da LDB de 1996**. Cadernos da Fucamp, [s.l.], v. 17, ed. 31, 24 set. 2018. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/issue/view/98>. Acesso em: 7 dez. 2024.

ALVES, Patricia Maria Macedo Alves. **O imaginário escravista em algumas imagens da obra de Debret: possibilidades de leitura**. 2020. 79 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_fb9d06bf0b877a47d292d664e3978688. Acesso em: 28 mai. 2024.

ARAÚJO, Emanuel (org.). **A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica (catálogo exposição)**. São Paulo: Tenenge, 1988.

ASSUMPÇÃO, Isabela. **Olhar a mestiçagem no século XXI: políticas de representação e processos de identificação na arte contemporânea brasileira.** 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História da Arte) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, [s.l.], 2020. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/13856/1/Assump%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

AYRES, Luísa. **Conheça Chico da Silva em exposição sobre brasilidade imaginada: a exposição de obras do Ateliê do Pirambu está na Pinacoteca de São Paulo até o dia 28 de maio.** [s.l.], 14 abr. 2023. Disponível em: <https://agemt.pucsp.br/noticias/conheca-chico-da-silva-em-exposicao-sobre-brasilidade-imaginada>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BANIWA, Denilson. **Brasil terra indígena.** [imagem digital], 2018a. Disponível em: https://www.behance.net/gallery/102731829/Brasil-Terra-Indigena?locale=pt_BR. Acesso em: 20 nov. 2024.

BANIWA, Denilson. **Performance Pajé-Onça hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo.** [vídeo], 17 nov. 2018b. Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/77978367/Paj-Onca-Hackeando-a-33-Bienal-de-Artes-de-Sao-Paulo>. Acesso em: 24 mai. 2024.

BANIWA, Denilson. **Re-Antropofagia.** [pintura], 2024. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/wp-content/uploads/2019/03/16-Denilson-Baniwa.jpg>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: MEC/SECAD/Museu Nacional/UFRJ, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 3, n. 7, p. 170–182, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 1 abr. 2024.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Art&**, n. 0, 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/artigos.htm>. Acesso em: 17 mar. 2024.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Síntese da arte-educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 19–39, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v27i2.44693>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/44693>. Acesso em: 26 jan. 2024.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Ensino do desenho e da arte no Brasil. **Revista Nava**, v. 7, n. 1–2, p. 28–51, 2018. Tradução. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/nava/article/view/32059/21245>. Acesso em: 29 mar. 2024.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Lutas pela decolonização da arte e da educação. **Revista Vis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte**, v. 21, n. 2, p. 459–468, 2022. Tradução. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao%20academica/003159367.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino de arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. Curso de Especialização para o Quadro do Magistério da SEESP. UNESP/Rede São Paulo de Formação Docente – Redefor. Módulo I, Disciplina 02, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

BENITES, Rita de Cássia Ribeiro. A desvalorização do ensino de arte no Brasil: origens e alguns aspectos. **Revista Eletrônica Trilhas da História**, [s.l.], v. 10, ed. 20, 24 jul. 2021. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/issue/view/676>. Acesso em: 29 mar. 2025.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e o ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade**. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; PEREIRA, Nilton Mullet; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra (orgs.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST/Exclamações/ANPUH/RS, 2010. p. 151–166. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213991>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. **A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 53–64, jan./abr. 2012.

BERTONCINI, Edda Maria Provana. **Arte e educação: re-construindo o presente**. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista,

Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/67bc860e-7e22-429e-9f7c-2ebaeb4a2a90/content>. Acesso em: 30 mai. 2024.

BICALHO, Poliene; MACIEL, Roseli; OLIVEIRA, Fernanda. O Dia do Índio na escola não indígena – uma tradição que precisa ser (des)inventada: do Decreto-Lei nº 5.540/1943 à Lei nº 11.645/2008. **Revista História em Reflexão**, v. 15, n. 31, p. 102–128, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14839/8639>. Acesso em: 17 abr. 2024.

BIÓTICO. In: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Michaelis: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno%20portugues/busca/portugues-brasileiro/bi%C3%B3tico/>. Acesso em: 29 mai. 2024.

BITTENCOURT, Circe (org.). **Dicionário de datas da História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. 303 p. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/dicionario-de-datas-da-historia-do-brasil-circe-bittencourtpdf-pdf-free.html>. Acesso em: 26 abr. 2024.

BOEHM, Camila. **Mostra reúne obras da carreira de Maria Lira Marques: exposição vai até 26 de maio, no Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo**. Agência Brasil, Brasília, p. online, 2 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-03/mostra-em-sao-paulo-reune-obras-da-carreira-de-maria-lira-marques>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BONIN, Iara Tatiana. **Cenas da vida indígena na literatura que chega às escolas**. **Série-Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [s.l.], n. 27, 2013. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i27.191>. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/191>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BORGES, Abilio Cesar Pereira. **Geometria popular**. 41. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1959.

BORTOLUCCI, Ana Beatriz Forte; VALENZOLA, Juliana; COLETTI, Carla Maria Nicola. **O ensino da arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. **Revistas Publicadas FIJ – até 2022**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 100–113, 2020. Disponível em: <https://portal.fundacaojau.edu.br:4433/journal/index.php/revistasanteriores/article/view/238>. Acesso em: 4 abr. 2024.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Um mundo norte-americano: a nova bíblia de Tio Sam. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 1 maio 2000. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-nova-biblia-de-tio-sam/>. Acesso em: 5 mai. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências**. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 20 out. 2024

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências**. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 mai. 2024

BRASIL. **Lei nº 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”. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Etapa do ensino médio é homologada e Base Nacional Comum Curricular está completa**. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72011-etapa-do-ensinomedio-e-homologada-e-base-nacional-comum-curricular-esta-completa>. Acesso em: 4 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: versão final**. Brasília: MEC/SEB, 2018b. BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 20 out. 2024.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Revisitando a Lei 11.645/2008: a contribuição das cosmologias indígenas em sala de aula. **Revista História em Reflexão**, v. 16, n. 21, p. 03–21, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/issue/view/540/350>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CAMARGO, Angélica Ricci. Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. In: **Dicionário da Administração Pública Brasileira do Período Colonial (1500–1822)**, 2012. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/173-escola-real-de-ciencias-artes-e-oficios>. Acesso em: 17 mar. 2024.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad**. Buenos Aires: Paidós, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455>. Acesso em: 28 abr. 2024.

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. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21065/14708>. Acesso em: 17 abr. 2024.

CARDOSO, Rafael. A Academia Imperial de Belas Artes e o ensino técnico. In **19&20**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, jan. 2008. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/rc_ebatecnico.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.

CARNEIRO, Leonardo Garcia. “**Posso ser o que você é sem deixar de ser o que sou!**”: a presença de estudantes indígenas na UFRGS – perspectivas para pensar a indigenização da “modernidade”. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/105109>. Acesso em: 17 mar. 2024.

CARVALHO, Fabíola; CARVALHO, Fábio de Almeida. A experiência de formação de professores indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima. In: MATO, Daniel (coord.). **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina y el Caribe**. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 2008. p. 157–166.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Pensamentos fundadores na educação religiosa do Brasil colônia. In: **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: Gráfica FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/ana_palmira_casimiro2_artigo_0.pdf. Acesso em: 18 mai. 2024.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: Convite à Filosofia. Acesso em: 31 mar. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 14/99, de 14 de setembro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.** Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

COSTA, Flávia Roberta Alves; VIDAL, Fabiana Souto Lima. **Artes indígenas no ensino das artes visuais: uma revisão bibliográfica a partir da produção da pós-graduação brasileira.** *Palíndromo*, Florianópolis, v. 14, n. 34, p. 249–268, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5965/2175234614342022249>. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21065>. Acesso em: 13 abr. 2024.

COUTINHO, Rejane Galvão. Arte. In: UNESP (org.). **Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos.** São Paulo: UNESP, 2011. (Rede São Paulo de Formação Docente: cursos de especialização para o quadro do magistério da SEESP – Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em: 26 fev. 2024.

COUTO, Maria de Fátima Morethy. **Imagens eloquentes: a primeira missa no Brasil.** *ArtCultura: Revista de História, Cultura e Arte*, Uberlândia, v. 10, ed. 17, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/3237>. Acesso em: 1 nov. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2000. Disponível em: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/44570.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

CUNHA, Maria de Fatima Limeira da Silva. **LEI 10.639/03 E LEI 11.645/08: Possibilidades e desafios para a construção de uma educação antirracista, Escola Estadual São Pedro Apóstolo.** Universidade Federal de Mato Grosso. Tese de Mestrado. Pedra Preta- 2021 127 f. : il. color. ; 30 cm. Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2021/05/MARIA-DE-FATIMA-LIMEIRA-DA-SILVA-CUNHA.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. **Desenvolvimento em Questão**, [s.l.], v. 6, n. 12, p. 63–86, 2011. DOI: <https://doi.org/10.21527/2237-6453.2008.12.63-86>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/160>. Acesso em: 6 jun. 2024.

DAMIANI, Magna Floriana; ROCHEFORT, Renata Fonseca; CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57–67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 15 mai. 2024.

DANÇA dos Tarairiu (Tapuias). In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra14525/danca-dos-tarairiu-tapuias>. Acesso em: 31 out. 2024.

DANTAS, Maisa Cristina Torres. **Trajetória da lei nº 11.645/08 e sua aplicação nas escolas**. - Belo Horizonte, 2021. 135 f.: enc, il. Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. Coorientadora: Vanessa Regina Eleutério Miranda. Bibliografia: f. 110-119. Anexos: f. 120-135. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/43495/1/DissertacaoMaisaCristinaTDantasPDF2RTB.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2024

DEBRET, Jean Baptiste. [**Soldados índios da província de Curitiba, escoltando índios prisioneiros**]. [gravura], 1834. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3727>. Acesso em: 18 jan. 2025.

DEWEY, John. **Affective thought in logic and painting**. In: ARCHAMBAULT, R. D. (ed.). John Dewey on education. Chicago: University of Chicago, 1974a. p. 141–148.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.

DEWEY, John. **The school and society**. In: ARCHAMBAULT, R. D. (ed.). John Dewey on education. Chicago: University of Chicago, 1974b. p. 259–310.

DIADEMA. **Estudantes de Diadema têm aulas de história e cultura afro-indígena de forma descontraída: implementado em 2022, programa Diadema de Dandara e Piatã valoriza a história e cultura africana e indígena por meio de danças, jogos e brincadeiras**. 19 nov. 2023. 2023b. Disponível em: <https://portal.diadema.sp.gov.br/estudantes-de-diadema-tem-aulas-de-historia-e-cultura-afro-indigena-de-forma-descontraida/>. Acesso em: 8 mai. 2024.

DIADEMA. **Lei nº 1.401, de 27 de dezembro de 1994. Dispõe sobre o combate ao racismo no município de Diadema e dá outras providências**. Diadema, 1994.

DIADEMA. **Lei nº 2.810, de 23 de outubro de 2008. Institui, no calendário oficial do município de Diadema, a comemoração da Kizomba – festa da raça, referente ao mês da consciência negra.** Diadema, 2008.

DIADEMA. **Memória – Ineditismos fazem do Conjunto Habitacional Gazuza um bem cultural de Diadema.** 14 jun. 2023. 2023a. Disponível em: <https://portal.diadema.sp.gov.br/memoria-ineditismos-fazem-do-conjunto-habitacional-gazuza-um-bem-cultural-de-diadema/>. Acesso em: 9 set. 2023.

DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno introdutório: o movimento de reorientação curricular em Diadema.** Diadema, 2007.

DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo de Diadema.** Diadema, 2022a. Disponível em: <https://portaleducacao.diadema.sp.gov.br/documentos-legaispedagogicos/proposta-curricular-de-diadema/>. Acesso em: 9 maio 2024.

DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação. **Ensino fundamental I.** Diadema, 2025. Disponível em: <https://portal.diadema.sp.gov.br/educacao/educacao-ensino-regular-ensino-fundamental/>. Acesso em: 29 mar. 2025.

DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação. **Priorização curricular [livro eletrônico]: educação infantil, ensino fundamental e EJA.** Diadema, 2021a .

DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Diadema.** Diadema, 2019.

DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Étnico-Racial, Diadema de Dandara e Piatã.** Diadema, 2021b. Disponível em: <https://portal.diadema.sp.gov.br/conheca-todos-os-detalhes-do-programa-dandara-e-piata/>. Acesso em: 9 mai. 2024.

DIADEMA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político pedagógico participativo: concepções da Rede Municipal de Educação de Diadema.** Diadema, 2022b.

ESBELL, Jaider. **A guerra dos Kanaímés 7.** [imagem digital], 2020. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/jaider-esbell/>. Acesso em: 20 nov. 2024

ESBELL, Jaider. **Exposição EPU-TÍTO – Artes e indígenas hoje – Textos da curadoria: texto 04 – A árvore de todos os saberes – painel coletivo.** [s.l.], 2 jun.

2017. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2017/06/02/exposicao-epu-tito-artes-e-indigenas-hoje-textos-da-curadoria-4/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

ESCOLINHA de Arte do Brasil (EAB). In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab>. Acesso em: 13 jun. 2024.

FARIA, Tales Bedeschi. **Artes indígenas e a escola não indígena: a retomada da cultura entre os Pataxó e os Xakriabá**. 2020. 367 p. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Artes, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33902>. Acesso em: 1 mai. 2024.

FERREIRA, Tadeu da Silva. **Decolonialidade e educação: repensando as relações de poder no ambiente escolar**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/53322>. Acesso em: 7 dez. 2024.

FERREIRA, Vinícius Machado; NETO, Geraldo Magella de Menezes. **O lugar dos povos indígenas e a história oficial do Pará nos livros didáticos no início do século XX (1900-1910)**. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, [s.l.], 26 dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/52159>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FLORES, Cristine Gabriela de Campos; GOMES, Luana Barth; CASAGRANDE, Cledes Antonio. Abordagens das culturas indígenas na Educação Básica brasileira: reflexões para um ensino intercultural. *Práxis Educativa*, [s.l.], v. 17, p. 1–19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19332.065>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19332>. Acesso em: 12 abr. 2024.

FONSECA JÚNIOR, Álvaro Franco da. **A arte indígena contemporânea: inserção do ativismo na escola pública como prática decolonial**. 2023. 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem – Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3960>. Acesso em: 2 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

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

FURLAN, Elisângela. **O ensino de Educação Artística durante a Ditadura Civil – Militar Brasileira: impactos da legislação educacional**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3530#preview-link0>. Acesso em: 30 mai. 2024.

GABLER, Louise. **Academia Imperial de Belas Artes**. 19 nov. 2015. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/assuntos/15-dicionario/65-dicionario-da-administracao-publica-brasileira-do-periodo-imperial/243-academia-imperial-de-belas-artes>. Acesso em: 13 abr. 2025.

HEIMBACH, Nilva. **Culturas indígenas, ensino de arte e a Lei 11.645/2008: possibilidades interculturais?**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1031519-nilva-heimbach.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2024.

HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (orgs.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011. Disponível em: https://www.aliciaherrero.org/espaniol/textos/Pedagogia_no_campo_expandido.pdf. Acesso em: 28 mai. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell_hooks__Ensinando_a_Transgredir_1.pdf. Acesso em: 24 mai. 2024.

IABELBERG, Rosa. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de Arte. **Horizontes**, [s.l.], v. 36, n. 1, p. 74–84, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.576>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>. Acesso em: 3 abr.

2024.

ÍNDIOS em reservas são como animais em zoológico, diz Bolsonaro. **G1 Globo**, 30 out. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2018/11/30/indios-em-reservas-sao-como-animais-em-zoologicos-diz-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 17 abr. 2024.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas). **Escolinha de Arte do Brasil**. Rio de Janeiro: INEP, 1980. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002413.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

JAIDER Esbell. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641366/jaider-esbell>. Acesso em: 26 nov. 2024.

JESUS, Zeneide Rios de. As universidades e o ensino de história indígena. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/08**. 3. ed. Recife: Editora UFPE, 2020. p. 1–165. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/62/65/189>. Acesso em: 3 abr. 2024.

KOYAMA, Kimie Erika. **Artes Indígenas no Brasil: Um Levantamento dos Conceitos e Termos Mobilizados pelos Indígenas a partir de 2013**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP_6d8b3c28b3e640e225e6b88337ff650. Acesso em: 06 mai. 2024.

LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de; LIA, Camila Serino. **Arte/educação**. Londrina: Educacional S.A, 2017. 216 p. Disponível em: http://cm-klscontent.s3.amazonaws.com/201701/INTERATIVAS_2_0/ARTE_EDUCACAO/U1/LIVRO_UNICO.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

LISBÔA, Eliana Santana; SILVA, Lilia Kelli da. As redes sociais como ferramenta pedagógica: uma revisão sistemática da literatura sobre suas potencialidades. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 10, n. 1, p. 97–115, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18817/ticsead.v10i1.670>. Disponível em: <https://uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/670>. Acesso em: 1 abr. 2025.

LOPEZ, Luis Robert. **Cultura brasileira: de 1808 ao pré-modernismo**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1988.

LOYOLA, Geraldo Freire. Abordagens sobre o material didático no ensino de Artes Visuais. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.). **Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais 4**. Belo Horizonte: CEEAV/EBA/UFMG, 2011.

LOYOLA, Geraldo Freire. **Professor-artista-professor: materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte**. 2016. 113 f. Tese (Doutorado) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/EBAC-A9GJ98/1/professor_artista_professor__materiais_did_tico_pedag_gicos_e__ensino_aprendizagem_em_arte.pdf. Acesso em: 28 mai. 2024.

LUCIANO, Gersem dos Santos (Gersem Baniwa). **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 23 nov. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em: 19 mai. 2024.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530–1555, out./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/21666-Texto%20do%20artigo-55599-1-10-20141224.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2024.

MAMEDE, Amanda. **O ensino de artes visuais frente à modernidade/colonialidade: a narrativa eurocêntrica dos currículos e uma proposta de aulas-oficina desobedientes**. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/retrieve/1ae7d15f-5670-4501-bc407533d9febb6b/O%20ensino%20de%20artes%20visuais%20frente%20%c3%a0%20modernidade.colonialidade_Amanda%20Mamede_final%20%28PDF%29.pdf. Acesso em: 28 mai. 2024.

MARIA, Lira Marques. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa569409/maria-lira-marques>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MARINS, Monique Magalhães. **Todo dia é dia de índio. Que índio?**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/19007/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Monique%20Magalh%C3%A3es%20Marins%20-%202020%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

MAROSTEGA, Simone. **Ensino de artes visuais e o currículo no ensino médio: um estudo em Santa Maria/RS**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7048/TESE%20SIMONE%20MAROSTEGA.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

MARQUES, Lira. **Sem título**. [imagem digital]. Contemporary And América Latina, [s.d.]. Disponível em: <https://amlatina.contemporaryand.com/es/editorial/afro-indigenous-memory-in-the-work-of-maria-lira-marques/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MAUÉS, Renata de Fátima da Costa. **Manoel Pastana (1888–1984): biografia de uma coleção**. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11411>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MEIRELLES, Victor. **Moema**. [pintura], 2025. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1068/moema>. Acesso em: 18 jan. 2025.

MEIRELLES, Victor. **Primeira missa no Brasil**. [pintura], 2024. Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Primeira_Missa_no_Brasil_\(Victor_Meirelles\)#/media/File:Meirelles-primeiramissa2.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Primeira_Missa_no_Brasil_(Victor_Meirelles)#/media/File:Meirelles-primeiramissa2.jpg). Acesso em: 18 jan. 2025.

MELO, Aline. **Museu de Arte Popular de Diadema celebra 15 anos**. [s.l.]: Prefeitura Municipal de Diadema, 18 out. 2022. Disponível em: <https://portal.diadema.sp.gov.br/museu-de-arte-popular-de-diadema-celebra-15-anos/#:~:text=O%20Museu%20de%20Arte%20Popular,%2C%20pinturas%2C%20gravuras%20e%20xilografuras>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MENEZES, Adriana Vilar de. As referências indígenas no Modernismo: do caráter antropofágico à reantropofagia. **Ciência e Cultura**, v. 74, n. 2, p. 1–5, 2022. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-

67252022000200018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 nov. 2024.

MIGNONE, Francisco. **Educação é cultura**. MEC/FENAME: Editora Bloch, 1980.

MOTA, Denis Rodrigues. **A educação cultural indígena pelo viés da descolonização nas escolas municipais de Boa Vista/Roraima**. 2023.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2023. Disponível em:

http://repositorio.ufrr.br:8080/jspui/bitstream/prefix/880/1/A%20educa%c3%a7%c3%a3o%20cultural%20ind%c3%adgena%20pelo%20vi%c3%a9s%20da%20descoloniza%c3%a7%c3%a3o%20nas%20escolas%20municipais%20de%20Boa%20Vista_Roraima...%20Mota.pdf. Acesso em: 1 mai. 2024.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Des/obediência na de/colonidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**. 2018. 249 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em:

https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOSBBPHAY/1/tese___eduardo_junio_santos___moura.pdf. Acesso em: 28 mai. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Dia do Índio é data ‘folclórica e preconceituosa’, diz escritor indígena Daniel Munduruku**. G1 Educação, [s.l.], [s.p.], 19 abr. 2019.

Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml>.

Acesso em: 30 abr. 2024.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. **A interculturalidade como estratégia de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização**. *EccoS – Revista Científica*, [s.l.], n. 45, p. 21–40, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.5585/eccos.n45.8298>. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8298>. Acesso em: 2 dez. 2024.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. A formação profissional do “bom silvícola” nas artes e ofícios: a perspectiva do jesuitismo. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

NASCIMENTO, Maila Indiara do; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Formação inicial em Artes: a importância de estudar arte e cultura indígenas. **Anais do Seminário Formação Docente: Intersecção Entre Universidade e Escola**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 268–282, 2017. Disponível em:

<https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4179>. Acesso em: 11 abr. 2024.

NASCIMENTO, Romério Humberto Zeferino do. **Elaborações musicais Fulni-ô em trânsito**. 2024. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/40276>. Acesso em: 31 out. 2024.

NEPOMUCENO, Luciane Plates de Oliveira. **Cinema, tecnologia e administração: o uso da linguagem cinematográfica como apoio ao professor da disciplina teoria geral da administração**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Uninter, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/106/Luciane%20Plates%20de%20Oliveira%20Nepomuceno.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 27 mai. 2024.

NHAMBIQUARA, Budga Deroby. **Educação decolonial: grafismo indígena como caminho para (des)construção de olhares**. 2023. 211 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_a9413037e079a60fa62f57707da11c4a. Acesso em: 2 mai. 2024.

NHAMBIQUARA, Sarah de Castro Ribeiro. **Descarvelização de práticas educadoras: a Lei 11645/08 e os povos indígenas, construindo caminhos para o encantamento**. Orientadora: Rita Luciana Berti Bredariolli. 2024. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/9d7251e1-03af-4ed5-b5f9-33dab2e2528a>. Acesso em: 05 mai. 2024

NOVA lei denomina o 19 de abril como Dia dos Povos Indígenas, em substituição a Dia do Índio: mudança teve origem em projeto da Câmara dos Deputados, que havia sido vetado por Bolsonaro; veto foi derrubado pelo Congresso. **Agência Câmara de Notícias**, 10 dez. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/896465-nova-lei-denomina-o-19-de-abril-como-dia-dos-povos-indigenas-em-substituicao-a-dia-do-indio/#comentario>. Acesso em: 9 dez. 2024.

OLIVEIRA, Edite Colares; NASCIMENTO, Maria Valcídea do. **Introdução à Arte Educação**. 3. ed. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: http://cmklscontent.s3.amazonaws.com/201701/INTERATIVAS_2_0/ARTE_EDUCAO/U1/LIVRO_UNICO.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

OLIVEIRA, Gerciane Maria da Costa. Chico da Silva, o pioneiro da arte indígena? A dinâmica de reclassificação do artista acreano em recentes exposições. **MODOS: Revista de História da Arte**, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 706–726, 2024. DOI:

<https://doi.org/10.20396/modos.v8i2.8675001>. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8675001>. Acesso em: 21 nov. 2024.

OLIVEIRA, Lucas Lucena. **Representações sobre povos indígenas: uma análise das concepções de estudantes e professores do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino de Imperatriz**. 2022. 140 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022. Disponível em:
<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4566>. Acesso em: 06 mai. 2024

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educação & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15–40, abr. 2010. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2024.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo. Racismo contra indígenas: reconhecer é combater. *Anthropológicas*, Recife, v. 28, n. 2, p. 27–56, 2017. Acesso em: 28 mai. 2025.

PEREIRA, Danglei de Castro. O indígena na construção da identidade nacional. *Revista Língua & Literatura*, [s.l.], v. 11, n. 16, p. 45–62, 2012. Disponível em:
<https://revistas.fw.uri.br/revistalinguaeliteratura/article/view/91>. Acesso em: 8 nov. 2024.

PEREIRA, Érika Carolina. **Os curumins da terra brasílica: a educação da criança no século XVI e a pedagogia jesuítica**. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2430/DissECP.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 mai. 2024.

PERES, José Roberto Pereira. **A linha mestra e o mestre das linhas: Nerêo Sampaio e a história da formação de professores de desenho e artes no Rio de Janeiro (1927–1939)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em:
<https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/dzeroberto.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2024.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do ensino de arte no Brasil: o lugar da arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/67230958-Questoes-atuais-do-ensino-de-arte-no-brasil-o-lugar-da-arte-na-base-nacional-comum-curricular-jose-roberto-pereira-peres.html>. Acesso em: 4 abr. 2024.

POPULAÇÃO. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/diadema/panorama>. Acesso em: 14 set. 2023.

PORTELA, Yeda Maria Aguiar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras. **Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades São José**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 42–53, 23 jan. 2013. Disponível em: <https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/6>. Acesso em: 30 mai. 2024.

QUESADA, Luis Roberto Andrade. **Artivismo indígena e indigenista**. 2019. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/dfd78c29-26ba-47fb-8fa1-55f62a4064fc>. Acesso em: 8 nov. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 01 nov. 2024.

RÁDIO YANDÊ. **Sabedoria indígena: qual sua importância para proteção da natureza e do clima?**. [S. l.], 13 jul. 2023. Disponível em: <https://radioyande.com/sabedoria-indigena-natureza-protacao-e-clima/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

RIBEIRO, André. Em Diadema, todo dia é Dia dos Povos Indígenas. **Prefeitura de Diadema**, [s.l.], [s.p.], 19 abr. 2024. Disponível em: <https://portal.diadema.sp.gov.br/em-diadema-todo-dia-e-dia-dos-povos-indigenas/>. Acesso em: 11 maio 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Ewerton Martins; SANCHES, Teresa. **Ailton Krenak: ‘Não temos de fazer crítica decolonial, e sim, contracolonial’**. Universidade Federal de Minas

Gerais, [s.l.], 2 dez. 2024. Disponível em:
<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ailton-krenak-nao-temos-de-fazer-critica-decolonial-e-sim-contracolonial>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SABERES Afro-Pindorâmico: Educação e Alegria. Publicado pelo canal *Terreiros do Riso*, **YouTube**, 12 jun. 2023. 1h07min20s. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=xolW1mJg8u4>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SANCHES, Lucélia Campos Siqueira. **Tecnologias contemporâneas no ensino de artes visuais utilizando a rede social Instagram**. 2015. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Itapetininga-SP, 2015. Disponível em:
<https://bdm.unb.br/handle/10483/16629>. Acesso em: 10 mai. 2024.

SANTANA, Crisley. Como a arte retratou nativos brasileiros no século 19? Estudo analisa litogravuras de Debret. **Ciclo22**, [s.l.], p. online, 4 fev. 2022. Disponível em:
<https://ciclo22.usp.br/2022/02/04/como-a-arte-retratou-nativos-brasileiros-no-seculo-19-estudo-analisa-litogravuras-de-debret/>. Acesso em: 1 nov. 2024.

SANT'ANNA, Patricia Rocha. **Saberes circulares e visibilidade das artes indígenas na educação básica: aplicação da Lei 11.645/2008**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024. Disponível em:
https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/40234/1/Patricia_Sant_Anna_MESTRADO_Artigo.pdf. Acesso em: 23 nov. 2024.

SANTOS, Roberta Fernandes dos. **O ensino de histórias e culturas indígenas: um olhar para o currículo paulista de História do Ensino Fundamental e seus materiais de apoio**. 2023. Tese (Doutorado em Cultura, Filosofia e História da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em:
https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-23102023-171905/publico/ROBERTA_FERNANDES_DOS_SANTOS_rev.pdf. Acesso em: 1 mai. 2024.

SEBASTIÃO José de Carvalho e Melo, marquês de Pombal. In: **Arquivo Nacional – Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos**. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/mapa/centrais-de-conteudo/producao/biografias/386-sebastiao-jose-de-carvalho-e-melo-marques-de-pombal>. Acesso em: 28 mai. 2024.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. 2006. Disponível em:
<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a->

reforma-educacional-brasileira. Acesso em: 17 mar. 2024.

SILVA, Ana Claudia Oliveira da. As universidades e o ensino de História Indígena. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (orgs.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/08**. 3. ed. Recife: Editora UFPE, 2020. v. 0, p. 01–165. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/62/65/189>. Acesso em: 3 abr. 2024.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. Disponível em: http://pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

SILVA, Chico da. **Sem título**. 1971. [imagem]. Disponível em: https://www.arrematearte.com.br/artistas/chico-da-silva-1910?lot_number=680&account=cristinagoston&auction_id=122. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA, Cíntia Gomes da; AMORIM, Roseane Maria de; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Temática indígena no currículo de Pedagogia em uma universidade de Alagoas: desafios e possibilidades da Lei 11.645/2008 para a formação docente. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1085–1105, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/46895/37819>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SILVA, Daniel Neves. Absolutismo. **Mundo Educação**, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/politica/absolutismo2.htm#:~:text=O%20absolutismo%20foi%20um%20sistema,deles%20n%C3%A3o%20podia%20ser%20contrariado>. Acesso em: 30 mai. 2024.

SILVA, Edson. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. **Revista de Humanidades Mneme**, v. 15, n. 35, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/issue/view/461/25>. Acesso em: 09 out. 2024.

SILVA, Giovani José da. O octogenário “Dia do Índio”: histórias e culturas indígenas em escolas brasileiras antes e depois da Lei nº 11.645/2008. **Revista História em Reflexão**, v. 16, n. 21, p. 82–101, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/issue/view/540/350>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SILVA, Keyde Taisa da. **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/bitstream/tede/1060/2/1572976707_versyeyo_final_da_disset_ayiyeyo_%281%29.pdf. Acesso em: 29 abr. 2024.

SILVA, Maria da Penha da. Povos indígenas no livro didático: “História de Pernambuco”. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 24, n. 2, p. 119–145, 2 dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2018.242910>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/topicoseducacionais/article/view/242910>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, Osvaldo Pinheiro da. **Povos originários: 11.645 rastros em busca de uma pedagogia contracolonial**. 2023. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4e2d68d3-df93-4b63-bb19-9ffb82aba955/content>. Acesso em: 2 mai. 2024.

SOUSA, Bruna Daniela Costa. **Expectativa dos e das adolescentes relativas ao futuro: influência dos estereótipos de gênero**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Braga, 2015. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/41340/1/Tese%20Bruna%20Sou%20sa.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SOUZA, Eliana Lourenço de; ALVES, Jucinara Ferreira; BRAGA, Ana Carolina de Aguiar; FERREIRA, Gilma Alves. **Multiculturalismo e interculturalismo: igualdade e diferença na contemporaneidade**. Anais do VI CONEDU, [s.l.], 24 out. 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61166>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SOUZA, Felipe Freitas de. O ensino de desenho no século XIX: Rui Barbosa e a tradução cultural de Joaquim de Vasconcelos. **19&20**, Rio de Janeiro, v. V, n. 4, out./dez. 2010. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ea_desenhorbjv.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.

SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a terra de Santa Cruz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SMITH, Walter. **Art, education: scholastic and industrial**. Boston: Osgood & Co., 1872.

SMITH, Walter. **Teachers's manual of freehand drawing**. Boston: Prang, 1873.

STACCIARINI, Letícia Santana. **Estudo do espaço narrativo em obras de autores indígenas brasileiros para o público infantil**. 2022. 232 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5305>. Acesso em: 05 mai. 2024.

STADEN, Hans. **[Esquartejamento do corpo do cativo executado]**. [gravura], 2017. Disponível em: <https://www.brasilianaiconografica.art.br/obras/23592/esquartejamento-do-corpo-do-cativo-executado>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SUZUKI, Clarissa Lopes. **Outras memórias, outras histórias: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na educação antirracista das artes**. 2022. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes, [s.l.], 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-10012023-101813/publico/ClarissaLopesSuzukiVC.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2024.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: Senar, 2014. p. 61–93.

TROJAN, Rose Meri; RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez. Os PCN's e os materiais didáticos para o ensino aprendizagem da arte: o que propõem? **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 49–71, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1397/1194>. Acesso em: 27 mai. 2024.

VEIGA, Edison. Abaporu: a história do quadro mais valioso da arte brasileira. **BBC News Brasil**, [s.l.], 3 abr. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47808327>. Acesso em: 1 nov. 2024.

VIDAL, Lux Boelitz; SILVA, Aracy Lopes da. Antropologia estética: enfoques teóricos e contribuições metodológicas. In: VIDAL, Lux (org.). **Grafismo indígena**. São Paulo: Studio Nobel, 1992.

VIDAL, Lux Boelitz (org.). **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel; FAPESP; Editora da Universidade de São Paulo, 2000. 242 p. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Avidal-2000-grafismo/Vidal_2000_Grafismo_indigena_OCR.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

VIDAL, Lux Boelitz. **Povos indígenas do Baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver**. Rio de Janeiro: Museu do Índio/Iepé, 2007. Disponível em: https://institutoiepe.org.br/wp-content/uploads/2020/07/livro_povos_indigenas_do_oiapoque-baixa_resolucao.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **“O que interessa saber de índio?”: um estudo a partir das manifestações de alunos de escolas de Campo Grande sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul**. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8038-o-que-interessa-saber-de-indio-um-estudo-a-partir-das-manifestacoes-de-alunos-de-escolas-de-campo-grande-sobre-as-populacoes-indigenas-do-mato-grosso-do-sul.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello (org.). **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 331–445. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6072786/mod_resource/content/1/VILLALTA%20Luiz%20Carlos.%20O%20que%20se%20fala%20e%20o%20que%20se%20fala.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento e posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: GOMES, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

WAPIXANA, Gustavo Caboco. Sobre a arte indígena contemporânea disse o Caboco. **Galeria Jaider Esbell**, [s.l.], 2 maio 2020. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/05/02/sobre-a-arte-indigena-contemporanea-disse-o-caboco/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 26, n. 27, p. 21–36, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 jun. 2024.

ZANINI, Walter (org.). **História geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983.

APÊNDICE A

Questões de temas geradores:

1. O que você sabia sobre os povos indígenas e sua arte antes de começarmos as aulas?
2. Como você desenhou seu indígena e por que escolheu representá-lo dessa forma?
3. O que você achou das atividades realizadas em sala de aula e em casa?
4. O que você aprendeu sobre como os povos indígenas se inspiram na natureza para criar arte?
5. Você sabia que muitos indígenas moram em cidades e estão presentes em nosso dia a dia? O que você pensa sobre isso?
6. Depois das aulas, como você se sente em relação aos povos indígenas e sua cultura?
7. Por que você acha importante aprender sobre a arte indígena na escola?
8. De todas as artes indígenas que conhecemos, qual você mais gostou e por quê?
9. De 0 a 10, qual nota você daria para esta atividade? Justifique sua resposta.

APÊNDICE B

Coleta de dados das questões:

Nomes	1. O que você sabia sobre os povos indígenas e sua arte antes de começarmos as aulas?
Dani	<i>Eu sabia que o antigo nome buraco do Gazuza foi invadido por indígenas</i>
Daniel	<i>Diadema foi invadida por indígenas</i>
Gato de Botas	Sem resposta
Issa	<i>Eu sabia que os indígenas não gostavam de ser chamados de índio</i>
Luizinho	<i>Sabia que eles lutaram perderam o território e que hoje vive entre nós</i>
Mimi S	<i>Que eles não só moravam na florestas e sim na cidade</i>
Mimi	<i>Que os portugueses invadiram o Brasil</i>
Nanda	<i>Bom, que eles eram pessoas indígenas bem diferente de nós, que chegaram a expulsar eles da nossa cidade</i>
Patola	<i>Que eles moravam aqui e que depois foram escravizados</i>
Pedro	<i>Sim</i>
Rai	<i>Prô que eles eram</i>
Rique	<i>Que eles eram pretos e que moravam aqui</i>
LF	<i>Que Diadema foi invadida por portugueses.</i>

Nomes	2. Como você desenhou seu indígena e por que escolheu representá-lo dessa forma?
Dani	<i>Eu lembro que a indígena que eu desenhei estava com um cordão de indígena e roupa de indígena</i>
Daniel	<i>Ele tava de lado e da cor da minha pele</i>
Gato de Botas	Ele estava sem camisa
Issa	Sem resposta
Luizinho	<i>Por que eu queria representar a Dandara na floresta com uma faixa</i>
Mimi S	<i>Porque eu via que era assim que eu via</i>
Mimi	<i>Uma menina com roupa de onça e o cenário de uma mata</i>

Nanda	<i>Não fiz</i>
Patola	<i>Porque eu achei legal desenhar assim</i>
Pedro	<i>Do lado de uma casa na mata</i>
Rai	<i>Não fiz</i>
Rique	<i>Ele tinha cabelo preto tava sem camisa</i>
LF	<i>Fiz uma pessoa negra com vários grafismos desenhados no corpo indígena.</i>

Nomes	3. O que você achou das atividades realizadas em sala de aula e em casa?
Dani	<i>Eu achei muito legal em saber um pouco mais deles e saber quem são meus bisavós</i>
Daniel	<i>Eu achei legal porque estou sabendo mais da minha família</i>
Gato de Botas	<i>Interessante e legal</i>
Issa	<i>Eu achei legal.</i>
Luizinho	<i>Eu achei bom</i>
Mimi S	<i>Legal porque assim eu fiquei sabendo um pouco mais da minha família</i>
Mimi	<i>Legal porque eu descobri coisas</i>
Nanda	<i>Achei muito legal porque conheci mais sobre a gente por essa entrevista</i>
Patola	<i>Legal</i>
Pedro	<i>Muito boa a parte de dividir a folha</i>
Rai	<i>Legal criativa</i>
Rique	<i>Boa e legal e divertida</i>
LF	<i>Muito divertida conheci mais minha família e descobri mais de onde eu sou</i>

Nomes	4. O que você aprendeu sobre como os povos indígenas se inspiram na natureza para criar arte?
Dani	<i>Sim, eles usam para fazer utensílios e etc.</i>
Daniel	<i>Sim porque eles se inspiravam dos antigos povos se vestiam antigamente e por natureza</i>
Gato de Botas	<i>Não</i>
Issa	<i>Sim</i>

Luizinho	<i>Sim porque a paisagem era muito bonita</i>
Mimi S	<i>Sim</i>
Mimi	<i>Sim, coisas da natureza</i>
Nanda	<i>Sim</i>
Patola	<i>Sim</i>
Pedro	<i>Sim, os indígenas usam os grafismos indígenas</i>
Rai	<i>Sim</i>
Rique	<i>Sim, árvores e folhas</i>
LF	<i>Talvez sim, as árvores e florestas cores na natureza</i>

Nomes	5. Você sabia que muitos indígenas moram em cidades e estão presentes em nosso dia a dia? O que você pensa sobre isso?
Dani	<i>Eu penso que é algo legal eu vejo como algo legal</i>
Daniel	<i>Eu acho legal porque os indígenas não foram extintos</i>
Gato de Botas	<i>Pelos desenhos indígenas</i>
Issa	<i>Sim, eu já tinha conhecido alguns</i>
Luizinho	<i>Sim, eu penso que é justo eles ficarem entre nós</i>
Mimi S	<i>Sim</i>
Mimi	<i>Sim porque é descendente de índio</i>
Nanda	<i>Bom, eu penso que eles tem uma cultura muito legal então meu pensamento é esse</i>
Patola	<i>Sim</i>
Pedro	<i>Pela pele e o rosto</i>
Rai	<i>Uma coisa muito boa a gente ver o indígena na nossa cidade</i>
Rique	<i>Não sei eles são guerreiros</i>
LF	<i>Pessoas interessantes bonitas e se vestem bem</i>

Nomes	6. Depois das aulas, como você se sente em relação aos povos indígenas e sua cultura?
Dani	<i>Meu pensamento mudou porque eu achei legal em saber um pouco mais</i>

Daniel	<i>Eu acho divertido posso saber mais sobre os indígenas</i>
Gato de Botas	<i>Os grafismos indígenas</i>
Issa	<i>Nada</i>
Luizinho	<i>Mudou tudo valeu a pena e que é justo falarmos sobre eles porque sofreram mais que a gente</i>
Mimi S	<i>Nada</i>
Mimi	<i>Nada</i>
Nanda	<i>Me faz conhecer mais sobre a história deles que é muito interessante de conhecer</i>
Patola	<i>Que os indígenas podem ser muito livre e que eles não vão ser mais escravizados</i>
Pedro	<i>Que os indígenas não são só pessoas que são tão diferentes</i>
Rai	<i>Para respeitar as pessoas</i>
Rique	<i>Nada</i>
LF	<i>Uma coisa legal de saber e interessante</i>

Nomes	7. Por que você acha importante aprender sobre arte indígena na escola?
Dani	<i>Eu acho importante pois foi eles que fizeram Diadema</i>
Daniel	<i>Porque não temos que excluir os povos indígenas</i>
Gato de Botas	<i>Dandara e Piatã</i>
Issa	<i>Para saber tudo sobre, e aprender uma linda cultura</i>
Luizinho	<i>Porque é bom sabermos a história porque foram muito importante para o mundo e para o Brasil e temos que respeitar eles</i>
Mimi S	<i>Para conhecer mais sobre nossos pais</i>
Mimi	<i>A cultura representa grafite indígena</i>
Nanda	<i>Acho importante porque nós aprende sobre eles e conhecer é saber também</i>
Patola	<i>Porque a gente aprende sobre ancestrais (indígenas)</i>
Pedro	<i>Para lidar bem com os outros</i>
Rai	<i>Para respeitar as pessoas</i>
Rique	<i>Aprender mais coisas é sempre legal</i>

LF	<i>Saber mais conviver</i>
-----------	----------------------------

Nomes	8. De todas as artes indígenas que conhecemos, qual a que você mais gostou e por quê?
Dani	<i>Eu gostei do animal fantástico</i>
Daniel	<i>Os animais fantástico porque eu gosto de saber desses animais que foram em extinção</i>
Gato de Botas	<i>A mão porque tem grafite indígena</i>
Issa	<i>Arte indígena</i>
Luizinho	<i>Árvore porque todos trabalhamos juntos e porque ficou incrível</i>
Mimi S	<i>Animais fantásticos porque fiz com as meninas</i>
Mimi	<i>Animais fantásticos porque a mistura dos animais é única</i>
Nanda	<i>Eu gostei mais das árvores ancestrais, gostei porque achei legal colocar informações nossas na árvore.</i>
Patola	<i>Animais fantásticos eu gostei bastante porque fizemos grafismos legais e pintamos um bicho que nós fizemos</i>
Pedro	<i>Os animais fantásticos eu gostei porque eu aprendi muitas coisas</i>
Rai	<i>Eu gostei dos animais fantásticos porque a gente trabalhou em equipe</i>
Rique	<i>Chico da Silva (animais fantásticos) porque é sempre bom trabalhar em grupo</i>
LF	<i>Eu gostei mais da aula (animais fantásticos)</i>

Nomes	De 0 a 10, qual nota você daria para essa atividade? Justifique sua resposta.
Dani	<i>1.000/10 porque eu gostei por saber de indígenas</i>
Daniel	<i>10 porque eu aprendi sobre indígenas e sobre animais</i>
Gato de Botas	<i>9,5 porque eu acho bonitos</i>
Issa	<i>10 muito boa e divertida</i>
Luizinho	<i>8 9 7 9 10 10 todos são incríveis e todos divertidos</i>
Mimi S	<i>8 porque não foi legal nem foi chato</i>
Mimi	<i>10/10 porque é única</i>
Nanda	<i>Bom, gostei de todas nota 10 pra todas as artes principalmente para árvore ancestral</i>

Patola	<i>Desenho indígena nota: 5 não gostei muito porque foi difícil mas é legalzinho Árvore ancestral dou nota 6 foi um pouquinho legal porque depois a gente ia ter que colar na árvore que a gente fez Lira Marque (forma) não dou nota porque não deu tempo de fazer Grafismo 1,2 dou nota 9 porque as etapas foram legais Onça terra indígena dou nota 4 porque foi muito difícil Chico Silva (Animal fantástico) nota 10 porque foi muito legal fazer isso com minhas amigas</i>
Pedro	<i>10 porque eu gosto de desenhar artes é minha aula preferida</i>
Rai	<i>10 para animais fantásticos</i>
Rique	<i>10 porque é legal e divertido</i>
LF	<i>Na minha opinião eu dou nota 7,0.</i>