



**INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS-IHL  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM BACHARELADO EM  
HUMANIDADES**

**JOÃO VICTOR ALVES AMORIM**

**ENSINO DE ARTES E AS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS NAS ESCOLAS  
SITUADAS EM COMUNIDADES TRADICIONAIS NA MACRORREGIÃO DO  
MACIÇO DE BATURITÉ-CE**

**REDENÇÃO**

**2021**

JOÃO VICTOR ALVES AMORIM

ENSINO DE ARTES E AS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS NAS ESCOLAS  
DIFERENCIADAS: A EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES  
INDÍGENA DOS KANINDÉ DE ARATUBA (CE) E QUILOMBOLA DA SERRA  
DO EVARISTO DE BATURITÉ (CE)

Projeto de Pesquisa, apresentado à Banca Examinadora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Humanidades.

ORIENTADOR: Prof.; Dr. Bruno Goulart Machado Silva

Redenção  
2021

JOÃO VICTOR ALVES AMORIM

ENSINO DE ARTES E AS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS NAS ESCOLAS  
DIFERENCIADAS: A EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES  
INDÍGENA DOS KANINDÉ DE ARATUBA (CE) E QUILOMBOLA DA SERRA  
DO EVARISTO DE BATURITÉ (CE)

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Bacharel em  
Humanidades pela Universidade da  
Integração Internacional da Lusofonia  
Afro-Brasileira (UNILAB).

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nota: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Bruno Goulart (Orientador)  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

---

NOME  
INSTITUIÇÃO

---

NOME  
INSTITUIÇÃO

## RESUMO

A educação, por muitos séculos, foi utilizada como mecanismo de dominação com o objetivo de criar uma identidade nacional com viés em ideologias eurocêntricas. Perceber essas nuances se torna ainda mais claro quando se fala de educação em comunidades tradicionais, sejam elas indígenas ou quilombolas, uma vez que esses grupos sofreram ainda mais para abandonar sua cultura e se tornar cativo ao padrão do branco europeu. Dentro dos preceitos deslegitimado pela cultura, a artes indígenas e afrodescendente foram sendo desvalorizadas ao longo dos anos. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo compreender como se dá o ensino de Artes em escolas situadas em comunidades tradicionais na macrorregião do Maciço de Baturité, no estado do Ceará, especificamente as comunidades indígenas dos Kanindés, município de Aratuba, e quilombola da Serra do Evaristo, em Baturité. O intuito é investigar como e se essas disciplinas contribuem como uma ação afirmativa da identidade étnica local, da memória, tradição, cultura e saberes desses povos. Considerando que a disciplina de Artes é um componente obrigatório da grade curricular para os alunos do 6º ao 9º, procuramos investigar como se dá o ensino dessas disciplinas, o perfil dos professores(as) responsáveis por elas e se possuem autonomia para adotar material didático condizente com a realidade local, ou se seguem o material didático disponibilizado pelo Poder Público. Para investigar essas questões a pesquisa pretende realizar levantamentos de referenciais teóricos, documentais e pesquisa de campo, atuando principalmente através de entrevistas e questionários nessas escolas. Nesse sentido, procuramos responder se as escolas dessas comunidades e as disciplinas de Artes propiciam espaços para que esses estudantes se reconheçam enquanto comunidade e se relacionam com a sua cultura e ritos ancestrais.

**Palavras-chaves:** Comunidade indígena Kanindé; Quilombo da Serra do Evaristo; Ensino de Artes; Escola diferenciada.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	5
2	OBJETIVOS.....	7
2.1	Objetivos gerais .....	7
2.2	Objetivos específicos .....	7
3	JUSTIFICATIVA .....	8
4	METODOLOGIA.....	12
5	ETAPAS DA PESQUISA .....	15
6	DEMILIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA E DISCUSSÃO TEÓRICA .....	16
6.1	O Ensino de Artes no Brasil.....	20
6.2	Escolas em Comunidades Tradicionais .....	23
6.2.1	<i>História e o Ensino de Arte em Escolas Indígenas</i> .....	26
6.2.2	<i>História e o Ensino de Arte em Escolas Quilombolas</i> .....	32
6.3	A Comunidade Indígena dos Kanindés de Aratuba e o Quilombo da Serra do Evaristo.....	38
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	45

## 1 INTRODUÇÃO

Os mecanismos de subjugação para a criação de um Estado-nação, foram pautados através da dominação com o objetivo de tornar hegemônica a identidade nacional com viés em ideologias eurocêntricas (QUIJANO, 2000). Esse tipo de movimento se tornou uma estratégia de classificação social com o intuito de prover formas de classificação cultural.

Nesse contexto, podemos entender a escola “não somente como uma instituição disciplinar, ou ainda, como um ambiente no qual se propagam as mais variadas ideologias, mas sim máquina de governamentalização” (SOLER et al, 2021, p. 6-7). Nesse sentido, Leo Neto (2019) evidencia que a colonialidade do ensino não é percebida somente de forma cronológica, mas como algo intrínseco a realidade e as formas de (re)legitimação de um tipo de conhecimento como ferramenta de reprodução.

Perceber essas nuances se torna ainda mais claro quando se fala de educação em comunidades tradicionais, sejam elas indígenas ou quilombolas. No caso das primeiras, elas foram percebidas desde os primórdios da colonização brasileira, como coletividades que deveriam ser colonizadas, integradas e civilizadas nos padrões dos brancos europeus (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010). As segundas foram abnegadas durante centenas de anos e reconhecida somente em 1988, por meio da afirmação de seus direitos territoriais presentes no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição (ADCT)<sup>1</sup>, momento em que se reafirma “questões socioeconômicas, espaciais, jurídicas e culturais que passaram a fazer parte da discussão sobre o que representam os quilombos contemporâneos na atualidade e sobre a sua efetiva inserção cidadã” (PARÉ; OLIVEIRA; VELLOSO, 2007, p. 217).

Nesse sentido, o ensino em comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas, foi ainda mais opressor e colonizador em comparação com as escolas, de modo geral. Isso porque, elas sofrem processos de deslegitimação dos seus saberes e práticas culturais em detrimento de uma identidade nacional e regional. Assim, no que tange o processo de educação em comunidades tradicionais Melià (1999, p. 11) reafirma que as “dissoluções das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis. Essa perda e essa

---

<sup>1</sup> “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

dissolução, para alguns, relacionam-se até de forma direta e quase exclusiva com a escola. A escola seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade”.

Porém, o preceito de visão eurocêntrico não só deslegitima as individualidades pessoais, mas também o que ela produz, e com a arte não seria diferente. Nessa dicotomia do certo e errado, potenciais estéticos são isolados e podados. Amorim (2015) apresenta uma perspectiva dialógica no ensino de arte indígena em escolas indígenas e não-indígenas. A autora defende que os limites estéticos que são apresentados durante a formação básica são restritos e criam estereótipos que não são o que realmente é vivida por milhares de comunidades diariamente.

Nesse sentido, percebe-se que esses povos lutam diariamente para manter sua alteridade por meio de estratégias que lhe são particulares. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo compreender como se dá o ensino de Artes em escolas situadas em comunidades tradicionais na macrorregião do Maciço de Baturité, no estado do Ceará, e, dessa forma, conceber como esta disciplina contribui e se constitui como uma ação afirmativa à criação de uma identidade étnica local, associado aos conceitos de memória, tradição e saberes ancestrais.

Considera-se as instituições de ensino AEEIF Osório Julião, localizada na Serra do Evaristo, no município de Baturité, e a Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, da cidade de Aratuba, comportam realidades completamente distintas, uma vez que esta primeira, apesar de se situar em uma comunidade tradicional, possui um ensino regular como modalidade, enquanto a segunda respeita os objetivos presentes ao se integrar em um espaço tradicional de cultura indígena. Entender o modo que o ensino da disciplina de Artes está relacionado à sociedade e à cultura dessas comunidades, é o interesse maior deste trabalho.

Compreendendo suas lutas, diferenças étnicas e religiosas, essa população enfrenta o preconceito e a exclusão, cabendo a educação mudar a perspectiva da sociedade, reiterando a importância de seus ritos, valores e costumes para garantir que suas manifestações sejam perpassadas para as gerações futuras, bem como a concepção de que sua cultura é um patrimônio a ser respeitado e aprendido.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivos gerais**

Problematizar como se dá o ensino da disciplina de Artes e as manifestações artísticas e culturais nas escolas de comunidades tradicionais da macrorregião do Maciço de Baturité/CE, em específico as escolas da comunidade indígena Kanindé e da comunidade quilombola da Serra do Evaristo.

### **2.2 Objetivos específicos**

- a. Analisar como se dá o ensino e as manifestação de Artes nas escolas de diferentes realidades presentes em comunidades tradicionais em apoio aos documentos da Base Nacional Comum Curricular;
- b. Perceber como a arte influencia na formação dos estudantes matriculados na rede pública de ensino, percebendo a arte em função da memória, tradição e saberes ancestrais.
- c. Entender as particularidades do ensino de artes em comunidades tradicionais;
- d. Perceber os dilemas vivenciados por professores (as) de artes em escolas situadas em comunidades tradicionais;
- e. Investigar se as práticas culturais e artísticas dessas comunidades se fazem presente nas escolas, em específico na disciplina de artes.



### 3 JUSTIFICATIVA

A educação vem, ao longo dos anos, se tornando ainda mais abrangente às manifestações da sociedade. Teorias, metodologias, conhecimentos científicos e empíricos abordam, de forma sistemática, métodos que promovem a instrumentalização de novas práticas pedagógicas. Essa nova nuance dentro da educação vem sendo discutida a nível teórico por muitos autores, mesmo que muitos afirmem que as práticas tradicionais de avaliação, ainda estejam impregnadas nas realidades escolares, todavia, há um crescente número de trabalhos que indicam a possibilidade de métodos que a avaliem uma análise reflexiva, mesmo que ainda não estejam tão comuns (CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009; LEITE; KAGER, 2009; LORDÊLO; DAZZANI, 2009).

Práticas como essa, segundo Chakur (2015), desmotivam o aluno e abstraem seus interesses, conhecimentos, práticas e habilidades artísticas. Nesse sentido, dentro da disciplina de artes, momentos avaliativos trazem consigo critérios desorientados a realidade de sala de aula para definir notas, sendo que estas não conseguem realmente abarcar consigo a importância daquele momento e daquela atividade.

No que tange às práticas de atividades artísticas em sala de aula, as discussões ainda correm com acaloradas proposições, trazendo desdobramentos na realidade escolar, de forma que priorizem a funcionalidade desses conhecimentos na forma de metodologias para o professor aplicar em sala de aula. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, a disciplina de Arte não busca apenas incentivar o desenvolvimento criativo desses estudantes, mas também valorizar as riquezas culturais dos ambientes em que esses alunos se encontram inseridos.

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, 2018, p. 193).

Matias *et al* (2016), defendem que a realidade demonstra que o ensino da Arte na escola, principalmente no ensino fundamental, vem sendo praticada com uma percepção limitada às atividades descontextualizadas da sua vida cotidiana, que não tratam do aprendizado, bem como sua origem e objetivos e que, assim, não colabora para a sua formação cidadã.

Fernandes Junior e Caluzi (2020) afirmam que ainda hoje é possível observar que há muitas instituições que buscam apenas conceber atividades pré-estabelecidas, que não promovem a construção de um saber pautado na aprendizagem coletiva, uma vez que os momentos em sala de aula não há uma real preocupação na elaboração de conteúdos que promovam um ambiente fértil à criatividade do aluno, abandonando perspectivas de ensino que contribuem para o valor da descoberta ao de réplicas, mas permitindo os alunos exibir suas características singulares, seus aspectos pessoais, de modo a facilitar sua manifestação sociais no ambiente educacional, exercendo influências positivas no desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno.

A motivação de pesquisar a respeito deste assunto veio do interesse que o autor nutre quanto às Artes e suas diversas formas de manifestações, ricas em autoconhecimento e cultura, que permeiam a singularidade e a pluralidade daquele que a exprime. Também por acreditar que as atividades artísticas e a música podem se tornar ferramentas para facilitar conteúdos programáticos tradicionais, este trabalho vem de uma reflexão, de muitos outros questionamentos críticos acerca da sociedade e do Ensino na região do Maciço de Baturité.

Como nascido e residente do município de Baturité, como artista, como entusiasta da cultura regional e, ainda mais, como curioso, este autor compreende as diversas facetas e muitas particularidades de sua região. Porém, nem todas são de tão fácil acesso, de forma que, as comunidades tradicionais da região nem sempre são faladas ou reconhecidas pela região.

No Maciço podemos apontar duas comunidades tradicionais, uma indígena e uma quilombola. Segundo estimativa, em 2016 calculava-se que existia uma população 1.177 indígenas Kanindé no município<sup>2</sup>. Já o quilombo da Serra do Evaristo é localizado no município de Baturité no alto da serra,

[...] em uma região geograficamente íngreme, com escassez de recursos hídricos e de difícil acesso, cuja principal estrada é estreita. O acesso à comunidade é dado por vias de terras batidas, estando em processo de construção a fase do calçamento para o acesso.

Localizada aproximadamente a 6 km do centro de Baturité, vivendo na comunidade 130 famílias, aproximadamente 520 pessoas. Ao longo do tempo, as principais famílias são: Venâncio, Bentos, Julião, Soares, Leandro e Castro. Os moradores da comunidade afirmaram que as terras de todas as famílias habitantes são de heranças familiar, o que fortalece a ideia das culturas negras no quilombo. (GOMES, 2016, p. 25).

---

<sup>2</sup> ASSOCIAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO LOCAL CO-PRODUZIDO. Kanindé de Sítio Fernandes. s/a. Disponível em: <http://adelco.org.br/centro-documentacao/terra-indigena-kaninde-de-sitio-fernandes/>. Acesso em: 01 set. 2021.

Essa última comunidade começou a ganhar destaque quando foram encontradas urnas funerárias, catalogadas posteriormente pelo Instituto Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN), como entulhos e objetos sem valor uma vez que “as máquinas arrancavam pedaços de potes e os deixavam em meio a entulhos sem que se soubesse do valor histórico e cultural dos mesmos” (SOUSA; MORAES; LUIS, 2015, p. 4). Porém, em 2013, atendendo a demanda da comunidade, o Iphan negociou a criação de um museu comunitário e a instituição dessa comunidade como um importante sítio arqueológico, uma vez que foi encontrado um fóssil datado do período entre os anos de 1280 e 1300 da era cristã (OPT CIT, 2015).

Já a comunidade indígena dos Kanindés de Aratuba ocupa a atual comunidade da localidade de Fernandes, também conhecida anteriormente como Terra da Gia, no município de Aratuba-CE. Os Kanindés são pertencentes ao grupo étnico dos Tarariús e possuem esse nome em alusão ao chefe indígena Canindé, uma vez que existia a tradição desses povos de chamar o seu povo pelo nome de seu chefe (XAVIER; VASCONCELOS, 2018).

Segundo Gomes (2012) data-se do ano de 1995 o início dos processos de reivindicações desse grupo étnico em se identificar e se afirmar enquanto descendentes das tribos chefiadas por Canindé, passando a utilizar o etnônimo “Kanindé”. Nesse sentido, o autor cita que, segundo relatos, antes disso, as comunidades evitavam esse tipo de ação devido a represálias das comunidades próximas, na qual foi destacada a fazenda Alegre como um de seus antagonistas mais ferrenhos.

Com o início das ações dos povos Kanindés, no mesmo ano, foram protocoladas e iniciadas a delimitação e demarcação definitiva de seu território, bem como afirmação étnico-cultural (CEARÁ, 2007). Ainda no mesmo documento encontra-se dados acerca da implantação e implementação de instituições nos anos vindouros, no qual se destacam espaços para a conservação dos acervos culturais (a Aika, com o Museu Indígena Kanindé: Ponto de Memória ao lado, a Oca e a Capela de São José) e educacionais (a Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos).

Observar as nuances de comunidades e os fenômenos tradicionais, é importante para se perceber os princípios morais, religiosos, políticos, estéticos e todos os demais oriundos que refletem a história dessas comunidades, que transpassam o passado, invaginando o presente. Nesse sentido, as comunidades da Serra do Evaristo e da comunidade indígena dos Kanindés, apresentam-se dentro da região do Maciço de Baturité

como polos de preservação da cultura de comunidades tradicionais, cabendo a comunidade civil, o Estado e as demais entidades que compõem a nossa sociedade, agir enquanto mediadores, promotores e apoiadores das expressões populares da cultura desse povo.

São práticas aglutinadoras, que repetidas ciclicamente reforçam os valores socialmente aceitos e importantes para os grupos e indivíduos, vitalizando-os. Por serem fatos preservados e geridos coletivamente, são sempre práticas de identificação e inclusão social, e, até mesmo, de resistência política diante dos problemas que as comunidades enfrentam, assim como fazem frente à avalanche comunicacional cotidiana a que estão submetidas (IKEDA, 2013, p. 185).

Ações de reconhecimento e de preservação para comunidades tradicionais não somente corroboram com a manutenção e aumentam a visibilidades destinada a esses povos, uma vez que, por tanto tempo, foram excluídos e marginalizados dentro de suas regiões, mas também permite a criação de uma identidade social, cultural, artística e política, pautada no autoconhecimento e na sensibilidade de múltiplas realidades e vivências.

Considerando os aspectos históricos e, principalmente, a falta de conhecimento da população do Maciço de Baturité, essa pesquisa se justifica com intuito de compreender e legitimar os aspectos sociais, culturais e artísticos dessas comunidades tradicionais, principalmente observando a realidade da escola e no que é ensinado dentro da disciplina de artes.

## 4 METODOLOGIA

O presente trabalho abordará o Ensino das Artes e as manifestações artísticas nas escolas presentes em comunidades tradicionais das aldeias Kanindés de Aratuba e no Quilombo da Serra do Evaristo em Baturité, tendo como objetivo principal compreender como se dá o ensino da disciplina de Artes e a relação do ensino com as manifestações artísticas e culturais nessas comunidades.

Para a realização dessa atividade optou-se por uma abordagem qualitativa e quantitativa que, de acordo com Schneider, Fujii e Corazza (2017, p. 570), é importante para se utilizar na educação porque diante da

[...] complexidade dos fenômenos sociais, era necessário adotar e divulgar métodos de pesquisa que considerassem tal complexidade e que, diferentemente da abordagem quantitativa, que necessita mensurar numericamente os significados dos fenômenos estudados, ou seja, traduzir em números as opiniões e informações para classificá-las e analisá-las mediante o uso de recursos e técnicas estatísticas, valorizassem a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, sendo o ambiente natural a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador o instrumento-chave, com foco principal no processo e seu significado

Quanto à etimologia das questões norteadoras, foi preferível pensar na utilização de uma pesquisa aplicada, que busca agregar conhecimentos para soluções de problemas específicos. Dessa forma, o ponto de vista dos objetivos será realizado a partir de uma pesquisa exploratória, que de acordo com Gil (2004) permite uma maior familiaridade com um problema; o que envolve levantamento bibliográfico, entrevistas e análise de exemplos.

Para realização dos procedimentos da pesquisa, inicialmente será realizado através de um banco de dados obtido através de ferramentas digitais de pesquisa científicas, como Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, ERIC, Periódicos Capes, SciELO e Universia Brasil acerca de trabalhos publicados acerca de ensino de artes em escolas indígenas e quilombolas, bem como os trabalhos que envolvam as comunidades da Serra do Evaristo e dos Kanindés de Aratuba.

No que tange as pesquisas documentais, serão analisadas as leis que embasam a legitimidade e dos direitos de comunidades indígenas e quilombolas, bem como documentos relacionados. Se debruçar sobre LDB e na BNCC também é de suma importância para correlacionar o que se espera que seja transmitido em sala de aula, bem como o que pode ser transmitido, tomando como base o Plano Político-Pedagógico (PPP) das escolas estudadas.

Ao fim da pesquisa bibliográfica, serão criados termos de consentimento livre e esclarecido, questionários e de perguntas para as entrevistas semi-dirigidas para aplicação de professores, gestores, familiares das escolas situadas nas comunidades Kanindé e Serra do Evaristo com o objetivo de entender como se dá a participação da comunidade na escola e como sua cultura é expressa nas disciplinas de artes.

Como caminho para compreender as realidades do ensino artístico na Serra do Evaristo e nos Kanindés de Aratuba, será utilizada a escola como espaço de pesquisa, de modo que, segundo Oligurski e Pachane (2010), além de revelar dados a respeito da instrução daquela comunidade, a escola apresenta todas as heterogeneidades que homogeneízam a sociedade que a circunda.

Esse momento é muito importante, uma vez que há a falta de documentos oficiais que contem a história da comunidade que, por se tratar de espaço distante dos olhos do governo, “seja colonial, imperial ou republicano implicou na perda das informações sobre a constituição da comunidade, restando para esse fim, apenas fragmentos que são produzidos pela memória dos remanescentes, transmitidas pela tradição oral” (CAVALCANTE; SILVA, 2017, p. 4). Esses autores, destacam a realidade da comunidade da Serra do Evaristo, mas que pode ser facilmente relacionada também para os Kanindés que, apesar de histórias distintas, a falta de apoio governamental e discriminação pelos munícipes foram muito parecidas.

Nesse sentido, dar voz aos mestres e mestras dos saberes tradicionais desses povos é um dos, senão o mais, importante fator para a construção de um levantamento histórico dessas localidades, uma vez que o objetivo dessa pesquisa foge dos padrões eurocêntricos e monoepistêmicos de conhecimento, não apenas “como informantes, nativos, colaboradores ou parceiros dos docentes universitários que se colocam como autoridades para transmitirem aos alunos esse imenso patrimônio de conhecimentos não ocidentais” (CARVALHO, 2021, p. 57).

Após esse processo de familiarização com as comunidades, será iniciada a fase de aplicação de questionários. Os questionários buscarão compreender as variedades culturais e artística desses dois grupos, a fim de relacionar estas com os conhecimentos escolares. A atenção nesse ponto questiona não somente os fatores que tornam esses espaços únicos, mas busca também o quanto a educação formal potencializa e difraciona os saberes locais. Quanto a aplicação com alunos e alunas, esse questionário será aplicado na presença de seus

pais e responsáveis, priorizando sempre os valores éticos da pesquisa científica e o não vazamento de informações que venham ser obtidas sem que haja devida permissão.

Com a finalização da etapa de aplicação dos questionários, os resultados serão compilados e será criado um banco de dado onde haverá a conferência dos resultados e as possibilidades de discussão mediadas pelas hipóteses levantadas, assim como novas informações válidas para este trabalho; e assim, começar a confecção do trabalho final.

Dessa forma, este trabalho busca não somente recontar uma história, mas sim, aproximar as e evidenciar as expressões artísticas produzidas nessas comunidades nos ambientes cívicos e acadêmico. Assim, o trabalho se dará em diversas etapas, sendo a primeira, a aproximação com a realidade da comunidade.

## 5 ETAPAS DA PESQUISA

MES/ETAPA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Pesquisa bibliográfica	X	X	X	X	X							
Elaboração do questionário/entrevista					X	X						
Pré-teste do questionário/entrevista nas escolas						X						
Análise dos resultados do pré-teste						X	X					
Aplicação dos questionários/entrevistas nas escolas							X					
Compilação dos dados obtidos da aplicação dos questionários/entrevistas nas escolas							X	X				
Apresentação dos resultados prévios em eventos acadêmicos								X	X	X	X	X
Elaboração do trabalho final										X	X	X



## 6 DEMILIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA E DISCUSSÃO TEÓRICA

Neste tópico serão abertas as discussões pertinentes a educação e a educação em Arte no Brasil, elencando e debatendo a contenda de fatores históricos, leis e ações feitas a fim de contar a história da disciplina de Arte e sua importância na educação formal, em especial em comunidades indígenas e quilombolas, e os processos legais que as regulamentam. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo compreender como se dá o ensino da disciplina de Artes em duas escolas localizadas em comunidades tradicionais na região do Maciço de Baturité, bem como entender como essa disciplina abraça as manifestações culturais dos povos indígenas Kanindés e quilombolas da Serra do Evaristo.

O processo educacional passou por diversas mudanças ao longo dos anos, bem como a maneira de se perceber individualmente e socialmente dentro da sociedade. A legitimação de grupos por motivações históricas, étnicas, religiosas, culturais, de orientação sexual ou qualquer que seja a forma que os une tem ganhado cada vez mais destaque, de forma que, quebrar paradigmas historicamente estabelecidos é permitir que haja uma sociedade mais justa e igualitária.

Dentro da escola, seja este como espaço formal de aprendizagem ou de relações sociais, compreender a realidade dos estudantes tem ganhado cada vez mais espaço na discussão acadêmica em educação. Perceber o efeito integrador que as práticas educacionais têm, significa utilizar ao seu favor o potencial da educação para a construção de um mundo mais digno e cidadão.

Compreender as individualidades e as potencialidades desses estudantes, demonstrar como a educação tem procurado se tornar cada vez mais abrangente. De acordo com Saviani (2002) aponta que, sim, o ensino tem por conceito repassar o conhecimento, mas deve, ainda, proporcionar o aperfeiçoamento de habilidades sociais e crescimento intelectual, fazendo com que este se torne um cidadão que tem a total noção da realidade em que vive e por isso sabe se posicionar.

Esse conceito de repassar o conhecimento promove uma unilateralidade da ideia de como deve ser o processo formativo nos ambientes formais de ensino, que para Libâneo (1994), se refere a um meio de desenvolvimento da personalidade, que engloba a “formação de qualidades humanas-físicas, morais, intelectuais, estéticas- tendo em vista a orientação da

atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais” (p. 22).

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), onde se define e regulariza a organização da educação brasileira, a partir da Lei nº 9.394/96, dispõe que em seu artigo primeiro que a educação deve contemplar “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Tornar isso possível através das disciplinas escolares, torna-se tangível aos educadores desde que haja a implementação de metodologias que façam com que os conteúdos abordados se tornem mais acessíveis e flexíveis de administrar, o que proporciona ao professor um caráter de orientador e facilitador, enquanto os estudantes acabam por aprender de forma eficaz e autônoma.

Ressalta-se que esse tipo de ação deve ocorrer não somente nas escolas ditas “regulares”, ou seja, aquelas que se encontram de fácil acesso para os estudantes e, normalmente, nos espaços urbanos; devem ocorrer ainda nas escolas de campo, que tratam-se daquelas que se situam em área rural ou em área urbana mas que atenda predominantemente a população do campo (BRASIL, 2010); e, nas escolas quilombolas e indígenas, que são aquelas que se encontram em território quilombola ou indígena e/ou atende estudantes oriundos dessas comunidades (BRASIL, 2012)<sup>3</sup>.

E dentre os componentes que devem atender os princípios apontados acima, ressalta-se aqui a disciplina de Artes, que, mesmo que obrigatória, por vezes é tratada como complementar de carga horária sem uma devida atenção que lhe é merecida. Isso se dá, principalmente, pela falta de conhecimento do que trata esta disciplina e como passa a contribuir no desenvolvimento dos estudantes. Desse modo, cabe à disciplina de Artes:

(...) ampliar compreensão das diferentes formas de expressão, conhecer as diversas manifestações culturais, a linguagem artística, a linguagem corporal, e as formas visuais. Esses elementos básicos fazem parte dos procedimentos educativos e

---

<sup>3</sup> Em todos esses modelos de instituições, as disciplinas devem ser ministradas de modo que atendam aos princípios básicos do ensino, apontados no Art. 3º da LDB: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

poderão contribuir para a construção de valores da vida. Pois, a arte é um sistema de conhecimento do mundo (SOUZA, 2017, p. 18).

Na nossa concepção, esse entendimento acima da disciplina de Artes ainda é muito restrito. Para complementar esse entendimento, Duarte Junior (2007) defende que o ensino de Artes deve se propor em externalizar a percepção de mundo de um indivíduo, as suas ideias e emoções. Como se aprofundam Ferraz e Fusari (2009):

[...] a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se reconhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências. A atividade de desenhar para as crianças, por exemplo, é muito importante, pois favorece a sua expressão e representação do mundo. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.18).

Mas, para isso, é necessário que o educador proponha atividades que venham a explorar a imaginação e a criatividade dos educandos, pois sem esse incentivo, eles não terão como colocar em prática as suas visões de mundo e nem despertar as emoções e sentimentos que os envolve.

O que ocorre é que o ensino das artes, muitas das vezes, não são desenvolvidos por profissionais qualificados que, por vezes, acabam não compreendendo como as atividades deveriam ser elaboradas para que sejam atendidas tais manifestações. Isso se dá, principalmente, pelo fato de que muitos docentes de outras áreas acabam por complementar sua carga horária em sala de aula na disciplina de Artes, ressaltando mais uma vez o que foi colocado anteriormente, a falta de valorização à disciplina. De acordo com Silva *et al* (2010),

Com ausência de formação continuada consistente, conhecimentos básicos de arte, os professores sentem-se despreparados, inseguros e sem capacidade e disposição de tempo para aprofundar seus conhecimentos, nem para explicitar, discutir e praticar um planejamento mais consistente de educação e arte, e passam a apoiar-se nos livros didáticos de Educação Artística produzidos desde o final da década de 70 (SILVA; *et al*; 2010, p. 97).

E é justamente por isso que as escolas acabam por escantear a disciplina de Arte, vendo-a como algo recreativo e que não agrega conhecimentos. Como ressalta Souza (2017, p.17), que acredita na criação de “uma relação de parceria entre as demais disciplinas. Para que haja essa relação não só na teoria, mas nas práxis, é preciso que haja profissionais altamente competentes que lutam para romper com a ideia de que arte é preenchimento das horas vagas”.

E esses profissionais devem estar preparados para as diversidades dos espaços. Por exemplo, como já abordado anteriormente, há alguns modelos de escola no Brasil. Considerando os modelos que serão alvos dessa pesquisa, ressalta-se, aqui, as instituições de ensino quilombolas. Neste caso, a disciplina de Artes deve considerar o contexto sócio-histórico dessas comunidades, que, de acordo com Campos e Gallinari (2017):

Tratando das identidades étnico-raciais, seu processo de construção é baseado na luta dos povos quilombolas, que envolve suas memórias, sua ancestralidade e seus conhecimentos tradicionais; também está ligado ao histórico de resistência, variando de acordo com as especificidades de cada comunidade (p. 208).

E nesse mesmo sentido deve ser trabalho a arte nas escolas ditas como tradicionais e as escolas do campo; o docente deve considerar a realidade dos estudantes e por ela buscar proporcionar meios que despertem sua criatividade, o conhecimento e o reconhecimento de outras manifestações. Desse modo, nota-se que ela nos sugere uma relação com o mundo e a própria compreensão de o que é estar nele. E isso será despertado em cada um daqueles que se conectam com ela quando se for estimulado, por meio dela, uma forma de falar e expressar o que se pensa e o que se conhece.

Assim, sejam nas escolas urbanas, do campo ou as pertencentes as comunidades tradicionais, o ensino de artes se propõe, na teoria regulamentária, enquanto prática integradora, com metodologias claras e objetivos complexos, observando sua importância na criação de habilidades e conhecimentos que serão úteis ao longo da vida. Nesse sentido compreender como esse conhecimento se dá no âmbito brasileiro permite que a discussão com o tema se torne mais centralizada a realidade local.

## 6.1 O Ensino de Artes no Brasil

A disciplina de Arte está nos currículos escolares desde o fim do século XIX, com múltiplas características e diferenciadas mediante o contexto político e social de cada lugar e época. Peres (2017) afirma que o ensino de artes passa a ter seu espaço na educação por conta do ensino de Desenho que já era trabalhado nas escolas, principalmente para as camadas mais influentes da sociedade, uma vez que era importante para profissões como engenharia, arquitetura, dentre outras. A utilização da arte durante esse período tinha o objetivo de preparar mão de obra especializada para o mercado de trabalho que estava cada vez mais competitivo, e não necessariamente relacionada a sua função artística e cultural.

Houve muitas nuances no ensino de artes entre os anos 20 e 70, mas, em especial, nos anos 30 e 40 percebe-se uma vocação do ensino de artes afim de permear princípios patrióticos e de coletividade, que era o espelho do regime de Estado Novo. Dentre esses, se destaca o Canto Orfeônico, projeto do compositor Heitor Villa-Lobos, (LEMOS JUNIOR, 2020). Nesse sentido, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) destacam que a educação, especialmente em artes, era percebida não somente através da política brasileira, mas se associava à ideia de fortalecimento do Estado e eram revestidas do que os autores ressaltavam como uma "forte motivação centralizadora" associadas a discursos de desenvolvimento nacional.

Gomes e Nogueira (2008, p. 584) afirmam que durante esse período a arte se voltava ao Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico como programas tradicionais acrescidos aos currículos de escolas primárias e secundárias. Ainda segundo os autores, o ensino de música, destacando o Canto Orfeônico, contribuiu para novas propostas didáticas a serem utilizadas nas disciplinas de Arte.

Já a década de 60, com o regime militar, a ordenação política apresentou um cenário no que se acreditava que seria correto adequar o ensino ao da perspectiva econômica da época. Nesse momento, nasce, o que Marques (2012) delimita como Pedagogia Tecnicista, que entende a educação como uma possibilidade de produzir somente mão-de-obra qualificada, que se caracterizava como uma nova face para a uma educação tradicionalista.

Nesse sentido, Romanelli (1997, p. 196) discute que durante os anos 60, o governo adotou "em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil", de forma que os conteúdos das disciplinas de Arte ganhavam ainda menos destaque na sala de aula.

Esse período se caracterizava por tendências políticas mais restritivas, de forma que se registram muitos protestos através do teatro, músicas e manifestações. O descontentamento por uma parcela da população levantava discussões acerca de uma cultura essencialmente tupiniquim. Napolitano e Vilaça (1998, s/p) argumentam que, nesse contexto surge o tropicalismo. Nascido em resposta a supressão do governo às artes, esse movimento ganhou forma sob os moldes de décadas anteriores e denotando a “Antropofagia modernista dos anos 20 e a Poesia Concreta dos anos 50, passando pelos procedimentos musicais da Bossa Nova” a um espaço, que segundo Coelho (1989) passa a ter um caráter “progressista” a partir do golpe militar. A intervenção do Tropicalismo, em especial a musical, foi tão profunda que mesmo aqueles que não se identificaram com suas reivindicações na época, não os negaram a radicalidade e compreenderam que nesse momento se dava a abertura a uma nova expressão estético-comportamental.

Apesar do fim do regime militar e das novas parametrizações na educação, percebe-se durante os anos seguintes que há poucas mudanças no seu propósito final, denotando até certos retrocessos, dos quais se destaca a instituição da disciplina de Arte no currículo escolar, agora, sob a prescrição de Educação Artística, denotada como "atividade educativa" e não uma disciplina. Esta atividade educativa estava agregada a disciplina de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971).

Apesar de ser retirada do seu papel de disciplina, Bahia, Nascimento e Farias (2016) defendem que, considerando o fim do Regime Militar, o ensino de Arte retornar as escolas, mesmo que como um conteúdo e não como disciplina, apresenta uma sensibilização do governo quanto à importância da área de conhecimento na educação, mesmo que tenha se dada de forma discreta. Nesse sentido, Fusari e Ferraz (2001, p. 43) complementam:

Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para apreendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída, [...], na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte.

Somente em 1996, com a instauração da Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) que o ensino da Arte passa a ser instituída como um "componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Apesar do claro avanço em termos de jurisprudência, a Lei não deu subsídios

às escolas e ao sistema educativo para se adequarem às questões sociais que estão presentes nas escolas públicas, como a violência, diferenças étnico-raciais e a marginalização, que se agravaram como um processo natural da globalização, bem como os problemas vivenciados na economia e na política de Estado (GOMES, NOGUEIRA, 2008). No ensino da arte isso se torna ainda mais claro, uma vez que, mesmo que a lei se torna claro os objetivos gerais de agregar no desenvolvimento cultural, o investimento físico em equipamentos e materiais didáticos não seguiram na mesma proporção.

Em 2008, a Lei nº. 9.394 foi alterada pela Lei nº. 2.732, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica dentre outras recomendações. Com isso, o Artigo 26 da Lei anterior passa a vigorar, sendo acrescentados os parágrafos 6º e 7º que determinam que: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º” e “7º O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”.

No que diz respeito a Música e a Arte, Lemos Júnior e Miguel (2014) afirma que, em consequência da LDB a antiga Educação Artística foi substituída pela Arte acrescentando a Dança às áreas já antes contempladas, caso das Artes Visuais, da Música e do Teatro. Nesse sentido, até aquele momento, o ensino de artes abarcava o ensino de música em toda sua integralidade, pelo menos de acordo com a legislação vigente.

A verdade é que a Arte, de uma forma geral, não tem sido valorizada nas escolas como disciplina de importância dentro do processo pedagógico, o que se reflete na contratação de profissionais não ou pouco qualificados, e num certo menosprezo da Arte em relação às outras disciplinas mais tradicionais. Esperamos que, por meio da valorização da música como prática pedagógica em todos os níveis da educação básica, possamos presenciar o despertar de uma cultura democrática em que valores como diversidade, sensibilidade e cidadania sejam postos em evidência (GOMES; NOGUEIRA, 2008, p. 587).

As questões de valorização do ensino de artes, o Brasil passa por muitos processos de avanços e retrocessos, de forma que Lima e Knoblauch (2022) afirmam que o atual governo, dentro da sua prerrogativa legal, orienta a criação de estudantes que tem que saber ler e resolver problemas, sem ouvir os anseios dos professores que estão também preocupados com o bem-estar de seus alunos. Além disso, observa-se ao longo da história como a educação se torna um espelho da situação governamental, uma vez que essa é utilizada como mecanismo de dominação da população, tornando-a mais ou menos aparente dependendo da ideologia de nossos representantes.

Assim, devemos salientar, utilizando como base a perspectiva de Frigotto (1998, p. 26), que atualmente o Brasil reside “sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração de mais-valia absoluta, relativa e extra”. Nessa situação, o autor defende que as relações sociais são princípios, inicialmente, materialistas e que, mesmo com os avanços em mentalidade, ainda somos, em sua maioria, pessoas de mente estreita.

Para isso, compreender a Arte, enquanto manifestação e área de conhecimento, dentro de seu pape social de transmitir sentimentos e cultura, abrir espaço para a associação desta a comunidades geralmente negligenciadas, é um esforço e uma obrigação ser debatida nos espaços formativos do ensino superior.

Porém, a realidade brasileira não pode ser medida somente em nível de nação, principalmente devido sua escala continental. Desse modo, compreender as múltiplas realidades da população, torna-se essencial que haja a uma percepção crítica sobre a realidade de comunidades mais abastadas, em especial, àquelas que mantêm fortemente sua cultura viva, como as comunidades tradicionais. Nesse sentido, compreender os fatores legais que evidenciam os processos de ensino em comunidades tradicionais, demonstram a heterogeneidade da população brasileira.

## **6.2 Escolas em Comunidades Tradicionais**

Este subtópico busca, não somente trazer um apanhado acerca da história dos processos que acompanham a estruturação de uma escola em territórios de populações tradicionais, mas, também, apresentar como ocorre a prática da disciplina de Arte nesse contexto e a relação com luta por autonomia cultural e territorial destes povos.

Para que se possa abrir essa discussão, é importante para o leitor compreender que os valores que norteiam os saberes tradicionais não são necessariamente iguais aos conhecimentos científicos das sociedades modernas. Nesse sentido, Cunha (2007, p. 78) defende que as divergências que esses dois tipos de conhecimentos são tão díspares em objetivos, mas que, são igualmente formas de conhecimento: “de minha parte, eu também acho que conhecimento científico e conhecimento tradicional são incomensuráveis, mas que essa incomensurabilidade não reside primordialmente em seus respectivos resultados”.



Falando especificamente de comunidades tradicionais, primeiramente deve-se voltar para a constituição de 1988, uma vez que este é um dos primeiros documentos que falam acerca de direitos de comunidades que seriam futuramente conhecidas como comunidades tradicionais, nesse caso as indígenas (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010).

As décadas que antecederam a criação da constituição no Brasil, pouco se falava acerca das pessoas que residiam em Áreas Protegidas (APs). “Da completa invisibilidade e/ou consideradas como fator antrópico, após conflitos, debates e resoluções, elas passaram a ser reconhecidas por seu valor conservacionista e estimadas como ‘guardiãs da floresta’” (CALEGARE; HIGUCHI; BRUNO, 2014, p. 115). Ainda segundo os autores (2014, p. 115) a incorporação da ideia de PCT foi influenciada principalmente por três fatores:

- 1) pela influência das discussões no âmbito internacional sob o crivo das APs; 2) por essas mesmas discussões internacionais a respeito de pessoas e APs, mas segundo seu desenvolvimento no âmbito nacional; 3) pelas mobilizações locais, cujos grupos sociais portadores de identidade étnica e coletiva passaram a incorporar a variável ambiental como dimensão de suas lutas políticas por direito a terras e acesso aos recursos naturais, que resultou na política de reconhecimento dos PCT.

Em 2007, devido a pressões civis, o governo brasileiro reconheceu, por meio do Decreto nº 6040/07 a existência de distintos povos e comunidades tradicionais (PCT) na sociedade, defendendo que seus direitos devem ser respeitados e mantidos por instrumentos legais.

Uma perspectiva de uma escola para comunidades tradicionais nasce da promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que respectivamente criaram e modificaram o art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na qual está inserida ao conjunto de políticas afirmativas que promovem a equidade racial nas práticas pedagógicas da educação básica (MEINERZ; PINHEIRO, 2018).

A partir dessas leis, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) proporcionam novos caminhos educacionais que relacionam o aprendizado com a vivência e novos caminhos que respeitam as práticas e culturas das comunidades que a circundam.

Santos e Silva (2016) discutem a influência da cultura local no processo de ensino e aprendizagem, nesse caso em especial, na disciplina de Matemática. Em seu trabalho, os autores questionam se as vivências podem contribuir para uma aprendizagem satisfatória desta disciplina no contexto da Educação para quilombolas, e destacam que todos os alunos, independentemente de onde seja, carregam consigo experiências na forma de “bagagens”, sendo estas a forma com que os estudantes conseguem interpretar o mundo. Dessa forma, se a realidade desses estudantes não é utilizada como fator do seu aprendizado, o conteúdo se torna menos palpável e de difícil compreensão.

Segundo essas Diretrizes, a Educação Escolar Quilombola deve se orientar por seis pontos:

I – organiza principalmente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva, b) das línguas remanescentes ( que se conservam na memória), c) dos marcos civilizatórios, d) das práticas culturais, e) das tecnologias e formas de produção do trabalho, f) dos acervos e repertórios orais, g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país, h) da territorialidade;

II – compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III – destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas, em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV – deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis, como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V – deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI – deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (BRASIL, 2012, s/p).

Observa-se dentro das diretrizes que o ensino quilombola deve se orientar inicialmente na regionalidade e no conhecimento de comunidades com realidades e/ou histórias parecidas. Outro ponto destacado nos artigos II e III é que a presença quilombola não se dá somente nas zonas rurais, podendo também se dar no contexto da educação urbana e respeitando suas etapas e modalidades.

Nesse sentido, Ferreira (2018) destaca que deve existir uma compreensão por parte dos estabelecimentos de ensino que circundem territórios de comunidades tradicionais, que

eles devem se adequar a essas diretrizes, implementando ao Plano Político Pedagógico (PPP) pessoas, situações e atividades que considere as especificidades desses grupos.

Porém, apesar dos objetivos semelhantes, principalmente no que se refere ao respeito aos saberes locais e o respeito à ancestralidade de suas comunidades, Ferreira e Silva (2020) defendem que é necessário que haja uma visão antropológica para se estudar comunidades tradicionais, uma vez que os costumes e crenças destas populações são bastante particulares. Com isso em mente, decidiu-se explorar individualmente os caminhos que levam a formação do caráter individual destas duas vertentes da educação.

### *6.2.1 História e o Ensino de Arte em Escolas Indígenas*

Compreender a história da educação indígena no Brasil, de acordo com Almeida (2017) é um processo contínuo de compreender como a palavra “ausência” abarca de forma homogênea os valores e identidades extremamente divergentes acerca do índio brasileiro. Ainda segundo a autora, essa conformação é tão objetiva, que se espalha em todo o Brasil, de modo que “é possível identificar em poucos lugares na história a participação efetiva de sujeitos que se denominam indígenas na historiografia da educação do Brasil” (p. 18).

Dessa forma, é possível que os valores da história indígena não são contados nas sociedades urbanas e esse distanciamento pode se dar uma vez que a educação escolarizada pode parecer como algo exótico para a população indígena (OLIVEIRA; QUINTERO, 2020). Em muitas comunidades, é extremamente comum que a transmissão de conhecimentos se dê através da oralidade em um regime sistematizado, a partir de atividades cotidianas, em determinados momentos da vida ou ciclos estabelecidos pela comunidade. Como exemplo disso, Benites (2009) aborda como se ensina as crianças sobre os Ava (Guarani) Kaiowá:

Em geral, no seio da família extensa kaiowá, a avó e o avô narram frequentemente aos seus filhos(as) e netos(as) as suas próprias histórias, as suas estratégias e a sua experiência de vida em cada circunstância histórica. Todos os acontecimentos relevantes do passado são narrados de modo repetitivo aos seus membros por meio de ensinamentos orais. Descrevem em detalhes os fatos significantes que ocorriam no seu território (tekoha guasu), tais como a chegada dos não-índios (karai), os conflitos interétnicos, a ocorrência de eventos rituais profanos, religiosos, etc. Uma das funções fundamentais do líder doméstico interno da família (teko jaja rerekua), do líder político (mburuvicha) e do xamã (ñanderu) de família é realizar a transmissão de seus saberes e de sua história aos integrantes neófitos (BENITES, 2009, p.47).

A educação escolar adentra a vida destes indivíduos por imposição com a chegada dos jesuítas ao Brasil e através de seus esforços para dominar uma população indisposta a ter seus costumes extirpados. Há diversos autores que fazem relatos a respeito, mas, dentre eles, destaca-se o livro de Dermeval Saviani intitulado como: História das ideias pedagógicas no Brasil (2008). Essa obra é amplamente utilizada como referência para uma compreensão clara da história da educação brasileira e destaca bastante os valores de dominação e o objetivo dos jesuítas enquanto “os primeiros professores” da população natural brasileira, na proposta de trazê-los à civilização ou nacionalizá-los.

Desde então, esses povos foram vistos como obstáculos a modernização do Brasil, de forma que se discutia a respeito da institucionalização de políticas indigenistas brasileiras e até a sua possível extinção (LIMA, 1989; 1995). Foram sob essas ressalvas que em 1910, ligado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), se instituiu o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI), que em 1918, passou a ser conhecido apenas por Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

Assim, durante a Primeira República, que se deu início ao processo de autonomização da população indígena através do SPI (MENDES, 2019). Ainda segundo Mendes (2019), o SPI auxiliou a substituição de políticas ainda do regime imperial, no que tangia a administração dos aldeamentos, em uma integração laica e “militarizada” das “povoações indígenas” sob a perspectiva de proteger essas comunidades de conflitos intertribais e com o restante da população, bem como mecanismos para a defesa das fronteiras territoriais do país.

Todavia, apesar deste ser o primeiro mecanismo pensado para assegurar direitos à população indígena brasileira, pode-se dizer que o SPI priorizou uma integração das identidades sem prestar a devida atenção às especificidades de algumas comunidades. Nesse sentido, a autora avalia negativamente, especialmente o modelo educacional adotado, de forma que em 1953, foram necessárias mudanças. Dentre as mudanças, Oliveira e Nascimento (2012, p. 769-770) apontam:

A partir de então, “para os grupos indígenas menos aculturados” dever-se-ia evitar o termo escola, “para fugir das conotações negativas que esta designação tem para os índios, como de um lugar onde se confina as crianças durante longas horas de cada dia, submetendo-os a uma disciplina forçada e em prejuízo de outras atividades que lhes parecem mais úteis”, e utilizar “Casa do Índio”, que “deverá funcionar como um clube onde homens, mulheres e crianças possam sentir-se à vontade, como em sua própria aldeia”. Para isso, foi proposta também a modificação da “planta das escolas” doravante “organizada num prédio próprio

sem porta e sem janelas (...) composta de amplo alpendre e dois grandes salões”. O primeiro destes “será dotado de máquinas de costura, rodas de oleiro e ferramentas de carpintaria (...) à disposição dos adultos como um lugar de trabalho e de conversa”. Já no segundo, “mobiliado com pequenas mesas e cadeiras e para funcionar como salas de aula”, as crianças indígenas, “a vista dos pais, se reunirão com o professor para aprenderem português e para serem instruídas na utilização de todas as máquinas e ferramentas da escola e do posto”. (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012, p. 769-770).

A partir do relato, pode-se interpor que as políticas educativas previstas pela SPI, bem como sua ação de tutela criaram uma sensação de dependência para os indígenas, enquanto nesse contexto, “a educação escolar foi estratégica no processo de pacificação, civilização e nacionalização dessas populações, a escola deixa de ser um investimento prioritário, na medida em que se tornaram sedentárias e dependentes da ação governamental” (TASSINARI, 2008, p. 228).

Foi durante esse momento em que há a extinção do SPI, prontamente substituída, em dezembro de 1967, pela Fundação Nacional do Índio (Funai) (MONTE, 2000). Dentre os amplos poderes dados à Funai através da Lei n. 5.371 de 1967 em que se institui a responsabilidade da gestão do patrimônio indígena “no sentido de sua conservação, ampliação e valorização”; bem como a promulgação de estudos, pesquisas e pareceres técnicos acerca da sua etnia, comunidade e sobre os indígenas e suas interações sociais. Percebe-se a Funai como uma “representação ou assistência jurídica inerentes ao regime tutelar do índio”, além de “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional” (BRASIL, 1967).

Diferentemente do SPI, a educação desenvolvida pela Funai, segundo Maroldi, Maia Lima e Hayashi (2018), apresentou caminhos que permitiam a assimilação dos indígenas à sociedade nacional, bem como reconheceu a importância das línguas nativas nos processos de alfabetização dos indígenas. Dentre os pontos principais para garantir uma alfabetização de qualidade para indígenas, a Funai firmou uma parceria do ano de 1969 até 1991, com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), uma instituição norte-americana que desenvolvia pesquisas linguísticas em comunidades indígenas latino-americanas, que traduziam a Bíblia para as línguas indígenas.

Apesar dos objetivos repaginados e não mais impostos como forma clara de submissão, a política educacional da Funai, normatizada através da Portaria n. 75/N, de julho de 1972, defendia “a necessidade da educação bilíngue como instrumento básico de integração” bem como previa regulamentar a grafia indígena, “a mais aproximada possível

da grafia do português”, para atuar como um “elemento de transição à língua nacional” (BRASIL, 1972, *apud* OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 85-86).

A partir dessa parceria surgiram cursos para a formação de monitores bilíngues. O principal ponto desse método é que os próprios indígenas atuavam em sala de aula auxiliando os professores. Esse investimento na formação de índios, tinha o objetivo de mediar essa população através de uma pedagogia bicultural, ainda que se observasse nas entrelinhas os objetivos civilizatórios do Estado (NASCIMENTO, 2006).

Porém, somente em 1988, por meio da Constituição Federal, que os indígenas deixaram de ser vistos como seres incapazes, tutelados e beneficiários de políticas assistencialistas perante a lei e tornaram-se valorizados a partir de suas diferenças, passando a atuar com o objetivo de se produzir novas políticas públicas mais democráticas e respeitadas, assegurando aos indígenas seu direito a perpetuar suas línguas e culturas, bem como a de viverem em suas terras (OLIVEIRA; QUINTERO, 2020).

Às comunidades indígenas, desse modo, foi assegurado o direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, de acordo com a legislação nacional que estabelece as bases da educação escolar indígena brasileira. Ainda de acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), a coordenação nacional das políticas de educação escolar indígena é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), e cabe aos estados e municípios realizarem ações para garantir esse direito aos povos indígenas. No entanto, a maneira como as políticas são organizadas para essas escolas tem sido desigual, inconstante e irregular, dependendo da região e do governo estadual ou municipal que as executa (MENDES, 2019, p. 44-45).

Nesta prerrogativa histórica, as ações educativas da Funai foram para o MEC, por meio do Decreto n. 26, de 4 de fevereiro 1991, através da Casa Civil e assinada pelo então presidente Fernando Collor. Junto às responsabilidades, outros decretos vieram com o intuito de descentralizar as ações indigenistas do Estado e ser delegadas a diferentes ministérios de acordo com a demanda.

Para tanto, a Fundação reservava em seu organograma espaços institucionais voltados especificamente para a administração escolar e apoio pedagógico das escolas indígenas, no âmbito de um Departamento de Educação dentro de sua Diretoria de Assistência (art. 3º, inciso IV). De acordo com o Regimento, caberia a este Departamento as funções de promoção, elaboração e execução da política nacional de educação escolar indígena, definindo diretrizes, propondo “normas e padrões de educação indígena” às suas unidades locais (art. 76). Além disso, a Coordenação de Administração Escolar do órgão deveria “promover a regularização das escolas indígenas e propor diretrizes e normas para a educação escolar indígena” (art. 77). Entre estas atribuições que a Funai tomava para si, havia ainda a proposição de “currículos específicos, a valorização e/ou revitalização das línguas maternas”, bem como o desenvolvimento de “programas

voltados à elaboração, produção e adequação de materiais pedagógicos específicos” (art. 78) (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2012).

Com base nessas orientações, em 1999, o MEC elaborou as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, que reconhece a EEI como uma modalidade diferenciada de ensino. Estas diretrizes orientavam os sistemas de ensino com base nas demandas das escolas indígenas que abrangia os primeiros anos ensino fundamental.

No campo da legislação educacional, no que se refere a EEI, percebe-se que muitas ações foram acolhidas em caráter federal, como se observa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo MEC em 2012:

O direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidas por meio de consultas livres, prévias e informadas nos projetos ou medidas legais que as atinjam, direta ou indiretamente, coaduna-se com os preceitos que regulamentam o direito à educação escolar diferenciada. Poder decidir e participar no processo de elaboração e implementação de projetos escolares é expressão das novas relações e diálogos estabelecidos entre povos indígenas e Estado nacional (Parecer CNE/CEB n. 13/2012).

Com o interesse de abrir espaços para a participação indígena para a elaboração de políticas públicas voltadas aos seus povos, a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena foi instituída no MEC e tornou-se obrigatória a representação de indígenas na Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE (ALMEIDA, 2017).

Apesar da existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEI, em muitas situações os conselhos de Educação desconsideravam suas indicações, já que os critérios específicos para o reconhecimento de escolas indígenas e dos cursos de formação de professores ainda não eram claros perante a legislação, que mudou em 2015 com o Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.

Além disso, somente em 2015 foi instituído ao MEC a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, através do Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015.

No que concerne o ensino de artes em escolas indígenas, paramentada no artigo 26 da lei que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, encontra-se da seguinte forma: “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de

forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2012). Neste *caput* se convêm a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Nesse sentido, assim como presente na LDB, na qual assegura-se um critério de processos de avaliação de senso comum, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, muito se refere ao que já é descrito ao longo do texto da LDB, sem dar muita ênfase nas diferenças, tornando os encaminhamentos para escolas indígenas norteados pela LDB e nos materiais de apoio que são específicos para essas escolas.

§ 1º O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o art. 210, § 2º, da Constituição Federal. § 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96). § 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias. § 4º A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

Apesar de se observar uma grande preocupação em regionalizar o conhecimento e abordar de forma mais próxima as realidades desses estudantes, no conteúdo de artes, além dos descritos nos artigos, há pouquíssimas indicações para o efetivo ensino de artes.

Assim como há poucos registros que norteiam o ensino de artes, percebe-se também uma ausência de pesquisas que correlacionem o tema em escolas presentes em comunidades indígenas. Dentre os poucos desbravadores destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Apalai e Barreiro (2018) que aborda a utilização dos grafismos em cestos, como forma de expressão cultural dos indígenas Aparai, da aldeia Parapará no Parque Nacional da Montanha do Tumucu-maque, no Estado do Pará, Brasil. Segundo os autores, a maioria dos objetos artesanais são para uso doméstico, para caça e pesca e para a comercialização nas cidades próximas. Ao fim, concluiu-se que esse conhecimento indígena, transmitido



oralmente para seus ancestrais, precisa ser valorizado no ensino de arte, e compreendendo que essas expressões são um patrimônio cultural intangível ou imaterial.

Há também Souza, Martins e Andrade (2019) que desenvolveram na Escola Indígena Wakômēkwa, da comunidade Riozinho Kakumhu, localizado no estado de Tocantins, uma pesquisa de cunho etnográfico que verificou, dentro de um grupo de professores participantes, que havia o interesse em se capacitar através de formações continuadas, com o interesse de aprender ferramentas que os auxiliassem a (re)vitalizar a cultura do povo Xerente na comunidade, objetivando a ressignificação da identidade.

Já Silva (2019), assim como se percebe ao longo deste estudo prospectivo, concluiu que há poucos materiais que referencie o ensino de artes em comunidades indígenas dentro da modalidade de ensino escolarizado indígena. Assim, através da lei 11.645/08, a autora busca, através de documentos norteadores como a BNCC, lei e o Documento Curricular de Goiás – estado em que residia durante a produção deste trabalho –, observar como se dá o processo do ensino de artes em comunidades indígenas. Dentre os principais resultados do estudo, observa-se a análise do material didático fornecido pelo Estado para o ensino de Artes, que, ainda segundo a autora, “o livro didático apresenta algumas lacunas, que são compreensíveis, já que o material precisa abordar diversas temáticas, e não apenas a temática indígena” (SILVA, 2019, p. 3).

Também abordando a lei 11.645/08 Heimbach (2019) buscou investigar como as representações das culturas indígenas eram debatidas na disciplina de Arte, a partir de uma perspectiva sociopolítica e decolonial, e suas possibilidades de diálogos interculturais em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Em sua conclusão, a autora descreve que as manifestações culturais indígenas foram silenciadas e que, apesar do interesse dos professores da área, ainda há dificuldades e preconceitos do Poder Público que vem sendo vencido dia após dia.

### *6.2.2 História e o Ensino de Arte em Escolas Quilombolas*

Estudos acerca da população quilombola, segundo Larchert e Oliveira (2013) se encaixam em um debate que busca uma reivindicação dos seus direitos fundamentais previstos pela constituição e a reafirmação desses direitos ao restante da população afrodescendente do Brasil. Desde os anos 80, são levantadas questões acerca da população

pertencente a comunidades quilombola no cenário político nacional, que, ainda segundo os autores, culminou na participação e reafirmação dos quilombos na Constituição de 1988.

Os quilombolas continuam confrontando *o status quo* que os perseguem, e visões discriminatórias, racistas e violentas ainda continuam se perpetuando e se permeando ao longo dos estados da Federação. A primeira definição de quilombo no Brasil data do Conselho Ultramarino em 1740, que o define como “[...] toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (apud, SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002, p. 2).

Atualmente, para conceituar de forma mais atualizada os quilombos contemporâneos, compreende-se para esse trabalho a visão de Moura (2007, p. 3), que definem-os “como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo”. Dessa forma, de acordo com Silva e Cruz (2021), as populações que habitam essas comunidades valorizam suas tradições culturais e de seus antepassados, sendo estas religiosas ou não, com o intuito de observar o passado e recriar o presente.

Silva e Reis (2016) definem o quilombo como local onde ex-escravizados, fugitivos ou não, se abrigaram e que teve sua formação desde o século XVIII até meados de 1930, e passou a ser compreendida como um ambiente que relacionava o “movimento emancipacionista, que antecede, em muito, o movimento liberal abolicionista” (MOURA, 2001, p.22). Nesse sentido, Munanga e Gomes (2006, p. 71) defendem que “a palavra quilombo é originária da língua banto umbundu, falada pelo povo ovimbundo”, que dá significado a “um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central”. Para estes autores suas estruturas apresentam diversas semelhanças quando comparado aos quilombos africanos do mesmo período. Por isso, “os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana” (OP CIT, 2006, p. 72) e não apresentam somente como refúgios de escravos, mas uma união fraterna, que buscava acolher, cuidar e preservar a liberdade de seus iguais, bem como lutar contra o regime escravista.

Dentre as principais mobilizações negras destaca-se a mobilização do Movimento Negro Brasileiro, que segundo Silva (2012):

O Movimento Social Negro Brasileiro foi e continua sendo uma das ferramentas mais poderosas, criada pela própria população negra brasileira para manter suas tradições e cultura e ter acesso às políticas públicas como um direito. O processo

histórico de resistência desses setores foi responsável pela incorporação da compreensão e do conceito de políticas públicas como promoção de igualdade nas legislações vigentes. A institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil é fruto das diversas formas de organização do povo negro brasileiro, formuladas por pensamentos, estratégias e concepções diferentes em tempos, conjunturas e regiões também diferentes. O “Estado Nacional Quilombista ou Quilombismo” foi uma dessas visões de como organizar e distribuir a riqueza no Brasil entre negros e não negros. (SILVA, 2012, p. 33).

Para a autora (SILVA, 2012), esse movimento se destaca pelo intuito de fazer com que o Estado compreendesse, acolhesse e deferisse as demandas da comunidade negra, com base no conceito de “Quilombismo” defendido por Nascimento (2019). Porém, para esse autor, o Quilombismo não pode ser restrito apenas ao caráter das denúncias, mas, sobretudo, a produção de um pensamento negro na educação e nas mais variadas formas de atuação que essa perspectiva poderia levar. Segundo Gonçalves e Silva (2000):

Olhando o passado recente das denúncias concernentes ao estado de precariedade da escolarização dos negros brasileiros, encontramos os seguintes tipos de registro:

- a) produções acadêmicas voltadas exclusivamente para os problemas atuais da educação dos negros;
- b) relatórios resultantes de encontros regionais do movimento negro, dando atenção especial aos problemas da educação; e
- c) depoimentos de antigos militantes que combateram a discriminação racial em nossa sociedade, nos anos 20 e 30, e nos anos 50, falando do significado da educação para si e para a população negra em geral (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 134).

Segundo Carril (2017), o (re)aparecimento do quilombo durante a segunda metade do século XX, é relevante, pois ameaça tanto a historiografia brasileira quanto os movimentos sociais, nivelando a diversidade étnica brasileira. Por pouco mais de um século, o quilombo foi considerado algo que acabou com o período colonial com a abolição da escravatura. Nas décadas vindouras, muitas pesquisas começaram a avaliar as particularidades de comunidades rurais negras e suas identificações culturais, origens étnicas e raciais.

Durante a Constituinte, representante de movimentos sociais e trabalhistas, membros de movimentos negros e parlamentares estiveram presentes e pressionaram para que houvesse o reconhecimento jurídico das terras de quilombos, dimanando na aprovação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988, onde se declarava que as questões de especificidade de terras ocupadas por comunidades deve ser considerada a história e, por meio da materialização da história e cultura vinculadas

ao território, deveria ser discriminada sua posse. Além disso, destacam-se os artigos 215 e 216, §5º, que dispõem acerca do tombamento das terras (ALMEIDA, 2002).

Em 20 de novembro de 2003, foi sancionado o decreto n. 4.887,<sup>6</sup> que veio regulamentar o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras de quilombos. Essa legislação prediz a realização de procedimentos de autodefinição com os elementos que indiquem a trajetória histórica das comunidades, sua relação com a terra e presumindo-se a ancestralidade negra. A Fundação Cultural Palmares mantém a responsabilidade de certificar os grupos. O decreto explicitou também a necessidade de relatórios e do laudo pericial para identificação dos grupos, depositando a titulação a cargo do INCRA. O diferencial que passa a vigorar é que os próprios sujeitos definem sua identidade a partir da organização social e pelos critérios construídos no seu modo de vida, concernentes às características de uso dos recursos e dos laços comuns aos seus integrantes que, tradicionalmente, estabeleceram (CARRIL, 2007, p. 546).

Considerando esse cenário de busca pela garantia e manutenção dos direitos civis das comunidades quilombolas, foram desencadeadas, também, reivindicações pela educação escolarizadas nos espaços quilombola. Nesse cenário de luta para garantir os direitos civis do povo quilombola desencadeou-se também as reivindicações pela educação escolar quilombola. Compreendendo os valores observados nesse período, a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) e outras entidades civis que defendem a perpetuação da educação pública e de qualidade para todos, utilizou-se do relatório da Unicef (BRASIL, 2003) sobre a situação da infância e adolescência brasileira, em especial na realidade das crianças quilombolas:

[...] 31,5% das crianças quilombolas de sete anos nunca frequentaram bancos escolares; as unidades educacionais estão longe das residências e as condições de estrutura são precárias, geralmente as construções são de palha ou de pau a pique; poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. O acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas. (BRASIL, 2003, p.15).

Dentre os resultados obtidos pelos ensejos dessas comunidades no âmbito das políticas educacionais quilombolas, inicia-se com o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), introduzido através da Lei nº 10.639/2003, que observa a importância e torna obrigatório o estudo de História da África e da Cultura afro-brasileira e africana, bem como o ensino das relações étnico-raciais, abrangendo as comunidades remanescentes e experiências negras que foram surgindo a partir da história do Brasil. Em

seguida, foi promulgada através do Parecer CNE/CP nº 03/2004 que cabe ao sistema de ensino providenciar caminhos para abordar o Registro da “história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2003, p.9).

Devido a Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em Brasília durante o ano de 2001, os debates acerca da diversidade no campo da política educacional, deu origem a Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica no parecer institucionalizado através do CNE/CEB 07/2010 e da Resolução CNE/CEB 04/2010 que definem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Segundo CONAE (2010) a educação quilombola é da alçada de todas as esferas do Estado, sejam estas federais, estaduais ou municipais, cabendo a estas instituições:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnicoracial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2010, p. 9).

Com base no que foi descrito na regulamentação da Educação Escolar Quilombola, os sistemas de ensino deverão, em nível nacional, prover estratégias com base nas orientações gerais da Educação Básica, assim como certificar que o ensino preveja as especificidades das vivências, realidades e histórias dessas comunidades (BRASIL, 2010).

Outro importante marco para a educação escolarizada para os povos quilombolas, foi a criação da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) agregada ao Ministério da Educação, que assume a pasta relativa à educação quilombola. Esta Secretaria utilizou-se de ferramentas diversas para a educação quilombola:

para “melhorar as condições de ensino, a secretaria criou cursos de formação para professores, produziu material didático e disponibilizou para os municípios verbas para o transporte escolar dos alunos, além de recursos diferenciados para a alimentação escolar” (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013, p. 51).

Ainda segundo Larchert e Oliveira (2013), essas políticas aproximam o Estado das comunidades favorecendo no processo de reconhecimento e reinserção de comunidades em lugares com maior visibilidade.

Assim como foi apresentado acerca do ensino de artes em escolas indígenas, as escolas quilombolas apresentam uma condição de abandono acerca de pesquisas na área, apesar do vazio ser aparentemente menor que o anteriormente citado. Dentre as pesquisas encontradas, destacam-se Assunção et al. (2020) que analisaram não somente a educação em artes, mas a perspectiva acerca da história e cultura Afro-Brasileira na Escola Familiar Agrícola Quilombola Renato Giunípero, em Anajatuba-MA. Segundo os autores, a escola não apresentava, dentro da sua grade curricular, a disciplina de artes, de forma que evidência o descaso da instituição com a propagação artística e cultural dessa comunidade.

Já Soares, Silva e Sato (2021) que observavam a construção das atividades na disciplina de artes no quilombo de Mata Cavalo, na qual a comunidade participa ativamente na elaboração do plano de atividades e relacionam a produção artesanal e as atividades coletivas com o ensino. Segundo as autoras, através de uma metodologia de mapa social, compreenderam que o espaço escolar é rico, porém, excludente, repleto de preconceito e injustiças socioambientais. Essas injustiças e exclusões nascem dos componentes na matriz curricular que vem contrário a cultura escolar tradicional, reforçando a hegemonia cultural ocidental europeia.

Por fim, Marques et al (2021) analisaram o cotidiano de uma escola quilombola no município de Alcântara, no estado do Maranhão. Uma das perspectivas para a construção desse estudo, destaca-se as reflexões sobre a Lei 10.639/2003 e como essa poderia ser aplicada com o objetivo de agregar valor à cultura e arte afro-brasileira às escolas quilombolas na região, a partir de atividades desenvolvidas no âmbito da tutoria dentro da universidade a qual os orientadores estavam vinculados. Como o trabalho é somente um recorte de uma monografia, os resultados da pesquisa foram pouco explorados, mas foi denotado a importância do professor na transformação da realidade.

Agora que os aspectos básicos e legais foram apresentados, pode-se falar um pouco mais sobre as comunidades de interesse deste trabalho: a comunidade indígena Kanindés de Aratuba e o Quilombo da Serra do Evaristo em Baturité.

### **6.3 A Comunidade Indígena dos Kanindés de Aratuba e o Quilombo da Serra do Evaristo**

No Ceará, mais especificamente na macrorregião do Maciço de Baturité, existe uma crença, corroborada por Barboza e Mariz (2021), de que não há negros e indígenas na sua formação. Isso se dá devido a reprodução de discursos que negam ou menosprezam a presença de negros e invisibiliza os povos indígenas como resultado da colonização portuguesa.

Na região do Maciço, apresentam-se duas comunidades tradicionais ao longo de seu território, a comunidade indígena Kanindés de Aratuba e o Quilombo da Serra do Evaristo em Baturité. Esses grupos têm entre si semelhanças e diferenças muito claras. Apesar das relações étnico-sociais, culturas e manifestações diferirem entre si, ambas comunidades tiveram processos que dificultaram o seu reconhecimento histórico.

Por serem comunidades historicamente negligenciadas, os povos indígenas e quilombolas sofreram represálias e acudadas durante muitos séculos de história do Brasil. Porém, desde o início da década de 1980, percebeu-se burburinhos no cenário político cearense por reivindicação, identificação e reconhecimento por parte dos povos indígenas:

Os indígenas no Ceará, a partir do ano de 1982, iniciaram um movimento no sentido de se organizarem e reocuparem o seu espaço na sociedade cearense. Nesse movimento, os Tapeba foram apoiados publicamente pela Arquidiocese de Fortaleza. Em 1987-1988, começa a articulação dos Tremembé do Capim-açu e dos Tremembé da Almofala-Varjota, no município de Itarema. Em seguida, os Pitaguary em Maracanaú e Pacatuba, e os Jenipapo-Kanindé, no Aquiraz. Depois os grupos indígenas localizados na Diocese de Crateús. Nessa região, estão os Kalabaça, Potiguara (de Monte Nebo e de Monsenhor Tabosa), os Tabajara (Crateús e Monsenhor Tabosa), os Kariri e os Tupinambá (Crateús). Mais recentemente os Kanindé de Aratuba-Canindé, e os Tremembé de Córrego João Pereira (Itarema - Acaraú)” (AMIT, 2001, *apud* GOMES, 2012, p. 63).

Segundo Gomes (2012), somente em julho de 1993, os povos Tapebas e Tremembés foram reconhecidos oficialmente pela Funai. No estado do Ceará, o reconhecimento dessas comunidades que habitavam entre o São Francisco e o sertão, começou muito tardiamente, tendo início somente a partir da década de 1980 (LEITE, 1993).

Durante a interinidade dessa década, percebe-se uma forte presença de fome, miséria e migrações entre os habitantes do sertão, da serra e do litoral; de modo que foi ainda mais marcante para populações indígenas, nos quais, destacam-se um dos grupos de interesse dessa pesquisa, os Jenipapos-Kanindé e os Kanindés de Aratuba, que segundo Gomes (2012) tem muitas marcas desse período em sua memória social como referência temporal de deslocamentos.

Falando um pouquinho mais sobre os espaços dessa comunidade, temos a localidade dos Fernandes sendo este o espaço de reserva representativa e onde se encontra a aldeia e temos, também, a “Terra da Gia” que também é atualmente é habitada por descendentes/remanescentes do povo Kanindé, mas que não se encontra dentro da demarcação geral desse povo e motivo de luta para o seu reconhecimento, que segundo Xavier e Vasconcelos (2018) descrevem que, em uma conversa durante a sua pesquisa com o atual cacique, o senhor Sotero, seus ancestrais vieram de Mombaça, também no estado do Ceará, e fugiram da seca para uma região de clima mais ameno. Ainda segundo o cacique, complementando a informação que, desta vez, está descrito em um material didático produzido pela Secretaria de Educação do Estado, “a nação saiu daquele município, passou por Quixeramobim, Quixadá, parte veio para Canindé e parte se instalou em Aratuba” (CEARÁ, 2007, p. 31).

Hoje os povos Kanindés de Aratuba são reconhecidos pela Funai, e seu território tem aproximadamente 1.700 hectares. Segundo Xavier e Vasconcelos (2018) até a data da publicação de seu estudo, a comunidade de Fernandes abrigava cerca de 1.300 pessoas, incluindo descendentes de indígenas e não-índios. Esse distrito abrange, em média, 280 famílias dentre os 942 membros aldeados identificados como descendentes dos índios Kanindés, o que corresponde a 240 famílias nativas em média (SIASI-DSEI, 2018).

Os Kanindés têm como ancestrais o grupo étnico Tarariús, que circulava e habitava áreas adjacentes à bacia hidrográfica dos rios Choró, Quixeramobim e Banabuiú. O povo tem a denominação de Kanindé em alusão ao chefe indígena Canindé, sucessor de Janduí, grande chefe da nação dos Janduí da etnia dos Tarariús. A tradição dessa etnia era a de chamar o seu povo pelo nome de seu chefe. Assim, quando Janduí faleceu, seu sucessor foi Canindé, chefe e guerreiro destacado. A partir de 1995, com a reivindicação de identificação e afirmação étnico-cultural, as descendentes da etnia chefiadas por Canindé passaram a utilizar o etnônimo Kanindé (XAVIER; VASCONCELOS, 2018, 479-480).

Segundo Martins e Santos (2016), até 1995, os povos Kanindé, não se autodeclaravam como descendentes indígenas, uma vez que tinham medo de retaliações e



preconceitos por parte dos seus vizinhos da região de Aratuba. Ainda segundo os autores, o processo de delimitação da terra dessa comunidade teve início em 1996, em torno da chamada “Terra da Gia”, no qual gerou conflitos com um grupo de trabalhadores que queriam incluir parte desse território para o cultivo da Fazenda Alegre. Porém, como era tradicionalmente um território dos Kanindés, usado para a caça, agricultura familiar e demais práticas culturais, a Funai compreendeu que essa parcela da região deveria ser integralmente entregue a administração dos povos indígenas.

Os Kanindés de Aratuba-CE possuem como líderes: o senhor José Maria Pereira dos Santos, o cacique Sotero, representando a defesa do território e de seu povo Kanindé; Manoel Constantino da Souza, o pajé Maciel, líder espiritual, responsável por manter viva a memória, o legado histórico-cultural da etnia e o curandeirismo com base no conhecimento de ervas e plantas medicinais; e José Cícero Pereira dos Santos, o Cícero, liderança viva do povo Kanindé, que fundou a Associação Indígena Kanindé de Aratuba (Aika) em 19 de outubro de 1998, que busca e defende o reconhecimento étnico-cultural e os direitos sociais do povo Kanindé permanentemente. O cacique Sotero, em defesa do legado de seu povo desde o início da década de 1990, passou a arquivar artefatos diversos que se reportassem de alguma forma à memória do povo Kanindé. Porém, somente a partir do ano de 1995, os Kanindés de Aratuba-CE passaram a delimitar e demarcar definitivamente seu território e sua afirmação étnico-cultural, inclusive com a implantação e implementação de suas instituições para os acervos culturais e educacionais (XAVIER, VASCONCELOS, 2018, p. 486).

Na sede dos Kanindés nos Fernandes, ainda segundo os autores, dentre outras instituições, denotam-se a “Aika, com o Museu Indígena Kanindé: Ponto de Memória ao lado, a Oca, a Capela de São José e a Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, fundada por ações autônomas de reivindicações e resistência da etnia” (OP CIT, 2018, p. 486). Falando sobre o museu, desde a segunda metade da década de 90, mais especificamente em agosto de 1996, esse espaço passou a ser aberto a visitas, com o objetivo de perpetuar suas histórias, memórias e todo o seu legado cultural. “O Museu foi formado a partir da grande paixão do cacique Sotero em guardar e colecionar objetos que fizessem referência aos seus antepassados, seus costumes e modos de vida” (MARTINS; SANTOS, 2016, p. 30).

Já no que diz respeito a Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, foi fundada em setembro de 1999 e inaugurada oficialmente no dia 05 de agosto de 2006 e é inserida na Secretaria Estadual de Educação e subordinada técnica e administrativamente a secretaria de educação básica – SEDUC, sob a jurisdição da oitava coordenadoria de desenvolvimento da educação – 8ª crede – Baturité. Essa escola nasce da necessidade desses povos visava reforçar sua singularidade através de uma educação diferenciada para reivindicar seus

direitos para suprir as necessidades de seu povo que tinha como principais focos de objetividade: “Dar continuidade a cultura do povo. Alfabetizar e fazer com que todos conheçam a história da comunidade indígena e suas origens. Ofertar acesso à educação na própria comunidade e não saísse para a cidade se preparando para o futuro” (CEARÁ, 2015, p. 10).

Apesar da melhoria do estado de vida dessa comunidade isso ainda não é o suficiente para que garantam seus direitos. A situação no estado é grave para a população quilombola. Segundo Camila Lima, redatora do site Brasil de Fato Até o final de novembro de 2021 conta-se 86 comunidades quilombolas ao longo do estado do Ceará, de modo que apenas 56 delas foram certificadas pela Fundação Palmares e nenhuma delas possui titularidade garantida de terra (LIMA, 2021).

Os quilombos cearenses se caracterizam, em seu cerne, por um intenso processo de conflitos e, para que se possa compreender o processo histórico dessas batalhas, é importante reconhecer a história enquanto objeto de sua construção social. Para esses povos, o próprio povo cearense, por diversas vezes, tentou subjugar-los, tornando-os vítimas de desigualdade de poder e saberes (LIMA; SILVA, 2019).

Neste cerne, compreender a perspectiva dos quilombos cearenses, sua cosmovisão, aprofundar, divulgar o conhecimento sobre os povos quilombolas e suas relações com o continente africano e o papel dos anciões nesta relação é fundamental para romper com o preconceito. Esse processo de rompimento pode ser visualizado na comunidade quilombola da Serra do Evaristo que resiste e busca perpetuar a memória de luta do seu povo (SANTOS; SOUSA, 2020, p. 16).

É nesse contexto que se insere a comunidade quilombola da Serra do Evaristo, localizada no município de Baturité, a 120 km da capital, Fortaleza., nos quais residem cerca de 130 famílias, totalizando 450 pessoas, com base em dados do ano de 2020 (OP CIT, 2020). O acesso à comunidade se dá através de estradas com calçamento degradado e vias de chão batido, através de uma estrada sinuosa e íngreme.

Quanto ao seu reconhecimento enquanto comunidade quilombola, deu-se início em 2011 e constando como deferida junto a Fundação Palmares, porém, somente em 2015, recebeu do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para a concessão de títulos. Através de uma Assembleia comunitária, definiu-se se era de comum acordo e de interesse da população que suas terras deveriam ou não serem demarcadas. Dentre os problemas levantados pelas pessoas contrárias a demarcação era a hostilidades de vizinhos

e as sanções econômicas para uma parcela dessa população (SOUSA; MORAES; LUIS, 2015) e apesar dos esforços da comunidade, o pedido continua em litígio.

Nesse sentido, levanta-se questões trazidas por Oliveira et al (2016) que, para esses povos, o território está mais representativo em suas vidas dentro de um campo simbólico e não simplesmente econômico e produtivo. Para essas comunidades, seus territórios se associam a uma sensação de pertencimento à terra, à história de seus antepassados, suas lutas, sua identidade e rituais. Essas práticas são o que constrói o discurso que legitima sua identidade social.

Segundo Sousa, Moraes e Luis (2015) essa identidade social pode ser vista também como uma consciência étnica, que para os povos da Serra do Evaristo se apresenta de forma bastante desenvolvida, de modo que, entre os moradores, há um orgulho em ressaltar suas origens afrodescendentes e de sua condição enquanto quilombola. Ainda segundo os autores, essa comunidade apresenta como um diferencial um alto engajamento político, sendo reconhecida como uma das mais atuantes no município”, como ficou evidente no dia 03 de dezembro de 2013,

[...] quando a comunidade ocupou a secretaria de finanças da prefeitura de Baturité para exigir melhoria para o quilombo. A ação teve grande repercussão na imprensa local e desencadeou uma série de manifestações no município que terminaram por causar, no dia 10 de dezembro de 2014, o afastamento pela justiça do prefeito Bosco Cigano e lançar Baturité numa grande crise institucional e política. (SOUSA; MOARES; LUIS, 2015, p. 6).

Como já ressaltado, a Serra do Evaristo tornou-se um local de escavação da arqueológica depois da descoberta de potes e urnas funerárias e o aparecimento de ossadas, iniciou-se um projeto de arqueologia educativa e comunitária com jovens da comunidade para a concepção de um ecomuseu e de um museu comunitário. No site do município de Baturité<sup>4</sup> dispõe que o Museu Arqueológico da Serra do Evaristo, ente comunitário, foi inaugurado no dia 25 de setembro de 2013, sendo construído com recursos do IPHAN e de iniciativa privada. Entre o acervo encontram-se coleções arqueológicas recuperadas no sítio fúnebre situado no Quilombo onde facilmente se encontra, artefatos indígenas da era pré-cabraliana. O Museu Arqueológico da Serra do Evaristo é mantido pela própria comunidade que é custeado com o dinheiro ganho com as visitas.

---

<sup>4</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE BATURITÉ. **Museu Arqueológico da Serra do Evaristo.** s/a. Disponível em: <https://www.baturite.ce.gov.br/pontosturisticos.php?id=4>. Acesso em: 07 jul. 2022.

Segundo Machado (2018), o crânio, nomeado de Tio Chico, após passar por estudos com o carbono 14, possui datação estimada para o período pré-colombiano, mais aproximadamente das últimas décadas do século XIII. Outro ponto que a autora destacou foi a descoberta de frutos como o caju já eram enterrados com os indígenas em urnas funerárias.

Outra obra importante para a comunidade e ainda mais pertinente ao trabalho é a escola 15 de Novembro, atualmente conhecida como AEEIF Osório Julião (BRAGA, 2021). A escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Baturité, sendo construída em 1983, oferta anualmente educação básica para aproximadamente 150 discentes, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

Segundo Gomes (2016) a escola é regida enquanto escola regular, igual as demais escolas da rede municipal de ensino, porém, percebe-se que há uma análise diferente por parte dos docentes, que busca relacionar o conteúdo com as experiências e vivências dessas crianças. Apesar do interesse da construção de uma escola quilombola de fato, seja pela instituição, comunidade ou dos demais órgãos competentes através do parecer N° 056/2014, o processo continua em análise.

Todavia, os trabalhos produzidos que remontam a história dessa comunidade ainda são relativamente poucos, mas se propagam através da cultura oral e dos registros presente em seus museus. Nenhum dos trabalhos encontrados fala sobre arte na escola. Mas destacam-se acerca de identidade (CHERMONT, 2013; SOUSA; MORAES; LUIS, 2015; Machado, 2018), Educação em concomitância com a implantação da Lei 10.639/03 (GOMES, 2016), Dança de São Gonçalo (LIMA; GOMES, 2009; MACHADO, 2020). Assim, percebe-se que cabe a população a reafirmar sua identidade e sua cultura. Dessa forma, essa pesquisa busca não só colaborar no campo da educação de comunidades tradicionais, mas reafirmar e divulgar a importância da cultura e manifestações artísticas dessas populações.

Considerando o que foi exposto ao longo deste trabalho, compreende-se que a macrorregião do Maciço de Baturité, além de sua rica história acerca da libertação de escravizados, da cultura agrícola e processos históricos territoriais, observa-se muita riqueza ainda pouco explorada, seja para a comunidade científica bem como para a própria comunidade local.

A história e a arte local, ainda preservada nesses espaços, tornam-se objeto de interesse para pesquisas, em especial de âmbito etnográfico, sociológico, historiográfico e

pedagógico. Desse modo, ratifica-se o interesse e a importância de estudos que revelem a natureza da identidade local e das riquezas socioculturais dessa macrorregião.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ranna Iara de Pinho Chaves. Ausência: um breve panorama historiográfico sobre a educação escolar indígena no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, [S.L.], v.4, n. 4, p. 18-27, nov. 2017.

AMORIM, Danielle Monteiro Correa. **AS ARTES INDÍGENAS NO ENSINO BÁSICO: experiências descolonizadoras**. 2015. 123 f. TCC (Graduação) - Curso de Artes Plásticas, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

APALAI, Ereú; BARREIROS, Jussara de Pinho. Arte Aparai na Educação Escolar Indígena: o grafismo como recurso visual para o ensino de arte. **Science And Knowledge in Focus**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 57, 26 jan. 2018.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017

ASSUNÇÃO, Ana Valéria Lucena Lima *et al.* Estudo de história e cultura africana no ensino de arte em uma escola quilombola maranhense: análise de experiências. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 6, n. 10, p. 75904-75922, 2020.

BAHIA, Cristiano de Sant'anna; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Formação em educação física e a intervenção na escola. In: FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do (Orgs.). **Educação, saúde e esporte: novos desafios à Educação Física**. Ilhéus, BA: Editus, 2016, pp. 26-54

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARBOZA, Edson Holanda Lima; MARIZ, Silviana Fernandes. No Ceará não tem disso não? Negacionismos e povos indígenas e negros na formação social do Ceará. **Revista Brasileira de História**, [S.L.], v. 42, n. 87, p. 111-134, ago. 2021.

BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola kaingang. **Revista Brasileira de História**, [S.L.], v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BRAGA, Elza Maria Franco. **Olhares sobre a comunidade Quilombola Serra do Evaristo: trajetória, descobertas e construções identitárias**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2021. 128 p.

BRASIL. **Lei n. 5.371**, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 dez. 1967. Seção 1, p. 12223.

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. *Leis*, Brasília, DF, 1971

BRASIL. **Lei n. 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez 1973. n. 244, Seção 1, p. 13176-13180.

BRASIL. **Decreto n. 26**, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 fev. 1991. n. 25, Seção 1, p. 2487.

BRASIL. **Portaria Interministerial n. 559**, de 16 de abril de 1991. Sobre a educação escolar para as populações indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 abr. 1991. n. 73, Seção 1, p. 7084-7085.

BRASIL. **Portaria n. 542**, de 21 de dezembro de 1993. Aprova o Regimento Interno da Fundação Nacional do Índio – Funai. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 1993. n. 243, Seção 1, p. 20039

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1993. 22p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras. Diversidade e equidade:** pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente. Unicef, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

BRASIL. CÂMARA. SENADO. **Projeto de Lei nº 2.732, de 21 de maio de 2008**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=67E3B08477832611C1DF587409DCF8A7.node1?codteor=576175&filename=Avulso+-PL+2732/2008](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=67E3B08477832611C1DF587409DCF8A7.node1?codteor=576175&filename=Avulso+-PL+2732/2008). Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etno-educacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 fev. 2009. n. 100, Seção 1, p. 23.

BRASIL. Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/11/2010, Página 1.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012. **Resolução CNE/CEB 8/2012**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-)

receb008-12-pdf&category\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 set. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 35. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 13/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Seção 1, p. 18.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Nera**, Presidente Prudente, v. 35, n. 20, p.199-217, jan. 2017.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar; HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto; BRUNO, Ana Carla dos Santos. Povos e comunidades tradicionais: das áreas protegidas à visibilidade política de grupos sociais portadores de identidade étnica e coletiva<sup>1</sup>. **Ambiente & Sociedade**, [S.L.], v. 17, n. 3, p. 115-134, set. 2014.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 22, n. 69, p. 539-564, jun. 2017.

CARVALHO, Francisca Edilza B. A.; DIAS, Maria Helena Tavares. Educação escolar quilombola: os educadores do território quilombola Vão Grande. In: DAVID, Cesar de; CANCELIER, Janete Webler (ed.). **Reflexões e práticas na formação de educadores**. [Online]: EDUERJ, 2018. p. 53-65. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114759.0005>. Acesso em: 01 set. 2021.

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 223-240, ago. 2009.

CEARÁ. **Fruto que brotou da luta pela terra: Povo Kanindé – Aratuba e Canindé**. Fortaleza: Importec, 2007.

CEARÁ. **Projeto Político-Pedagógico: Sítio Fernandes, Aratuba-CE**. 2015.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 171 p.

CHERMONT, Luciana D'almeida. Identidade e dinâmicas territoriais: uma etnografia na comunidade quilombola Serra do Evaristo. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 37, 2013, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. [Online]: S/E, 2013. p. 1-23. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-37-encontro/spg-2/spg22-2/8773-identidade-e-dinamicas-territoriais-uma-etnografia-na-comunidade-quilombola-na-serra-do-evaristo/file>. Acesso em: 02 set. 2021.



COELHO, Cláudio N.P. A TROPICÁLIA: cultura e política nos anos 60. **Tempo Social**, [S.L.], v. 1, n. 2, p. 159-176, dez. 1989.

COELHO, Clícia Tatiana Alberto; DINIZ, Raimundo Erundino Santos. BATUQUE, ARTE E EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO PEDRO DOS BOIS. **Revista Margens Interdisciplinar**, [S.L.], v. 10, n. 15, p. 17, 9 jun. 2017.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **REVISTA USP**, São Paulo, v. 1, n.75, p. 76-84, nov. 2007.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 35, n. 74, p. 193-211, abr. 2019.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que Arte-educação?** 16. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

FARIA, Tales Bedeschi. **Artes indígenas e a escola não indígena: a retomada da cultura entre os Pataxó e os Xakriabá**. 2020. 367 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FERNANDES JUNIOR, Marco Antonio João; CALUZI, João José. Concepções sobre Interdisciplinaridade entre Arte e Ciências: estudo a partir do relato de um professor e de alunos da educação básica. **Ciência & Educação (Bauru)**, [S.L.], v. 26, p. 1-15, 2020.

FERRAZ, Heloísa Corrêa de Toledo.; FUSARI, Maria Felisminda de Resende. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**– 2. ed. rev. e amp. – São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Diana Cibele de Assis; SILVA, Halda Simões. Identidade e diferença: notas interdisciplinares para a pesquisa junto aos povos indígenas e comunidades quilombolas. IN: PEREIRA, Denise; SANTO, Janaína Paula do Espírito (Org.). **Discussões interdisciplinares no campo das ciências humanas**. Ponta Grossa: Atena, 2020.

FERREIRA, Jarliane da Silva. **A escola na floresta: manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do alto solimões/am**. 2018. 241 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, Crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. IN: \_\_\_\_ (org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Alexandre Oliveira. **AQUILO É UMA COISA DE ÍNDIO: objetos, memória e etnicidade entre os Kanindé do Ceará**. 2012. 324 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Antropologia, Departamento de Antropologia e Museologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

GOMES, Aldanzio Soares. **QUILOMBO E EDUCAÇÃO**: diálogos e interlocuções na escola e comunidade quilombola da Serra do Evaristo Baturité/CE. 2016. 59 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação e Relações Raciais, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2016.

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. **Ensaio** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, dez. 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, p. 134-158, dez. 2000.

HEIMBACH, Nilva. **CULTURAS INDÍGENAS, ENSINO DE ARTE E A LEI 11.645/2008**: possibilidades interculturais? 2019. 215 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.

IKEDA, Alberto T. Culturas populares no presente: fomento, salvaguarda e devoração. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 27, n. 79, p. 173-190, 2013.

LARCHERT, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Panorama da educação quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família**. São Paulo: Edusp, 1993.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.L.], v. 17, n. 62, p. 109-134, mar. 2009.

LEMOS JUNIOR, Wilson. Práticas do ensino de música e canto orfeônico no ginásio paranaense (1931-1961). **História da Educação**, [S.L.], v. 24, p. 1-25, 2020.

LEMOS JÚNIOR, Wilson; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A legislação para o ensino de arte e música (1985-2008). **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 1, p. 171-184, jun. 2014.

LÉO NETO, Nivaldo Aureliano. **Educação patrimonial e diálogo de saberes no quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos (PERNAMBUCO)**. 2019. 288 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Os museus de história natural e a construção do indigenismo**: notas para uma sociologia das relações entre campo intelectual e campo político no Brasil. Rio de Janeiro, 1989

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Camila. Brasil de Fato. **Orgulho e resistência: Quilombolas do Ceará lutam por titularidade de terras**. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/27/entre-o-orgulho-e-a-resistencia-quilombolas-do-ceara-lutam-por-titularidade-de-terras>. Acesso em: 07 jul. 2022.

LIMA, Ivan Costa; SILVA, David da. Territórios quilombolas no Ceará: educação, processo histórico e identidades. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 5, n. 6, p. 5814-5827, 2019.

LORDÊLO, Jose Albertino Carvalho DAZZANI, Maria Virgínia. (orgs.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p.

MACHADO, Cauê Fraga. **Ecoss de um quilombo: estética da re-existência na Serra do Evaristo**. 2018. 255 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MACHADO, Cauê Fraga. “Rodativas da vida e o tudo circular”: a Dança de São Gonçalo e a contra-efetuação da política no Quilombo da Serra do Evaristo/CE. **Hawò**, Goiânia, v. 1, p. 1–25, 2021.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAROLDI, Alexandre Masson; MAIA LIMA, Luis Fernando; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A produção científica sobre educação indígena no Brasil: uma revisão narrativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 931-952, set. 2018.

MARQUES, Abimael Antunes. A PEDAGOGIA TECNICISTA: um breve panorama. **Itinerarius Reflectionis**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 1-10, 14 set. 2012.

MARQUES, Walter Rodrigues *et al.* Ensino de arte e educação quilombola - etnorracionalidade e descolonização do olhar. **Conjecturas**, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 626-638, 30 set. 2021.

MARTINS, Suerdo Gomes; SANTOS, Suzenilson da Silva. **Pelas veredas da memória: história, afirmação étnica e organização comunitária entre os índios Kanindé**. 2016. 49 f. Monografia – Programa de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MATIAS, Márcia Ferreira de Lima *et al.* A importância do ensino da arte como elemento cultural na formação dos cidadãos. In: Congresso Nacional De Educação, 3., 2016, Natal. **Anais [...]**. [S.L.]: Editora Realize, 2016. p. 1-12.

- MEINERZ, Carla Beatriz; PINHEIRO, Helen Estéfany dos Santos. Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História: relações possíveis entre comunidades escolares e comunidades tradicionais. **Métis História e Cultura**, [S.L.], v. 17, n. 33, p. 151-189, 30 ago. 2018.
- MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 19, n. 49, p. 11-17, dez. 1999.
- MENDES, Edleise. Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 71, n. 4, p. 43-49, out. 2019.
- MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 34, n. 69, p. 193-207, jun. 2018.
- MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 1, n. 15, pp. 118-133, dez. 2000.
- MOURA, Clóvis. Os quilombos na dinâmica social do Brasil. Maceió: Edufal, 2001.
- MUNANGA, Kabengelê; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo, Editora Global, 2006.
- NAPOLITANO, Marcos; VILLAÇA, Mariana Martins. Tropicalismo: as relíquias do Brasil em debate. **Revista Brasileira de História**, [S.L.], v. 18, n. 35, p. 53-75, 1998.
- NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância panafricanista. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. 392 p.
- NASCIMENTO, Rita.Gomes. **Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé**. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- OLIGURSKI, Eliana Maria; PACHANE, Graziela Giusti. A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 26, n. 2, p. 249-275, ago. 2010.
- OLIVEIRA, Luiz Antônio de; NASCIMENTO, Rita Gomes de. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 120, p. 765-781, set. 2012.
- OLIVEIRA, João Pacheco de; QUINTERO, Pablo. Para uma antropologia histórica dos povos indígenas: reflexões críticas e perspectivas. **Horizontes Antropológicos**, [S.L.], v. 26, n. 58, p. 7-31, set. 2020.
- PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em restinga seca (RS) e

da comunidade Kalunga de Engenho II (GO). **Cadernos Cedex**, [S.L.], v. 27, n. 72, p. 215-232, ago. 2007.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do ensino de arte no Brasil: o lugar da arte na base comum curricular. **Revista departamentos de desenhos e artes visuais**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.24-36. 2017.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Ensino de Artes**. 1. ed. rev. Curitiba: IESDE Brasil, 2012. 76 p.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. pp.227-278.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da educação no Brasil Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da; NUNES, Rojane Brum. Revista de Ciências Sociais, v.3, no 1, p.88-119, jan./jun. 2013.

SANTOS, Cynthia Adriádne. **Educação e escolarização quilombola**: construções político-pedagógicas em Brejo dos Crioulos-MG. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

SANTOS, Jailson Gomes dos; SILVA, Jonson Ney Dias da. A Influência da Cultura Local no Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática numa Comunidade Quilombola. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, [S.L.], v. 30, n. 56, p. 972-991, dez. 2016.

SANTOS, Josimar dos; SOUSA, Luana Mateus de. Guardiões da memória: um estudo na Serra do Evaristo sobre os aspectos semelhantes entre cultura africana e brasileira. **Revista Brasileira de Meio Ambiente**, [S.L.], v. 8, n. 4, p. 14-22, ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 14.ed. Campinas: Autores Associados: 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJII, Rosangela Araujo Xavier; CORAZZA, Maria Júlia. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 569-584, dez. 2017.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, [S.L.], n. 10, p. 129-136, jun. 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 144p.

SIASI-DSEI – Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena - Distrito Sanitário Especial Indígena do Ceará. **DISEI-CE**. Ceará, 2018.

SILVA, Ana Kely Martins da; CRUZ, Ingrid Rodrigues da Rosa. Memórias, saberes e imaginários: os enfrentamentos de universitários quilombolas nos currículos acadêmicos e processos avaliativos. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-20, ago. 2021.

SILVA, Denise Almeida; REIS, Tani Gobbi dos. Um outro Zumbi de Palmares: o quilombismo como valor simbólico em poemas afro-brasileiros contemporâneos. **Vertentes & Interfaces I: Estudos Literários e Comparados**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 119-135, jul. 2016.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. A Lei nº 11.645/2008 e os necessários diálogos entre História, Culturas e Artes indígenas na Educação Infantil. **Cadernos do Aplicação**, [S.L.], v. 33, n. 2, p. 1-19, 30 dez. 2020.

SILVA, Elizangela Aparecida da et al. Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. **Pedagogia em Ação**, Minas Gerais, v. 2, n. 2, p.95-104, nov. 2010.

SILVA, Kalina Vanderlei. Oficinas digitais de artes indígenas para professores de ensino fundamental e ensino médio: produzindo conhecimento decolonial sobre história indígena. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 235-244, 1 jul. 2021.

SILVA, Keyde Taisa. O Ensino de arte no ensino fundamental a partir da lei 11.645/08 e das narrativas indígenas. 2019. 137 f. Dissertação – Mestrado em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2019.

SATO, Michèle; SANTOS, Déborah Luíza Moreira Santana; SILVA, Regina Aparecida. **EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: a luta por uma construção decolonial no quilombo de mata cavalo**. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.L.], v. 16, p. 9100, 30 ago. 2021.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y *et al.* Michel Foucault, a educação e o neoliberalismo. **Scielo Preprints**, [S.L.], v.?, n. ?, p. 1-18, 10 jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2433>. Acesso em: 03 set. 2021.

SOUZA, Fernanda Patrícia de. **A importância da disciplina de Artes na educação: Capacidade e criatividade das crianças**. 2017. 47 f. Monografia (Especialização) - Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Universidade de Brasília, Planaltina, 2017.

SOUSA, Manoel Johnson Sales; MORAES, Suiany Silva de; LUIS, George. Evaristo: identidades, demarcação e lutas (estudo etnográfico do quilombo da Serra do Evaristo em Baturité-CE). In: **Reunião Equatorial de Antropologia**, 1, Maceió, 2015.

SOUZA, Raquel Castilho; MARTINS, Adriana dos Reis; ANDRADE, Karylleila Santos. O Ensino das Artes na Escola Indígena Wakômêkwa: diálogo entre os agentes sociais e a cultura tradicional. **Relacult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S.L.], v. 5, n.?, p. 1-13, 31 maio 2019.

TASSINARI, Antonella. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. *Ilha: Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-245, 2008.

THOMAS, Mariana Schnorr; BONIN, Iara Tatiana. O que ensinam livros didáticos de Artes do Ensino Médio sobre arte dos povos indígenas. **Roteiro**, [S.L.], v. 44, n. 2, p. 1-28, 20 fev. 2019.

XAVIER, Antônio Roberto; VASCONCELOS, José Gerardo. Povo Kanindé de Aratuba-CE: história, afirmação étnico-cultural e educação. **Revista Cocar**, Belém, v. 12, n. 24, p. 1-29, dez. 2018.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar**. Curitiba: Ibplex, 2008. 143 p.