



**Universidade De Brasília**  
**Instituto De Artes**  
**Departamento De Artes Visuais**

Lyara Oliveira Silva

**Visualidades indígenas, direitos culturais e contravisualidades:**  
estudo dos materiais didáticos e o currículo da Secretaria de Estado da Educação de  
Goiás

Brasília  
2024

Lyara Oliveira Silva

**Visualidades indígenas, direitos culturais e contravisualidades:**  
estudo dos materiais didáticos e o currículo da Secretaria de Estado da Educação  
de Goiás

Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado ao Departamento de Artes  
Visuais da Universidade de Brasília  
como parte das exigências para a  
obtenção do título de Habilitação de  
Licenciatura em Artes Visuais do  
Instituto de Artes da UnB.

Orientador: Prof. Dr. Luís Müller Posca.  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Maria del  
Rosário Tatiana Fernández Méndez.

Brasília-DF

2024

Lyara Oliveira Silva

**Visualidades indígenas, direitos culturais e contravisualidades:**  
estudo dos materiais didáticos e o currículo da Secretaria de Estado da Educação  
de Goiás

Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado ao Departamento de Artes  
Visuais da Universidade de Brasília  
como parte das exigências para a  
obtenção do título de Habilitação de  
Licenciatura em Artes Visuais do  
Instituto de Artes da UnB.

Orientador: Prof. Dr. Luís Müller Posca.  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Maria del  
Rosário Tatiana Fernández Méndez.

**Data da aprovação:** 06/07/2024

---

Nome completo — Orientador  
Mestre/Doutor em XXXXXXXXXXXXX  
Professor(a) da Faculdade/Instituto/Departamento (UnB)

---

Nome completo — Orientador  
Mestre/Doutor em XXXXXXXXXXXXX  
Professor(a) da Faculdade/Instituto/Departamento (UnB)

---

Nome completo — Orientador  
Mestre/Doutor em XXXXXXXXXXXXX  
Professor(a) da Faculdade/Instituto/Departamento (UnB)

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente quero agradecer aos professores e tutores que me acompanharam ao longo do curso, pois me mostram a importância de valorizar ainda mais a educação pública de qualidade; foi com a dedicação de cada um que pude chegar até aqui. Levarei para a minha jornada profissional o pensamento crítico, os valores éticos e os conhecimentos adquiridos ao longo dos semestres, transmitidos por cada um dos docentes e tutores. Na caminhada pela Educação em Artes Visuais, que é repleta de desafios, é reconfortante saber posso me inspirar em profissionais excepcionais.

Quero fazer um agradecimento especial a Dra. Tatiana Fernández Méndez, por sua humanidade e acolhimento desde a orientação do primeiro projeto de Iniciação Científica até hoje, por sempre estar disponível para esclarecer dúvidas, acolher as angústias, debater sobre os mais diversos temas e acreditar nas minhas ideias de pesquisas. Em muitos momentos em que a insegurança e a dúvida surgiram sobre a minha capacidade acadêmica, a Dra. Tatiana sempre me encorajou e acreditou em mim. Obrigada Dra. Tatiana, por ser uma orientadora tão incrível e generosa, fez o processo da escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso ser mais afável.

E agradeço também ao José Alecrim, que cedeu horas do seu tempo para compartilhar comigo os relatos das suas atividades no Ciranda da Arte. Uma pessoa ímpar que está em busca de um ensino em Artes Visuais mais descolonizado e com representatividade.

*Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades — as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que fomos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos (Ailton Krenak, p. 32, 2019).*



## Resumo

SILVA, Lyara Oliveira. **Visualidades indígenas, direitos culturais e contravisualidades**: estudo dos materiais didáticos e o currículo da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. 2024. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Artes Visuais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

A presente pesquisa investigou como as visualidades indígenas são apresentadas nos materiais didáticos adotados pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO) e como são abordadas pelos professores de três bairros da Região Sul de Goiânia-GO. O objetivo foi analisar os materiais didáticos adotados pela Seduc/GO que abordam as visualidades indígenas dos povos Iny-Karajá, Tapuio e Avá-canoeiro e identificar se os docentes das três escolas estaduais observadas têm desenvolvido práticas pedagógicas que trabalham as visualidades dos povos indígenas com território em Goiás. Os dados levantados foram analisados com base nos conceitos das Contravisualidades de Nicholas Mirzoeff (2011), dos Direitos Culturais fundamentados por Meyer-Bisch e Bidault (2014) e na Educação da Cultura Visual por Dias (2011). A pesquisa foi conduzida pela metodologia qualitativa, desenvolvida pela pesquisa de campo. Os resultados indicam que as visualidades indígenas não são abordadas de maneira aprofundada nas aulas de Artes Visuais, seja por falta de material didático ou por falta de formação dos docentes. Por outro lado, foi possível identificar iniciativas por parte da Secretaria de Estado da Educação de Goiás na elaboração e distribuição de materiais que tratam exclusivamente das visualidades indígenas e outros sendo elaborados por arte-educadores indígenas.

**Palavras-chave:** Visualidades indígenas; contravisualidades; direitos culturais; educação da cultura visual.

## Abstract

SILVA, Lyara Oliveira. **Indigenous visualities cultural rights and counter-visualities**: a study of teaching materials and the curriculum of the Goiás State Department of Education. 2024. Final Paper (Licenciate Degree in Visual Arts) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

This research investigated how indigenous visualities are presented in the teaching materials adopted by the State Department of Education of Goiás (Seduc/GO, in Portuguese) and how they are approached by teachers in three districts in the southern region of Goiânia-GO. The objective was to analyze the teaching materials adopted by Seduc/GO that address the indigenous visualities of the Iny-Karajá, Tapuio and Avá-canoeiro peoples and to identify whether the teachers in the three observed state schools have developed pedagogical practices that work with the visualities of indigenous peoples with territory in Goiás. The data collected was analyzed based on the concepts of Counter-Visualities by Nicholas Mirzoeff (2011), Cultural Rights based on Meyer-Bisch and Bidault (2014) and Visual Culture Education by Dias (2011). The research was conducted using a qualitative methodology, developed through field research. The results indicate that indigenous visualities are not covered in depth in Visual Art classes, either due to a lack of teaching materials or a lack of teacher training. On the other hand, it was possible to identify initiatives by the State Department of Education of Goiás in the preparation and distribution of materials that exclusively address indigenous visualities and other materials being prepared by indigenous art educators.

**Keywords:** Indigenous visualities; counter-visualities; cultural rights; visual culture education



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Boneca Karajá.....	9
Figura 2. Boneca Karajá.....	15
Figura 3. Boneca Karajá.....	25
Figura 4. Quadro das questões feitas aos professores.....	26
Figura 5. Posse da diretoria do Fórum de Educação Escola Indígena de Goiás.....	29
Figura 6. Banner da Galeria Itinerante.....	30
Figura 7. Aluno observando detalhes das obras da Galeria Itinerante.....	32
Figura 8. Apresentação do José Alecrim aos alunos.....	32
Figura 9. Atividade da oficina de desenho étnico.....	33
Figura 10. Alunos indígenas participando da oficina de desenho.....	33
Figura 11. Capa do Livro Arte Iny Karajá.....	34
Figura 12. Envelope com as obras impressas e a sugestão de atividade.....	35
Figura 13. Obra: Vento / Ano: 2022 / Artista: José Alecrim – Parte do Kit Arte/Educativo Abril Indígena 2024.....	36
Figura 14. Boneca Karajá.....	37
Figura 15. Boneca Karajá.....	42

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPI	Centro de Ensino em Período Integral
CRE	Coordenações Regionais de Educação
FEEEI/GO	Primeiro Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena de Goiás
PIB	Povos Indígenas do Brasil
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
Seduc/GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

Introdução.....	9
Capítulo 1 – Nas raízes do conhecimento.....	15
1.1. Direitos Culturais.....	19
1.2. Contravisualidades.....	21
1.3. Educação Da Cultura Visual.....	22
Capítulo 2 - Explorando Os Percursos.....	24
Capítulo 3 - Tecendo As Narrativas.....	37
Considerações Finais.....	42
Referências.....	44
Anexo 1 - Relato da entrevista feita com os professores.....	47
Anexo 2 - Plano de aula do material distribuído pela Seduc/GO em Abril de 2024	49

Figura 1. Boneca Karajá



Fonte: Acervo Etnográfico – Museu Antropológico

## INTRODUÇÃO

As visualidades indígenas fazem parte de alguma forma no contexto cultural dos goianos e goianienses, uma vez que os artefatos do povo Iny-Karajá estão presentes em um amplo acervo exposto no Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás e ocupam lugar no comércio local, pois são vendidos no Mercado Central de Goiânia e em outras lojas de artesanato como objeto decorativo para os turistas. Quando tive a oportunidade de perguntar aos vendedores do mercado sobre os artefatos Karajá, eles demonstraram não conhecer os detalhes da produção e a representatividade que cada peça carrega; me passaram a impressão de que fosse um mero objeto decorativo. De acordo com os dados disponíveis no site do programa Povos Indígenas do Brasil (PIB, 2022) atualmente há três etnias em Terras Indígenas no Estado de Goiás: os Iny-Karajá na região de Aruanã, os Tapuio na região de Rubiataba e os Avá-canoeiro na região de Minaçu. Há também os indígenas de outras etnias em situação de itinerância na cidade de Goiânia.

A Lei Federal 11.645/08 (Brasil, 2008) tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, com ênfase nas áreas em artes visuais, literatura e história brasileira, com o intuito de promover uma educação mais inclusiva e diversa a partir dos aspectos culturais e étnicos. O Documento Curricular para Goiás (Goiás, 2019) estruturado na Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), reforça essa diretriz ao incluir, na área de Artes Visuais para os anos finais do ensino fundamental, a habilidade de reconhecer e valorizar o patrimônio cultural de diversas culturas, com especial destaque para as matrizes indígenas. Ao realizar os estágios de observação e regência do curso de licenciatura em Artes Visuais no Centro de Ensino em Período Integral Bandeirante (CEPI Bandeirante), em Goiânia, observei que a temática sobre a cultura indígena não estava sendo apresentada aos alunos. A professora supervisora informou, à época, que não desenvolvia atividades específicas sobre a cultura indígena, principalmente dos povos aldeados em Goiás, devido à falta de materiais didáticos disponíveis. Essa constatação me levou a questionar as razões para a ausência de materiais que abordassem as visualidades indígenas; e a investigar as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas que fomentam o reconhecimento da alteridade e a desconstrução de estereótipos conforme as habilidades descritas no Documento Curricular de Goiás (2019):

(GO-EF08AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, **incluindo suas matrizes indígenas**, africanas e europeias de diferentes épocas, compreendendo e construindo repertórios relativos às diferentes linguagens artísticas, **bem como desconstruindo estereótipos** (Goiás, 2019, p.165, grifo nosso).

(GO-EF08AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, **problematizando as narrativas eurocêtricas** e as diversas categorizações da arte: arte, artesanato, folclore, design e fazer relação direta e indireta entre eles (Goiás, 2019, p.165, grifo nosso).

E para desconstruir o olhar eurocêntrico nas aulas de Artes Visuais e buscar construir uma prática pedagógica que aborde a temática das visualidades indígenas de maneira decolonial, é necessário questionar: como estão sendo apresentadas as visualidades indígenas nos materiais didáticos adotados pela Seduc/GO? Quais as práticas pedagógicas que contemplam as visualidades indígenas nas escolas públicas de três bairros da Região Sul de Goiânia-GO? Quais prováveis dificuldades para o desenvolvimento de uma prática pedagógica plural e diversificada sobre a temática? Com o intuito de responder a essas perguntas, foi adotada a pesquisa de campo para fazer o levantamento dos dados junto aos professores das escolas da Região Sul e à Secretaria de Estado da Educação de Goiás. O objetivo foi analisar o que realmente está presente em sala

de aula e verificar se a Seduc/GO tem orientado e fornecido materiais para fomentar práticas pedagógicas que contemplem as visualidades indígenas dos povos aldeados no território de Goiás. Os dados levantados foram averiguados levando em conta critérios relacionados às ideias das Contravisualidades de Nicholas Mirzoeff (2011), dos Direitos Culturais que são fundamentados por Patrice Meyer-Bisch e Mylène Bidault (2014) e da Educação da Cultura Visual por Belidson Dias (2011).

As Contravisualidades sob a perspectiva de Mirzoeff (2011) destacam o direito de ver e ser visto. Esse direito não é entendido no sentido jurídico, mas como a autonomia prática e real do indivíduo de enxergar além de uma estética convencional e hegemônica, socialmente construída para gerar a alienação do olhar. Aqui, o olhar trata de forma como a ação de ver pode ser ativa ou passiva, diante das estéticas dominantes. As contravisualidades se contrapõem às visualidades ao reivindicar a subjetividade coletiva nas formas de representação visual. Os Direitos Culturais, enunciados pela Declaração de Friburgo (2007), elaborada pelo Grupo de Friburgo, composto por especialistas internacionais em Direitos Humanos, consolidam em um único texto os direitos culturais já reconhecidos que estavam dispersos em outros documentos (2014, p. 13). Os comentários de Meyer-Bisch e Bidault (2014) em seu livro auxiliam a compreender que, no plano jurídico, os Direitos Culturais são ferramentas que buscam garantir que um indivíduo ou um grupo possa acessar a sua própria cultura, respeitando a dignidade humana, sem imposições e valorização de uma cultura sobre a outra. Esses Direitos Culturais são essenciais para promover a diversidade e a preservação cultural, e a inclusão, evitando a perda da identidade cultural e a marginalização de grupos culturais diversos. A Educação da Cultura Visual (Dias, 2011) propõe uma mudança na abordagem do ensino de artes visuais, abandonando a ênfase exclusiva em imagens eurocêntricas da arte como objeto de fruição, e direcionando o foco para questões sociais, consciência política, gênero sexualidade, etnias e diversidade. Dessa forma, a aula de Artes Visuais se torna um espaço para discutir e explorar tópicos diretamente ligados à realidade dos estudantes.

Na realização dos estágios de observação e regência no CEPI Bandeirante, em Goiânia, observei que as aulas de Arte eram sempre

direcionadas para o estudo de referências da produção artística europeia. Para abordar elementos da linguagem visual, a professora geralmente apresentava os artistas europeus mais famosos. Quando questionei sobre a arte e a cultura indígenas, a docente respondeu que poderia abordar o tema ao tratar da arte primitiva ou rupestre. Isso revelou sua visão de que as visualidades indígenas estariam restritas ao período pré-histórico. No entanto, o próprio Documento Curricular de Goiás (2019) inclui habilidades que promovem a inclusão das matrizes indígenas como forma de conhecer e valorizar o patrimônio cultural, tanto material quanto imaterial. Essas habilidades são orientadas para os quatro anos do ensino fundamental II. A forma como essa professora tratou o tema é a mesma com que outros lidam. Isso reforça ainda mais o estereótipo de que os povos indígenas são primitivos, não por serem os primeiros, mas no sentido pejorativo da palavra, que remete ao não civilizado.

Diante de sua observação, eu a questionei sobre a existência de materiais didáticos ou diretrizes da Secretaria de Educação que oferecessem suporte ou formação para que os professores desenvolvessem atividades relacionadas às visualidades indígenas; e, principalmente, que trouxessem conteúdos teóricos e visuais sobre os povos que habitam os territórios do estado de Goiás. A professora respondeu negativamente a todas as minhas perguntas, indicando a inexistência de materiais disponíveis. Ela mencionou que, caso quisesse abordar o tema com os alunos, teria que elaborar os materiais a serem usados em sala de aula.

Com este cenário e com os relatos dos colegas que atuam em outras escolas, me surgiu o questionamento sobre quais as razões para os professores terem pouco ou nenhum acesso a materiais que abordem as visualidades indígenas. É importante ressaltar que o ensino de artes visuais deve ter como base a pluralidade e a diversidade cultural conforme diretriz do Documento Curricular de Goiás (2019), a fim de que se desenvolva um diálogo intercultural que valorize a diversidade trazida pelos povos indígenas. É importante ainda que haja a conscientização para minar os estereótipos e o preconceito que há com os povos indígenas, pois hoje muitos estão vivendo fora de seus territórios. Só em Goiás há 315 estudantes indígenas matriculados na rede estadual de educação, conforme dados da Secretaria de Educação de Goiás (2023), além dos alunos

das universidades e dos profissionais inseridos no mercado de trabalho. É necessário esclarecer para os alunos que os direitos dos povos indígenas não é um privilégio, mas algo necessário para evitar que se estenda a ideia deturpada que há em relação a eles, uma vez que a história sempre foi contada sob a perspectiva do colonizador. Smith (2018) traz que o principal instrumento para a diminuição dos saberes dos povos indígenas veio através da educação colonial, iniciada pelos missionários e perpetuada atualmente pelas escolas seculares que fomentam a ideia de povos colonizados.

A presente investigação teve como objetivo geral analisar os materiais didáticos adotados pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO), em conjunto com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o Ensino Fundamental – Anos Finais, nos últimos três anos nas escolas estaduais do Setor Bueno, Jardim América, Setor Pedro Ludovico e Setor Marista em Goiânia-GO. A análise focou nos materiais que contemplam as visualidades indígenas dos povos Iny-Karajá, Tapuio e Avá-canoeiro. Já os objetivos específicos consistiram em: identificar possíveis práticas pedagógicas que contemplem as visualidades dos povos Iny-Karajá, Tapuia e Avá-canoeiro; verificar junto à Secretaria da Educação de Goiás as diretrizes e as circulares que versem sobre as visualidades indígenas; e observar os prováveis obstáculos encontrados para o desenvolvimento de uma prática em visualidades indígenas plural e diversificada.

A metodologia que orientou a presente investigação foi qualitativa, cujo objetivo é a coleta de dados e a interpretação dos fenômenos apresentados, com a intenção de explorar as análises das hipóteses levantadas. Nesta abordagem, a pesquisa qualitativa não se fundamentou em questões numéricas, mas na análise da compreensão das amostras da realidade suscitada, as quais não podem ser quantificadas. Não há intenção de controlar o contexto da pesquisa, mas sim de absorver a circunstância em sua totalidade (Silveira; Cordova, 2009).

A intenção desta investigação foi se aproximar do problema para torná-lo visível e/ou construir hipóteses, podendo, assim, classificá-la como pesquisa exploratória (Gil, 2002). O trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e de campo. A análise bibliográfica foi importante para identificar



conceitos e referenciais teóricos, contrastando-os com os dados levantados na pesquisa de campo.

A análise dos dados foi feita com base nos conceitos de “Contravisualidades”, “Direitos Culturais” e “Educação da Cultura Visual”. Nesta pesquisa, o conceito de “visualidades” é delineado por Martins (2009, p. 34), que as descreve como um conjunto de processos envolvendo “sedução, exclusão e cooptação que se desenvolve a partir de imagens ou objetos artísticos”. Em outras palavras, as visualidades referem-se aos mecanismos que influenciam nossa percepção e interação com o mundo. Esses processos desempenham um papel fundamental na maneira como compreendemos e interpretamos imagens, impactando diretamente em como as utilizamos para expressar e comunicar ideias. Portanto, a noção de visualidades abrange as diversas maneiras pelas quais a percepção e a prática visual são moldadas e estruturadas socialmente.

Esta pesquisa está dividida em três capítulos. O primeiro aborda a revisão de literatura com textos acadêmicos que corroboram a temática tratada aqui, e o referencial teórico que orienta a análise dos dados levantados. O capítulo segundo trata da narrativa da pesquisa de campo e dos principais dados apurados. No capítulo terceiro consta a análise dos dados sob a perspectiva dos autores do referencial teórico. Ao final, tem-se a conclusão sobre os pontos analisados e as perspectivas sobre a educação em Artes Visuais.

Figura 2. Boneca Karajá



Fonte: Acervo Etnográfico – Museu Antropológico

## **CAPÍTULO 1 - NAS RAÍZES DO CONHECIMENTO**

Neste capítulo tratarei sobre a revisão de literatura e do referencial teórico.

Para a revisão de literatura foram selecionados quatro textos datados entre 2018 e 2022, que trazem perspectivas sobre a cultura indígena em sala de Artes Visuais, além do currículo das visualidades indígenas de acordo com a Lei 11645/2008 (Brasil, 2008). Vale ressaltar que há outros autores e autoras que têm abordado este tema sob diferentes perspectivas. Porém, para o propósito desta pesquisa, foram escolhidos os quatro textos citados, os quais se mostraram alinhados com a proposta aqui explicitada. O primeiro artigo é das autoras Bicalho, Oliveira e Machado (2018) que investigaram a compreensão dos estudantes sobre a cultura indígena em quatro escolas próximas a um território indígena na cidade de Rubiataba, em Goiás. O segundo texto trata da reflexão dos autores Guimarães e Frade (2018) sobre a importância de inserir as visualidades indígenas como ferramenta de diálogo e pensamento crítico. No terceiro texto a autora Mathias (2022) analisa o material didático de Artes Visuais para identificar como é feita a abordagem sobre a cultura indígena no conteúdo. E, no quarto, os autores fizeram uma análise do livro didático do Ensino Médio sob a perspectiva da Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008).

Já em relação aos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa são: as Contravisualidades de Nicholas Mirzoeff (2011), os Direitos Culturais que são fundamentados por Meyer-Bisch e Bidault (2014) e a Educação da Cultura Visual

por Dias (2011), através deles que analisei todos os dados levantado na pesquisa de campo.

Na investigação feita por Bicalho, Oliveira e Machado (2018), baseada na Lei 11.645/08 (Brasil, 2008) que instituiu a obrigatoriedade do ensino sobre a história e a cultura indígena, as autoras questionam como as imagens fomentam as representações negativas e pejorativas dos povos indígenas. Elas fizeram um recorte e centraram a sua pesquisa no território indígena do povo Tapuio, a Aldeia Carretão, como popularmente é conhecida. As autoras narram o contexto histórico de miscigenação e de aldeamento e conduziram uma pesquisa com 17 questões, aplicada a 367 alunos de quatro escolas estaduais localizadas nas proximidades da Aldeia Carretão. As perguntas variaram desde onde os indígenas deveriam morar, quais as etnias que vivem em Goiás, se conheciam algum povo indígena de Goiás etc.

Os alunos entrevistados questionam se os Tapuios são indígenas de verdade, pois eles parecem gente “normal”, por terem casas de alvenaria, escola, carros, corpos que performam fora do imaginário construído pelos alunos. As autoras relatam que os docentes das escolas compartilham do mesmo equívoco, ao questionarem se os indígenas são de “verdade”. Elas concluem reforçando a necessidade que os educadores têm de trabalharem a história e a cultura dos povos originários conforme orientada pela Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), para que haja de fato uma transformação na desconstrução da imagem dos povos indígenas, sobretudo dos aldeados em Goiás.

A pesquisa citada contribuiu significativamente para a minha investigação sobre a visão dos alunos que vivem próximos a um território indígena e como eles percebem esses povos. Mesmo com a convivência cotidiana, há relatos de que os docentes reforçam ainda mais a ideia de um povo “ignorante”. Fica evidente que a formação dos docentes é muito importante para a efetivação do que foi proposto pela Lei 11.645/08 (Brasil, 2008).

Guimarães e Frade (2018) relatam que, em novembro de 2017, foi realizado um evento na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) com o tema “Fronteiras Críticas — Arte Indígena Contemporânea”. Na oportunidade, eles puderam estar com o artista indígena contemporâneo Jaider Esbell, que discutiu os equívocos presentes no ensino de artes visuais em relação às

temáticas indígenas. Motivados pela fala do artista, os autores, que são professores no Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, elaboraram atividades para integrar a arte indígena contemporânea na sala de aula. Baseando-se nas obras de Jaider Esbell, eles implementaram uma prática pedagógica que permitiu aos alunos experimentarem as visualidades indígenas. Além disso, a visita do artista Esbell ao colégio proporcionou uma interação direta com os discentes e o artista pôde falar sobre seu trabalho.

Guimarães e Frade (2018, p. 53) propõem uma reflexão sobre o “multiculturalismo cultivado, mas não apaziguado” destacando a importância de inserir as visualidades indígenas contemporâneas nas abordagens culturais escolares, como uma ferramenta de diálogo e de pensamento crítico. Eles enfatizam que é fundamental ampliar o debate dessas práticas na educação básica, nas universidades e, principalmente, na formação de docentes.

Este texto reforça a importância de abrir diálogo para a formação dos docentes em artes visuais, destacando que a construção de um currículo plural e diversificado deve ocorrer em sala de aula. Apesar da existência de leis, diretrizes e bases curriculares é essencial que as instituições de ensino sensibilizem os docentes para que compreendam a relevância do tema.

Mathias (2022) faz uma análise do material didático de artes visuais do 8º ano do Ensino Fundamental, conhecido como Caderno do Aluno, utilizado para auxiliar no desenvolvimento das habilidades que constam no Currículo Paulista de Arte. Esse currículo faz proposta de atividades e materiais complementares sobre os temas. Mathias selecionou um capítulo do Caderno do Aluno que tratava das matrizes da Cultura Indígena para analisar os textos e os materiais complementares sugeridos. Na análise, a autora percebeu que a abordagem sobre a cultura indígena foi feita sob a ótica eurocêntrica. Embora não especifique o texto apresentado na atividade, ela observa que os vídeos sugeridos são problemáticos, pois não trazem de fato o conteúdo proposto na unidade, sendo superficiais e inadequados. Um exemplo disso é indicação do filme da *Disney*, *Pocahontas*, que não possui qualquer conexão com as visualidades indígenas brasileiras.

A autora questiona em seu texto quais habilidades os alunos podem desenvolver com um material que não aborda de maneira adequada as questões

indígenas pertinentes. Ela destaca a existência de uma produção audiovisual indígena latente, que traz o olhar dos próprios indígenas sobre o seu modo de vida, além dos diversos artistas visuais contemporâneos que trabalham exploram temas como a cosmovisão, cotidiano, situações urbanas. No entanto, todo esse potencial foi ignorado pelo material didático.

Há de se observar o entrave na produção do material, pois a orientação não passa pelo crivo de conscientização crítica sobre os povos indígenas. Pelo contrário, mantém o discurso que invisibiliza ainda mais um povo que sofre com tamanho apagamento. A autora conclui que mesmo com a lei e as diretrizes curriculares não há um interesse real em se propor um currículo aberto ao diálogo e ao pensamento crítico. O que é aplicado hoje só beneficia os grupos dominantes e anula as visualidades indígenas, perdendo a diversidade e o patrimônio cultural.

Esta pesquisa trouxe a análise de um material elaborado para a temática da cultura indígena e, mesmo assim, foi superficial. Desta forma, é algo que devo observar na minha investigação: se há materiais disponíveis para os professores e alunos. Se houver, qual é a qualidade, os fundamentos e os referenciais apresentados.

Portanto, os textos levantados trouxeram contribuições para o desenvolvimento da minha pesquisa, pois é um tema que carece de ser mais explorado. Após 15 anos da promulgação da Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), ainda há um caminho longo para a construção de um currículo e de práticas pedagógicas que abordem as culturas indígenas com respeito, através do olhar dos indígenas, para que as visualidades hegemônicas sejam superadas.

Nascimento e Silva (2022) realizaram uma análise sobre o livro didático adotado no Ensino Médio sob a perspectiva da Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008). Neste artigo os autores identificaram que o conteúdo trazido no capítulo que aborda “as visualidades das artes indígenas brasileiras” tem uma visão romantizada, racista e de feição colonialista” (Nascimento e Silva, 2022 p. 168), pois não se aprofunda no tema e nem traz a pluralidade que os povos indígenas representam. O material didático analisado, na opinião dos autores, reforçou ainda mais os estereótipos de infantilização e racismo. Eles questionam como pensar uma prática pedagógica sendo que os próprios materiais didáticos

reforçam essa colonialidade do saber e do poder sobre o que é dito e mostrado sobre os povos indígenas.

Para hooks (2017, p. 51.) é preciso reconhecer que a forma de ensino precisa mudar para que haja “o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico”. Neste sentido, há uma necessidade de se pensar um ensino em artes visuais que rompa com a colonialidade do poder, do saber e do ser (é predominantemente eurocêntrica) para apresentar ao estudante a cultura dos povos indígenas como uma fonte de conhecimentos e diversas epistemes, trazendo o olhar para as comunidades Iny Karajá, Tapuio e Avá-Canoeiro, de forma que percebam como os indígenas são vistos pela comunidade escolar. Neste contexto é relevante refletir sobre práticas pedagógicas decoloniais que ofereçam aos alunos ferramentas para reconhecerem a diversidade, e a pluralidade. Essas práticas devem torná-los protagonistas da apropriação dos saberes culturais e das narrativas visuais, frequentemente ocultados.

### **1.1. Direitos Culturais**

A Declaração dos Direitos Humanos de 1948 trouxe, no Artigo 27, as primeiras diretrizes sobre o direito à participação e à fruição da vida cultural (ONU, 1948). Já em 2001, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco) adotou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, que trata de reafirmar os direitos culturais como parte importante para o desenvolvimento social de uma pessoa ou comunidade, e a diversidade e a pluralidade cultural são o cerne para que estes direitos sejam garantidos. O Brasil, como membro da Unesco, é um dos países signatários dessa Declaração.

Um grupo de diversos pesquisadores e estudiosos conhecidos como o Grupo de Friburgo reuniu-se e criou uma nova versão da Declaração Cultural. O texto elaborado parte da sociedade civil, como forma de discutir ações que promovam a realização dos direitos culturais. A Declaração de Friburgo, no Artigo 2º, alínea “a”, define cultura como:

a. o termo “cultura” abrange os valores, as crenças, as convicções, as línguas, os conhecimentos e as artes, as tradições, as instituições e os modos de vida pelos quais uma pessoa ou um grupo de pessoas

expressa sua humanidade e o significado que dá à sua existência e ao seu desenvolvimento (Meyer-Bisch; Bidault, 2014, p. 20).

No ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal, no Capítulo III, seção II (Brasil, 1988), versa especificamente sobre a Cultura, assegurando os direitos e a proteção das manifestações culturais dos povos indígenas e afro-brasileiros. Além disso, institui normas do Plano Nacional de Cultura, determinando que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios promovam projetos para o fomento cultural de forma plural e diversificada (Cunha Filho, 2018).

Desta forma, os Direitos Culturais são instrumentos que visam garantir o acesso à cultura a um indivíduo ou um grupo, respeitando a dignidade humana, sem imposições ou valoração de uma cultura sobre a outra. Cada manifestação cultural deve ser reconhecida por sua importância. A violação desses direitos, bem como de quaisquer outros direitos humanos e garantias fundamentais, provocam conflitos identitários resultando em violências e apagamentos culturais.

O acesso aos bens culturais permite que a pessoa compreenda a construção histórica, artística e social do meio em que vive como um caminho que pôde percorrer para construir a sua identidade. Assim, garantir o acesso às referências culturais, possibilita que indivíduos e grupos expressem livremente sua identidade cultural. O fortalecimento das manifestações culturais, por meio de crenças, línguas, artes ou saberes tradicionais, é a garantia da dignidade humana. Reconhecer a pluralidade e a diversidade das manifestações culturais é fundamental para evitar o apagamento cultural, principalmente de grupos minorizados como os povos indígenas, afro-brasileiros e outras culturas não eurocêntricas.

Portanto, toda atividade cultural que fortaleça os laços formadores do tecido social são fundamentais para a construção de uma sociedade plural, diversa e consciente de sua ancestralidade, de sua comunidade e identidade. O acesso à cultura implica em direitos e responsabilidades. Os direitos culturais e o direito à cultura são pilares da dignidade humana quando respeitados, protegidos e garantidos a todos.

Os Direitos Culturais são como molas propulsoras que garantem o acesso aos meios culturais. As políticas públicas e projetos tanto da iniciativa pública,

quanto da iniciativa privada e do terceiro setor são importantes para dar acesso à diversidade cultural e permitir que alcance a todos. No entanto, em um contexto de hegemonia cultural, algumas manifestações são invisibilizadas, especialmente aquelas de grupos cuja cultura é menosprezada, como a cultura indígena. Em contrapartida a essa hegemonia, as contravisualidades buscam “reivindicar o direito de olhar” (Mirzoeff, 2011) permitindo que as culturas invisibilizadas readquiram o seu lugar visível e que cada indivíduo, imbuído de sua subjetividade, possa construir seu olhar a partir da sua perspectiva.

## **1.2. Contravisualidades**

A ideia de contravisualidades é elaborada pelo teórico Mirzoeff (2011) para identificar artefatos e ações que reivindicam o direito de olhar e ser visto. Aqui não se fala do direito no sentido jurídico, mas do direito prático real, da autonomia do indivíduo poder ver além de uma estética convencional e hegemônica construída socialmente, que gera a alienação do modo de ver. “O direito a olhar é uma recusa a permitir que a autoridade suture sua interpretação do sensível à dominação, primeiro como lei e, em seguida, como estética” (Mirzoeff, 2011, posição 911). Desse modo, as contravisualidades são as transposições das barreiras impostas uniformemente sem considerarem todas as diversidades e pluralidades existentes.

Cada um tem a capacidade crítica de buscar olhar além daquilo que é socialmente segregado. Toda visualidade que foi invisibilizada se torna visível por meio da autonomia do sujeito, que toma para si o direito de olhar; logo, o direito de existir. As contravisualidades se produzem quando há uma autonomia de olhar para si e para o contexto sociocultural real, pois romper com as visualidades homogeneizadas é, de certa forma, a emancipação do conhecimento (Abreu; Álvarez; Monteles, 2019). É uma ação de afirmação da própria identidade e subjetividade, que por diversas vezes são apagadas e invisibilizadas, principalmente em face de contextos culturais predominantes baseados no eurocentrismo.

Uma das características das contravisualidades é a reivindicação da subjetividade coletiva para garantir autonomia nas relações através das visualidades. Essa autonomia, que sempre foi patrulhada pela figura de uma



autoridade, diz respeito ao fim do pedido do consentimento para olhar. A visualidade vigiada gera segregação social, uma vez que cada grupo é obrigado a seguir o modelo estético determinado pela autoridade, que é considerado o correto. O direito de olhar é uma reivindicação e não uma posição estabelecida, mas algo a ser construído a partir da invisibilidade de outros corpos, outros modos de existir e de outras epistemes (Beccari, 2020).

Mirzoeff (2011, posição 417) diz que o oposto ao direito de olhar não é a censura, mas a “visualidade”. Nesse contexto, a autoridade controla o que pode ser visto — somente ela exerce o exclusivo poder de olhar. Assim, o direito de olhar recusa essa segregação e busca novas formas de requerer a autonomia frente a essa autoridade. Além de ser sobre observar, também envolve o direito de ser visto, permitindo que um grupo social reafirme sua própria estética. O termo “estética” vai além do bonito ou feio. Tem o sentido da estética política na qual os corpos, os afetos, os sentimentos e a cultura são identidades dotadas de visualidades.

Neste sentido, a Educação em Cultura Visual, tem o intuito de promover a discussão sobre práticas pedagógicas cujo pensamento crítico é abordado através das imagens, principalmente da vida cotidiana para questionar e desafiar esses sistemas de visualidade controlada.

### **1.3. Educação da Cultura Visual**

A Educação da Cultura Visual é inicialmente identificada nos livros sobre arte-educação no Brasil no século XXI e encontrava-se, sobretudo, na prática do ensino superior, sendo definida por Dias (2017) como:

concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça (Dias, 2017, posição 121).

Essa concepção pedagógica propõe novas estratégias na perspectiva do ensino em artes visuais. Em vez de ser pautado nas imagens eurocêtricas como forma de fruição, o foco é direcionado para questões sociais, consciência política, questões de gênero, sexualidade, etnias e diversidade, trazendo para a aula de

Artes Visuais, pautas que estão intimamente ligadas à realidade do estudante. Por isso, a Educação da Cultura Visual engloba:

múltiplas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça (Dias, 2011, p. 54).

Essas representações visuais podem trazer reflexões sobre as questões que desafiam o senso comum sobre o ensino das artes visuais, tendo como propósito a inserção do “fazer artístico a discussão do lugar/espço das imagens – qualquer imagem ou artefato artístico – e seu potencial educativo na experiência humana” como trazem Tourinho e Martins (2020, posição 757).

Reconhecer o potencial educativo das imagens principalmente no que se refere às visualidades indígenas é um passo importante para questionar as visualidades apresentadas aos alunos e propor estratégias que podem influenciar novas perspectivas curriculares e pedagogias críticas no ensino das Artes Visuais.

Por isso, cabe a discussão sobre o currículo aplicado na rede estadual de educação de Goiás e sobre a formação de educadores com pedagogias críticas. Atualmente, o campo das visualidades é recheado de materiais a serem explorados. Mas, mesmo com a disposição de recursos, a manutenção do discurso sobre o ensino de arte que é trazido à sala de aula, ainda se dá sob a perspectiva de artistas, movimentos e da cultura eurocêntrica. Segundo Dias (2011, p. 29):

a dinâmica da cultura em diferentes contextos é inexistente em um currículo acrítico de arte/educação, cujas culturas hegemônicas não são confrontadas, e o currículo não é provocado para tornar a experiência prática e a interpretação da cultura visual aberta para todos.

Pensar um currículo crítico baseado na Educação da Cultura Visual é pensar em uma prática pedagógica que não visa a hierarquização das imagens e a construção de estereótipos, mas que estimule o desenvolvimento do pensamento crítico, a visão analítica, a diversidade e a pluralidade cultural. Além disso, que tenha conexão com as temáticas contemporâneas, a arte regional, as

questões étnicas, de gênero e de classe, fortalecendo a identificação e o sentimento de pertencimento do aluno consigo próprio e com a sua comunidade.

Figura 3. Boneca Karajá



Fonte: Acervo Etnográfico – Museu Antropológico

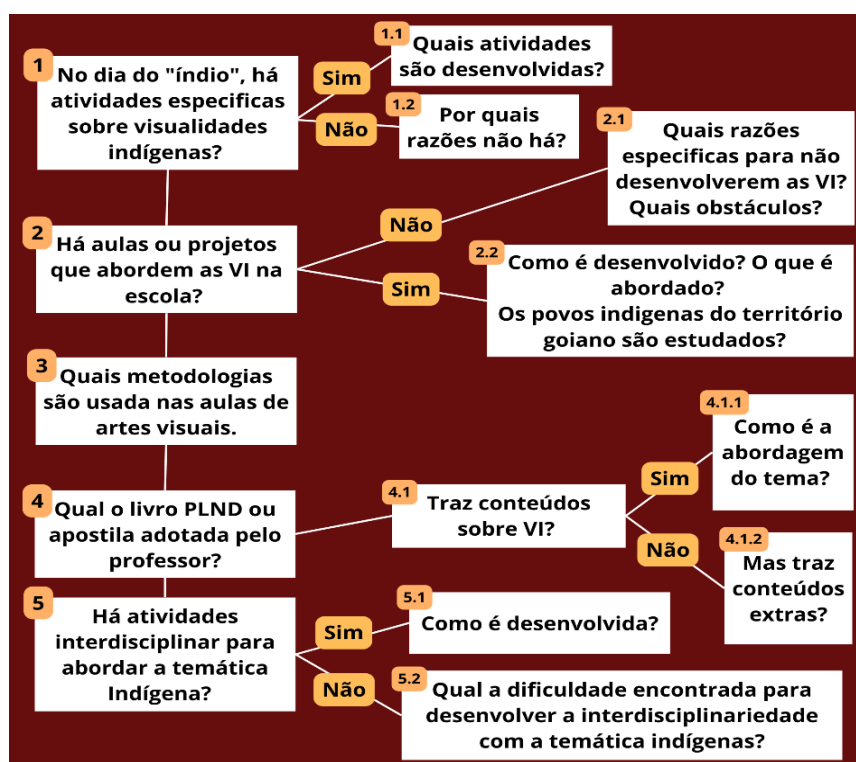
## **CAPÍTULO 2 - EXPLORANDO OS PERCURSOS**

A cidade de Goiânia é dividida em sete regiões. A Região Sul é composta por aproximadamente 25 bairros, conforme dados da Prefeitura de Goiânia (2022). Para a pesquisa foram selecionados três bairros da Região Sul: Jardim América, Setor Bueno e Setor Pedro Ludovico. No mapeamento foram encontradas oito escolas públicas da rede estadual, que atendem o ensino fundamental II, o ensino médio e o ensino de jovens e adultos (EJA). Três delas estão localizadas no Jardim América, duas no Setor Bueno e três no Setor Pedro Ludovico. Para o levantamento dos dados referentes às escolas, foi realizada a pesquisa de campo com o intuito de ter contato direto com as coordenações pedagógicas a fim de que o meu encontro com os professores fosse autorizado para conversarmos sobre as questões relacionadas às visualidades indígenas na sala de aula.

A conversa com os professores era fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois somente com o levantamento dos dados sobre a realização das atividades práticas nas aulas de arte que tratassem das visualidades indígenas era possível seguir adiante com a pesquisa. Foi elaborado um questionário com quatorze perguntas para direcionar o diálogo com os professores. As questões tinham o intuito de saber sobre os projetos, livros didáticos, metodologias, conteúdos que abordassem os povos indígenas do território goiano e atividades interdisciplinares desenvolvidas nas escolas.

Para estabelecer o contato com os professores, iniciei as tentativas telefonando para as escolas, iniciando uma conversa com as coordenações pedagógicas a fim de solicitar autorização para realizar visitas às unidades escolares. Das oito escolas, somente três autorizaram a visita e o encontro com os professores que lecionam a disciplina de arte. Entre as demais escolas, três não responderam aos meus telefonemas ou não me atenderam quando lá estive pessoalmente; e duas escolas se manifestaram informando que não se interessavam em participar da pesquisa. Desta forma, a pesquisa seguiu com a participação de quatro docentes que se dispuseram a dialogar sobre a investigação.

Figura 4. Quadro das questões feitas aos professores



Fonte: A autora

Neste ponto cabe ressaltar que o registro das entrevistas foi feito em um diário de bordo, para que os professores ficassem mais confortáveis com a entrevista, a transcrição da entrevista foi feita no formato de um texto narrativo com as informações que fossem de interesse da pesquisa, não havendo uma transcrição tal qual como foi realizada (ver o relato das entrevistas no Anexo 1).

Na reunião com os professores entrevistados, observei que três dos quatro não abordam diretamente as visualidades indígenas em sala de aula. Eles informaram que o assunto é abordado somente nas aulas de história da arte quando discutem o período rupestre e apresentam as visualidades indígenas brasileiras de forma mais superficial e genérica. Eles alegaram que a Seduc/GO não disponibiliza material específico sobre os povos indígenas que possuem territórios em Goiás; para incluírem esse tema, precisam buscar e elaborar seu próprio material didático.

Três dos quatro professores disseram não utilizar o livro adotado pela escola, pois há uma divergência com o sistema da Seduc/GO. A única professora que utiliza o livro indicado relata que o material traz algumas questões sobre a cultura indígena. Porém ela complementa alguns pontos para os alunos do ensino médio, para que eles saibam sobre a arte contemporânea e como alguns artistas indígenas estão em evidência; mas afirma que não desenvolve projetos exclusivos sobre a visualidades indígenas dos povos Iny Karajá, Avá-Canoeiro e Tapuio.

Após a coleta de dados com os professores, segui para a Seduc/GO para compreender melhor sobre as diretrizes educacionais que versam sobre as visualidades indígenas no currículo das escolas da rede estadual. Na Secretaria há divisão por superintendências. Em cada uma delas há uma equipe técnica responsável por acompanhar as demandas de suas áreas. Na Superintendência de Atenção Especializada há a subárea da Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola, encarregada dos assuntos educacionais que envolvem questões da educação dos alunos absorvidos por essas três vertentes. Em relação aos alunos indígenas, a gerência atende tanto os alunos que estão nos territórios quanto os que estão em situação urbana. A gerente responsável por esta área é uma antropóloga de formação, que trabalha há alguns anos com os povos indígenas em Goiás.

A conversa com a gerente foi muito importante para compreender as questões orientadas pela Seduc/GO em relação ao currículo que aborda as temáticas indígenas. E ainda sobre os alunos indígenas que estão frequentando as escolas da rede estadual e o suporte dado pela Secretaria a eles e aos professores bilíngues que os orientam sobre os conteúdos.

A gestora informou que orientações foram enviadas no mês de março de 2023, por meio do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) para as Coordenações Regionais de Educação (CRE) para que os tutores responsáveis levassem às coordenações pedagógicas das escolas as orientações sobre o mês dos povos indígenas que ocorreria em abril daquele mesmo ano. Na oportunidade, tive acesso ao conteúdo enviado às CRE. No material constavam orientações sobre os equívocos comuns propagados no cotidiano sobre os povos indígenas, como: uso da palavra índio; índios são atrasados; índio urbano não é índio etc. Junto às orientações havia várias sugestões de atividades para serem realizadas durante o mês de abril e uma lista de filmes, curtas-metragens e livros para auxiliarem no desenvolvimento das aulas. Um material semelhante foi enviado nos anos anteriores para as CRE. Vale reforçar que este material não era direcionado para uma disciplina específica como arte ou história, mas para uso interdisciplinar, que poderia ser aplicado pelo professor interessado em desenvolver o tema.

Na ocasião, fui apresentada à formação do Primeiro Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena de Goiás (FEEEI/GO), um marco para a educação indígena no Estado. Em 9 de maio de 2023, no prédio da Seduc/GO, estive presente na posse da diretoria do FEEEI/GO, cujo principal desafio é formular políticas públicas para a valorizar as culturas indígenas e fortalecer o ensino e aprendizagem dos alunos indígenas. Representantes dos povos Iny/Karajá, Tapuio da Aldeia Carretão e Xavante estiveram presentes, além da Secretária de Educação, Fátima Gavioli, demais gestores das Seduc/GO e da coordenadora de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (MEC), Rosilene Tuxá. A criação do Fórum é significativa e histórica para as comunidades indígenas, pois elas passam a dialogar diretamente com a Secretaria sobre as suas demandas na área da educação, tanto das escolas nos territórios quanto dos alunos em situação de itinerância nas áreas urbanas.

Figura 5. Posse da diretoria do Fórum de Educação Escola Indígena de Goiás



Fonte: Seduc

A Seduc/GO possui o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte (Ciranda da Arte), fundado em 2005 para apoiar o desenvolvimento das atividades artísticas dentro das escolas da rede estadual, ofertando cursos de formação continuada para professores na área de artes visuais, dança, música e teatro (Assis; Silva; Alcântara, 2011). Realiza, ainda, pesquisa e elaboração de materiais didáticos sobre essas áreas.

A partir da indicação por parte da gerente da educação indígena, fui até a sede do Ciranda da Arte e conversei com José Alecrim, indígena de origem Kanela, designer, artista visual e arte-educador. Ele desenvolveu o projeto de uma galeria de arte itinerante com a exposição “Perfis originários: retrato a lápis de um Brasil ancestral” que circula com 36 obras nos eventos da Seduc/GO e faz visitas às escolas da rede. Com esta ação, Alecrim ministra palestras e oficinas de desenho tendo como temática os povos indígenas. Os professores também podem convidar a galeria de arte itinerante quando o tema faz parte do seu plano de aula. O intuito é que essa divulgação ocorra durante o ano todo, não somente no mês de abril.



Figura 6. Banner da Galeria Itinerante



Fonte: Rede social Ciranda da Arte

José Alecrim está desenvolvendo, em parceria com a artista, pesquisadora e arte-educadora indígena Mirna Kambeba Omágua-Yetê Anaquiri, um material didático sobre a cultura indígena que será distribuído aos professores da rede. O livro “Cultura Indígena na Escola” conta com três capítulos. O primeiro é dedicado a abordar os povos indígenas com territórios e em situação de itinerância em Goiás, além da desconstrução do mito de origem do povo Goyá e toda narrativa visual criada através das pinturas que enaltecem os bandeirantes. O capítulo um traz ainda a história de cada povo com território em Goiás, os Iny-karajá, Āwa e Tapuio.

No segundo capítulo Alecrim e Anaquiri relatam uma visão geral sobre os povos indígenas do Brasil e trazem um manual de comportamento para que os professores possam abordar de maneira adequada as questões indígenas em sala de aula, principalmente com os alunos indígenas. Há ainda um manual pedagógico com várias sugestões de atividades para serem aplicadas em sala de aula pelos docentes.

No capítulo final, os autores elencam várias imagens que permeiam o nosso imaginário sobre os povos indígenas. Alecrim as denomina como imagens formadoras, que alimentaram de forma estereotipada a personificação que foi construída sobre as populações indígenas na sociedade. Eles trazem obras de artistas europeus que desde do ano de 1.500 retratam os indígenas de formas animais, primitivas e que reforçam a antropofagia. Alecrim faz uma análise da semiótica das obras para mostrar como as imagens foram usadas para colonizar

o modo como vemos os povos indígenas ao longo da história. Em contraponto o autor traz imagens de obras de artistas indígenas que fazem críticas ao processo de colonização que viveram. Há obras de Denilson Baniwa, Daiara Tukano e do próprio José Alecrim. As figuras utilizadas por Alecrim geram tensão entre as visuais hegemônicas e as Contravisualidades (Mizoeff, 2011) visto que é a forma de grupos em processos emancipatórios demonstrarem suas estéticas.

No dia 17 de outubro de 2023, tive a oportunidade de acompanhar uma atividade desenvolvida por José Alecrim em uma escola da rede estadual, CEPI Professora Olga Mansur, localizada na região central de Goiânia/GO. A solicitação para realizar a atividade na escola foi da professora de sociologia, Cássia Nunes, que estava trabalhando a temática da cultura indígena com os alunos. Ela relatou que não há professores de artes visuais no quadro de docentes — quem leciona a disciplina de Arte são os professores de outras linguagens para complementar a carga horária — e que havia na escola cinco alunos indígenas Xavantes que eram acompanhados por um professor-intérprete, pois alguns dos alunos não eram falantes do português.

No primeiro dia da atividade, José Alecrim organizou na biblioteca a exposição itinerante com os quadros, desenhos, pinturas e artefatos indígenas para que os alunos pudessem ver e tocar. Alecrim iniciou uma conversa com os alunos, compartilhando sua vivência como indígena, discutindo questões sobre preconceito e destacando a importância de conhecer e respeitar a cultura dos povos indígenas. Após a sua fala os alunos foram convidados a interagir com as obras e a manusear artefatos, o que despertou curiosidade e interesse.

Figura 7. Aluno observando detalhes das obras da Galeria Itinerante



Fonte: A autora

Figura 8. Apresentação do José Alecrim aos alunos

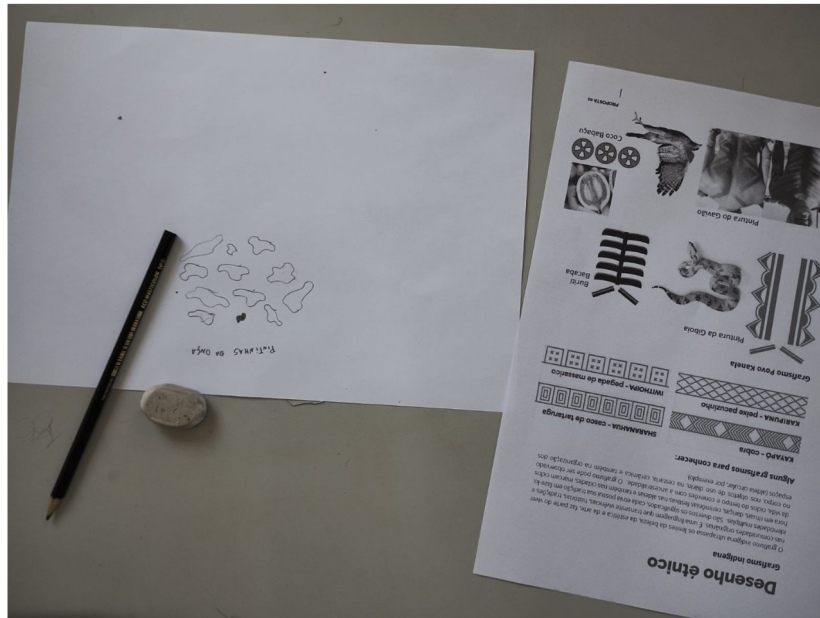


Fonte: A autora

No dia seguinte, não pude comparecer por questões profissionais. Porém, a professora Cássia Nunes me enviou as imagens da oficina de desenho étnico que o Alecrim ministrou para os alunos. Foi apresentado um texto sobre o grafismo indígena e como ele é importante para cada povo, além de exemplos

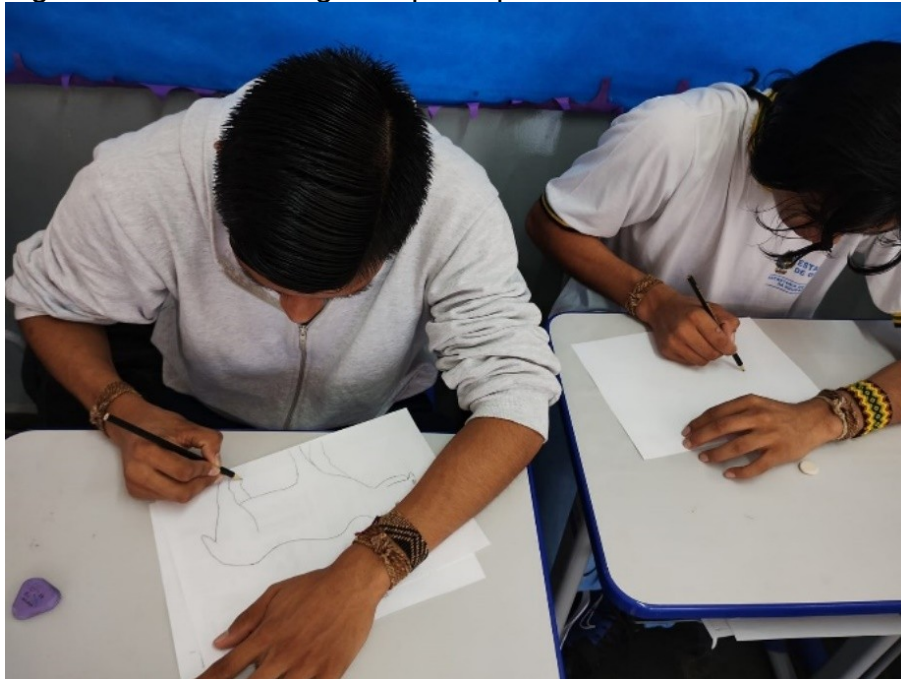
utilizados por algumas etnias. Depois os alunos foram convidados a desenhar os próprios grafismos de acordo com suas vivências.

Figura 9. Atividade da oficina de desenho étnico



Fonte: NUNES, Cássia. 2023. Acervo pessoal.

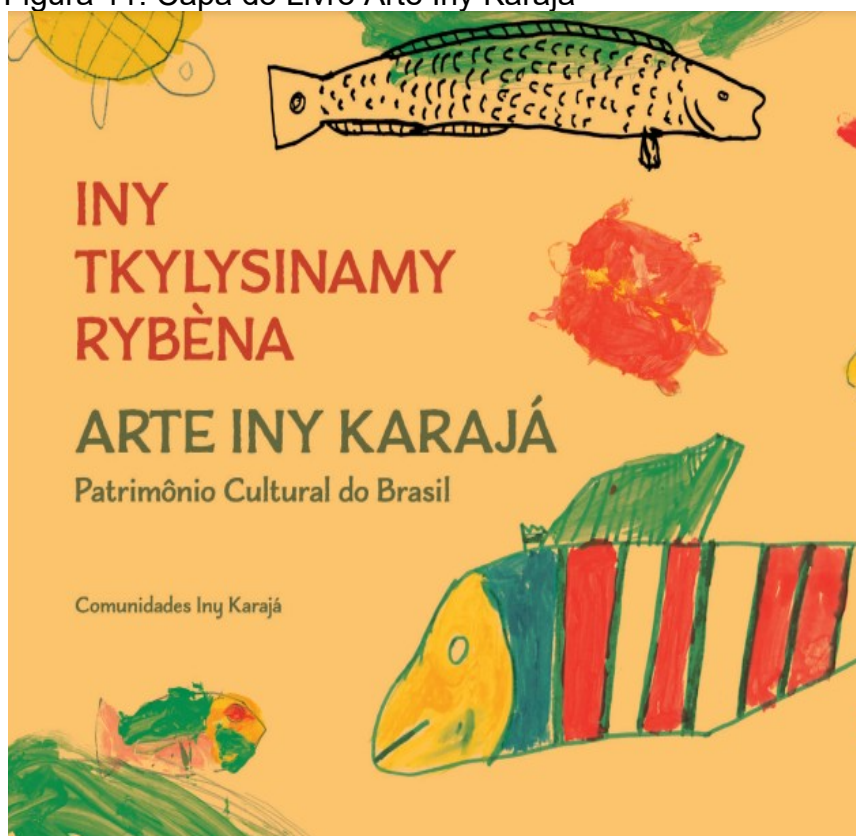
Figura 10. Alunos indígenas participando da oficina de desenho



Fonte: NUNES, Cássia. 2023. Acervo pessoal

No decorrer da pesquisa de campo, tive a oportunidade de dialogar com a professora Dra. Rosani Leitão, técnica em assuntos educacionais na Coordenação de Antropologia do Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás, sobre o livro que ela e a professora Dra. Nei Clara organizaram com as comunidades Iny Karajá. O livro “Arte Iny Karajá: patrimônio cultural do Brasil” (2019) foi elaborado para ser usado nas escolas dos territórios Iny, sendo um material bilíngue, escrito na língua materna inyrybe e em português. O conteúdo da obra é dividido em quatro capítulos que abordam: 1. formas de expressão e narrativas Iny; 2. celebrações e rituais; 3. ofícios, saberes e modos de fazer; e 4. lugares. O livro tem o objetivo de fortalecer a identidade cultural e proteger o patrimônio dessa etnia. A professora Rosani salienta que, embora o material seja direcionado às comunidades Iny, ele pode ser perfeitamente inserido no currículo escolar tanto das redes pública quanto particular.

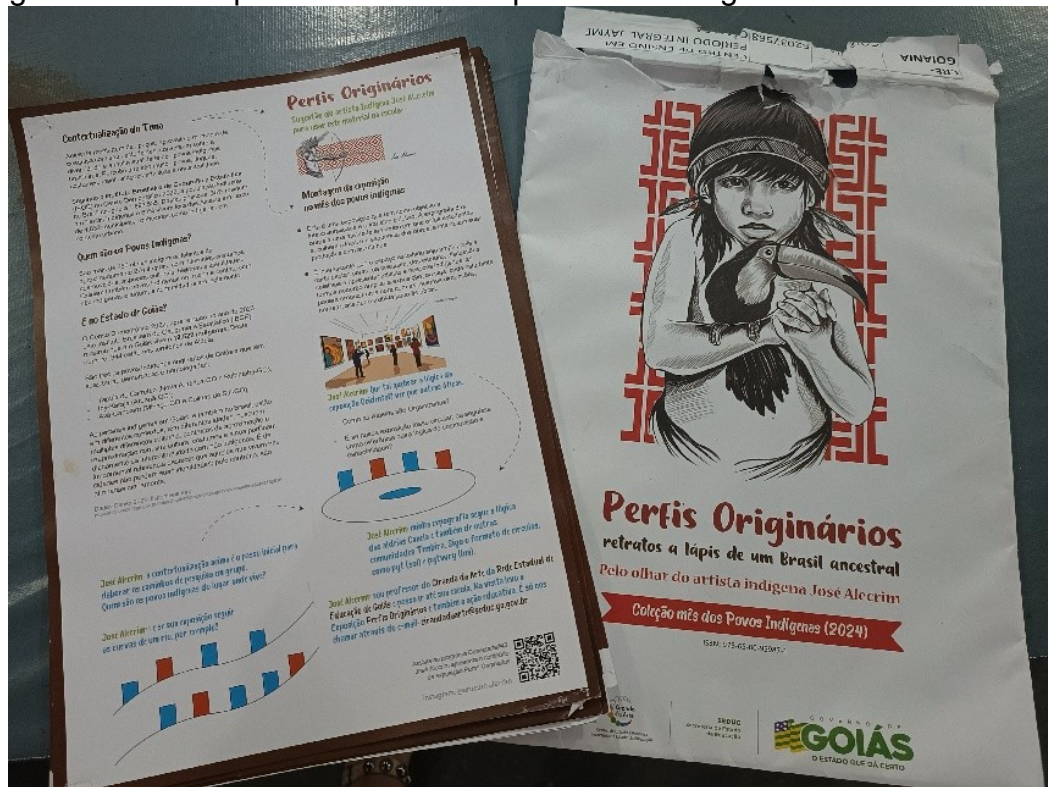
Figura 11. Capa do Livro Arte Iny Karajá



Fonte: IPHAN

Em abril de 2024, a Seduc/GO noticiou a distribuição de um material gráfico para o mês dos Povos Indígenas para as escolas de rede estadual. No site oficial da Seduc/GO a jornalista Amanda Dutra (2024) narra que o objetivo do material é combater preconceitos e desconstruir estereótipos sobre os povos originários. O material consiste em um *kit* com oito obras do artista indígena José Alecrim e um plano de aula também desenvolvido por ele (Anexo 2). A proposta da atividade era para que os alunos pudessem explorar o desenho e a pintura entre outras técnicas com a temática dos povos indígenas e, ao final, criar uma exposição com as obras de Alecrim e os trabalhos dos alunos.

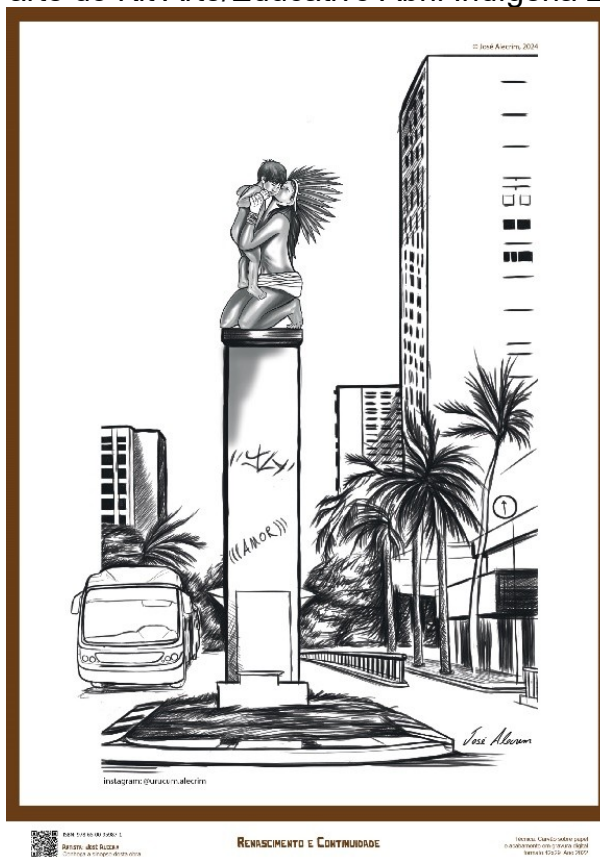
Figura 12. Envelope com as obras impressas e a sugestão de atividade



Fonte: A autora (2024)

Além do material físico há a versão digital na qual os professores puderam acessar os vídeos em que Alecrim explica o contexto de cada uma das oito obras que compõem o *kit*. Isso auxilia os professores a compreenderem a narrativa que cada obra traz e favorece um diálogo enriquecedor com os alunos. O material não é de uso exclusivo dos professores de Artes Visuais; os docentes das outras áreas que quiserem trabalhar a temática dos povos originários poderão usá-los ao longo do ano para desenvolverem suas aulas.

Figura 13. Obra: Vento / Ano: 2022 / Artista: José Alecrim – Parte do Kit Arte/Educativo Abril Indígena 2024



Fonte: Ciranda da Arte. Imagem cedida pelo autor

Esse material é um passo importante para que os docentes e os discentes acessem materiais sobre as visualidades indígenas, feitos por um artista e arte-educador indígena. Dessa forma, há um cuidado de não se reproduzir estereótipos e trazer uma visão respeitosa e de diversidade sobre os povos originários.

Figura 14. Boneca Karajá



Fonte: Acervo Etnográfico – Museu Antropológico

### **CAPÍTULO 3 - TECENDO AS NARRATIVAS**

Primeiramente, os dados levantados com os professores entrevistados sobre as visualidades indígenas apontam uma abordagem superficial do tema quando a aula é sobre o período rupestre. Enquanto três dos quatro entrevistados alegaram não trabalhar diretamente com essas visualidades, uma docente observou que o livro adotado pela escola traz textos genéricos sobre os povos indígenas que não refletem os contextos diferenciados diante da diversidade de etnias presentes no Brasil. Esses dados indicam que na prática de uma maioria o currículo é acrítico, dado que apenas segue o fluxo das visualidades hegemônicas e não há confronto e nem questionamentos a elas.

Os dados levantados indicam uma predominância do currículo eurocêntrico nas práticas de ensino em artes visuais que abordam as visualidades indígenas de maneira superficial ou nem as abordam. Não identifiquei nenhuma ação pedagógica ou cultural que promovesse nas escolas dos entrevistados o acesso a visualidades hegemônicas e contra-hegemônicas de forma crítica, como propõem os teóricos da Educação em Cultura Visual. Uma das características desse enfoque é adoção de pedagogias críticas que trazem para as aulas de Artes Visuais temas que representem a diversidade cultural, questões sociais, étnicas, de gênero, sexualidade e política. E pensar um currículo que trate das



visualidades indígenas de maneira crítica requer esforços de toda a comunidade escolar.

O que se percebe a partir dos dados é que as contravisualidades produzidas por outros corpos, outros modos de existir e outras epistemes não fazem parte das práticas pedagógicas dos docentes entrevistados. Nesse processo, os Direitos Culturais das e dos estudantes com a sua própria cultura e do território que habitam são negados. As práticas pedagógicas que realizam acabam por reforçar estereótipos e gerar apagamentos culturais que permeiam o ensino das Artes Visuais quando se trata das visualidades indígenas.

Outro ponto identificado é o déficit na formação dos docentes com relação à temática das visualidades indígenas. Há nas escolas da rede estadual uma particularidade sobre os professores que lecionam a disciplina de Artes Visuais: muitas vezes eles têm formação em outras áreas do conhecimento e acabam assumindo as aulas de Artes Visuais para complementar carga horária. Nem toda escola possui docentes licenciados em Artes Visuais ocupando essa cadeira; por isso há uma dificuldade de temas importantes chegarem de fato aos alunos. Mesmo com a oferta de cursos de formação e capacitação oferecidos pelo Ciranda da Arte, ainda é um desafio para que cheguem aos docentes e que eles queiram de fato passar por essas formações. Como alguns assumem a disciplina temporariamente, isso reflete no pouco interesse em buscar recursos adequados para incluir uma pedagogia crítica em sua prática docente.

Na pesquisa de campo, foi observado o suporte oferecido pela Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola aos alunos indígenas em situação de itinerância. Essa assistência educacional visa respeitar a língua e a cultura de cada etnia presente nas escolas, sendo fundamental para incluir de maneira respeitosa esses alunos ao contexto da vida escolar, garantindo assim uma educação acessível. Nesse aspecto é possível vislumbrar os Direitos Culturais através da garantia da presença de professores bilíngues e da mesma etnia dos alunos nas salas de aulas, mediando o processo de ensino e aprendizagem. A presença desses estudantes e professores reforça a criação de contravisualidades, exercendo o direito de serem vistos. Ao integrarem o ambiente escolar com suas diferenças visuais marcam a sua existência e sua presença cultural. Em relação à Educação da Cultura Visual, acredito que essa

presença também confronta as visualidades hegemônicas e impacta o cotidiano dos demais estudantes, uma vez que a questão étnica e a diversidade cultural passam a fazer parte da vivência escolar, inserindo uma nova perspectiva na rotina dos discentes.

A formação do Primeiro Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena de Goiás (FEEEI/GO) é um marco importante na valorização das comunidades indígenas. Esse fórum oferece a oportunidade para que eles próprios tratem das suas demandas no campo da educação, garantindo que suas particularidades culturais, tradições, cosmovisão, língua e o modo de existir sejam respeitados. Trata-se de um processo que poderá levar os Direitos Culturais a atuarem em favor das comunidades indígenas, através da elaboração e da implementação de políticas públicas voltadas para a valorização das culturas indígenas e o fortalecimento do ensino e aprendizagem dos alunos indígenas. Sendo um passo para o processo emancipatório de autodeterminação dessas comunidades, principalmente no quesito da autonomia sobre a educação e a preservação cultural. O FEEEI/GO abre para as comunidades indígenas as possibilidades de reafirmarem a própria estética política, na qual os corpos, os afetos, os sentimentos e a cultura são identidades dotadas de visualidades não hegemônicas. Nesse sentido, o FEEEI/GO proporciona oportunidades de pensar currículos críticos numa Educação da Cultura Visual que abranja questões que envolvam e respeitem as particularidades de cada etnia para fortalecer nos alunos o sentimento de pertencimento às suas comunidades.

A exposição “Perfis Originários: retrato a lápis de um Brasil ancestral”, levada às escolas da rede estadual de ensino por meio da Galeria Itinerante, é uma forma de promover as visualidades indígenas, possibilitando aos estudantes verem e terem acesso a outro tipo de estética. Eles têm a oportunidade de construir um olhar crítico sobre os estereótipos colonizados difundido sobre os povos indígenas. As obras de José Alecrim são, sem dúvidas, carregadas de ancestralidade e de reivindicação da subjetividade indígena, que busca valorizar seus grafismos, cosmovisão, tradições e sua identidade. Com essas visualidades, a narrativa apresentada para os alunos é de uma pessoa indígena que, a partir das suas vivências, pode trazer questões que são estereotipadas ou deturpadas dentro da lógica eurocêntrica. Para tornar a Galeria Itinerante mais acessível, a

Seduc/GO, em parceria com o Ciranda da Arte distribuiu, em abril de 2024, em referência ao mês dos Povos Indígenas, um material com as obras do Artista José Alecrim impressas em tamanho A3. Essas peças foram um passo importante para que os docentes pudessem trabalhar as visualidades indígenas com um recurso mais apropriado.

A ação da Galeria Itinerante na promoção à diversidade cultural de um grupo politicamente minoritário e a oferta dessa oportunidade ao público e aos alunos de acessar manifestações culturais de outras etnias ou grupos minoritários potencializa e afirma o exercício dos Direitos Culturais de muitas comunidades. Além disso, a estética dos cocares, do urucum, do jenipapo, dos grafismos e das organizações das aldeias permite aos alunos construir os seus olhares diante das suas próprias perspectivas sobre o que é retratado ou apresentado nas obras, de forma reforçar as visualidades contra-hegemônicas. A proposta da Galeria Itinerante pode ser interessante para uma abordagem da Educação em Cultura Visual, não no sentido que se trata das visualidades cotidianas que fazem parte da experiência estética dos estudantes, mas pelo contrário, porque não fazem parte desse cotidiano visual por um trabalho de apagamento colonial. A Educação em Cultura Visual também propõe mudanças no Ensino das Artes Visuais, direcionando o foco sobre demandas políticas das visualidades que envolvem questões étnicas, de gênero, sexuais, sociais e de acessibilidade. Exposições como a do artista Alecrim constituem por si só contextos de estudo das visualidades indígenas para a educação básica.

O livro didático “Cultura Indígena na Escola” que será lançado em 2024, representa um marco importante para as manifestações das contravisualidades que as comunidades indígenas constroem culturalmente. A colaboração entre dois artistas e arte-educadores indígenas, José Alecrim e Mirna Kambeba, possibilita que as visualidades sejam construídas a partir da perspectiva indígena, permitindo observar questões que só autores indígenas podem tratar com conhecimento de causa. Somente um indígena pode expressar plenamente o que significa ser indígena em um contexto sociocultural colonizado e quais atravessamentos as suas existências sofrem pela colonialidade. Oferecer aos alunos a possibilidade de superar as barreiras impostas pela invisibilidade é um ato de Contravisualidade. Esse material didático tem potencial para propor

mudanças na perspectiva do ensino das Artes Visuais sobre as visualidades indígenas, refletindo em práticas pedagógicas críticas, diversas e plurais conforme proposto pela Educação da Cultura Visual. Além disso, no que diz respeito aos Direitos Culturais, esse material destaca a importância da difusão de conteúdos que abordam a cultura, a tradição e a construção estética dos povos Iny Karajá, Avá e Tapuio. Trata-se de um passo importante para que essas comunidades possam acessar e usufruir dos seus direitos de serem quem são, superando os conflitos identitários, as violências e os apagamentos culturais.

Portanto, é perceptível que ainda há um longo caminho para uma transformação significativa na educação em artes visuais, tornando-a mais inclusiva e crítica, para que debata as visualidades indígenas e outras culturas invisibilizadas de maneira sistemática. As ações da Seduc/GO são apenas o início, pois a formação de docentes e a oferta de materiais didáticos apropriados precisam ser efetivos, para que ocorra uma verdadeira transformação nos currículos e nas práticas pedagógicas do ensino das Artes Visuais. Essas mudanças devem estar alinhadas às perspectivas dos Direitos Culturais, das Contravisualidades e da Educação em Cultura Visual.

Figura 15. Boneca Karajá



Fonte: Acervo Etnográfico – Museu Antropológico

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a pesquisa de campo junto às escolas do setor sul de Goiânia e à Seduc/GO, foi viável identificar as complexidades que existem quando se trata das visualidades indígenas nas aulas de Artes Visuais. Como os dados levantados foram analisados sob a perspectiva dos Direitos Culturais, das Contravisualidades e da Educação da Cultura Visual foi possível elencar as iniciativas importantes que têm buscado contribuir para a inclusão e a valorização das culturais indígenas na educação em Artes Visuais pela Seduc/GO. Mas também é preciso destacar as lacunas que expõem a manutenção de práticas pedagógicas colonialistas e acríticas.

A forma que as visualidades indígenas são abordadas nas aulas de Artes Visuais ainda é superficial, visto que os professores entrevistados alegaram não haver material didático para auxiliar no desenvolvimento da temática de maneira mais aprofundada. Por outro lado, há iniciativas que têm o objetivo de trazer materiais didáticos elaborados por artistas e arte-educadores indígenas. Porém, ainda se faz necessário intensificar a maneira com que o assunto é discutido e criar estratégias para que as visualidades indígenas sejam desenvolvidas nas aulas de Artes Visuais.

Outro ponto é a formação dos docentes que assumem a disciplina de Arte. Muitas vezes, são professores de outras áreas que estão apenas

complementando sua carga horária. Aqui cabe uma discussão sobre o modelo de gestão do Governo do Estado de Goiás e seu reflexo na educação. Porém, esse debate precisa ser feito em outra oportunidade, por ser demasiado complexo.

Dessa forma, é possível observar um avanço no processo de descolonização da educação em Artes Visuais, um caminho sem retorno. As estéticas dos povos indígenas brasileiros estão presentes nos noticiários políticos, nos filmes, nas novelas, nas redes sociais, nas lojas de artesanatos, nas exposições e nas mostras de artes. À medida que essas estéticas são conhecidas e reconhecidas ocorre uma descolonização do olhar, que reflete na adoção de práticas pedagógicas críticas e inclusivas. As visualidades se tornam, assim, ferramentas poderosas para a educação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Carla Luzia de; ÁLVAREZ, Juan Sebastián Ospina; MONTELES, Nayara Joyse Silva. O que podemos aprender das contravisualidades? *In* Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. **Anais** [...]. Goiânia, 2019.

ASSIS, Henrique Lima; SILVA, Ana Rita da; ALCÂNTARA Luz Marina de. O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte no cenário da Educação das artes em Goiás. *In* **IV EDIPE** — Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. 2011. Disponível em: <https://cep.edgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/artes/poster/73-133-1-SM.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.

BECCARI, Marcos Namba. O Direito de Olhar a partir de Foucault, Spivak e Mbembe. **Revista Ars**, v. 18, n. 40, p. 345–388, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ars/a/Mxsj5ct6LMWrn68XfJwWSWr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 maio 2023.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos; OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva; MACHADO, Márcia. ‘Mas Eles São Índios de Verdade?’: representações indígenas na sala de aula. **Educação e Realidade**, v. 46, n. 2, p. 445–464, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rNFkv6dF3DpRhygnppWPLQb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em 29 maio 2023.

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

CIRANDA DA ARTE. **Galeria de Arte Itinerante integra a III Feira Literária do Vale do São Patrício-GO (FLIVASP)**. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CwYeKXaOKHi/?img\\_index=10](https://www.instagram.com/p/CwYeKXaOKHi/?img_index=10). Acesso em: 29 maio 2023.

CIRANDA DA ARTE. **Projeto Galeria Virtual**. Artista José Alecrim. Disponível em: [https://cirandadaarte.com.br/webzine/galeria-virtual-perfis-originarios/#Perfis\\_Originarios](https://cirandadaarte.com.br/webzine/galeria-virtual-perfis-originarios/#Perfis_Originarios). Acesso em: 29 maio 2023.

- CUNHA FILHO, Francisco Humberto. **Teoria dos direitos culturais: fundamentos e finalidades**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.
- DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011. 210 p. il.
- DIAS, Belidson. ARRASTÃO: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (org.). **Culturas das imagens: desafio para a arte e para educação**. 2. Santa Maria: UFSM, posição 117–133, 2017. E-book.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás**. Volume III — Anos Finais. 2019 Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/documentos/PEDAGOGICO/Vol%20III%20Anos%20Finais.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.
- GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Escolar Indígena: 315 estudantes indígenas são atendidos em escolas da rede estadual**. Secretaria da Educação, 19 abril 2023. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/5105-educacao-escolar-indigena-315-estudantes-indigenas-sao-atendidos-em-escolas-da-rede-estadual.html>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- GRUPO DE FRIBURGO. **Declaração de Friburgo sobre a Liberdade Acadêmica e a Autonomia das Instituições de Ensino Superior**, 2007. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declfriburgo.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.
- GUIMARÃES, Alexandre Henrique Monteiro; FRADE, Isabela. Espaço crítico: discursividades sobre a (In)visibilidade indígena na escola. *In*: **Matéria-prima**, Lisboa, v. 6, n. 3, p. 37–54, set./dez. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37791>. Acesso em: 29 maio 2023.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2017.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LEITÃO, Rosani Moreira; LIMA, Nei Clara. **Arte iny karajá: patrimônio cultural do Brasil**. Goiânia: IPHAN-GO, 2019. v. 1. 176p.
- MARTINS, Raimundo. Narrativas Visuais: Imagens, Visualidades e Experiência educativa. **VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB**, v. 8 n. 1, janeiro/junho, p. 33–39, 2009.
- MATHIAS, Elisângela de Freitas. A Invisibilidade da arte indígena contemporânea no Currículo Paulista de Arte. **Revista Farol**. 17, n. 25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/36548>. Acesso em: 1 jun. 2023



MEYER-BISCH, Patrice; BIDAULT, Mylène. **Afirmar os Direitos Culturais:** comentário à declaração de Friburgo. São Paulo: Iluminuras, 2014.

MIRZOEFF, Nicholas. **The Right to Look:** a counterhistory of visibility. United Kingdom: Duke University Press Books, 2011. E-book

NASCIMENTO, Erinaldo Alves; SILVA, Fábio Pereira. As visualidades da cultura indígena em livro didático. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 1, p.159–170, jan. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3784>. Acesso em 28 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 29 maio 2023.

PIB. **Programa Povos Indígenas do Brasil**. Página Inicial. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. *In:* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 31–33. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 20 maio 2023.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias:** pesquisa e povos indígenas. Tradução: Roberto G Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (org.). **Educação da Cultura Visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, posição 670–965, 2020. E-book.

UFG. Museu Antropológico. **Acervo Etnográfico**. Disponível em: <https://acervo.museu.ufg.br/acervo-museu-antropologico/acervo-etnografico/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

UNESCO (Organização Das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência E A Cultura). **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**, 2001. Paris: 2001. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.

## **ANEXO 1 — RELATO DA ENTREVISTA FEITA COM OS PROFESSORES**

As entrevistas foram realizadas somente com os quatro docentes. Neste relato transcrevi os pontos que interessam de fato à pesquisa conforme as perguntas que orientaram as nossas conversas.

Iniciei a conversa com a Docente 01, que me relatou que não há datas comemorativas no currículo da Seduc/GO, porém aborda conteúdos sobre os povos indígenas nas aulas de história da arte, quando trata dos povos pré-colombianos, mas que não se aprofunda no tema. Disse ainda que a escola não realiza projetos que abordem as Visualidades Indígenas e, no Ensino Médio, as aulas são uma vez na semana, reduzindo o tempo para elaborar projetos diversos. O livro que a professora adota em suas aulas é “História da Arte” da autora Graça Proença. Ela afirma haver interdisciplinaridade entre Arte, História e Filosofia, porém não trabalham a temática das Visualidades Indígenas. Já no terceiro ano do Ensino Médio fala-se sobre arte contemporânea, na qual cita artistas indígenas brasileiros em destaque na mídia, porém não aprofunda no tema. A Docente relata também a dificuldade de propor projetos, pois as questões curriculares e financeiras não viabilizam sua realização.

A entrevista com a Docente 02 foi mais sucinta, ela relata que não trabalha especificamente as Visualidades Indígenas por causa do currículo, pois não há a possibilidade de aprofundar no tema. Ela não adotou nenhum livro, uma vez que utiliza o material disponibilizado no sistema da Seduc/GO. Sobre a interdisciplinaridade, relata que não foi conversado com os demais professores sobre essa possibilidade.

O Docente 03 tem formação em música, mas trabalha os elementos da linguagem visual. No entanto, afirma não haver um conteúdo específico sobre as Visualidades Indígenas. Ele diz abordar, de alguma maneira, as questões indígenas na aula sobre o período rupestre e que há não projetos que tratem das temáticas indígenas. Não há obstáculos para isso, porém os projetos têm o objetivo de oferecer reforço escolar para sanar as dificuldades dos alunos. Também não faz uso de livros didáticos, pois esses são divergentes com o sistema da Seduc/GO. Sendo assim, os professores acabam adotando um material próprio que, por sua vez, também não discorre sobre Visualidades Indígenas.

Com a Docente 04 a conversa foi via WhatsApp. Ela disse que a resposta para todas as perguntas era “não”, mas que reconhece a importância de trabalhar a temática das Visualidades Indígenas na sala de Artes Visuais. Sabe que é preciso trabalhar a ancestralidade dos povos indígenas e a atualidade que envolve a temática. Já realizou atividade sobre os povos originários de maneira geral, sem direcionar aos povos indígenas com território em Goiás.

## ANEXO 2 — PLANO DE AULA DO MATERIAL DISTRIBUÍDO PELA SEDUC/GO EM ABRIL DE 2024

### Contextualização do Tema

Antes da montagem das peças, aproveite o momento de pesquisa com seus estudantes, conversem sobre a diversidade e a multivisualidade dos povos indígenas brasileiros. Perceba que são muitos povos, línguas, costumes, manifestações artísticas e ancestralidade

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo Demográfico 2022, a população indígena no Brasil chegou a 1.693.535. Destas pessoas, 36% residem em Terras Indígenas e 63% vivem fora das Aldeias em cerca de 4.832 municípios, conhecidos como indígenas em contexto urbano.

### Quem são os Povos Indígenas?

São mais de 365 etnias indígenas, falantes de aproximadamente 274 línguas, com diferentes costumes, cosmovisões, aspectos culturais, histórias e identidades. Existem também povos indígenas em recente contato com não indígenas e algumas comunidades em isolamento.

### É no Estado de Goiás?

O Censo Demográfico 2022, apresentado no ano de 2023 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou que em Goiás vivem **19.522 indígenas**. Deste número, 344 estão nos territórios de Aldeia.

São três os povos indígenas originários de Goiás e que têm suas terras demarcadas e homologadas:

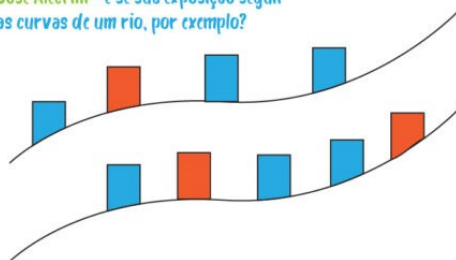
- Tapuia do Carretão (Nova América-GO e Rubiataba-GO);
- Iny-Karajá (Aruanã-GO);
- Avã-Canoeiro (Minaçu-GO e Colinas do Sul-GO).

As pessoas indígenas em Goiás, e também no Brasil, estão em diferentes contextos, têm diferentes idades, possuem múltiplas diferenças culturais, contextos de aproximação e reaproximação com sua cultura, costumes e ainda partilham diariamente da interculturalidade com não indígenas. É de fundamental relevância destacar que aqueles que vivem nas cidades não perdem suas identidades; pelo contrário, são afirmadas diariamente.

Dados Censo 2022 disponíveis em:  
<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102018>

**José Alccrim:** a contextualização acima é o passo inicial para elaborar os caminhos de pesquisa em grupo. Quem são os povos indígenas do lugar onde vive?

**José Alccrim:** e se sua exposição seguir as curvas de um rio, por exemplo?



### Perfis Originários

Sugestão do artista Indígena José Alccrim para usar este material na escola:



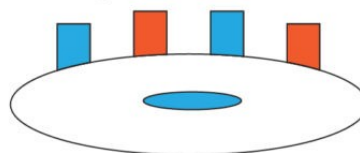
### Montagem da exposição no mês dos povos indígenas

- Esta é uma exposição que tem como objetivo a interculturalidade e o trabalho coletivo. A expografia das obras é uma atividade em grupo onde os/as estudantes escolhem o local e a sequência das obras, e intercalam suas produções com as minhas.
- É interessante que o espaço escolhido seja amplo, pois a partir destas obras, da pesquisa, dos estudos, discussões coletivas e apresentar artistas e pessoas indígenas, as turmas poderão ampliar a exposição, ou seja, cada estudante poderá produzir uma obra com as mesmas dimensões, nomear, assinar e exibi-la junto às obras.



**José Alccrim:** Que tal quebrar a lógica da exposição Ocidental? ver por outras óticas.

- Como as Aldeias são Organizadas?
- E se nossa exposição fosse circular, ou seguisse como referência outra lógica de cosmovisão e espacialidade?



**José Alccrim:** minha expografia segue a lógica das aldeias Canela e também de outras comunidades Timbira. Sigo o formato de círculos, como pyt (sol) e pytwry (lua).

**José Alccrim:** sou professor do Ciranda da Arte da Rede Estadual de Educação de Goiás e posso ir até sua escola. Na visita levo a Exposição Perfis Originários e também a ação educativa. É só nos chamar através do e-mail: [cirandadaarte@seduc.go.gov.br](mailto:cirandadaarte@seduc.go.gov.br)

Assista ao programa Conectarte#43  
José Alccrim apresenta o conteúdo da exposição Perfis Originários

instagram: @urucum.alccrim

