

## **Valorizando a diversidade de saberes artísticos: a arte indígena nas aulas de Artes**

Wallace Rodrigues<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Tocantins

### **Resumo**

**Este escrito busca demonstrar a importância da escola na valorização do contexto multicultural de sua comunidade de estudantes. As criações estéticas indígenas no espaço das aulas de Artes mostram-se, aqui, como instrumentos facilitadores desta valorização cultural. Uma escola pública, laica, democrática e de boa qualidade deve valorizar seus componentes, seus saberes, seus fazeres e as diferenças como formas de enriquecimento cultural da sociedade onde está inserida, ajudando a desenvolver intelectualmente um aluno crítico e que respeite o “outro”.**

**Palavras-chave: Valorização indígena, culturas, escola pública.**

### **Abstract**

**This article tries to make understand the importance of the school in the recognition of the multicultural context of its students. The aesthetic indigenous creations, within the space of the Arts classes, can be utilized as instruments to show the immense cultural value of these objects. A public school, non-religious, democratic and of good quality must give a good deal of value to its components, theirs knowledge, theirs ways of doing things and theirs differences as a way of culturally enriching the society where this school belongs to, helping to make students intellectually more critical and who can respect “others”.**

**Keywords: Indigenous importance, cultures, public school.**

---

<sup>1</sup> Professor assistente da Universidade Federal do Tocantins, Doutorando em Humanidades pela Universiteit Leiden (Países Baixos), Mestre em Estudos Latino-americanos e Ameríndios (2009) e Mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea (2007), ambos mestrados da Universteit Leiden. Pós-graduado lato sensu em Educação Infantil (2012) pelo Centro Universitário Barão de Mauá (SP) e Licenciado pleno em Educação Artística (1999) pela UERJ. Áreas de interesse: Arte-Educação, Artes e Culturas Indígenas, Arte Atual.

## **Introdução**

Há no Brasil atual uma necessidade de alfabetização e leitura em todos os níveis, do mais elementar ao mais intelectualizado. Apesar de parecer senso comum que a escola deve ensinar conteúdos e mecanismos de aprender dentro da diversidade, a escola brasileira falha nesta tarefa (vide resultados do IDEB!). Imagine, então, em se tratando de conteúdos acerca das “minorias” nacionais (nem sempre minorias numéricas!)?

Não vale somente ensinar o que é uma roda, há que ensinar os mecanismos físicos, matemáticos, formais, etc. de como funciona uma roda, assim o estudante poderá criar sua própria roda. O mesmo acontece com os conteúdos relacionados às minorias, já que há que compreendê-los dentro dos vários contextos sócio-histórico-culturais existentes no Brasil. Apesar de difícil, a tarefa de proporcionar informações e possibilitar meios de entendimento sobre os “outros” nacionais, deve ser seriamente executada na escola, espaço, por excelência e genuíno, de promoção dos vários saberes e atitudes sociais responsáveis, conscientes e críticas (ou assim o deveria ser!).

Em face do exposto, vale informar que este artigo tenta mostrar como as escolas públicas são um lugar propício de valorização cultural dos vários grupos étnicos existentes no Brasil, principalmente das sociedades indígenas e afro-descendentes. Aqui tratarei de focar na importância da escola como lugar de conhecimento e reconhecimento dos fazeres e saberes indígenas brasileiros.

## **Desenvolvimento**

As questões relacionadas aos afro-descendentes e indígenas no Brasil parecem tomar, sempre, um segundo lugar em relação às questões do branco-masculino. Assim, foi pensando nesta relação assimétrica de importância no espaço cultural oficial e no espaço da escola como lugar democrático de discussão é que me veio a intenção de escrever este breve artigo.

Obviamente, no mundo ocidental, há diferenças sensíveis entre a educação dada às classes mais abastadas em escolas particulares e, em sua maioria, composta de euro-descendentes e a educação dada, no caso brasileiro, aos indígenas e afro-descendentes. Estes últimos são acolhidos por uma escola pública com infra-estrutura precária, dependente de parques e mal administrados recursos públicos, com professores mal pagos e mal preparados.

Assim sendo, por causa de todas estas situações de diferenciação, a lei de diretrizes e base da educação brasileira (lei 9394/96) dá especial atenção aos conteúdos ensinados sobre os povos indígenas nacionais e à cultura afro-brasileira. Essa tentativa de aproximação dos estudantes com as culturas indígenas enriquece a visão dos alunos em relação aos “outros” povos formadores da sociedade nacional. O artigo da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394/96) que especificamente direciona as escolas a ensinarem estes conteúdos é o artigo 26-A, que transcrevo abaixo como embasamento legal para a ação de valorização dos vários grupos formadores da sociedade brasileira:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (BRASIL, 1996, s/p).

Nessa ordem de ideias, para além das razões morais (legais) de valorização das culturas dos afro-brasileiros e indígenas no contexto escolar, há uma necessidade ética em combater qualquer tipo de discriminação, tendo a escola papel fundamental nesta função, principalmente durante a formação infantil, quando as crianças começam a conhecerem-se enquanto indivíduos. As diferenças devem ser valorizadas na escola como temas que enriquecem os conteúdos e que respeitam as várias visões de mundo existentes em uma sociedade. Uso aqui uma passagem da

professora Vera Neusa Lopes (2005) que fala exatamente sobre esse ponto:

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania. Aprendendo a se ver, a ver o seu entorno (família, amigos, comunidade imediata) de modo objetivo e crítico, a comparar todos elementos com os de outros tempos e lugares, a criança desenvolve comportamentos adequados para viver numa sociedade democrática (LOPES, 2005, p.189).

Para que possamos construir uma nação livre, solidária e igualitária, onde ser cidadão não se constitua em um privilégio de poucos, devemos buscar informar sobre todos os povos que compõem a sociedade nacional (asiáticos, brancos, negros, indígenas, entre outros) e tentar valorizar as culturas e feitos destes tantos povos, principalmente mas não exclusivamente, dentro da escola. Assim sendo, a escola deve começar a se ver como espaço genuíno de promoção e da valorização da diferença. Ela deve ser um espaço de possibilidades de conhecimento do “outro”, do “diferente”.

Para que as crianças não cheguem a conhecer situações de racismo no ambiente escolar é preciso que a escola seja um lugar de acolhida de todos. A pesquisadora indiana Gayatri Spivak, muito conhecida por seus estudos nas áreas de feminismo e pós-colonialismo, nos informa que racismo<sup>2</sup> é aprendido, portanto, pode, também, ser desaprendido na tentativa de mostrar possibilidades mais críticas e criativas. Coloco aqui uma passagem de Spivak sobre este processo de desaprendizado:

Se nós aprendemos racismo, nós podemos desaprendê-lo, e desaprendê-lo precisamente porque nossas ideias sobre raça representam um fechamento de possibilidade criativa, a perda da opção do outro, outro conhecimento (SPIVAK *apud* LANDRY e MACLEAN, 1996, p.4, tradução nossa).

O ato de informar as crianças sobre os vários povos formadores da sociedade nacional se

---

<sup>2</sup> Aqui tomamos “racismo” como uma discriminação por motivos raciais, desprezando alguma(s) “raça”(s) e valorizando outra(s). Essa discriminação também afeta todas as contribuições culturais, sociais e históricas dos “desprezados”.

mostra mais que necessário, não somente por seu aporte legal, como designado pela LDB, mas por uma revisão ética e histórica de valorização devida a alguns povos desprezados na sociedade nacional, como no caso dos afro-brasileiros e dos indígenas. Assim, a escola deve incentivar as crianças a pensarem criticamente um Brasil mais múltiplo e heterogêneo em sua formação cultural.

É papel da escola ajudar as crianças a terem representações simbólicas corretas sobre a sociedade em que vivem e sobre as várias vertentes étnicas encontradas nesta sociedade, levando-os a aprimorar seus olhares críticos em relação às informações que recebem, abrindo espaço para problematizações acerca da importância de termos uma sociedade heterogênea onde todos devem ser tratados da mesma maneira, sem as gritantes diferenças assimétricas entre negros e brancos, e entre indígenas e brancos.

Em um país tão mesclado etnicamente como o nosso, o entendimento de cada grupo social e seu papel na sociedade nacional se torna essencial. Uso aqui uma passagem dos educadores Ercília Maria de Paula e Fernando Wolff Mendonça (2009) sobre a construção de conteúdos sociais simbólicos e o papel da escola:

A escola é criação social e representa um espaço em que as apropriações comuns de uma sociedade podem ser ordenadas e classificadas de acordo com a utilidade e a significação dos conceitos sociais, desde que essas apropriações tenham relevância para o desenvolvimento da criança, sendo utilizadas como ferramenta de interação da criança com o grupo social (PAULA; MENDONÇA, 2009, p.51).

Esse conhecimento que a escola deve compartilhar com seus estudantes também tem uma vertente ética em relação às representações dos grupos formadores da sociedade nacional. Essa atualidade sobre a discussão de valores éticos pode ser vista na seguinte passagem de Edilson Santana (2007):

No mundo contemporâneo, tudo se converte em ameaça e exige uma construção ética inédita, que tem como centro as tecnologias biológicas e a energia nuclear, para as quais os regramentos da tradição acham-se inoperantes. Neste contexto, torna-se inevitável o questionamento das éticas aplicadas, tais como a bioética. Tudo reclama um *ethos* mundial, uma ética universal, capaz de corrigir a rota que vem levando à grave crise da injustiça social (SANTANA, 2007, p. 94).

Assim sendo, seguindo os ensinamentos de Paulo Freire (1997, p. 46), sobre a importância da “outredade” do “não-eu” para assumir a radicalidade do meu “eu”, podemos verificar que o reconhecimento da importância social e cultural dos indígenas nacionais se mostra na necessidade de valorização das contribuições destes grupos sociais, não somente em um sentido ético, mas, também, em um sentido de auto-entendimento cultural e artístico desses grupos. Também é interessante notar que o nosso “outro”, o indígena, não é um habitante de outro país, mas o autóctone da nação brasileira.

E qual a melhor maneira de começar a conhecer o “outro” senão pela sua arte e cultura? Portanto, no ambiente escolar, as aulas da disciplina de Artes representam espaço privilegiado para uma tomada crítica de consciência sobre a importância, por exemplo, dos indígenas, seus costumes e suas criações para a sociedade e a cultura brasileiras.

Alguns exemplos de como os objetos artísticos indígenas contribuem para uma verdadeira mudança de olhar em relação aos povos indígenas podem ser dados aqui: pode-se trabalhar com boas imagens de arte plumária Bororo ou Urubu-Kaapor e incentivar as crianças a criarem, utilizando várias técnicas, reinterpretações a partir destas imagens; pode-se utilizar imagens de cerâmica Waurá e pedir que as crianças produzam suas próprias cerâmicas e as ornamentem com motivos semelhantes aos indígenas; pode-se mostrar imagens das pinturas corporais Kadiwéu e pedir para que produzam um texto sobre a “pele social” de cada um; ainda, pode-se mostrar imagens dos coloridos bancos zoomorfos Galibi-Marworno e fazer com que pensem nas formas animais utilizadas pelos indígenas e os porquês deste uso, entre outras atividades possíveis. É importante ressaltar que o uso de imagens é essencial (preferencialmente imagens de boa qualidade), assim como uma boa contextualização por parte do(a) professor(a) e o incentivo à total liberdade criativa e inventiva das crianças.

Cabe ainda mencionar que instituições ligadas à promoção da cultura indígena, como o Museu do Índio do Rio de Janeiro<sup>3</sup>, têm, geralmente, material de empréstimo para as escolas que

---

<sup>3</sup> Website [www.museudoindio.org.br](http://www.museudoindio.org.br), procurar o Núcleo de Atendimento ao Público Escolar (NUAPE) do Serviço de Atividades Culturais do museu.

desejarem exibir ou utilizar objetos indígenas em suas aulas. Pode-se pedir, como empréstimo, objetos que valorizem as habilidades estéticas dos indígenas, o que facilitará o trabalho nas aulas de Artes. Também, pode-se pedir doações de publicações sobre os vários temas indígenas para a doação à biblioteca escolar.

Vale, também, mostrar o que a pesquisadora das culturas dos índios nacionais Berta Ribeiro (1991) nos informa sobre a riqueza estética das produções dos indígenas brasileiros, pois é exatamente através desta riqueza estética que se espera sensibilizar as crianças em idade escolar para a valorização cultural indígena:

Nos campos das expressões gráficas e plásticas, a criatividade estética do índio brasileiro se estende, além do corpo, à ornamentação da vivenda e dos objetos. Trata-se de uma reiteração de motivos e significados semânticos aplicados ao embelezamento da casa, da cerâmica, à estrutura dos tecidos e trançados, à pirogravura da superfície das cuias, à pintura dos utensílios de madeira e dos implementos de trabalho. Essa iconografia confere homogeneidade visual ao universo tribal que milita em favor da singularização étnica (RIBEIRO, 1991, p. 155).

Os povos indígenas brasileiros demonstram uma preocupação “estética”<sup>4</sup> para além do seu valor de uso dos objetos produzidos por eles. Esses objetos, também, identificam o artesão que os produziu e a sociedade da qual eles são cultura material. Utilizo aqui uma passagem de Berta Ribeiro que mostra esse “cuidado” indígena na produção de sua cultura material. Produção material essa que ela não se acanha em chamar de “arte”:

A arte impregna todas as esferas da vida do indígena brasileiro. A casa, a disposição espacial da aldeia, os utensílios de provimento da subsistência, os meios de transporte, os objetos de uso cotidiano e, principalmente, os de cunho ritual estão embebidos de uma vontade de beleza e de expressão simbólica. Estas características transparecem quando se observa que o índio emprega mais esforço e mais tempo na produção de seus artefatos que o necessário aos fins utilitários a que se destinam; e quando passa horas a fio ocupado na ornamentação e simbolização do próprio corpo. Neste sentido, a arte indígena reflete um desejo de fruição estética e de comunicação de uma linguagem visual (RIBEIRO: 1989, p.13).

---

<sup>4</sup> A palavra “estética”, apesar de ser um termo de criação e uso Ocidental, aqui é usada como qualidade de beleza de um objeto, beleza esta que se “confunde” com “inteireza” nas culturas indígenas. Por faltar termos precisos na literatura especializada que trata de qualificar as criações artísticas indígenas, optei pelo termo “estética”. Assim, “estética” não deve ser considerada aqui somente como um ramo da filosofia ocidental que trata dos assuntos de beleza em Arte, mas como uma qualidade de beleza.

Ainda, a importância do desenvolvimento de um olhar crítico sobre tudo aquilo que nos rodeia depende de nossa capacidade de leitura e letramento sobre determinado fato e sociedade. É de fundamental importância que os estudantes de escolas públicas compreendam que aprender a ler e escrever é somente o começo de um longo processo de letramento visual, político, social, ético, etc. Utilizo aqui uma passagem da arte-educadora Ana Mae Barbosa (1995) sobre a importância da alfabetização para a leitura na formação crítica de um cidadão consciente:

Nosso problema fundamental é alfabetização: alfabetização *letral*, alfabetização emocional, alfabetização política, alfabetização cívica, alfabetização visual. Daí, a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura da imagem é fundamental e a leitura da imagem artística, humanizadora (BARBOSA, 1995, p. 63).

Assim, acreditando que uma das maneiras da escola para valorizar as várias etnias que a formam é a de deixar ver a criatividade artística e tecnológica destes diferentes grupos sociais que estão nela representados ou não. Portanto, vejo na leitura visual dos artefatos indígenas uma chave para a valorização da grandeza estética desse grupo étnico nacional, causando uma tomada de consciência da importância dos indígenas na formação social de nosso país.

Ainda, vale a pena informar que em um recente artigo de Eunícia Fernandes (2009), intitulado “Presos ao passado”, esta professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro nos mostra que as representações imagéticas dos indígenas brasileiros nos livros didáticos estão longe de mostrarem a realidade desses grupos e a verdadeira maneira de como vivem os vários e distintos povos indígenas nacionais. E também, a falta de imagens que retratam os indígenas como sujeitos ativos na sociedade nacional de ontem e de hoje somente ajuda a que se cometam mais falhas historiográficas e educacionais sobre as formas de representação destes grupos. A pesquisadora nos diz:

Os enganos são muitos, mas algumas obras atuais procuram romper com os estereótipos, mostrando os índios como sujeitos ativos na História do Brasil. No entanto, essa postura não corresponde à totalidade das produções editoriais. Além disso, se esta preocupação é

cada vez mais comum em textos, não se pode dizer o mesmo quanto às ilustrações: há uma menor elaboração sobre elas (FERNANDES, 2009, p. 79-80).

Assim sendo, minha metodologia seria utilizar o ensino das artes indígenas (como descreve o artigo 26-A da lei 9394/96) como forma de fazer com que os estudantes tomem contato com as criações estéticas dos vários povos indígenas brasileiros e, em seguida, reinterpretem, à sua maneira, os valores artísticos dos objetos observados, sempre sendo informados sobre as situações sócio-culturais atuais de cada grupo foco de estudo. As técnicas utilizadas nas aulas de artes poderiam ser as mais variadas: do desenho livre orientado até à colagem, pinturas variadas, exercícios de dramaturgia e musicais, entre outras. Além disso, os estudantes devem aprender a olhar para as obras de valor estético indígenas e falar sobre elas, exercitando o olhar crítico e a linguagem (oral e escrita) de caráter estético.

A situação do uso de imagens nas aulas de artes ainda é um problema, pois nem mesmo os professores conseguem interpretar coerentemente as imagens da mídia, ainda mais imagens artísticas! A necessidade de deixar ver imagens de arte indígena é fundamental na educação artística escolar. Utilizo aqui mais uma passagem da arte-educadora Ana Mae Barbosa (1989) sobre o pouco e fraco uso das imagens na escola:

Apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. Mesmo os livros didáticos são raramente oferecidos às crianças porque elas não têm dinheiro para comprar livros. O professor tem sua cópia e segue os exercícios propostos pelo livro didático com as crianças (BARBOSA, 1989, p. 172).

Esse re-aprender a olhar, a partir da análise de imagens de arte, tem como ângulo a valorização das qualidades estéticas do objeto analisado e, em seguida, a desconstrução de nossos pré-conceitos em relação aos indígenas nacionais e suas criações. Obviamente, não poderemos entender completamente o objeto indígena com toda sua riqueza de significações, já que como ocidentais não compartilhamos dos códigos de significações dos nossos povos indígenas.

Também, essa desconstrução como mecanismo de releitura do mundo dos indígenas

nacionais a que me refiro aqui se baseia nas teorias de Jacques Derrida (1930-2004), onde os discursos são buscados e desvendados em suas intencionalidades e ausências de força e poder. Desconstruir significa, a nível conceitual, desvendar as relações assimétricas de poder existentes no texto (ou no contexto) e tentar compreender seus mecanismos. A partir daí poder-se-á chegar a uma compreensão mais próxima da realidade dos papéis sociais e de importância das minorias descritas ou ausentes no discurso.

Jacques Derrida, que trabalhou com uma metodologia negativa, é largamente utilizado por Gayatri Spivak no campo do pós-colonialismo. Nas palavras de Spivak (1996) “desconstrução” é:

Desconstrução não diz que não há sujeito, que não há verdade, que não há história. Ela simplesmente questiona os privilégios de identidade de alguém que acredita ter a verdade. Ela não é a exposição do erro. Ela está, constante e persistentemente, buscando como as verdades são produzidas. Daí o porquê que desconstrução não diz que logocentrismo é uma patologia, ou que fechamentos metafísicos são algo de que você pode escapar. Desconstrução, se alguém necessita uma fórmula, é, entre outras coisas, uma crítica persistente do que uma pessoa não pode não querer (SPIVAK, 1996, p.27-28, tradução nossa).

Neste contexto, minha reflexão me leva a pensar a desconstrução dentro do ambiente escolar como um mecanismo que deixaria ver o que a LDB 9394/96 deixa claro: a importância dos afro-descendentes e indígenas na sociedade nacional. Porém, como fazer isto? Uma solução, pelo menos na minha área de Artes, seria trabalhar com a desconstrução de imagens de propaganda achadas em jornais e revistas.

Começar perguntando-se o que vemos, os porquês da escolha de tais imagens, os porquês de grupos minoritários não estarem representados e, caso estejam representados, como aparecem para nós. Perguntar-se sobre o que vemos é uma atitude, primeiro, crítica e, segundo, filosófica em seus desdobramentos.

### **Considerações finais**

Assim, a partir do que foi descoberto, devemos nos perguntar como podemos nos valer  
**Cruzeiro do Sul (AC): UFAC/CEL (Campus Floresta), 2014**

desse conhecimento para realinhar essas assimetrias descritas nas imagens? De que maneira podemos re-elaborar o que foi descoberto em benefício das minorias pesquisadas?

Minha sugestão seria trabalhar com elementos e imagens que valorizassem os indígenas e afro-descendentes, porém compostas pelos próprios alunos. Assim, o conhecimento não seria uma abstração escolar e passaria a ser uma realidade materializada em imagens e, espera-se, em atitudes.

Neste sentido, as atividades que os professores devem pensar para tentar fazer com que os seus estudantes percebam que: há na sociedade brasileira diferenças de tratamento por motivos raciais, que estas diferenças não nos levarão a uma sociedade mais democrática e justa, e que o conhecimento deve fazer de nós pessoas críticas e construtoras de um futuro melhor para todos.

Os resultados do censo do IBGE de 2010 sinalizam que ainda há muito a fazer em relação à igualdade de direitos, senão, ao menos, à dignidade material e educacional mínima para as minorias no Brasil. Aqui vale lembrar que a minoria não é em números, mas em respeito, já que há mais pardos e pretos no Brasil do que brancos, porém as diferenças sociais e financeiras entre estes dois grupos ainda é assustadora!

### **Referências Bibliográficas:**

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação Pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular. *IN: Comunicação e Educação*. São Paulo, v.01, n.02, pág. 59-64. jan./abr. 1995.

\_\_\_\_\_. Arte-Educação no Brasil. Realidade hoje e expectativas futuras. *IN: Estudos Avançados*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_. Educação Artística. *IN: Estudos Avançados*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

**Cruzeiro do Sul (AC): UFAC/CEL (Campus Floresta), 2014**

FERNANDES, Eunícia. Presos ao passado. IN: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro: ano 5, número 49, Outubro 2009, p.78-81.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. IN: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pág. 185-204.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Linguagem Oral e Escrita**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

PAULA, Ercília Maria de; MENDONÇA, Fernando Wolff. **Psicologia do desenvolvimento**. 2a. ed., Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

RIBEIRO, Berta G. **Arte Indígena, Linguagem Visual**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_. **O índio na cultura brasileira**. 2a ed., Rio de Janeiro: Editora Revan Ltda, 1991.

SANTANA, Edilson. **Filosofar é preciso**: as grandes indagações filosóficas e os enigmas da Humanidade. São Paulo: DPL Editora, 2007.

SPIVAK, Gayatri. **The Spivak reader**. LANDRY, Donna; MACLEAN, Gerald (org.). New York: Routledge, 1996.

#### **Dados autorais:**

Autor: Prof. Wallace Rodrigues

Titulação: Doutorando em Humanidades pela Leiden Universiteit (Holanda), Mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e Mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea (ambos mestrados da Leiden Universiteit); Pós-graduado Lato Sensu em Educação Infantil pelo Centro Universitário Barão de Mauá e Licenciado Pleno em Educação Artística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: [walace@uft.edu.br](mailto:walace@uft.edu.br)

Endereço para correspondência:  
Universidade Federal do Tocantins  
Av. Nossa Senhora de Fátima, 1588  
Tocantinópolis – TO  
CEP. 77900-000