Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Artes

Adriana Cardoso Linhares

Narrativas e olhares sobre culturas indígenas nas aulas de artes visuais

Rio de Janeiro
2022

Adriana Cardoso Linhares

Narrativas e olhares sobre culturas indígenas nas aulas de artes visuais

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Orientadora: Prof[a]. Dra. Ana Valéria de Figueiredo da Costa

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

A474 Linhares, Adriana Cardoso.
Narrativas e olhares sobre culturas indígenas nas aulas de artes visuais / Adriana Cardoso Linhares. – 2022.
160 f.: il.

Orientadora: Ana Valéria de Figueiredo da Costa.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Artes.

1. Arte - Estudo e ensino (Ensino fundamental) - Rio de Janeiro (RJ)- Teses. 2. Índios - Cultura - Teses. 3. Prática de ensino – Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 4. Arte indígena – Brasil - Teses. I. Costa, Ana Valéria de Figueiredo da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Artes. III. Título.

CDU 7:37(815.3)

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Adriana Cardoso Linhares

Narrativas e olhares sobre culturas indígenas nas aulas de artes visuais

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Aprovada em 21 de novembro de 2022.

Banca examinadora:

_____

Prof[a]. Dra. Ana Valéria de Figueiredo da Costa (Orientadora)

Instituto de Artes - UERJ

_____

Prof[a]. Dra. Isabel Almeida Carneiro

Instituto de Artes - UERJ

_____

Prof[a]. Dra. Maria Emilia Sardelich

Universidade Federal de Pernambuco

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos povos originários, ancestrais olhos-d'água, curandeiros, constelações de vidas que erguem o céu. A todas as crianças e adolescentes com quem convivo e que fazem do meu tempo um contemplar vicejos.

AGRADECIMENTOS

Sozinha, em tempo algum chegaria aqui. Seres muito especiais me acompanharam nesses movimentos de contração e expansão e gostaria de agradecer-lhes profundamente. Às entidades e amigos espirituais que alumiam e sustentam o respirar profundo, assim como Vovó Josefa, benzedeira, apaixonada pelas plantas e que foi inspiração neste percurso. Jerá Guarani e ao povo Guarani Mbyá, da Aldeia Kalipety, gentis presenças encantantes que imbuíram em meus passos ânimo e sublimes energias. Minha filha Selena, amor que me revela quão a vida é imensurável. Minha mãe, irmãs, sobrinhos e meu pai que decerto vibraram por mim em cada instante dessa jornada. Minha mais que querida amiga-irmã-talismã Maria Lia que sempre me incentiva e inspira como gente, educadora e ventania. Ade Evaristo, deusa da palavra que, com sua alquimia de talento, amizade e generosidade trouxe intenso apoio, cores e danças vitais neste processo. Bernardo Domingos pela contribuição inestimável com vídeos das histórias de origem. Tayná Aguiar que, dentre tantos preciosos ensinamentos, me apresentou narrativas poderosas sobre a arte de nutrir a alma. Arize, Ana Klaus e Marcela Antunes pela força e encorajamentos. Por fim, à professora Ana Valéria, que acreditou neste projeto, por seu empenho e motivação ao longo da elaboração deste trabalho, minha gratidão.

RESUMO

LINHARES, Adriana Cardoso. *Narrativas e olhares sobre culturas indígenas nas aulas de artes visuais*. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A vigência de um imaginário social que representa o legado artístico indígena de maneira anacrônica, além da persistente estereotipação e invisibilização das manifestações culturais dos povos originários, dentro e fora das instituições básicas de ensino na contemporaneidade, testemunham que, cada vez mais, o debate e a problematização do currículo dessas instituições precisam ser realizados, de modo a possibilitar a construção de uma educação mais justa e pluriétnica. Com base na observação do cotidiano escolar, da cultura visual dos estudantes, investigam-se nesta pesquisa as práticas pedagógicas decoloniais, com o interesse na interculturalidade crítica e discussão das narrativas dominantes. A partir de um processo de ensino/aprendizagem de artes que valoriza a ancestralidade e os conteúdos emanados das manifestações estéticas ameríndias, buscaram-se abordagens significativas para a expansão da compreensão da luta por direitos e existência e pela importância de salvaguardar as culturas dessas populações na atualidade. Em consonância com a efetivação da lei 11645/2008, esta pesquisa apresenta um conjunto de experiências vividas e narradas a partir de uma prática de docência na disciplina de Artes Visuais no ensino fundamental da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, centrada em práticas artísticas atentas à diversidade cultural e militância dos povos originários brasileiros.

Palavras-chave: Ensino de artes visuais. Culturas e artes indígenas contemporâneas. Educação decolonial. Produções poéticas.

ABSTRACT

LINHARES, Adriana Cardoso. *Narratives and perspectives on indigenous cultures in visual arts classes*. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The validity of a social imaginary that represents the indigenous artistic legacy in an obsolete way, in addition to the persistent stereotyping and invisibility of the cultural manifestations of native peoples, inside and outside elementary education institutions in contemporary times, testify that more and more, the debate and the problematization of the curriculum of these institutions need to be carried out, in order to enable the construction of a more just and multiethnic education. This research investigates decolonial pedagogical practices, with an interest in critical interculturality and discussion of dominant narratives, based on the observation of school daily life and the visual culture of students. From an art teaching/learning process that values ancestry and the contents emanating from Amerindian aesthetic manifestations, significant approaches were sought to expand the understanding of the struggle for rights and existence and for the importance of safeguarding the cultures of these populations today. In line with the implementation of law 11645/2008, this research presents a set of lived and narrated experiences from teaching practice in the discipline of Visual Arts in the elementary school of the municipal education network of Rio de Janeiro, centered on artistic practices attentive to the cultural diversity and militancy of Brazilian native peoples.

Keywords: Teaching visual arts. Contemporary indigenous cultures and arts. Decolonial education. Poetic productions.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	8
1	**ALIANÇA AFETIVA E LUGAR DE FALA E ATUAÇÃO**	14
1.1	**Reflexões sobre a proposta de uma "aliança afetiva" – o lugar de fala I**	14
1.2	**Reflexões sobre o cotidiano escolar em que atuo – o lugar de fala II**	16
1.2.1	Primeiro caso: espacialidade circunscrita de exposição	19
1.2.2	Segundo caso: a proibição de temas polêmicos	21
1.2.3	Terceiro caso: o apagamento da pintura coletiva do muro da escola	23
2	**ARTE VISUAL INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NO FLUXO DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL**	30
2.1	**Questão política da arte indígena contemporânea – "artivismo"**	30
3	**CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO**	47
3.1	**Currículo: território de disputa – oficial / instituído / praticado**	47
3.2	**Movimentos e lutas em torno da construção curricular**	59
3.3	**Currículo produzido cotidianamente e a importância da cultura visual**	70
4	**PRÁTICAS PARA UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL**	85
4.1	**Exposição dos processos / Relatos das experiências**	88
4.1.1	A horta na escola: uma outra relação com a terra	90
4.1.2	O que é ser índio para você?	94
4.1.3	Passeios sonoros	100
4.1.4	Animação de histórias de origem	107
4.1.5	Árvore dos saberes	120
4.1.6	*Yawareté* lacrando no Artivismo	124
4.1.7	Fanzines de tirinhas: *Yawareté vive* e *Somos todxs natureza*	129
4.1.8	Presença indígena na escola	140
	CONSIDERAÇÕES FINAIS OU TRANS(RE)COMEÇOS	146
	REFERÊNCIAS	150

INTRODUÇÃO

Escola. Entre chegar ao portão, atravessar o pátio e subir as escadas para nossa sala de artes, sou levada pela chuva de abraços, perguntas, confissões, bons-dias em ebulição. Caminhar com a garotada logo cedo é um despertar profundo: tantos sons e tatos por dentro dos quandos e porquês multiplicados. Alastramos juntos em respiração próxima, lições preciosas constituem todos os cantos e tempos de lá:

o chão da escola circulação ativa tão duro, às vezes saltitante
o chão da escola céu encoberto que me diz constantemente em silêncio
o chão que desejo ser roda, dança, aventura chão de costuras que fogem do chão ciclos-chão de tantas vidas além luas
o chão da escola que almejo compreensão chão de resistências e cultivos
chão que em mim alvorece crianças-magas o chão da escola que não consigo esquecer que também é terra indígena[1].

[1] Refiro-me aqui também ao trabalho de Denilson Baniwa, artista da etnia Baniwa que possui uma vasta obra, contando inclusive com intervenções urbanas nas quais demarca áreas urbanas como territórios indígenas. Para conhecer mais cf. BANIWA, Denilson. *Brasil terra indígena*. Disponível em: www.behance.net/gallery/102731829/Brasil-Terra-Indigena. Acesso em: 18 fev. 2021.

> Eu vim para nos despirmos. Para descobrirmos os brasis. Para descobrirmos os brasileiros. Para conversarmos juntos ao pé do fogo. Infelizmente, em tom de emergência, de apelo. É esse o sentido de contar o que tenho para contar.
>
> *Kaka Werá Jecupé*[2]

Peço licença. Chego devagar, bastante tímida e confesso que com um punhado de inquietação das renitências. Mas há uma voz manancial que segue vento e fogo. Que relampeia dentro, sendo também a água que molha a terra em que me planto. Zelo por essa voz. Venho porquanto. Encosto minha cabeça no solo e peço aos encantados sua benção e permissão, sua força e sabedoria. Peço ser alguma energia para florescimento coletivo. Algum húmus na educação. E de uma maneira singular, é esse o sentido de contar o que tenho para contar. No final de 2013, ano em que passei a atuar como professora na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, expondo para turmas do 5º ano algumas práticas artísticas baseadas em produções culturais dos povos originários (entre as quais alguns vídeos produzidos pelos próprios indígenas no projeto *Vídeo nas aldeias*[3]), deparei-me com a realidade de que a maioria dos estudantes desconhecia a existência de indígenas vivos, inclusive o fato de que muitos habitam em contexto urbano. Os livros didáticos e apostilas fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME), traziam uma imagem idílica e pretérita das populações indígenas, as apresentando completamente apartadas da vida presente. Como consequência dessa abordagem, presenciei crianças com cerca de dez, onze anos, que faziam perguntas como: – Os índios ainda existem? – Eles atacam as pessoas comendo partes de seus corpos? Outras afirmavam: – Esses que você mostrou, professora,

---

[2] JECUPÉ, Kaka Werá. *Oré awé roiru'a ma – Todas as vezes que dissemos adeus – Whenever we said goodbye.* São Paulo: TRIOM, 2002. p. 17.

[3] "Criado em 1986, *Vídeo nas aldeias* é um projeto precursor na área de produção audiovisual indígena no Brasil. O objetivo do projeto foi, desde o início, apoiar as lutas dos povos indígenas para fortalecer suas identidades e seus patrimônios territoriais e culturais, por meio de recursos audiovisuais e de uma produção compartilhada com os povos indígenas. [...] Em 2000, o *Vídeo nas aldeias* se constituiu como uma ONG independente. A trajetória do *Vídeo nas aldeias* permitiu criar um importante acervo de imagens sobre os povos indígenas no Brasil e produzir uma coleção da mais de 70 filmes, a maioria deles premiados nacional e internacionalmente, transformando-se em uma referência nesta área". Para maiores informações cf. VÍDEO NAS ALDEIAS. *Apresentação*. Disponível em: www.videonasaldeias.org.br/2009/vna.php?p=1. Acesso em 27 jan. 2021.

não são índios pois usam roupas e moram em casas de tijolos, iguais às nossas. – Não são índios porque usam celulares e fazem filmes. A situação revelada nas entrelinhas das declarações dos estudantes precisa ser encarada como um grave e preocupante problema, falha político-pedagógica a ser reconhecida pelo sistema educacional e que necessita de reparação urgente. Tal circunstância me deixou intensamente consternada e senti que deveria promover a transformação desse contexto no meu âmbito profissional. À vista disso, em 2014 iniciei um projeto em arte-educação chamado *Todo dia era dia de índio*, cujo título foi inspirado em um verso de uma das mais conhecidas canções de Jorge Ben Jor[4], na qual o compositor ironiza a instituição do dia 19 de abril como o momento do ano em que se deve comemorar o dia do "índio" – data em que, supostamente, os povos dizimados, expulsos de suas terras e cujas culturas foram destruídas, seriam, graças a um ajuste no calendário, lembrados e "homenageados". Creio que à época da instituição da data comemorativa ainda não se percebia o caráter limitador da palavra "índio", um termo homogeneizante, inapropriado para abarcar toda a complexidade referente às discussões que envolvam os indígenas. Assim, pode-se inferir a respeito das razões que levaram à popularização da expressão "dia do índio", tão presente na cultura de massa e mesmo na história voltada aos povos nativos. O passar do tempo eivado de luta nos trouxe a compreensão de que a palavra em questão existe como uma espécie de alcunha dada aos povos originários pelo colonizador que, ao aportar nessas terras pensando ter chegado às Índias, passou a chamar seus habitantes de "índios".

Os povos indígenas em suas manifestações têm, cada vez mais, reivindicado que se abdique do uso da palavra "índios" a fim de que, em seu lugar, sejam utilizadas as expressões "povos indígenas", "povos originários" ou "povos autóctones", cujo sentido diz respeito ao fato de serem populações ancestrais do território em que habitam, populações nativas. Tal perspectiva, além da coerência semântica, mostra-se relevante em decorrência do posicionamento de recusa às agressões advindas dos processos colonizatórios. Nesse sentido, Daniel Munduruku afirma: "a palavra índio é redutora. Quando a gente combate essa imagem do índio, combate essa imagem tanto do índio romântico, que é um índio que não

---

[4] *Curumim chama cunhatã que eu vou contar (Todo dia era dia de índio)*, presente no álbum *Bem-vinda amizade*, lançado pelo artista em 1981. Para maiores informações, cf. LETRAS. *Curumim chama cunhatã que eu vou contar (Todo dia era dia de índio)*. Disponível em: www.letras.mus.br/jorge-ben-jor/86240/. Acesso em: 15 abr. 2021.

existe, um índio imáginário, quanto essa imagem violenta que está muito presente na sociedade"[5].

Imersa na visão reducionista do pensamento ocidental que reduz as diferentes percepções de mundo dos povos autóctones a um horizonte ínfimo, grande parte da população brasileira desconhece ou possui uma escassa compreensão a respeito de seus modos de vida. Não se trata apenas do léxico inapropriado que se evidencia no uso da palavra "índios", mas de uma série de concepções estereotipadas ainda presentes em nosso imaginário. A compreensão de nossa ancestralidade encontra-se constantemente contida pelas fronteiras informativas midiáticas que são, geralmente, distorcidas. Um panorama que se revela ainda mais desalentador ao interrogarmos a respeito do reconhecimento das produções artísticas indígenas tradicionais e contemporâneas. A invisibilidade da arte e da cultura dos povos originários do Brasil mostra-se como um fato tão incontroverso que seu conteúdo sequer figura de maneira digna na implementação curricular da maior rede pública de educação básica da América Latina: a rede municipal de escolas da cidade do Rio de Janeiro[6]. Considerando a responsabilidade daqueles que trabalham com educação de se atentarem e sensibilizarem para as reparações à invisibilização das manifestações culturais indígenas, reafirmo a pertinência do ensino da arte como caminho para a abordagem de tais práticas e saberes, com base em uma perspectiva de interculturalidade[7] crítica, reflexiva, originada a partir das situações vividas e das demandas presentes no tempo atual e cotidiano, em um compromisso permanente com a busca pela justiça social. Deste modo, entre os aspectos relevantes desta pesquisa encontra-se a indicação da pertinência da efetivação da arte indígena contemporânea no currículo escolar. Através da construção de práticas artísticas atentas à diversidade étnica dos povos originários brasileiros – com o desenvolvimento, reflexão e registro dessas atividades pedagógicas – pretende-se também contribuir de forma

---

[5] WERÁ, Kaká (Org.). *Daniel Munduruku*. Coleção Tembetá. Rio de Janeiro: Azougue, 2015. p. 112.

[6] A Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro possui a maior rede de ensino público da América Latina, com 1542 unidades sendo escolas e creches. Cf. file:///C:/Users/adrid/Downloads/rio_de_janeiro_2020-01-14_pag_11.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

[7] O conceito de interculturalidade aqui proposto segue a perspectiva de Vera Candau: "multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais". Cf. CANDAU, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

material para implementação da Lei nº 11.645/2008[8]. Com o propósito de entendermos o ensino da arte em relação à cultura, construiremos nosso quadro teórico com conceitos necessários para a busca de fundamentação da questão proposta e nortearemos as práticas artísticas situando-as em seu tempo histórico e contexto social, abrangendo a relevância bibliográfica existente sobre as investigações evidenciadas. Para nos auxiliar nessa aproximação do universo histórico através de uma visão perspectivista indígena e intercultural, trazemos como base as obras de Ailton Krenak, Gersem Baniwa, Daniel Munduruku e Vera Candau. Cabe salientar que foi necessária a investigação em *sites* de artistas contemporâneos indígenas brasileiros, incluindo entrevistas e catálogos de exposições. Os artistas apresentados são Denilson Baniwa, Jaider Esbell, Arissana Pataxó, entre outros. Em relação à pesquisas sobre práticas educacionais libertadoras e currículo, coube investigar mais profundamente os estudos de Boaventura de Souza Santos, Paulo Freire e Tomaz Tadeu da Silva, que abordam a pedagogia crítica e a emancipação e autonomia dos sujeitos, sugerindo diálogos com a conscientização e a transformação social. Fernando Hernández foi retomado em seus estudos sobre a incorporação das contribuições de uma crítica da cultura visual no ensino das artes como base para discutir as narrativas dominantes.

Este estudo se insere na abordagem das pesquisas qualitativas e se define como uma pesquisa que explora as narrativas como possibilidades teórico-metodológicas e espaços de investigação, com ênfase em "acontecimentos" pedagógicos construídos cotidianamente no espaço escolar e/ou de criação artística[9]. O grupo participante da pesquisa corresponde a estudantes do ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro, onde a autora desta dissertação atua como professora. Foram utilizados como recursos de investigação junto aos estudantes: registros das atividades pedagógicas realizadas ao longo de um ano letivo; registros fotográficos dos momentos culminantes de atividades e de situações pontuais ao longo do processo; e relatos orais e escritos dos alunos sobre suas vivências escolares nas aulas de artes visuais. No primeiro capítulo apresenta-se a reflexão sobre lugar de fala, etapa que se ramifica em dois momentos: o de minha aproximação, marcada por reverência e afeição, do tema desta pesquisa, estágio em que circunscrevo meu lugar/estado

---

[8] BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007 2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

[9] MARTINS Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *Pesquisa narrativa*: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: UFSM, 2017. p. 13.

de aliança afetiva; o outro momento constitui-se em um breve inventário de memórias, calcado no meu lugar como educadora que busca a diversidade e a interculturalidade como bases para o desenvolvimento de seu trabalho, mas que se depara, tantas vezes, com um ambiente conservador e pouco acolhedor. Esse espaço de atuação é detalhado na narração empírica de algumas situações cotidianas. No capítulo posterior trata-se da questão política envolvendo a arte indígena contemporânea, cujo ativismo e militância podem ser apontados como suas maiores motivações de existência. São apresentadas como exemplos obras de três artistas contemporâneos que, pelo viés da resistência, buscam promover a reflexão e a tomada de consciência da necessidade de reparação das injustiças e do levante coletivo contra as invisibilizações contínuas e permanentes a que são submetidos os povos originários – aspectos que revelam o quanto suas produções caminham na confluência da educação decolonial. O currículo como território de disputa, que necessita ser questionado e avaliado em suas diversas interfaces, é um dos eixos do terceiro capítulo desta pesquisa. O currículo oficial, instituído – tantas vezes repleto de silenciamentos, cerrado em cânones – e o currículo praticado que, para além das pertinências, se encontra encarnado nas roupagens das possibilidades. Essa etapa da investigação buscará se aprofundar nas iniciativas, inclusive legais, que se erguem como fruto das lutas dos movimentos sociais pela inclusão da diversidade no contexto educacional. Faz-se necessária a abordagem do currículo produzido cotidianamente – construído através da experiência significativa da cultura e do imaginário visual dos estudantes – que segue na subrversão à produção de escassez, promovendo a descoberta da vastidão de potências escondidas no desenrolar dos dias, por meio das quais se busca o encantamento pelo mundo. No capítulo 4 são descritas as atividades a serem realizadas, além das aprendizagens e partilhas proporcionadas pelo contato com as vivências culturais de diversos povos originários e com a arte indígena contemporânea no ambiente escolar. Neste trecho são prioridades a exposição dos processos desenvolvidos, o registro de diálogos ocorridos em contextos pedagógicos, o relato detalhado de experiências, sempre priorizando os encontros cotidianos e visualidades nascidas no dia a dia da escola. Essa etapa da pesquisa foi efetivada com o retorno das atividades presenciais. Na sequência são apresentadas as considerações finais ou trans(re)começos e, por fim, as referências bibliográficas. Nas multidimensões polissêmicas das narrativas presentes na vida pedagógica-cultural-estética-social os seres *sentipensantes* se constroem, reconstroem e reinventam. O debate sobre os povos originários na contemporaneidade deve ser invocado e erguido no exercício dos sentidos comunitários, nos repertórios de deslizamentos e articulações de si e nas práticas cotidianas escolares que nos provocam a reconhecer e a elaborar outras formas de ser.

1 **ALIANÇA AFETIVA E LUGAR DE FALA E ATUAÇÃO**

> A decisão de ser artista vem da necessidade de compartilhar conhecimentos com um público que às vezes sequer sabe que ainda existem indígenas no Brasil.
>
> *Denilson Baniwa* [10]

1.1 **Reflexões sobre a proposta de uma "aliança afetiva" – o lugar de fala I** [11]

Percorrer o solo-pesquisa de uma cultura definida como alheia à nossa pode fazer emergir uma série de discussões cortantes. Estimaria autodeclarar-me indígena. Não que me falte a consciência dos aspectos dilacerantes provindos da pertença íntima a uma história marcada pelo genocídio e pela persistente dor de ter que existir em luta perene por sobrevivência e respeito. Apreciaria, contudo. Pelo brio em poder dizer-me descendente de algum dos povos que crescem e se reinventam em harmonia com a natureza-mãe, providos de cosmopercepções[12] tão fascinantes e que têm tanto a nos

---

[10] OSÓRIO, Luiz Camillo Osorio. *Conversa com Denilson Baniwa*. Disponível em: www.premiopipa.com/wp-content/uploads/2019/03/Conversa-com-Denilson-Baniwa-por-Luiz-Camillo-Osorio-.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

[11] "Lugar de fala" é um conceito abordado pela filósofa Djamila Ribeiro em seu livro homônimo. A fim de abordar o tema que dá título à publicação, a autora baseia-se principalmente nos estudos de Patricia Hill Collins a respeito da teoria do *feminist standpoint*, e no pensamento desenvolvido por Grada Kilomba em *Plantation memories: episodes of everyday racism* (p. 58). Segundo a autora, o ato de falar não se restringe à simples emissão de palavras, mas abrange também a possibilidade de existência (p. 64). O livro propõe a decolonização do conhecimento por meio da necessária tomada de consciência de que algumas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas, inclusive no sentido epistêmico, ao mesmo tempo em que outras são fortalecidas. Nele, a origem das desigualdades é apontada na maneira como o poder articula e cria tais identidades no interior de uma lógica colonial. Para mais informações, cf. RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala.* São Paulo: Pólen, 2019.

[12] O termo "cosmopercepção" é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos. Conferir em: OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. Visualizing the body: western theories and african subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (Eds.). The african philosophy reader. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento. New York: Routledge, 2002. p. 391-415. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf. Acesso 06 jun.2022.

ensinar fora da lógica da depredação, do devastamento da biosfera e do aniquilamento do outro.

Mas não seria possível estabelecer tal reivindicação ancestral com fundamento em minha antecedência histórica e documental – apesar de histórias da avó materna anunciarem que meu tataravô era indígena na Zona da Mata em Alagoas, nunca conseguimos qualquer comprovação. Encontro-me, portanto, na dimensão do identificar-me em um nível de afeto.

Minha questão pessoal relacionada à ancestralidade indígena extrapola nome, sobrenome, etnia e ecoa proeminente. Uma parte dela me constitui em condição sensível: acolho-a e nela vejo uma perspectiva para investigar mais sentidos no currículo da educação básica brasileira. Reivindico, pois, um lugar de fala de aliada afetiva – que observa as falhas presentes nos livros didáticos das escolas públicas, assim como a inexistência de projetos que possam abrigar em seu centro a situação política, social e artística dos povos originários na contemporaneidade. Uma educadora exaurida da colonialidade curricular, que busca contribuir de alguma forma para a reparação histórica que necessita urgentemente ser construída em nosso país.

Isto posto, trago à baila a ideia de "aliança afetiva", expressão-chave para o desenvolvimento da presente pesquisa, introduzida por Ailton Krenak, que define tais associações como aquelas "feitas com base em outros princípios: identidade, conhecimento, respeito mútuo, amizade e uma profunda compreensão do outro. Isso é aliança para nós"[13]. De minha parte, estendo a mão. Abro meus poros para esse contato, ponho-me permeável ao intercâmbio, à possibilidade de comunhão e reciprocidade. Sou afetada por essa brecha de inter-relação. Em uma manifestação de empatia, minha proposta de aliança afetiva consiste no exercício de promover a visibilidade das narrativas da arte indígena contemporânea no cotidiano escolar, especificamente no âmbito do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. Não se trata de uma tutela; não se pretende falar pelos indígenas, mas promover, a partir da atual produção artística dos povos autóctones, um debate aprofundado sobre a realidade em que vivem. Mais ainda: trata-se de possibilitar que essa produção imagética potente circule em fluxo intenso pelas escolas, sendo referência para a experimentação visual e poética dos estudantes. Que ensino da arte poderia ser fortalecedor e promotor de autoconhecimento e autopoiese? Qual modelo de educação poderia contribuir para a formação humana, cidadã, com o

[13] COHN, Sérgio. *Encontros Ailton Krenak.* Rio de Janeiro: Azougue, 2015. p. 104.

reconhecimento da ancestralidade e com a aproximação crítica das questões que permeiam o mundo contemporâneo? Por que não experimentarmos como referência cardeal a arte indígena brasileira em vez da europeia ou norte-americanana no desenrolar desses processos? É necessário alargar as possibilidades de interculturalidade, resistir em face de um panorama curricular hostil às subjetividades; assim como priorizar assuntos e práticas com as quais os estudantes se identifiquem e que possam proporcionar ressonância com suas vidas – o suficiente para compor/transbordar diálogos e trocas, assim como produzir saberes histórico-críticos autoavaliativos. Para tanto, a atividade docente precisa intervir com acuidade, promovendo a desconstrução de epistemologias hegemônicas. No que se refere à preservação da ancestralidade, concepção intensamente presente nas culturas indígenas, Ailton Krenak nos instiga a ir mais fundo:

> [...] uma referência à ancestralidade não é algo que a gente possa transmitir uns aos outros, acredito que é o próprio exercício da memória. Ele é, ao mesmo tempo, orgânico, físico, uma herança cultural e o desenvolvimento dessa semente, desse contínuo. Tem um pequeno verso que diz "cantando, dançando, passando sobre o fogo, seguimos o passo dos nossos ancestrais no contínuo da tradição". A ideia desse contínuo é a de algo sem começo e sem fim. [...] Me parece que a própria ideia de ancestralidade é muito abstrata também. Quem são nossos ancestrais? O meu ancestral e o seu são os mesmos? Então nossa memória é remota a um tempo muito anterior a nossa herança imediata. Não é só essa coisa "de qual família você é? de qual tribo você é?", mas "de qual humanidade você é?". Se a gente pensar nesses termos, sim, a gente pode descobrir maneiras de compartilhar essa memória e estimular esse vínculo com valores que são ancestrais[14].

Assim, como seres plurais, existentes na condição de multidão que se faz presente em cada indivíduo, podemos pensar a ancestralidade não como uma imagem estática, enquadrada em um retrovisor, mas enquanto uma força constantemente manifesta em nossos gestos e movimentos, algo que emerge de muitas dimensões e atua no sentido de amplificar nossas subjetividades.

1.2 **Reflexões sobre o cotidiano escolar em que atuo – o lugar de fala II**

Educar significa introduzir a cunha da diferença

---

[14] MILLAN, Camilla; FURLAN, Seham. De qual humanidade você é? (entrevista com Ailton Krenak). *Esquinas*: revista digital do Laboratório da Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, n. 63, 2018. Disponível em: https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/edicoes/63/de-qual-humanidade-voce-e/. Acesso em: 27 ago. 2020.

> em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto.
>
> *Tomaz Tadeu da Silva* [15]

Uma sirene esganiçada ressoa... E de novo, e de novo, e de novo. Som estridente, pontiagudo nos ouvidos a fraturar os pensamentos, a enrijecer o corpo. Um recurso para o bom adestramento, uma das formas de se fazer exercer com sucesso o poder disciplinar. Como afirma Foucault em *Vigiar e punir*: "a disciplina 'fabrica' indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício" [16]. Grande parte das diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME) nos aflige como sirenes e muitos dos profissionais aos quais elas se direcionam não inferem os sentidos produzidos por tais engrenagens. Contudo, podemos perceber que a existência das sirenes cumpre o propósito de normatizar a homogeneização das subjetividades, assegurando que se tornem passíveis de um controle regular. Orientações tantas vezes disfarçadas de "sugestões", mas que ao fim e ao cabo, almejam corroer a autonomia pedagógica das professoras e professores que se experimentam efetivamente engajados com uma educação libertadora das muitas amarras tradicionalmente inseridas na mentalidade colonial nossa de cada dia. Parece-me que a maioria dos profissionais da educação segue à deriva de mandos e desmandos incongruentes, sem ao menos elaborar a respeito desse contexto, qualquer espécie de questionamento. Descrevo a seguir um exemplo bastante emblemático dessa realidade. Em 2016, ano em que ocorreram os jogos olímpicos na cidade do Rio de Janeiro e, segundo expresso pelas coordenações pedagógicas das escolas em que trabalhava, a SME estabeleceu diretrizes para que fossem elaborados projetos com o propósito de enaltecer o evento esportivo. Segundo minha própria experiência e em conversas com vários colegas professores de outras escolas, pude constatar que grande parcela das direções e coordenações se prontificou a cumprir a orientação sem ressalvas, solicitando aos professores o desenvolvimento de trabalhos acríticos, desprovidos de qualquer reflexão conjunta quanto à relevância pedagógica e/ou política das prescrições recebidas.

---

[15] SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 101.

[16] FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 143.

Após a conclusão dos projetos, alguns deles foram expostos na plataforma *Rioeduca*[17], portal *on-line* vinculado à secretaria que "visa mostrar os detalhes de tudo o que acontece dentro de cada uma [das] escolas, creches e EDIs [da rede municipal de ensino]". Dado esse contexto, avaliei que poderia problematizar no cotidiano escolar o fato de o poder público direcionar seus recursos para a preparação da cidade, visando a realização de um evento internacional em que se consumiram montantes incontáveis de dinheiro[18], enquanto o trabalho de boa parte das escolas municipais permanecia ocorrendo em condições precárias.

Ainda hoje, em muitas unidades sequer é possível tirar fotocópias ou quando, por exemplo, quebra-se um portão ou qualquer outro equipamento estrutural, é necessário recorrer-se a "vaquinhas" porque a prefeitura alega falta de condições técnicas e/ou financeiras para a realização do reparo. É corriqueira também a falta de materiais de uso diário tão simples quanto folhas de papel A4, e tal carência é suprida pelos próprios profissionais da educação que dispõem de parte de seu salário para atender às demandas recorrentes. No entanto, o que mais me abisma nem é o fato de que a Secretaria de Educação possa vir a solicitar algo tão fora da realidade para o contexto social em que vivemos mas, sobretudo, a percepção de que boa parte do corpo docente tenha sido capaz de aceitar levar adiante o desenvolvimento de um trabalho pedagógico vangloriando a realização dos jogos olímpicos, enquanto as escolas, os hospitais, o transporte público, os equipamentos culturais e a própria vida da cidade venham caminhando, ao longo dos anos, em direção à ruína. Por tudo isso, na ocasião fiz questão de abordar em meus projetos o tema das olimpíadas. Entretanto, na posição de um contraste radical com a proposta oficial: desenvolvi, com os 7º e 8º anos de uma das três escolas em que trabalhava, pinturas em painéis (66 x 96 cm) com charges críticas ao evento, além de esquetes em formato de telejornal cujos roteiros foram escritos pelos estudantes de maneira muito incisiva e dotados de um ácido humor. Podemos cogitar os porquês desses trabalhos não terem sido selecionados para exibição no portal institucional.

---

[17] PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Rioeduca*. Disponível em: www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/sobre-nos. Acesso em: 29 ago. 2020.

[18] Conforme apurou o Tribunal de Contas da União (TCU), o total de gastos para os jogos olímpicos foi de R$ 43,75 bilhões, sendo 49,19% desse valor vindo dos cofres públicos. Cf. SECOM TCU. *Para o TCU, falta transparência na prestação de contas dos Jogos Rio 2016*. Disponível em: https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/para-o-tcu-falta-transparencia-na-prestacao-de-contas-dos-jogos-rio-2016.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

Além das invisibilizações existem também as proibições, e são muitas. Os *nãos* transbordam sem argumentos diante de raras concessões. Descrevo a seguir três dessas tantas experiências, a fim de sedimentar o panorama daquilo que compreendo como lugar de fala – elemento do cotidiano escolar em que atuo.

1.2.1 Primeiro caso: espacialidade circunscrita de exposição

Tenho o hábito de usar como adornos corporais, sobretudo brincos, artefatos também conhecidos como filtros ou apanhadores dos sonhos[19]. Aprendi a fazê-los com um artesão e, na ocasião, Luis (o artesão) me contou que na cultura indígena do povo Ojibwa da América do Norte uma das histórias relata que uma aranha, agradecida por ter sido poupada da morte por uma senhora, ensinou-a a fiar uma teia circular que capturaria as energias ruins, protegendo-a como uma espécie amuleto. Em 2014 lecionava em uma turma da rede municipal do Rio de Janeiro que participava do projeto *Acelera Brasil*, voltado para aprendizagem de alunos do 3° e 4° anos com defasagem idade/ano escolar[20]. Essa turma, classificada pela diretora da escola como detentora de um "comportamento impossível", apresentou grande interesse pelos filtros dos sonhos e, após muitas conversas, os estudantes pediram para aprender como fazê-los. Nas aulas seguintes levei bambolês, linhas enceradas de 3 cores, penas e sementes – material que eu mesma providenciei, uma vez que a escola não dispunha de recursos. Assim, em um momento prazeroso, com muita euforia e parceria, foram produzidos diversos apanhadores, em uma vivência permeada por muita troca e colaboração mútua, visando a costrução dos artefatos.

No momento de expor os trabalhos nos espaços da escola, procurava por locais altos em que pudessem ser pendurados, quando fui interrompida pela direção que alegava ser inconcebível a realização de meu intento pois os estudantes saltariam para brincar e terminariam por destruir os filtros – um "alerta" que partia do princípio de que não teriam

---

[19] Para saber mais, cf. MORAES, Matheus. *Filtro dos sonhos*: cultura e trabalho artesanal. Disponível em: http://nexjor.com.br/2014/07/filtro-dos-sonhos-cultura-e-trabalho-artesanal/. Acesso em 14 abr. 2021.

[20] Para maiores informações a respeito do projeto, cf. INSTITUTO AYRTON SENNA. *Acelera Brasil*. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/acelera.html. Acesso em 01 maio 2021.

“modos” para conviver com os trabalhos desenvolvidos. Contra-argumentei que a exibição dos trabalhos fazia parte do processo de aprendermos a conviver com o espaço escolar de modo a compreendê-lo e apreciá-lo como um bem coletivo e que uma espécie de “interação integral” poderia servir proveitosamente como aprendizado, além de render bons diálogos. Ao final desse processo de negociação, a exposição foi realizada e, para surpresa da direção, os filtros dos sonhos foram preservados. No mais, perceber o orgulho dos estudantes em contar que haviam construído os artefatos com as próprias mãos, repetindo aos outros com alegria – “fomos nós que fizemos!” – fez valer toda a persistência para concretizar a mostra com os trabalhos.

Figuras 1 e 2 – Estudante confeccionando um filtro dos sonhos e o artefato exposto posteriormente.

Fonte: A autora, 2022.

De modo semelhante ao que ocorreu na ocasião relatada acima, em todos os momentos nos quais minhas propostas pedagógicas fugiam à regularidade (à norma, ao padrão) e eram tomadas como “novidades ameaçadoras”, foram recebidas de maneira hostil pelas gestões escolares. Se algo dessa natureza ocorre de modo recorrente em minha atuação letiva, ainda que eu seja uma docente concursada, é possível imaginar o que se passa na relação estabelecida entre os gestores da escola e os estudantes, e pode-se presumir o quanto essa postura apresenta um caráter ainda mais ostensivo e disseminador de preconceitos e represálias. O ambiente escolar, muitas vezes confinado ao confortável lugar da tradição, pode se apresentar na condição de um amplo espaço de opressão, fato que acaba por revelar um detalhe quase óbvio: aquela condição de conforto permanece historicamente restrita a alguns poucos.

Certas práticas habituais deixam entrever o caráter opressor que permeia o espaço escolar, como a adoção de uma disciplina com pendores militaristas que pode ser vista, por exemplo, no enfileiramento de corpos, entre outros procedimentos, cujo objetivo é regulá-los, controlá-los, para bem condicioná-los aos limites impostos pela sociedade, já que contendo-se os corpos, também são represados os pensamentos e as expressões. Foucault nos elucida a respeito das intenções subjacentes a essas políticas coercitivas:

> O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica de poder" está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre os corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita[21].

1.2.2 Segundo caso: a proibição de temas polêmicos

> Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deva ser uma prática *imobilizadora* e *ocultadora* de verdades.
>
> *Paulo Freire*[22]

Em 2015 conversava com uma turma de 8º ano a respeito do dia da consciência negra e da presença do racismo atuante em nossa sociedade. Durante a realização de um vivo debate, uma estudante mencionou algumas intervenções urbanas, estênceis que abordavam o tema em questão e haviam sido realizados nas redondezas de sua casa. Sua colaboração despertou em todo o grupo o desejo de produzir estênceis para intervir no muro da escola. Tomada a decisão de que buscaríamos concretizar nosso desejo, fui verificar junto à direção a possibilidade de serem oferecidos materiais como estilete, fita crepe

---

[21] FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 119.

[22] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 99.

e latas de tinta em *spray* para a realização da atividade proposta. Mesmo diante da negativa sobre a possibilidade de compra (futura) desses materiais, prontifiquei-me a arcar com as despesas e a levar adiante o projeto cuja criação tanto havia entusiasmado e mobilizado a turma. Reunimos as chapas das radiografias conseguidas pelos estudantes e começamos a debater a respeito de quais imagens seriam interessantes para abordarmos o tema. Alguns optaram por prestigiar figuras negras que consideravam importantes; outros escolheram se expressar por meio de palavras de protesto. Em seguida à produção dos estênceis, agendamos uma data para a concretização da atividade quando fui surpreendida por um chamado à sala da direção, onde recebi a informação que não poderíamos realizar nossa ação sobre o muro da escola, devendo a atividade ser adaptada sobre folhas de cartolina. Expliquei que, por ter como base a expressão sensível através da arte urbana, nossa atividade propunha uma intervenção no espaço físico da escola e que o interesse seria incorporar as experiências visuais com estênceis feitas pelos estudantes ao cenário escolar de uma forma "mais permanente". Assim, a "proposta" de realizarmos a experiência sobre folhas de papel seria inviável para nosso projeto concebido coletivamente.

Figuras 3 e 4 – Realização dos estênceis pelos estudantes.

Fonte: A autora, 2022.

Ao questionar sobre o porquê da interdição percebi que, para além do incômodo causado pelo tempo estendido da exposição dos trabalhos da turma (em comparação com o convencional mural de cartolina), havia também, por parte da direção, uma preocupação com a temática norteadora do projeto, quando deu a entender que se a exposição fosse composta por imagens "agradáveis", "decorativas", a proibição talvez não surgisse. A despeito das argumentações em favor da realização da atividade, a direção manteve seu arbítrio,

provocando minha indignação e fazendo valer a decisão de denunciar o episódio junto à Secretaria Municipal de Educação, a fim de tentar reverter a situação – propósito alcançado com sucesso, já que no dia seguinte a direção me informou que permitiria a realização da atividade sobre o muro da escola. Esse episódio ilustra a postura de censura e resistência de algumas gestões escolares em relação a ações que busquem expandir e reinventar o ambiente escolar por meio de intervenções em seu espaço. Além disso, é possível identificar no relato os traços do desejo autoritário de determinar quais tópicos do currículo e assuntos que serão excluídos da prática pedagógica. Há gestores que consideram-se e agem como verdadeiros "donos da escola", interferindo inúmeras vezes sobre os rumos de atividades letivas de forma unilateral e arbitrária, isto é, sem o estabelecimento de qualquer diálogo com a comunidade escolar.

1.2.3 Terceiro caso: o apagamento da pintura coletiva do muro da escola

O diálogo é uma exigência existencial.
Paulo Freire[23]

No início do ano letivo em 2020 vivenciei um imenso aborrecimento ao chegar a uma das escolas em que leciono: haviam sido apagados símbolos adinkras e grafismos indígenas pintados pelos estudantes na parte interna de um dos muros da instituição. Um projeto surgido a partir do contato com o livro *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*[24], que muito me impressionou em decorrência do valor estético e filosófico presente em seu conteúdo. Para além do estereótipo que enquadra seu continente a partir das noções de escassez e atraso, a história das nações africanas decorre também através de saberes, sistemas de escritas, avanços tecnológicos, estados políticos organizados e tradições epistemológicas, entre as quais encontra-se o adinkra – conjunto de símbolos

---

[23] FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. p. 109.

[24] NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (Orgs.). *Adinkra*: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Ipeafro/Pallas, 2009.

que representam ideias expressas em provérbios. Originário dos povos acã, da África ocidental (notadamente os asante de Gana), este é apenas um entre vários sistemas de escrita africanos, fato que contraria a noção de que o conhecimento africano resume-se apenas à oralidade[25]. Travar contato coma tradição adinkra mostrou-se uma oportunidade para promover a ampliação do repertório já conhecido e habitualmente trabalhado nas escolas no que se refere às expressões artísticas africanas.

Figura 5 – Estudantes em frente ao painel com símbolos Adinkra.

Fonte: A autora, 2022.

[25] Cf. IPEAFRO. *Adinkra*. Disponível em: https://ipeafro.org.br/acoes/pesquisa/adinkra/. Acesso em: 15 abr. 2021.

Em paralelo, elaboramos uma pintura mural com grafismos indígenas, geralmente associados a animais e alimentos, produzido pelos Asurini[26] e outros povos. Após visualizarmos todo o repertório imagético e os sentidos abarcados pelo processo de pesquisa, decidimos coletivamente quais imagens gostaríamos de inserir em nossa paisagem escolar. As manifestações gráficas indígenas ganharam seu lugar também como uma forma de nos lembrar da importância de validarmos em nosso cotidiano as expressões estéticas existentes e resistentes. No entanto, passado o período das férias, no lugar das produções elaboradas ao longo de um trimestre inteiro em meio a investigações, debates, esboços e planejamentos (além do uso de recursos pessoais) encontrava-se o mesmo tom de azul presente em quase todas as outras paredes da escola. Como justificativa para o apagamento, a diretora afirmou que durante as férias, "precisou-se pintar tudo de azul, porque a pintura realizada pelos estudantes já estava desbotando e a escola precisava ficar *limpa* para o começo do ano".

[26] CARVALHO, Ricardo Artur Pereira de. *Grafismo indígena*: compreendendo a representação abstrata na pintura corporal Asurini. 2003. 51 f. Monografia (Graduação em Desenho Industrial/Comunicação Visual) – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: www.ricardoartur.com.br/GrafismoIndigena.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

Figura 6 – Estudantes em frente ao painel com grafismos indígenas.

Fonte: A autora, 2022.

Questiono se os temas pintados no muro não estivessem associados às temáticas culturais indígena e africana teriam recebido o mesmo tratamento. A pergunta emerge trazendo consigo o contexto das várias desaprovações recebidas ao longo do exercício profissional por não desejar participar de algumas atividades sazonais, nomeadamente: páscoa, natal e outras datas comerciais como, por exemplo, o dia das mães. Recebi reprimendas também por recusar-me a decorar e enfeitar a escola de maneira frívola e descontextualizada. Some-se a isso o fato de que em minha prática pedagógica busco privilegiar projetos que envolvam a interculturalidade. Assim, torno a fazer a pergunta: se estivessem inscritos dentro de uma temática considerada “desejável”, os símbolos sobre o muro da escola teriam sido apagados?

Figura 7 – Muro da escola após o apagamento dos paineis.

Fonte: A autora, 2022.

Desenvolveu-se a partir dessa situação um extenso debate. Nele deixei nítido que gostaria que a ação tivesse sido deliberada com a minha participação e a dos estudantes e esclareci que para o caso de desbotamento dos pigmentos utilizados (localizado apenas em pequenas partes da intervenção), uma restauração seria suficiente para resolver o problema, não sendo necessária a extinção da produção artística. Foi árido escutar de diversas crianças suas insatisfações e tristezas ao chegarem à escola e perceberem que já não mais existia a pintura que haviam realizado. É no interior dos limites desse cenário permeado por autoritarismo e abuso que muitos profissionais se encontram em suas trajetórias pedagógicas, travando lutas diárias por autonomia e respeito pelas práticas educacionais e de pesquisa. Como transitar em meio a tantas posturas reacionárias, sem que nos deixemos levar pela letargia e pelo esvaecimento das práticas vivas e do desejo pelas aberturas poéticas, generosas, tão pródigas em cuidados e encantamentos? Os exemplos trazidos são apenas um recorte dos problemas existentes no universo escolar e revelam que grande parte do sistema ainda busca nos enquadrar em atividades raquíticas, sem abertura para a diversidade, alheias a outras epistemologias e a novas práticas de ensino. Frequentemente gestões despóticas perpetuam a repetição de velhos modelos enfadonhos, de práticas confortáveis, que jamais se atualizam e atuam de modo a fazer com que os demais profissionais se encaixem e adoeçam nas engrenagens dessa estrutura. Quais gestos poderemos criar, articular, a fim de

que logremos a desconstrução dessas tiranias? Segundo o Dicionário Houaiss, a epistemologia define-se pela reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, sendo uma teoria do conhecimento[27]. Historicamente podemos averiguar que, por se encontrarem fora dos padrões normativos ocidentais, muitos saberes vêm sendo silenciados, subjugados e negados. É nesse sentido que se pode falar de um verdadeiro epistemicídio para descrever apenas uma entre tantas camadas da violência que atinge as culturas indígenas.

O mais apavorante é perceber que, no âmbito da escola, espaço (supostamente) dedicado à formação humana, a supressão dos saberes contra-hegemônicos é uma constante. Daniel Munduruku, escritor e educador indígena compartilha dessa constatação ao afirmar que:

> a escola só nos ensinou a desqualificar os povos ancestrais. Ela não nos ensinou a chamá-los pelo nome ou a compreender suas diferentes formas de humanidade. Como um bom aparelho ideológico, a escola serviu para diminuir sua rica visão de mundo tanto material quanto espiritualmente[28].

A escola que não se atenta ao que nela existe de diverso e heterogêneo, não buscando acolher, ou ainda mais gravemente, procurando mesmo rejeitar tais formas de vida encontra-se imersa em um mesquinho processo autofágico que faz definhar qualquer oportunidade de aprendizado por meio da interculturalidade. Ailton Krenak robustece esse aprendizado com sua interlocução:

> Um povo que tem a memória do nascimento dos rios e das montanhas, um povo que tem memória do nascimento de cada um dos bichos que existem, e se essa memória é a afirmação desse povo como ser humano, afirmação como pessoa capaz de criar, capaz de enriquecer a experiência humana, acredito que os senhores hão de concordar que é fundamental que isso seja respeitado, que é fundamental que isso seja, se possível, fortalecido, porque é desta maneira que a Nação brasileira vai refletir um conjunto de cores, de riquezas, de pensamentos e não uma coisa de uma nota só. Se a cultura brasileira for capaz de expressar a riqueza, a pluralidade, a diversidade que existe hoje, se for capaz de contemplar isso, poderemos ser uma Nação de muito pensamento bom de onde uma produção de conhecimento rico poderá vir a colaborar no conjunto da Humanidade, para nos colocar como pessoas plenas[29].

---

[27] HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Epistemologia. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.1181.

[28] MUNDURUKU, Daniel. Tempo, tempo, tempo. *Coletiva*, revista eletrônica, n. 1, jun. 2018. Disponível em: www.coletiva.org/educacao-e-diferencas-e. Acesso em: 28 set.2020.

[29] Para maiores informações, cf. KRENAK, Ailton. Intervenção na 16ª reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes da Constituinte. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Diário da Assembleia Nacional Constituinte (Suplemento)*. Sexta- feira, 17 de julho de 1987, p. 303-4. Disponível em:

Deslocando-se de políticas autoritárias e incoerentes, é preciso seguir na contramão dessas ações e reconhecer a escola como um espaço/tempo de constante transformação, como um microcosmo de liberdade, responsabilidade, respeito, onde a produção de um currículo crítico se faz indispensável. Nesse horizonte, compreender as referências artísticas profundas de nossa ancestralidade ameríndia, suas lógicas e devires dentro das novas tecnologias, além da criação de suas táticas vitais de autoafirmação são maneiras de acessar um caminho que precisa ser reconhecido como substancial. Existe uma imensidão de saberes a serem aprendidos com os povos originários. Outras compreensões de tempo, de natureza e a respeito de nós mesmos. São tais perspectivas que guiam minha busca incessante por aprofundar-me nesse oceano de possibilidades, através inclusive das narrativas da arte indígena contemporânea, nessas curvas de alargar mundos, que viabilizam a capacidade de sonhar com uma escola aberta, curiosa, democrática – atributos que divergem, em larga medida, daqueles definidores do espaço escolar tal como o conheço e vivencio.

---

www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituinte/comissoes-e-subcomissoes/comissao8/16.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

2 **ARTE VISUAL INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NO FLUXO DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL**

> Estamos atolados até ao pescoço na colonialidade.
>
> *Ailton Krenak*[30]

2.1 **Questão política da arte indígena contemporânea – "artivismo"**

> Não há como falar de arte indígena contemporânea sem falar dos indígenas, sem falar de direito à terra e à vida.
>
> *Jaider Esbell*[31]

> Tem que haver uma política de hibridização. Uma política democrática de reconhecimento da pluralidade, das diferenças e da possibilidade que convivam.
>
> *Néstor Canclini*[32]

No Brasil, segundo último censo do IBGE em 2010, a população indígena foi estimada em apenas 817.963 indivíduos em paralelo à população não-indígena

---

[30] Apud ESBELL, Jaider. *Babilônias*. Disponível em: www.jaideresbell.com.br/site/2019/09/01/babilonias/. Acesso em: 28 set. 2019.

[31] Id. Arte indígena contemporânea e o grande mundo. *Revista SELECT – Arte e Cultura Contemporânea*, n. 39, jun.-ago. 2018. p. 98.

[32] Entrevista com Néstor García Canclini – Observatório da Imprensa. Entrevista apresentada por Alberto Dines. Brasil, Observatório da Imprensa, 2015. 1 vídeo (50m 42seg). Publicado pela TV Brasil. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=PLDpo4K1FFM. Acesso em: 20 abr. 2021.

contando com 189.931.228[33]. O impacto das ofensivas frentes de expansão econômica ainda desencadeia grandes reduções demográficas e profundas transformações nos modos de vida dos povos autóctones, levando muitas sociedades ameríndias ao extermínio.

Em meio a todo tipo de coerções socioeconômicas, tecnológicas-culturais e ideológicas, os estimados 250 povos indígenas resistentes[34], todavia, passam por um dinâmico e profundo processo de transfiguração em diversas de suas manifestações, inclusive as estéticas. Nesse âmbito, as produções artísticas ganham uma nova dimensão, constituindo um corpo singular: a arte indígena contemporânea, reconhecida em uma posição identitária, que se contrapõe ao anterior ostracismo a que era submetido o artista indígena enquanto indivíduo criador.

A presença crescente de indígenas atuando de maneira autônoma nos próprios processos, interações e relações que permeiam a elaboração de fazeres artísticos, levados a cabo não mais com a finalidade de representarem a continuidade de um fazer considerado ancestral, mas com o objetivo declarado de existirem enquanto obras de arte, torna possível o estabelecimento de um instigante campo de pesquisa cujos pontos de interesse podem ser: a investigação do pluriverso[35] constituído por essa recente produção sensível através da qual os artistas indígenas dialogam com a arte, a vida cotidiana e a política, ao mesmo tempo em que ocupam um lugar autorreferencial de fala; a reflexão a respeito desse tema e seu consequente desdobramento no currículo de artes visuais para o ensino fundamental de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro; a relevância das contribuições da arte indígena contemporânea para a construção de uma educação decolonial, entre outros.

Os povos originários carregam uma longa história de enfrentamento e resistência às mazelas da colonização, dos etnocídios, dos epistemicídios, dos *artecídios*[36] – diferentes modalidades da dizimação

---

[33] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Indígenas*: gráficos e tabelas. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html. Acesso em: 15 abr. 2021.

[34] KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 41.

[35] Diversos mundos coexistentes na complexidade irredutível das artes indígenas.

[36] Termo utilizado pela artista indígena Daiara Tukano na ocasião de sua participação no curso *Caminhos da arte indígena contemporânea*, ministrado por Jaider Esbell e Paula Berbert, realizado pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), de outubro a dezembro de 2020. A expressão refere-se à dizimação das produções artísticas dos povos originários ocorrida no momento da colonização e que persiste na colonialidade.

e do apagamento de saberes e modos de viver não fundamentados pela racionalidade ocidental. Sobre essas ações depredatórias das populações não-indígenas em relação às indígenas Daniel Munduruku, escreve:

> A política de expropriação efetivada por Portugal vai ser explicitada nas muitas políticas implantadas ao longo da história brasileira. E isso vai passar por diversas abordagens, inclusive pelo fato de considerar os nativos brasileiros como desprovidos de qualquer conhecimento, qualquer crença e qualquer estrutura organizacional, o que "autorizava" a adoção de medidas escravistas ou exterminacionistas[37].

Em muitas esferas, inclusive na instituição escola, a multiplicidade das populações indígenas é reiteradamente abordada de maneira a transmitir a ideia de que constitui apenas um povo, dotado de uma só cultura e arte, condensado em uma única nação. Não à toa, esses povos são ainda identificados pela sociedade através do nome genérico que lhes foi atribuído pelo colonizador – *índios* – sem que se levem em consideração suas particularidades e diversidades. Apenas como ilustração comprobatória, dentre tantas existentes desse fato, deve-se considerar que em 2020 tivemos acesso a detalhes de uma reunião ministerial, realizada no dia 22 de abril, em que ecoou a seguinte declaração de Abraham Weintraub – àquela altura exercendo o papel de Ministro da Educação do governo Jair Bolsonaro: "[...] odeio o termo 'povos indígenas', odeio esse termo. [...] Só tem um povo nesse país. Quer, quer. Não quer, sai de ré"[38]. É nessa rude realidade que os povos autóctones seguem transfigurando seus lutos em luta, na busca pela reparação, através de suas militâncias, dos incontáveis danos sofridos nos campos culturais, sociais e gnosiológicos. Nesse contexto de violência e desrespeito extremo aos povos originários, a arte indígena contemporânea assume um papel político de extrema importância na medida em que movimenta representações e performatividades que questionam sistemas de poder. O artista Jaider Esbell, indígena da etnia Macuxi, nascido em Normandia, Estado de Roraima, reafirma tal fato:

> Os propósitos da arte indígena contemporânea vão muito além do assimilar e usufruir de estruturas econômicas, icônicas e midiáticas. A arte indígena contemporânea é, sim, um caso específico de empoderamento no campo cosmológico de pensar a humanidade e o

---

[37] MUNDURUKU, Daniel. O *caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 24.

[38] SIMON, Allan. *Weintraub*: odeio o termo "povos indígenas"; quer, quer. Não quer, sai de ré. Disponível em: www.noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/22/weintraub-odeio-o-termo-povos-indigenas-quer-quer-nao-quer-sai-de-re.htm. Acesso em: 4 out. 2020.

> meio ambiente. [...] Fazemos política de resistência declarada com a arte em contexto contemporâneo[39].

Ele procura evidenciar o caráter ativista de sua produção ao nomear sua carreira profissional de artista indígena como *artivismo*[40], algo que fica explícito em sua coleção *It was Amazon – Era uma vez a Amazônia*, composta por 16 obras produzidas com marcador branco sobre papel preto, interferências que traduzem devastações em nossa própria condição humana. Ao comentar sobre a exposição homônima, o artista afirma:

> A arte serve como instrumento de sensibilização. Só ela é capaz de evocar o que existe de mais importante na natureza, alma e nosso cognitivo. A exposição mostra na imagem o que estamos vendo acontecer pacientemente. O tempo pós-moderno acha que tudo será no futuro, mas os problemas já acontecem, a falta de água, problemas com rios e florestas[41].

---

[39] ESBELL, Jaider. Arte Indígena Contemporânea e o grande mundo. *Revista SELECT – Arte e Cultura Contemporânea*, n. 39, jun.-ago. 2018. p. 100,103.

[40] O artista autodenomina sua carreira profissional de artivismo, um neologismo que busca também explicitar as demandas políticas da Arte Indígena Contemporânea. No curso *Caminhos da arte indígena contemporânea*, ministrado em conjunto com Paula Berbert no MAM-SP, Esbell afirma que "o artivismo é uma performance de abertura. O que queremos dizer com isso? É que a violência, embora esteja contida em nossa mensagem, não deveria ser a principal motivação para a exposição de nossos corpos de luta. Queremos construir um ambiente que nos possibilite trazer a atenção das pessoas para essa fina constituição de mundo, onde estamos imersos nele, e ele em nós, numa relação tão bem traçada que nem toda a violência possível seja capaz de violar" (informação verbal). Para maiores informações cf. ESBELL, Jaider. *Meu site é o sítio da AIC*. Disponível em: www.jaideresbell.com.br/site/2020/02/25/meu-site-e-o-sitio-da-aic/. Acesso em: 01 out. 2020.

[41] UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. *Galeria Liz Medeiros recebe exposição "It was Amazon" de Jaider Esbell*. Disponível em: www.ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/14589-galeria-liz-medeiros-recebe-exposicao-it-was-amazon-de-jaider-esbell. Acesso em: 26 jun. 2020.

Figura 8 – Jaider Esbell. *It was Amazon – Era uma vez a Amazônia*. Marcador a base de água sobre papel, 2016. 29,7 x 42 cm.

Fonte: DUNLEY, Elda. *It was Amazon – Era uma vez a Amazônia*. Disponível em: http://estacaocasaamarela.com.br/it-was-amazon/. Acesso em: 28 maio 2021.

A arte indígena contemporânea se posiciona como dissentimento à colonialidade que persiste em nosso país e sociedade. Recorro aqui aos conceitos de *colonialismo* e *colonialidade*, interpretados como termos distintos, ainda que relacionados, pelo grupo *Modernidade/Colonialidade*[42]. Investigando sobretudo novas propostas epistêmicas baseadas na contra-hegemonia eurocêntrica, o grupo deslinda a colonialidade como uma noção surgida com o colonialismo que, no entanto, permanece inserida nos imaginários e epistemologias

[42] O grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) é constituído majoritariamente por intelectuais da América Latina, a saber: o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana, radicada no Equador, Catherine Wash, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte americano Walter Mignolo, o filósofo argentino Enrique Dussel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, dentre outros. Formado no final dos anos 1990, defende a "opção decolonial" para compreender e atuar no mundo, marcado pela continuidade da colonialidade global em diversas dimensões da existência. Cf. BALESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013.

dominantes, mesmo após a emancipação das colônias. Para Nelson Maldonado Torres "o colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império"[43]. O autor continua apontando que:

> diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.

Maldonado Torres ainda distingue e confronta os conceitos quando afirma:

> apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna.

Desse ponto caminhamos também para a concepção de *decolonialidade* utilizada pelo grupo em questão para se referir ao aspecto que, indo além da mera crítica e oposição à colonialidade, designa novas propostas e instaura visibilidades no combate ao racismo epistêmico[44] em prol do referencial de outras existências. Por conseguinte, "a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber"[45].

Denilson Baniwa, artista indígena da etnia Baniwa, nascido no Rio Negro, no Estado do Amazonas, cuja produção se desdobra em diversas linguagens tais como infogravuras, performances, desenhos, lambe-lambes, fotografias, pinturas, intervenções urbanas, dentre outras, possui um trabalho atravessado de maneira intensa pelas discussões decoloniais. Ele entende que a utilização, por parte dos artistas indígenas contemporâneos, de linguagens consideradas não indígenas constitui uma estratégia de comunicação e disseminação das ideias de luta e militância, já que para esses artistas

---

[43] OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p.15-40, abr. 2010. p. 18.

[44] Segundo Ramón Grosfoguel o "racismo epistêmico" define-se a partir da atribuição de inferioridade a todos os conhecimentos vindos dos seres humanos classificados como não ocidentais. cf. GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan.-abr. 2016. Disponível em: www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf. Acesso em: 17 abr. 2021.

[45] OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p.15-40, abr. 2010. p. 24.

inexiste qualquer "diferença entre arte e vida ou arte e resistência assim como temos no Ocidente"[46].

Podemos vislumbrar, assim, a intencionalidade presente em parte da produção artística indígena contemporânea que se dedica à elaboração de um discurso voltado à reparação das injustiças e violências aos quais foram submetidos os povos originários. Tal posicionamento emerge no fragmento de um ensaio escrito por Esbell:

> Como pesquisador eu adotei as linguagens artísticas como forma de fazer política e a escrita na língua do colonizador é uma maneira de tornar traduzível para as mais diferentes línguas possíveis aquilo que por si só não tem bastado. São recorrentes as cenas de injustiça secular velada, negada e estruturalmente legalizada contra nossas nações originárias por parte do Estado nacional com a conivência internacional. Acaba que é preciso desenvolver uma nova forma de fazer tais denúncias, pois os movimentos clássicos de resistências chegam em um patamar de estagnação. Não temos conseguido causar indignação na opinião pública e nossas demandas são engavetadas no parlamento por falta de pressão popular. Percebendo isso, escrevo minhas próprias leituras de mundo sendo esse sujeito híbrido com pés e mãos em campos opostos, o que me exige um alongamento amplo para dar passadas de um equilibrista. Tornar evidente a minha trajetória, portanto a trajetória de um povo, é valer-se com outros propósitos da já tão pesada exposição de vida a qual fomos e somos ainda submetidos[47].

Ao terem vislumbrado a arte como instrumento de comunicação com o mundo, muitos dos artistas indígenas contemporâneos, enfatizo que não todos, mas grande parte, passou a elaborar produções atravessadas por um caráter político de denúncia. Na contramão da negligência e do ocultamento tão comuns nos sistemas institucionais que historicamente vêm reforçando preconceitos e marginalizando ativamente essas populações, surge das práticas desses artistas uma multiplicidade poética que subverte estereótipos e coloca sob a luz do dia as diversas opressões por eles vividas.

Um dos mais notórios motores desse sistema de opressões encontra-se na política do agronegócio, das madeireiras e das mineradoras que, em uma busca simplista por retorno econômico, cruelmente desaloja de seus territórios aqueles que ali estão desde tempos imemoriais, não raras vezes executando suas lideranças. A destruição das florestas em favor das monoculturas – vegetais, animais e mentais – a coação para o uso deliberado de agrotóxicos e a ostentação de uma falsa ideologia de desenvolvimento

---

[46] RKAIN, Jamile. *A arte não se desliga da vida*: entrevista com um dos expoentes da representatividade indígena nas artes visuais. Disponível em: www.artebrasileiros.com.br/arte/entrevista/a-arte-nao-se-desliga-da-vida-baniwa/. Acesso em: 04 out. 2020.

[47] ESBELL, Jaider. *Autodecolonização*: uma pesquisa pessoal no além coletivo. Disponível em: www.jaideresbell.com.br/site/2020/08/09/auto-decolonizacao-uma-pesquisa-pessoal-no-alem-coletivo. Acesso em: 04 out. 2020.

econômico são elementos de um universo ao qual se direciona a crítica artística de Denilson Baniwa.

Figura 9 – Denilson Baniwa. *Ekúkwe (a terra envenenada e com odor de morte)*. Acrílica sobre tecido, 2018. 160 x 250 cm.

Fonte: PRÊMIO PIPA. *Denilson Baniwa*. Disponível em: www.premiopipa.com/denilson-baniwa/. Acesso em: 28 maio 2021.

Na exposição desenvolvida em torno da frase *O agro não é pop*[48], formada por pinturas elaboradas com recursos imagéticos oriundos inclusive da propaganda, o artista busca traduzir a nocividade representada pelo avanço do agronegócio em terras indígenas e suas drásticas consequências tanto para os povos originários, quanto para toda a população, em decorrência da

[48] O artista dialoga de maneira crítica com o slogan "Agro é tech, agro é pop, agro é tudo", veiculado na campanha de marketing "Agro: a indústria-riqueza do Brasil" exibida em rede nacional por meio televisivo. Para maiores detalhes cf. AGRO É POP MAIO 2019. Peça de publicidade televisiva produzida pela Rede Globo. Brasil, 2019. 1 vídeo (50 seg). Publicado pelo canal Só propagandas. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=eMDCBUdxRJE. Acesso em: 2 maio 2021. Para maiores informações a respeito da exposição de Denilson Baniwa cf. CENTRO DE ARTES DA UFF. *Terrabrasilis*: o agro não é pop! Disponível em: www.centrodeartes.uff.br/eventos/terra-brasilis-o-agro-nao-e-pop/. Acesso em: 2 maio 2021.

contaminação das águas potáveis e da destruição da biodiversidade do planeta. A demarcação das terras indígenas, a apropriação cultural, as cosmogonias/mitologias dos povos originários, os mártires indígenas são também alguns dos temas que perpassam a denúncia contida em seu extenso repertório poético[49].

Uma obra bastante emblemática desse autor cuja temática gira em torno da denúncia à colonialidade é *Perdoa não, Vó* de 2019, em que se elabora um pensamento a respeito dos discursos coloniais universalizantes e impositivos, construções que negam qualquer reconhecimento a outros modos de ser e de estar no mundo, impossibilitando-os de tomar parte nas narrativas oficiais. Fazendo uso de caneta nanquim, o artista intervém com escritos e rasuras, sobre uma ilustração presente no livro *Grandes expedições à Amazônia Brasileira*. A mensagem deslindada por seu gesto destoa da publicação, chamando nossa atenção para a letalidade colonizadora.

A Cobra-Canoa, cosmogonia nascida da visão do povo Desana, anuncia como a humanidade foi criada no bojo da grande cobra (a Avó ancestral)[50]. Esse ser mítico surge na obra como uma afronta ao cristianismo, religião dos invasores e, por essa razão, um alvo a ser eliminado, já que é um dos fios condutores do processo chamado "missão civilizatória", que tem na intolerância uma espécie de princípio e constitui uma força que se volta contra outros saberes e crenças, buscando extinguir toda potência existencial, epistêmica, material e espiritual, não encontrada nos padrões ocidentais de invenção de vida.

É elucidativo o posicionamento de Ailton Krenak a respeito desse tópico:

> A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história[51].

---

[49] Para conhecer mais cf. BANIWA, Denilson. *Denilson Baniwa*. Disponível em: www.behance.net/denilsonbaniwa. Acesso em: 18 fev. 2021.

[50] LIMA, Priscila Passos de; MAISEL, Priscila de Oliveira Pinto. O mito da cobra-canoa dessana na obra dos artistas Bernadete Andrade, Turenco Beça e Priscila Pinto. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. *Anais do 26º Encontro da Anpap*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 4375-4389. Disponível em: anpap.org.br/anais/2017/PDF/EAV/26encontro_____LIMA_Priscila_Passos_de__MAISEL_Priscila_de_Oliveira_Pinto.pdf.Acesso em: 26 jun. 2020. p. 4379.

[51] KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 11.

Figura 10 – Denilson Baniwa. *Perdoa não, Vó.* Rasura a nanquim sobre ilustração do livro *Grandes expedições à Amazônia brasileira*, 2019. 15 x 10 cm.

Fonte: A autora, 2022.

Na performance intitulada *Pajé-Onça hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo*[52], realizada em 2018, Baniwa buscou intervir no *status quo* do evento, expondo de forma contundente, por meio de uma fala assertiva e premente, a violência que origina os inúmeros silenciamentos e agressões aos quais indígenas ainda são submetidos na

[52] Para maiores informações cf. site do artista. BANIWA, Denilson. *Pajé-Onça: hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo*. Disponível em: www.behance.net/gallery/77978367/Paj-Onca-Hackeando-a-33-Bienal-de-Artes-de-Sao-Paulo. Acesso em: 12 jan. 2021.

contemporaneidade. Uma opressão promovida, inclusive, por exposições de arte – como a própria *33ª Bienal*, em que surgiram retratados em fotografias que, além de estarem incorretamente identificadas, simplificavam sua cultura, apresentando-a como que estagnada no passado: prova material de que a mostra não estava comprometida com a promoção de uma devida reparação histórica.

O discurso de Denilson Baniwa, acompanhado do gesto de rasgar um livro em cuja capa se podia ler a inscrição "Breve História da Arte", consolidou notavelmente sua participação, que terminou por extrapolar os limites da programação institucional:

> Breve história da arte.
>
> Tão breve, mas tão breve, que não vejo a arte indígena.
> Tão breve que não tem indígena nessa história da arte.
> Mas eu vejo índios nas referências, vejo índios e suas culturas roubadas.
> Breve história da arte. Roubo. Roubo. Roubo.
> Isso é o índio?
> Aquilo é o índio?
> É assim que querem os índios?
> Presos no passado, sem direito ao futuro?
> Nos roubam a imagem, nos roubam o tempo e nos roubam a arte.
> Breve história da arte.
> Roubo, roubo, roubo, roubo, roubo, roubo, roubo.
> Arte branca.
> Roubo, roubo.
> Os índios não pertencem só ao passado.
> Eles não têm que estar presos a imagens que brancos construíram para os índios.
> Estamos livres, livres, livres.
> Apesar do roubo, da violência e da história da arte.
> Chega de ter branco pegando arte indígena e transformando em simulacros![53]

---

[53] BANIWA, Denilson. *Pajé-Onça*: hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo. Disponível em: www.behance.net/gallery/77978367/Paj-Onca-Hackeando-a-33-Bienal-de-Artes-de-Sao-Paulo. Acesso em: 12 jan. 2021.

Figuras 11 e 12 – Denilson Baniwa. *Pajé-Onça hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo*. Performance, 2018.

Fonte: PRÊMIO PIPA. *Denilson Baniwa*. Disponível em: www.premiopipa.com/denilson-baniwa/. Acesso em: 28 maio 2021.

A ideia de superioridade do conquistador baseada na categorização das raças foi uma entre tantas absurdas justificativas disfarçadas de racionalidade científica propaladas com o intuito de subjugar os colonizados e devastar seus territórios – um fato constituinte da colonialidade do poder e que vigora até hoje nas relações (des)humanas. Segundo Quijano,

> a incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento[54].

A entidade Pajé-Onça insurge-se contra a colonização e todas as atrocidades dela advindas. Ainda mais: em sua voz ecoa a decolonialidade necessária e inadiável que vai além dos âmbitos político e econômico, mas alcança também a esfera social, a do conhecimento e a do poder. O gesto performático de destruir um livro – símbolo material da produção de conhecimento e, nesse caso, vinculado a um padrão hegemônico de poder –, manifesta também a rejeição vigorosa do contexto opressor plasmado no objeto em questão. É uma forma de enfatizar que a "breve história da arte" é, na verdade, uma narrativa selecionada, editada, mutilada pelos paradigmas da cultura moderna ocidental e eurocêntrica. Boaventura de Sousa Santos, a respeito deste tópico, afirma que:

> o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível[55].

A partir da constatação de que existem saberes que não podem mais ser desmerecidos, renegados ou extintos pelo simples fato de não se enquadrarem nos critérios do poder da supremacia branca, Denilson Baniwa afirma: "tudo começa pelo diálogo, pela negociação. Antes de levar soluções prontas para os indígenas, deveríamos escutá-los, pois nem sempre precisam ou querem as soluções pré-elaboradas"[56].

---

[54] QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 110.

[55] SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.79, p. 71-94, nov. 2007. p. 71.

[56] RKAIN, Jamile. *A arte não se desliga da vida*: entrevista com um dos expoentes da representatividade indígena nas artes visuais. Disponível em: https://artebrasileiros.com.br/arte/entrevista/a-arte-nao-se-desliga-da-vida-baniwa/. Acesso em: 16 jan. 2021.

A ferida colonial é uma realidade que precisa ser exposta, ela continua sendo sistematicamente reproduzida, conduzida pelas injustiças do pensamento abissal moderno, pelas inúmeras mazelas que avançam radicalizando discriminações. Assim, tornam-se imprescindíveis o cultivo de narrativas e genealogias de si, o reconhecimento das dimensões subjetivas e o aflorar de possibilidades para que se possa contar sua própria história.

Da mesma maneira, a reescrita da história da arte se faz indispensável: urge não somente a interrupção da sub-representação da arte indígena nas publicações voltadas ao universo da arte, nos currículos escolares, nas exposições etc., mas a retratação de alteridades existentes que foram sujeitadas à dominação estrangeira, assim como a abertura de espaço para que possam se engajar e tomar parte ativa nesse processo de reconstrução.

Visibilizar as lutas de resistência ao poder estabelecido, suspender as visões de mundo impostas, desmantelar o imaginário covardemente criado a respeito dos povos originários, intervir nas estruturas dominadoras pré-estabelecidas, observar o revigorar das insurgências indígenas são algumas ações políticas voltadas a uma práxis decolonizadora.

O campo da arte e da educação, por sua vez, se configura como possibilidade de práticas e reflexões profícuas para o debate e a crítica do legado colonial. Um universo onde se podem engendrar rupturas e confrontos com as monoculturas mentais estabelecidas como modelos: arte/educação como espaço de credibilidade para cognições contra-hegemônicas, para as alternativas, para a diversidade e para os interconhecimentos; arte/educação como percurso de intervenções no mundo, resistência epistemológica, expansão das molduras, instrumento para sair da universalidade da definição – e o Pajé-Onça Yawareté sabe disso.

"Giro decolonial", termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005, diz respeito ao movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade[57]. Certamente o Pajé-Onça

---

[57] Cf. BALESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013. p. 105.

entrega à arte-mundo seu giro decolonial com a maestria de um guardião do cosmos.

Arissana Pataxó, artista plástica da etnia Pataxó, lida com as questões do mundo contemporâneo relacionadas aos povos originários por meio de sua produção artística baseada em técnicas múltiplas. Muitos de seus trabalhos retratam a diversidade dos povos indígenas em seu cotidiano, destacando em grande parte a resistência e a luta pela defesa de seus direitos. Exemplo disso é a escultura em cerâmica *Mikay*, que em pataxó significa facão[58]. Trata-se, efetivamente, da representação desse objeto, no qual se pode ler uma pergunta inscrita sobre o fio cortante: "O que é ser índio pra você?".

Figura 13 – Arissana Pataxó. *Mikay*. Escultura em cerâmica, 2009. 60 cm.

Fonte: PATAXÓ, Arissana. *Arissana Pataxó*. Disponível em: http://arissanapataxo.blogspot.com/search/label/Cerâmica. Acesso em: 28 maio 2021.

A imagem possibilita a consideração a respeito de uma série de complexidades que a artista faz emergir a partir do questionamento sobre o ser indígena. Nesse sentido, a obra suscita uma contundente reflexão de desdobramentos ontológicos e sócio-políticos, na medida em que traz à tona a questão da identidade indígena, ao mesmo tempo em que – por meio do uso do pronome de tratamento "você" – provoca os apreciadores a se perguntarem qual tipo de relação

[58] ÍNDIOS ONLINE. *Linguística pataxó*. Disponível em: www.indiosonline.net/linguistica_pataxo/. Acesso em: 26 jun. 2020.

estabelecem com aqueles que são identificados pelo "epíteto" de origem genérica e preconceituosa.

É possível questionar o quão afiado, amolado, contundente se encontra esse *facão-pergunta* diante de tantos cidadãos que não se afetam com a história do seu país, não se interessam por sua ancestralidade e, por conseguinte, não se movimentam coletivamente e conscientemente em direção a uma necessária mudança política em prol dos povos originários. Gersem dos Santos Luciano, filósofo da etnia Baniwa, ecoa nosso questionamento ao afirmar que "a sociedade brasileira majoritária, permeada pela visão evolucionista da história e das culturas, continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global"[59].

As experiências artísticas aqui apresentadas reúnem apenas alguns exemplos dentre as produções dos cada vez mais numerosos artistas indígenas contemporâneos, ícones da resistência e da luta dos povos originários, cuja produção articula estratégias de denúncia dos processos colonizadores que seguem os subjugando e dizimando. Importante observarmos que estas manifestações estéticas se evidenciam imersas com as questões educacionais da pedagogia decolonial, concepção a respeito da qual nos orienta Luiz Fernandes de Oliveira:

> Pedagogia decolonial é expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica à geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. Enfim, para iniciar um diálogo intercultural "autêntico" tem que haver uma visibilização das causas do não diálogo, e isto passa, necessariamente, pela crítica à colonialidade e a explicitação da diferença colonial[60].

Considero que o conceito de artivismo que perpassa por tal segmento da arte indígena contemporânea ressoa em minha prática docente. Ao desenvolver atividades

---

[59] LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006, p. 34.

[60] OLIVEIRA, L.F. O que é uma educação decolonial. *Nuevamérica*, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016. Disponível em: www.academia.edu/23089659/O_QUE_É_ _UMA_EDUCAÇÃO_DECOLONIAL. Acesso em: 24 abr. 2021.

engajadas em refletir sobre o cenário atual dos povos originários no país, embarcando sobretudo em seu repertório estético ativista, acabo por incorporar essa característica para meu trabalho pedagógico, me movimentando conjuntamente como uma docente artivista.

A poética que se evidencia nos trabalhos da Arte Indígena Contemporânea contribui para o fortalecimento da compreensão de que os povos autóctones são constituídos por pessoas entrelaçadas ao tecido do tempo de agora, que não desistiram de lutar por suas tradições, suas culturas e seu direito de existir de modo autônomo e livre da colonialidade e de todo seu amplo repertório de violências. A potência que carregam e as questões que suscitam são provas da urgência de que sejam trabalhadas, de maneira substancial e profunda, no currículo do ensino básico brasileiro - a fim de que possam ressignificar os currículos, além de proporcionar a construção de outras pedagogias para além das hegemônicas.

3 **CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO**

> Seus professores não o haviam ensinado a sonhar, como nós fazemos.
>
> *Davi Kopenawa e Bruce Albert*[61]

3.1 **Currículo: território de disputas – oficial / instituído / praticado**

> A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.
>
> *Paulo Freire*[62]

De acordo com a Constituição Federal é dever do Estado a garantia da educação básica, de forma gratuita e obrigatória[63]. Assim, faz-se necessário interrogar o que o currículo pode nos revelar a respeito da instituição escolar, já que é parte integrante de sua estrutura, bem como o quanto esse documento pode influenciar na construção da visão de mundo dos sujeitos que se encontram inseridos no processo educativo.

O conceito de currículo, permeado de complexidades, não se encontra restrito a uma única definição, mas historicamente vem sendo pensado a partir de elucidações distintas e divergências múltiplas. Segundo Sacristán, de acordo com sua origem etimológica o termo

> deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regrado do

---

[61] KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 63.

[62] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 110.

[63] BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Art. 208. Disponível em: www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_15.09.2015/art_208_.asp. Acesso em: 25 abr. 2021.

> conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem)[64].

Entretanto, o cerne desta pesquisa não se encontra no aprofundamento das investigações acerca do acervo de teorias sobre o currículo, mas na reflexão a respeito do fato de que ele é um território atravessado por múltiplos interesses, ideologias, forças, valores e disputas, constituindo-se sempre isento de neutralidade. Em decorrência dessa condição, busca-se salientar aqui que o currículo oficializado retrata necessariamente as relações de poder presentes na sociedade e que é por meio de sua instituição que são legitimados conteúdos considerados importantes e pertinentes ao ensino, em detrimento de outros.

Michel Foucault nos oferece uma investigação a respeito da maneira como algumas formas de saber tornam-se consagradas, enquanto outras acabam por ser soterradas no decorrer do tempo[65]. O autor aponta a importância da reflexão a respeito dos meios utilizados pela história oficial que, estruturada em discursos dominantes, acaba por obscurecer diversos saberes não hegemônicos. Nesta leitura observa-se uma íntima associação entre saber e poder que se evidencia, por exemplo, na criação dos cânones – conjuntos de autores que ao refletirem posicionamentos mais próximos do pensamento hegemônico, acabam convertendo-se em matéria de estudo obrigatório enquanto outros saberes acabam excluídos da oficialidade, em um processo que acaba por interferir na elaboração dos currículos escolares. Tal relação revela-se em total sintonia com o procedimento colonizatório que inferioriza os povos não-ocidentais, rotulando-os como atrasados, simplórios e selvagens.

O que é um saber? Qual é a sua relevância e a quem serve? Como se consolida? Qual é sua trajetória histórica e social? Existem inúmeras narrativas ocultas, adormecidas, isoladas e, subjacentes a elas, outras tantas vias para que possamos sondá-las, pelas quais podemos nos enveredar e nos aprofundar. Segundo Michel Foucault:

---

[64] SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16.

[65] FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

> por trás da história desordenada dos governos, das guerras e da fome, desenham-se histórias, quase imóveis ao olhar – histórias com um suave declive: história dos caminhos marítimos, história do trigo ou das minas de ouro, história da seca e da irrigação, história da rotação das culturas, história do equilíbrio obtido pela espécie humana entre a fome e a proliferação[66].

Factualmente, o ensino oficial da história brasileira associou-se ao projeto político que busca promover os conceitos e pensamentos ocidentais em detrimento dos saberes oriundos da diversidade das demais culturas que compõem o cenário nacional. O conteúdo a ser trabalhado nas escolas é tolhido, recortado e perpassado em decorrência de decisões arbitrárias e políticas hegemônicas. A postura conservadora e tradicionalista que prevalece no ambiente escolar, baseada também na invisibilização de muitos povos existentes, contribui para a disseminação das condições que favorecem a manutenção do racismo e da profunda desigualdade que perpetua violências. São habituais os boicotes, por parte das gestões escolares, a projetos que visem abordar essas temáticas, muitas vezes consideradas polêmicas em decorrência da possibilidade de gerarem posicionamentos políticos inquietantes. Assim, costuma-se optar por temas convencionais e colonialistas, relegando à marginalização os assuntos étnicos referentes à alteridade – uma postura que apenas reforça a perene estagnação e estreiteza curricular.

Nesse contexto, é possível perceber a relevância que a escola pode conquistar ao propor currículos que abarquem temas advindos da interculturalidade. Seria proveitoso renunciarmos a uma espécie de "pedagogia da neutralidade" em prol de aventar outras possibilidades: a visão crítica a respeito das recorrentes violações dos direitos humanos, as complexidades inerentes aos campos da identidade e da diferença, a abordagem das injustiças sociais e de temas diversos, geradores de traumas e sofrimentos, que podem vir a ser ressignificados por meio de estéticas imaginantes de novos futuros. Cada um desses possíveis tópicos curriculares oferece-se à exploração como ferramenta de reconstituição histórica e combate ao preconceito e colonialidade persistentes.

Partindo dessas reflexões gerais em torno do currículo, percebo que atravessam o trabalho cotidiano do professor a construção de três currículos, o oficial, o instituído e o praticado. O currículo oficial do sistema educativo brasileiro representado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme definido pela Lei de Diretrizes de Bases

---

[66] Id. Ibid. p. 3-4.

da Educação Nacional, (LDBEN Lei nº 9394/1996), deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil. Discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estruturam a BNCC que estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[67] não invalida as definições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas aprofunda os objetivos a serem atingidos pelas instituições em cada etapa de formação. Conforme descrito em seu texto, ela se define como:

> um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)[68].

Dentre as competências gerais da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – apresentadas no documento, destacam-se algumas diretrizes relevantes para a reflexão a respeito das temáticas vinculadas à diversidade cultural:

> Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza[69].

---

[67] Não se pretende nesta pesquisa tecer uma reflexão mais profundada a respeito da BNCC, mas apenas pontuar em seu texto algumas das diretrizes relacionadas a assuntos condizentes com a temática da diversidade cultural e das identidades étnicas. Para maiores informações cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 16 maio 2021.

[68] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*: introdução. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 abr. 2021. p. 7.

[69] Id. Ibid. p. 9-10.

No que se refere ao componente curricular Arte, destacam-se, no mesmo sentido, as seguintes competências específicas a serem desenvolvidas no âmbito do ensino fundamental:

> Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades; pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte; analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo[70].

Em 2020 a prefeitura do Rio de Janeiro, através da Deliberação E/CME Nº 37, de 28 de janeiro[71], aprovou o Currículo Carioca da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro com base na BNCC. Pode-se verificar que, no componente Artes Visuais, os termos diversidade, pluralidade, etnias, povos, originários sequer são mencionados no texto.

Ao se pesquisar sobre a possível existência de tópicos relacionados à cultura indígena no currículo concernente à primeira etapa do Ensino Fundamental, verifica-se que, do 1º ao 3º ano, são prescritos os seguintes conteúdos: "Cotidiano e cultura visual: Arte Africana e a Arte Indígena (Lei 11 645/2008 Art.26 e 27), Arte Oriental e a Cultura Popular[72]". Na sequência, tem-se a orientação para o período do 4° ao 6° ano, que abrange os anos finais do primeiro ciclo e o início da segunda etapa do Ensino Fundamental: "História das imagens: Arte Africana, a Arte Indígena (Lei 11 645/2008 Art.26 e 27), Arte Oriental e a Cultura Popular[73]", e "A arte antes dos colonizadores: Arte Rupestre, Arte Marajoara e Tapajó – Arte Indígena"[74].

Vale ressaltar que a SME abriu canais em que poderiam ser sugeridas alterações na matriz curricular. Assim, enviei por canais eletrônicos a proposta de inclusão do seguinte

---

[70] Id. Ibid. p. 198.

[71] PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Deliberação E/CME nº 37, de 28 de janeiro de 2020*. Disponível em: www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10912399/4269347/DELIBERACAO37.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022.

[72] PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Currículo*: artes visuais. Disponível em: www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4268554/ARTESVISUAIS.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022. p. 6.

[73] Id. Ibid. p. 8.

[74] Id. Ibid. p. 9.

tópico: “reconhecer as produções artísticas das diversas etnias dos povos originários, inclusive contemporâneas, assim como suas intercessões com as literaturas indígenas, sem obter qualquer tipo de resposta. Tendo em vista que, até o primeiro semestre de 2022, não houve nenhuma atualização na matriz curricular para os dois ciclos do Ensino Fundamental no âmbito da Rede Municipal de Ensino, pode-se concluir que ou não houve uma quantidade expressiva de sugestões ou, talvez, não exista uma abertura efetiva para a construção democrática do currículo.

Ao menos em teoria, as unidades escolares baseiam seus projetos político-pedagógicos (PPPs) no currículo oficial elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, buscando adaptar os conteúdos elencados no documento à realidade social das localidades em que estão inseridas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais:

> A natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural que compõem as ações educativas, particularmente a organização e a gestão curricular, são os componentes que subsidiam as demais partes integrantes do projeto político-pedagógico[75].

Tendo solicitado acesso, para fins desta pesquisa, ao projeto político-pedagógico da escola em que estou matriculada como servidora, pude verificar, no documento referente ao período de 2015 a 2017, que existe uma diretriz para que a instituição busque a proposição de atividades que fomentem a pluralidade cultural. Entretanto, as práticas pedagógicas realizadas no período concernente ao documento e que poderiam ensejar desenvolvimentos ligados ao propósito em questão, esquivaram-se de ocupar-se do assunto com a complexidade que lhe é inerente, não havendo a busca de diálogo com a comunidade escolar para que se pudesse decidir coletivamente quais temas e abordagens seriam relevantes para que houvesse, de fato, um fomento à reflexão sobre diversidade cultural.

Ainda que eu seja a única profissional da área de Artes atuante na escola, não pude contribuir na elaboração dos objetivos específicos para a área, não tendo sido consultada em nenhum momento para a elaboração do documento. Diante do exposto, conclui-se que o PPP, nesta unidade específica da Rede Municipal de Ensino,

---

[75] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jul. 2022. p. 48.

constitui-se como um documento norteador, mas não se entrelaça de fato com as intencionalidades do corpo docente, tampouco com as práticas coletivas que possam resultar em ações que ensejem diferentes perspectivas relativas ao tema da diversidade cultural. Deste modo, o que se verifica no conjunto das realizações do período são atividades pontuais, levadas a cabo por uma minoria de professores engajados com a temática em questão.

Assim, vale questionar se existe uma compreensão mais ampla da comunidade escolar do que deva ser o projeto político-pedagógico. Outras possíveis indagações seriam: oferece-se acesso ao corpo docente ao processo de elaboração do documento? O conjunto de educadoras e educadores se mobiliza para essa possível elaboração conjunta do projeto? Qual o peso da formação dos profissionais atuantes na unidade no que se refere a uma postura crítica em relação ao modo como se estrutura a instituição escolar, bem como em relação ao currículo oficial e à abordagem, em geral dicotomizada e simplificadora, dos conteúdos abordados? De que maneira o capitalismo, enquanto processo de exclusão, precariza os meios para o desenvolvimento de relações construtivas? São alguns dos aspectos que deveriam ser ponderados pelas instituições escolares, a fim de que se possa realizar em seus âmbitos uma maior articulação entre os anseios individuais, os acordos coletivos e as normatizações burocrático-administrativas, visando à democratização da tecitura do espaço educativo.

A formação docente é um fator relevante nesse processo, já que o percurso formativo das pessoas que atuam na educação pode favorecer (ou, por outro lado, vir a desmobilizar) o desenvolvimento de reflexões críticas a respeito de teorias curriculares assim como a concepção de projetos emancipatórios que se baseiem em leituras polissêmicas do cotidiano e das subjetividades, na ponderação atenta sobre o modo como se desdobram e na busca por estratégias para que se possam criar conexões com as múltiplas forças sociais em movimento.

A discussão a respeito de como os currículos podem vir a contribuir para a ruptura com leituras de mundo etnocêntricas, em um movimento que possibilite a descoberta de um horizonte que não invisibilize diferenças e promova a vivência da diversidade, sem dúvida oferece aos estudantes as ferramentas para a compreensão e aproximação construtiva da multitude de universos culturais existentes, além de possibilitar que reconheçam e possam criar novas denominações para fatos – sejam eles sociais, políticos, afetivos, entre outros – de seu próprio mundo.

A construção cotidiana do currículo, fundamentada na viva interação com os estudantes, constitui um dos principais caminhos para que se possa alcançar autonomia pedagógica. Na concepção Freiriana, a construção curricular democrática pressupõe a inclusão de todos os protagonistas do processo educativo, pelas vias de uma pedagogia dialógica, de modo que o currículo se torne cada vez mais crítico e possa refletir as questões prementes do momento vivido pela comunidade escolar na mesma medida em que pertença cada vez mais a todos os envolvidos no processo de sua elaboração.

Sua produção deve ocorrer no dia a dia, no âmago das experiências vividas, das demandas advindas de problematizações, sugestões e participações dos educandos, em um processo de conquista de saberes capazes de impulsionar sentidos democratizantes. Desse modo, ao encararmos o estudante enquanto sujeito autônomo e propositivo, podemos ser capazes de nos desviar do modo de construção e manejo de conteúdos e metodologias definido pelo educador pernambucano como "educação bancária".

Quando pensado enquanto ferramenta de estímulo à curiosidade e a pesquisa, como instrumento de aprofundamento e compreensão da coletividade e da diversidade, o currículo se constitui como um dos alicerces para a construção de um mundo mais solidário, justo e antirracista. Construído à luz da inclusão e da democracia, é capaz de complexificar as leituras monoculturais do mundo, deslocando o processo educativo dos modelos epistemológicos hegemônicos. Assim, faz-se imprescindível acolher no corpo dos currículos as diferenças e os saberes culturais diversos, a fim de nos afastarmos dos processos mecanicistas e redutores que conduzem as descobertas cognitivas e as narrativas históricas.

Uma escola que vislumbre ocupar-se das mais prementes questões da contemporaneidade é importante enveredar-se na abordagem das questões identitárias e da diferença, conduzida por meio de propostas anticoloniais que possam trazer à tona saberes que vão além do cânone oficial. Para além dos conteúdos prescritos normativamente é preciso levar em conta as vivências dos estudantes, suas investigações e produções relacionadas a elementos da cultura visual contemporânea, em um movimento que permita que os tópicos abordados façam eco com suas vivências cotidianas, libertando a prática pedagógica da amarra simplória de datas "comemorativas".

Da mesma forma, faz-se necessário repensar a prática docente, a fim de que possamos partir das práticas mecanicistas tradicionais em direção a uma concepção

sociointeracionista, na qual os estudantes possam desenvolver a autonomia e a inteligência emocional. A prática artística mostra-se como uma trilha para que se possam alcançar tais intentos, na medida em que propicia o espaço necessário para as invenções poéticas dos estudantes, incentivando-os a encontrar seu caminho pessoal de criação, no qual poderão tratar das questões prementes em seu próprio universo social, cultural e emocional.

Para tanto, também devem ser considerados os recursos físicos, materiais e financeiros da unidade escolar, além da viabilidade de realização das ações que se desejem implementar, já que entraves administrativos podem acabar reprimindo a busca pela construção de um currículo voltado a práticas potencialmente transformadoras. Nas escolas em que trabalho, a saída para além dos muros da escola em direção a espaços externos de aprendizado constitui uma situação costumeiramente delicada, cercada de dilemas e obstáculos.

Para exemplificar tal fato, recorro ao desejo manifestado pelos estudantes do 5° ano da escola Waldemiro Potsch de conhecerem uma aldeia indígena. Substanciado em diversos questionamentos – Aldeias existem somente em florestas? Pode haver aldeias urbanas? – o anseio das crianças me levou a entrar em contato com as lideranças da Aldeia Maracanã[76], a fim de realizar com a turma uma visita ao espaço de resistência localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro. Buscava-se, com esta proposição de atividade, além do contato com os indígenas da aldeia multiétnica, a vivência e a observação presencial do espaço onde vivem.

Na troca prévia com as lideranças do espaço, consegui que fosse oferecida gratuitamente uma oficina de contação de histórias indígenas e a feitura de tintas naturais para a pintura corporal com grafismos. Vibrei com a possibilidade e acredito que seria uma experiência marcante, já que o projeto se originava de uma aspiração dos próprios estudantes.

No entanto, não obtivemos a viabilização de transporte até o local pela prefeitura e a alternativa de levarmos um grupo pequeno de crianças (que se tornariam multiplicadoras da experiência) no carro de dois professores não foi autorizada pela

---

[76] Para maiores informações sobre a aldeia urbana cf. BAETA, Alenice. *Aldeia Maracanã*: símbolo de mística e de resistência indígena em contexto urbano. Disponível em: www.cedefes.org.br/aldeia-maracana-simbolo-de-mistica-e-de-resistencia-indigena-em-contexto-urbano/. Acesso em: 3 jul. 2022.

direção da escola que, irredutível, argumentou que poderia acontecer algum problema na viagem e, nesse caso, teria de assumir a responsabilidade pelo que porventura pudesse ocorrer. Ainda que exista a trama de desejos e ideias cotidianas que frutificam e chegam a ser realizadas, é válida a menção a algumas propostas que ficaram por fazer, em decorrência de restrições advindas de questões logísticas, hierárquicas e burocráticas. Nesse contexto, vale questionar: existe uma real disponibilidade no sistema escolar para se enxergar o interesse dos estudantes como ponto de partida para as práticas pedagógicas?

Como contraponto, relato um caso de êxito do currículo praticado, construído cotidianamente nas aulas de artes visuais que, embora não seja vinculado à temática indígena, foi viabilizado, em 2019, a partir de uma atividade pensada coletivamente com as turmas do sexto ano do Ensino Fundamental. Apesar da falta de recursos, conseguimos preparar lambe-lambes para colar nos muros da escola com frases de empoderamento feminino, escolhidas pelas estudantes. Cada uma das frases era impressa sob a forma de *hastag*[77], signo proveniente da cultura visual dos adolescentes que utilizam redes sociais. Em paralelo, o tema condutor da atividade foi escolhido com o intuito de combater posturas machistas e preconceituosas que ocasionalmente ocorriam no contexto escolar, promovendo uma maior conscientização da turma a respeito do assunto. Havendo a necessidade de uma impressora *off set* ou jato de tinta, a fim de que os cartazes fossem resistentes a intempéries, conseguimos obter a impressão gratuita em outro órgão da prefeitura (apesar de ter sido necessário comprar, com recursos próprios, uma cola adequada ao procedimento).

Todos os processos que envolvem a realização de atividades que buscam extrapolar o convencional, mostram que a decisão de seguir por essa trilha dispende mais trabalho, gasto de tempo e energia, a fim de que sejam dados todos os passos necessários para a realização do intento. No entanto, tais projetos são extremamente gratificantes, por se tratarem da

---

[77] *Hashtag* é um composto de uma única ou mais palavras-chave, precedidas pelo símbolo cerquilha (#) – em inglês, *hash*. Por sua vez, *tag* significa etiqueta. Esse tipo de marcação, amplamente utilizada nas redes sociais e em outros meios, serve para associar uma informação a um tópico ou discussão. Geralmente tornam-se links, indexáveis pelos mecanismos de busca, o que permite aos usuários que possam, ao buscá-las ou acessá-las, visualizar todas as informações, imagens, vídeos etc. a elas relacionados. Cf. NASCIMENTO, Anderson. *O que é hashtag?* Disponível em: https://canaltech.com.br/produtos/O-que-e-hashtag/. Acesso em: 3 jul. 2022.

realização de uma obra pensada e empreendida em equipe para um espaço que é de todos, para todos.

Ainda que estejamos em um sistema que demanda, em certa medida, o controle das práticas pedagógicas, com imposições de atividades engessadas e imersas no habitual, é essencial que voltemos nosso olhar para a construção cotidiana do currículo na busca pela materialização dos projetos imaginados e tecidos coletivamente, a fim de que possamos encontrar os atalhos, as veredas que tornem as realizações no espaço escolar cada vez mais vinculadas às aspirações do grupo que o constitui.

Figura 14 – Turma do 6º ano após a finalização dos lambe-lambes.

Fonte: A autora, 2022.

Figuras 15 e 16 – Preparação da cola e fixação dos lambe-lambes com *hashtags* na parede interior da escola.

Fonte: A autora, 2022.

3.2 **Movimentos e lutas em torno da construção curricular**

> Percebo como é lacunar o conhecimento sobre a temática dos povos originários na educação básica.
>
> *Aline Rochedo Pachamama* [78]

Neste tópico serão apresentadas algumas iniciativas legais e documentos, bem como a criação de secretarias, publicações e cursos que abordam a noção de diversidade cultural como um fator indispensável para a estruturação educacional do país. Importante destacar que essas iniciativas advêm das lutas dos movimentos sociais, da participação cada vez mais efetiva de indígenas e da sociedade frente ao debate sobre seus direitos e das reivindicações por novas políticas de inclusão.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [79], determinava que o ensino de arte deveria constituir "componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (art. 26, §2º). Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) [80] apontavam entre seus objetivos gerais para alunos do ensino fundamental: 1) as características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; assim como, 2) valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, seus aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. No entanto, em ambos aparatos legais, não se encontra qualquer menção à obrigatoriedade de abordagem específica das questões envolvendo etnias indígenas no âmbito escolar.

---

[78] PACHAMAMA, Aline Rochedo. *Boacé Uchô*: a história está na terra: narrativas e memórias do povo Puri da Serra da Mantiqueira. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020. p. 33.

[79] BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

[80] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

Essa lacuna começou a ser preenchida quando a promulgação da Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, alterando a Lei no 9.394, incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígena nos ensinos fundamental e médio, público e privado, brasileiros. Seu texto ressalta a luta dos povos indígenas, sua importância na formação da sociedade brasileira e busca promover o resgate de suas contribuições nas áreas social, econômica e política. Por fim, a lei estabelece que esses conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras.

Algumas iniciativas surgiram para apoiar o cumprimento desse conjunto legal. Em maio de 2012 instituiu-se, na estrutura organizacional do Ministério da Cultura, a Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural (SCDC) [81], que tinha entre seus propósitos: planejar, coordenar, monitorar e avaliar políticas, programas, projetos e ações para a promoção da cidadania e da diversidade cultural brasileira; promover e fomentar programas, projetos e ações que ampliem a capacidade de reconhecimento, proteção, valorização e difusão do patrimônio, da memória, das identidades, e das expressões, práticas e manifestações artísticas e culturais; reconhecer e valorizar a diversidade das expressões culturais e a criação artística, individual ou coletiva, de grupos étnicos e suas derivações sociais; promover ações que estimulam a convivência e o diálogo entre diferentes, a prática da interculturalidade, o respeito aos direitos individuais e coletivos, a proteção e o reconhecimento da diversidade simbólica e étnica; entre outras atribuições visando a implementação da lei 11.645/2008.

Ainda em 2012, o documento produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE) – *Projeto 914 BRZ 1001.4: subsídio à formulação e avaliação a políticas educacionais brasileiras*[82] – apresentou um levantamento de distintas iniciativas no âmbito da implementação da lei referida que foram empreendidas pela Secretaria de Educação

---

[81] BRASIL. *Decreto n° 7.743, de 31 de maio de 2012*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7743.htm. Acesso em 16 abr. 2021.

[82] UNESCO. Estudos para regulamentar a Lei 11. 645. São Paulo, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 abr. 2021.

Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão (SECADI)[83], destacando três dentre elas.

Conforme o documento em questão, em 2009 o Ministério da Educação lançou um edital para a promoção de ações de fomento à elaboração de material didático relacionado à temática indígena e voltado para educação básica. Instituições públicas de ensino superior e entidades sem fins lucrativos com pesquisa e experiência comprovadas junto a povos indígenas brasileiros foram convocadas a apresentar projetos de material didático em atendimento às demandas oriundas da Lei nº 11.645.

O edital estabelecia como requisito imprescindível:

> pelo caráter estruturante, a consideração das seguintes diretrizes e conceitos: Alteridade e pluralidade cultural; Transversalidade e multidisciplinaridade; Adequação pedagógica e suporte ao trabalho do/da professor/professora; e Participação indígena[84].

A segunda iniciativa diz respeito à publicação, em 2006, de um conjunto de livros, na coleção *Educação para todos*[85], em parceria com o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)[86]. Dois livros se destacam nessa coleção: *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*[87] e *A*

---

[83] A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Social (SECADI), foi extinta em 2019. Para saber mais Cf. CALÇADE, Paula. *O que muda na estrutura do Ministério da Educação*. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/15272/o-que-muda-na-estrutura-do-ministerio-da-educacao. Acesso em: 26 abr. 2021.

[84] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Edital n° 12, de 03 de julho de 2009*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital12secad.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

[85] Id. *Publicações (Secadi)*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13165-publicacoes-secadi. Acesso em 26 abr. 2021.

[86] O LACED é um laboratório interdisciplinar de pesquisas e intervenção que reúne pesquisadores trabalhando em contextos urbanos e rurais, junto a grupos sociais e dispositivos de Estado variados – desde povos indígenas e populações ribeirinhas, grupos étnicos de origem imigrante e quilombolas, até as políticas públicas e reflexões intelectuais a eles referidas – enfatizando o papel político-cultural das construções de identidade e as relações sociais que as sustentam. Localizado no Setor de Etnologia e Etnografia do Departamento de Antropologia do Museu Nacional/UFRJ, o LACED tem sua área de ação circunscrita ao território nacional e também – dada a natureza das suas atividades – aos países do estrangeiro, para efeito de admissão dos membros e realização de suas atividades e projetos. Para maiores informações cf. LACED: LABORATÓRIO DE PESQUISAS EM ETNICIDADE, CULTURA E DESENVOLVIMENTO. *Apresentação*. Disponível em: http://laced.etc.br/. Acesso em: 09 maio 2021.

[87] LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

presença indígena na formação do Brasil[88]. A terceira iniciativa se relaciona à criação da Rede de Educação para a Diversidade[89] – uma parceria da SECADI com a CAPES e a Universidade Aberta do Brasil – com o objetivo de oferecer cursos de formação continuada para professores da rede pública da educação básica em oito áreas da diversidade, incluindo relações étnico-raciais.

Cabe ressaltar que as medidas administrativas federais aqui citadas se afirmam como um relevante gesto de abertura e respaldo para as práticas pedagógicas que fomentam as produções poéticas inspiradas na interculturalidade. No entanto, apesar das crescentes iniciativas "exteriores à escola" voltadas ao aprofundamento da implementação da lei 11.645/2008 no âmbito escolar, constata-se – por meio de relatos e conversas com colegas docentes de diversas escolas da rede municipal – que os professores encontram-se ainda sem subsídios para que possam realizar ações arrojadas relacionadas ao assunto.

Em 30 de dezembro de 2020, a prefeitura do Rio de Janeiro criou a GERER (Gerência de Relações Étnico-Raciais), na perspectiva da valorização e da visibilização dos diferente pertencimentos étnico-raciais que estruturam social, cultural, política e historicamente nossa sociedade. No entanto, muitos professores ainda desconhecem as ferramentas disponíveis que possibilitam abordar de maneira concreta essa contingência temática e, quando não por motivo de falta de aparelhamento (materiais ou recursos didáticos e/ou paradidáticos) ou até desprovimento de interesse, existe grande probabilidade de encontrarem resistência da gestão escolar ao abordarem temas apartados do pensamento hegemônico e dos modelos ocidentais.

Tal probabilidade não raras vezes acarreta a desistência desses professores, que acabam por seguir projetos preestabelecidos pelas orientações das coordenações pedagógicas. Em geral, quando as gestões aparentemente aceitam a abordagem de tais temas associados à interculturalidade, as propostas costumam surgir cerceadas por objeções, o que ocasiona um desenvolvimento superficial das questões, limitando tais vivências pedagógicas a datas específicas do calendário letivo, sem a preocupação ou

---

[88] OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

[89] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Rede de Educação para a Diversidade – Apresentação*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-de-educacao-para-a-diversidade. Acesso em: 26 set. 2019.

mesmo valorização que poderiam advir de uma prática realizada de maneira mais consciente e aprofundada. Esta conjuntura deixa evidente o quanto o currículo existe enquanto uma arena permanente de lutas, tensões e negociações.

As reivindicações, debates e demandas dos povos originários, assim como todo seu repertório cosmológico, são, em geral, abordadas sob uma perspectiva defasada nas atividades pedagógicas realizadas no cotidiano escolar. Confinadas a um cenário superficial e estereotipado, essas atividades costumam ser construídas tendo como base um profundo desconhecimento, já que as questões culturais e artísticas indígenas raramente são discutidas e valorizadas. Não obstante a inclusão determinada por lei desse tema nas escolas, é evidente que a legislação não se encontra, ainda, em pleno cumprimento.

Nessa tecitura das lutas em torno da construção curricular, imprescindível investigarmos historicamente o Movimento Indígena Brasileiro, cuja militância também pressionou, e ainda pressiona, por mudanças importantes no âmbito da educação. No entanto, antes de abordarmos de maneira mais profunda a formação, os desafios e conquistas do movimento, cabe apresentar brevemente algumas políticas anteriores que impulsionaram esta iniciativa.

As organizações tradicionais indígenas baseiam-se nos modelos segundo os quais os diferentes povos organizam sua vida coletiva – vinculando-se às diversas formas de distribuição de responsabilidades, realização de trabalhos, cerimônias, festejos etc. São, assim, regidas de acordo com as regras internas e específicas de cada comunidade, não havendo para elas um molde único. O fato de os modos de vida dos povos originários, suas culturas, crenças, formas de organização social terem sido, quando não dizimadas por políticas exterminacionistas, julgadas como inferiores e primitivas deu origem à concepção de que os indivíduos indígenas são sujeitos incapazes de protagonismo jurídico, uma conjuntura que os coloca em posição de serem tutelados pelo Estado. Surge desse modo, o paradigma integracionista, que, baseado no pensamento positivista, fundamenta-se na ideia de movimento evolutivo, de um estado selvagem para ideia de civilização, partindo do princípio "de que os índios iam evoluir, se sobrevivessem, para um contato adequado, protegido, com o resto da sociedade brasileira"[90].

---

[90] WERÁ, Kaká (Org.). *Ailton Krenak*. Coleção Tembetá. Lisboa: Oca Editorial, 2019. p. 40.

Nesse contexto foi criado, em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), justificando-se "pela necessidade de outorgar proteção aos remanescentes dos povos indígenas brasileiros e mergulhado na incerteza sob a qual tal proteção deveria ser exercida pelo Estado brasileiro"[91].

Com notória participação do marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, o órgão propunha o estabelecimento de uma política laica voltada aos povos indígenas, com o interesse manifesto de torná-los trabalhadores nacionais. Porém, apesar da premissa assimilacionista, preconizava-se a integração de diferentes grupos étnicos e culturais, no sentido de os dissolver no interior da cultura hegemônica. O estabelecimento do SPI constitui um "marco na política indigenista brasileira, pois inaugurou uma política governamental sobre o tema, institucionalizada, abrangente e com força da lei."[92]

Com o golpe militar instituído no Brasil em 1964, o SPI foi extinto e substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada três anos depois. Segundo Daniel Munduruku,

> o surgimento da Funai deu-se no auge da política integracionista, isto é, na concepção do novo órgão indigenista oficial, o papel a ser desempenhado pelo Estado brasileiro, junto dos povos indígenas seria de representá-los, defendendo a vontade dos tutelados no exercício do papel de tutor dos povos indígenas, classificados pelo código civil de 1916 como silvícolas, e cuja capacidade era considerada relativa. Para tanto, fez aprovar o Estatuto do Índio, em 1973, que passaria a validar as ações do órgão tutor, reforçando as teses do integracionismo como o futuro dos povos indígenas[93].

É importante salientar que, lado a lado com o aparato ideológico do indigenismo integracionista governamental, ocorreram tentativas de criação de critérios definidores de indianidade e outros diversos esforços do Estado visando acelerar o processo de assimilação dos povos indígenas, a fim de extingui-los enquanto grupos étnicos diferenciados de modo que fosse possível promover a supressão do direito aos seus territórios. Ailton Krenak esmiúça esse panorama de esfacelamento da suposta proteção e resguardo aos povos indígenas no decorrer da política indigenista:

> [...] quando a gente estava virando a década de 1960 para 70, a crise das nossas relações foi tão brutal e tão violenta, que todas as regiões indígenas estavam sendo invadidas por caçadores, por garimpeiros, por madeireiros, por todo tipo de aventureiro que não tinha nenhum limite de avanço sobre esses territórios.

---

[91] MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 32.

[92] Id. Ibid. p. 33.

[93] MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 35.

> Levavam epidemias, causavam mortalidades, e havia casos de ocupação intencional de grandes faixas de terra, que eram originalmente terras indígenas [...][94].

A partir de 1970, novos atores inauguraram um período de versões não-governamentais do indigenismo. Dentre eles a Igreja Católica renovada, associações civis ligadas a universidades e diversas organizações não-governamentais que "passaram a assumir várias funções que antes eram obrigação do órgão oficial tutelar e também em muitas situações, o protagonismo da questão indígena"[95]. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) surgiu com um "importante papel político de articulação, apoio, divulgação e denúncia de questões relativas à violação dos direitos indígenas", além de ter incentivado a realização de assembleias junto às lideranças indígenas, que "impulsionaram o surgimento das primeiras grandes organizações indígenas regionais e nacionais, sob a liderança da União da Nações dos Indígenas (UNI)"[96].

Tais organizações/associações indígenas surgiram em posição de divergência com as políticas oficiais, visando reagir às demandas do pós-contato com os não-indígenas e às violências perpetradas contra os povos autóctones desde a colonização. Suas lideranças políticas levantaram-se com a emergência de atuar na interlocução entre os povos indígenas e as sociedades ocidentalizadas, mobilizando suas comunidades a criar táticas para confrontar as ameaças aos seus direitos, inclusive o de existência pluriétnica.

Em prol de objetivos compartilhados, como a demarcação e a regularização de terras indígenas, a educação escolar indígena diferenciada (em que cada povo está apto a construir seus próprios processos de ensino-aprendizagem, conforme os conhecimentos tradicionais e demais saberes de interesse coletivo), a criação de distritos sanitários especiais indígenas, entre outros, as lideranças buscaram expandir seus gestos para além de suas comunidades originárias, em um movimento de solidariedade e partilha das dificuldades enfrentadas, ampliando a noção de pertencimento a uma realidade mais extensiva. Ailton Krenak rememora: "as lideranças que ainda estavam capazes de olhar o

---

[94] WERÁ, Kaká (Org.). *Ailton Krenak*. Coleção Tembetá. Lisboa: Oca Editorial, 2019. p. 40.

[95] LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro*:o que você precisa saber sobre os povos indígenas hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006, p. 72.

[96] Id. Ibid. p. 76.

entorno perceberam que tinham que sair de dentro das suas terras, aldeias e começar a bater perna pelo Brasil"[97]. O pensador dá ênfase aos objetivos dessas associações: "buscar aliados, descobrir onde encontrar parcerias e fazer esses primeiros movimentos de circulação pelo país"[98].

O reconhecimento de uma identidade pan-indígena surge na esteira da autopercepção dos indígenas enquanto sujeitos de direito. É, inclusive, nesse momento que se retoma o termo "índio", como uma estratégia para conferir visibilidade à causa indígena. Daniel Munduruku explica:

> Para alguns pesquisadores dessa época histórica, foi muito importante o resgate do termo índio pelos líderes [...]. Este termo, que era utilizado como forma de empobrecer a experiência cultural indígena, acabou virando uma espécie de ícone que sustentava a luta indígena. Ele passou a ser usado para expressar uma nova categoria de relações políticas. Era a primeira vez que os povos indígenas podiam propor uma verdadeira política que tinha identidade própria, fazendo, inclusive, frente ao pensamento indigenista que predominava à época [...][99].

No crescente diálogo entre as lideranças regionais, na busca por autonomia, as lideranças indígenas mobilizaram-se a fim de seguirem informadas sobre os rumos da política nacional e na busca por apoio da sociedade civil – o que ocasionou o surgimento de novas entidades além de parcerias de antropólogos, pesquisadores e artistas com o movimento. Ailton Krenak narra as motivações desta resistência coletiva, sem deixar de levar em consideração sua ampla diversidade:

> Temos cosmovisões, percepções de mundo e ideias de autonomia tão diferentes uns dos outros, mas nós todos temos em comum uma compreensão de que nós não aceitamos que o Estado brasileiro decida como uma aldeia nossa se organiza, como uma aldeia nossa decide e delibera. Nem como educamos nossos filhos ou como queremos continuar as nossas práticas, a herança cultural dos nossos antepassados. Quem põe valor na herança dos nossos antepassados somos nós. Não é um agente do governo, não é uma instância da administração do Estado ou do governo[100].

Outros importantes integrantes do movimento indígena, Álvaro Tukano, Elaine Potiguara e Marcos Terena tecem, respectivamente, considerações a respeito de alguns aspectos notáveis:

> Foi importante a participação de diversos índios no movimento indígena.

---

[97] WERÁ, Kaká (Org.). *Ailton Krenak*. Coleção Tembetá. Lisboa: Oca Editorial, 2019. p. 41.

[98] Id. Ibid.

[99] MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 51.

[100] WERÁ, Kaká (Org.). *Ailton Krenak*. Coleção Tembetá. Lisboa: Oca Editorial, 2019. p. 49.

> Muitos deles já morreram. E foi com essa luta dos índios que surgiu o capítulo de direitos indígenas na Constituição de 1988. Destacamos aqui a figura nobre do meu companheiro Ailton Krenak, porque ele é jornalista, sabe falar muito bem, é o mais preparado para discutir com os deputados, senadores, para dar a nossa versão. Ele falou no plenário da Constituinte em nome da União das Nações Indígenas. Hoje tem outras siglas, mas ainda é o movimento indígena[101].
>
> O Movimento Indígena era autoeducativo. Além de educar a si mesmo, ele tinha a finalidade de conscientizar. A palavra-chave era conscientização. Nos pequenos encontros que fazia, participava, sempre havia um momento de crescimento pessoal – tanto que tudo isso desembocou na necessidade de formular uma nova educação indígena no Brasil[102]. Outra questão de conscientização nesses anos todos foi exatamente no sentido de despertar do brasileiro – coisa que, inclusive, vivi, e isso valeu para os indígenas – o direito de buscar uma identidade. Então muita gente que tinha vergonha de ser índio começou a querer resgatar sua história. Isso foi muito enriquecedor[103].

Segundo Gersem dos Santos Luciano, filósofo e antropólogo da etnia Baniwa, "foi esse movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados, que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na Constituição atual"[104]. Vale evidenciar que, em consonância com a afirmação acima, elegeu-se deputado federal pelo Estado do Rio de Janeiro, o indígena Mário Juruna no pleito de novembro de 1982. Na câmara dos deputados, ele defendeu alguns direitos considerados básicos para a comunidade indígena e, em um de seus mais importantes discursos, pleiteou mais representatividade indígena na política brasileira e a necessidade de investimento em educação de qualidade para os povos originários.

Com a Aliança dos Povos da Floresta[105] e a promulgação da Carta Magna Brasileira – que trouxe, de forma inédita, uma abordagem diferenciada para a questão indígena – os anos 1990 foram marcados por "uma disposição para fazerem acontecer as promessas que a constituição recém

---

[101] KADIWÉU, Idjahure; COHN, Sergio (Org.). *Tembetá*: conversa com pensadores indígenas. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2019. p. 61-62.

[102] MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 129.

[103] Id. Ibid. p. 171.

[104] LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro*:o que você precisa saber sobre os povos indígenas hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006, p. 59.

[105] Para mais informações, cf. INFOAMAZONIA. *Série na web conta história da Aliança dos Povos da Floresta*. Disponível em: https://infoamazonia.org/2020/04/14/portugues-documentario-na-web-conta-historia-de-alianca-dos-povos-da-floresta/. Acesso em: 05 maio 2021.

aprovada fizera"[106]. Regidos pela perspectiva do protagonismo indígena, "diversos projetos foram desenvolvidos ou propostos por comunidades, especialmente aqueles voltados à proteção de territórios já demarcados ou em processo de demarcação"[107]. Inclusive, diversas dessas mobilizações resultaram, nos anos 2000, na realização da *Marcha indígena* e da *Conferência indígena*, no âmbito do evento *Brasil: 500 anos de resistência indígena, negra e popular – Brasil outros 500*[108], protesto que marcava os 500 anos da invasão colonial e que sofreu extrema e covarde repressão policial.

Atualmente o movimento segue na luta por seus direitos, sobretudo pelos territórios – com as demarcações e retomadas dificultadas por um Congresso cada vez mais tomado por ruralistas. Há também o combate contra o sucateamento da FUNAI e da SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena) que, com a redução orçamentária empreendida pelo governo, seguem em pleno desmonte. A ativista indígena Sônia Guajajara resume de maneira clara a intencionalidade das ações governamentais: "a ideia é exatamente essa: enfraquecer os órgãos para fragilizar a política e tentar fragilizar os povos"[109].

Nesse cenário contemporâneo também podemos destacar o protagonismo das mulheres, que vêm assumindo cada vez maior destaque na condução do movimento, defendendo a inclusão e a sustentabilidade, além de trazerem novas pautas, como a violência doméstica e a saúde da mulher. Joênia Batista de Carvalho, conhecida como Joênia Wapichana, foi eleita em 2019 como a primeira deputada federal indígena do país. Segundo ela, o perfil mais conservador do atual parlamento constitui-se como mais um desafio a ser enfrentado, já que existem várias proposições anti-indígenas sendo gestadas no

---

[106] MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 56.

[107] Id. Ibid. p. 57.

[108] Para mais informações, cf. CACIQUE BABAU TUPINAMBÁ. *Nós temos que ensinar a eles que o não é o complemento do sim*. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Pol%C3%ADticas_Ind%C3%ADgenas. Acesso em: 5 maio 2021.

[109] KADIWÉU, Idjahure e COHN, Sergio (Org.). *Tembetá*: conversa com pensadores indígenas. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2019. p. 194.

âmbito do poder legislativo, que serão devidamente combatidas por ela e por todo movimento indígena[110].

Outras iniciativas importantes seguem acontecendo, como, por exemplo, a criação da rádio Yandê, em 2013. Pautada em "programas informativos e educativos que trazem para o público um pouco da realidade indígena do Brasil"[111], seu objetivo é a "difusão da cultura indígena através da ótica tradicional, mas agregando a velocidade e o alcance da tecnologia e da internet". Podemos perceber, inclusive, as produções da Arte Indígena Contemporânea como parte da militância interessada no reconhecimento dos direitos dos povos originários, em um movimento que reúne herança cultural e impulso para renovação. O artista Denilson Baniwa, afirma em entrevista:

> A minha trajetória tem bastante ligação com as populações indígenas e com o movimento indígena, que é de onde eu tiro forças para tudo o que faço na minha vida [...]. Eu venho do movimento indígena, do movimento indígena que é um movimento político e de ação por direitos e de busca por cumprimento de obrigações do Estado em relação às populações indígenas. E nessa exposição [*Dja Guata Porã*] eu tive um *insight* de que a arte pode ser uma parte do movimento indígena que alcança um lugar onde o movimento indígena não alcança. Então, se o movimento indígena alcança o senado, as câmaras, a ONU, que são instituições de poder político, a arte alcança o cidadão comum, que sequer tem conhecimento da existência de populações indígenas no Brasil. Então, ao contrário de um protesto aonde as pessoas vão para as ruas já sabendo a pauta e entendendo e se preparam pra aquilo [...], quando uma pessoa entra numa galeria ou numa exposição de arte ou num lugar onde tenha uma obra, ela não está preparada, então o impacto que a alcança, um impacto mais emocional, mais sensível, digamos assim... então aí que eu vi que a arte pode alcançar um lugar onde uma luta de um movimento indígena não alcança[112].

Jaider Esbell, também correlaciona seu trabalho ao movimento indígena:

> [...] muito cedo essa idéia do movimento, de uma necessidade de atuação política, de tomar um partido ficou muito clara pra mim. E isso tudo foi muito importante para a construção posterior do meu trabalho, da minha identidade artística, da minha identidade poética de pensador. Porque essa identidade vem dessa trajetória de luta de movimento, de conquista. [...] Pelo que a gente vê, as lideranças tradicionais estão cansadas, pedindo o socorro de uma nova energia dentro do movimento. O que pressupõe dentro do meu ponto de vista que o movimento tradicional, tem que buscar uma reinvenção, uma oxigenação em si mesmo. E com certa urgência de

---

[110] Cf. CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Primeira deputada indígena eleita tem como prioridade a defesa da inclusão e da sustentabilidade*. Disponível em: www.camara.leg.br/noticias/546065-primeira-deputada-indigena-eleita-tem-como-prioridade-a-defesa-da-inclusao-e-da-sustentabilidade/. Acesso em: 3 jul. 2022.

[111] Para mais informações, cf. RADIO YANDÊ. *Yandê*: a rádio de todos. Disponível em: https://radioyande.com/. Acesso em: 5 maio 2021.

[112] PIPA Podcast, T01E09: conversa com Denilson Baniwa. Entrevista publicada pelo Prêmio Investidor Profissional de Arte (PIPA). Brasil, 2020. 1 vídeo (26m 5seg). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=TUF0oNLUQcE. Acesso em: 5 maio 2021.

> enxergar novas perspectivas. No meu caso, eu acredito que contribuo para isso dentro de uma proposta de resistência contemporânea, tanto dentro do mundo indígena, quanto no mundo branco através da figura do índio artista. A figura do índio artista vem reivindicando um espaço de existência apropriado para a arte se manifestar[113].

Alcançamos, portanto, após tais manifestações e declarações de artistas, escritores, professores e militantes a concepção de que muitos indígenas dedicaram e dedicam suas vidas à tarefa de fomentar esse movimento unificado em prol do cumprimento dos seus direitos e da resistência contra as injustiças ainda agudamente cometidas contra os povos originários. A conquista das ações afirmativas através de políticas públicas e leis voltadas a grupos étnicos que sofrem exclusão social segue no âmago das demandas do movimento indígena, de modo a fortalecer a permanente luta para que sejam cumpridas e não sejam extintas. Indubitavelmente, a lei 11.645/2008 é parte do aparato jurídico que atua a favor da construção de um currículo inclusivo, que possa promover a participação das minorias tanto no processo político, quanto no acesso à saúde, à educação, ao mercado de trabalho, às redes de proteção social e ao reconhecimento cultural, constituindo uma parte relevante dos frutos da resistência do movimento indígena brasileiro, cujo vigor, rapidamente exposto nos parágrafos anteriores, poderia ser resumido na declaração de Ailton Krenak:

> [...] essa criatividade, essa vitalidade que índios em movimento seguem tendo, ela só me anima a acreditar que eu dediquei uma parte da minha vida ao que podia fazer melhor, que era animar os meus parentes a ficar de pé e não entregar os nossos territórios para essa corja de vândalos que querem nos civilizar na marra. Nós somos civilizações antigas, a gente não nasceu ontem[114].

3.3 **O currículo produzido cotidianamente e a importância da cultura visual**

> O objetivo principal do projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades

---

[113] KADIWÉU, Idjahure; COHN, Sergio (Orgs.). *Tembetá*: conversa com pensadores indígenas. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2019. p. 154-5.

[114] WERÁ, Kaká (Org.). *Ailton Krenak*. Coleção Tembetá. Lisboa: Oca Editorial, 2019. p. 51.

> inconformistas e rebeldes. Só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente. Maximizar essa desestabilização é a razão de ser um de projeto emancipatório. Para isso, tem de ser, por um lado, um projeto de memória e de denúncia e, por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade.
>
> *Boaventura de Souza Santos*[115]

> O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível...
>
> *Michel de Certeau* [116]

Ao observarmos que os processos educativos ocorrem em um cenário composto por diversas tramas estéticas, em um ambiente no qual são atravessados por experiências que fogem do escopo curricular oficial, nossa prática passa a

---

[115] SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson dos (Orgs.). *Novos mapas culturais:* novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 17.

[116] CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2*: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 31.

orientar-se a partir de alguns questionamentos: quais elementos cercam e permeiam o olhar, os sentidos, a imaginação dos estudantes na contemporaneidade, em seus locais de convivência? De que maneiras as realidades estão sendo constituídas, na medida em que a cada dia se consolida o domínio exorbitante das imagens? Fernando Hernández afirma que:

> prestar atenção à compreensão da cultura visual implica aproximar-se de todas as imagens (sem limites demarcados pelos critérios de um gosto mais ou menos oficializado) e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente com a finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossas 'visões' sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos"[117].

[117] HERNANDÉZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 51.

Figura 17 – Roda de conversas e partilha de expêriencias.

Fonte: A autora, 2022.

Em um mundo bombardeado por imagens e repleto de suportes que permitam sua veiculação frenética, a cultura visual constitui um campo de conhecimento capaz de contribuir com a investigação das narrativas visuais que vão sendo construídas ao longo do tempo. Um projeto educacional conectado às demandas e exigências da atualidade deve erguer-se através da observação da cultura visual e da interculturalidade, da descoberta de si através dos encontros, estranhamentos, investigações e reflexões acerca de outras

culturas.

Todavia, as diferenças culturais no contexto escolar muitas vezes são silenciadas e negadas por uma conduta de padronização, baseada na afirmação de que "somos todos iguais". Situações permeadas por preconceitos e intolerâncias no desenrolar das relações estabelecidas entre estudantes são, muitas vezes, resolvidas pelo uso da frase apaziguadora, no intuito de evitar o acirramento de tensões. Tal afirmação, no entanto, invisibiliza a necessidade do reconhecimento de direitos básicos de todos os cidadãos e serve de base a processos de uniformização monocultural, ainda muito vigentes no âmbito escolar, espaços em que a associação entre diferença e pluralidade de identidades raramente é valorizada enquanto potência para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias.

Deste modo faz-se necessário ampliar a presença nas escolas de produções, saberes e visões de mundo originadas em múltiplas etnias, numa perspectiva da interculturalidade crítica[118], a fim de que seja possível fomentar um diálogo profícuo a respeito das diferenças. Para Vera Candau, a interculturalidade:

> fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais[119].

Em um país que continua a perpetrar o etnocídio dos povos autóctones, trazendo a reboque o aniquilamento de suas práticas ancestrais e costumes em prol da legitimação de um pensamento hegemônico ocidental, torna-se imprescindível observar o modo como as imagens relacionadas a esses mesmos povos estão sendo disseminadas pela mídia, pelo poder público e no próprio contexto da educação. Não é demais sublinhar que essa mesma proliferação enganosa e superficial de informações contribui para a validação e intensificação das tantas injustiças cometidas contra os povos originários, pois fixam visões

---

[118] Vera Candau define a interculturalidade crítica o ato de "questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros". Cf. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade* [online]. 2012, v. 33, n. 118, p. 235-250. Disponível em: www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 31 jul. 2022. p. 244.

[119] Id. Ibid. p. 245.

de realidade e identidade. A presença de imagens estereotipadas na internet ou mesmo no interior das escolas, influencia os processos de significação e dá origem a discursos que precisam ser questionados.

Figuras 18, 19 e 20 – Sugestões de atividades disponíveis na internet e detalhe de mural afixado em uma escola da rede municipal.

Fontes: EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO. *Atividades do dia do índio*. Disponível em: www.educacaoetransformacao.com.br/atividades-do-dia-do-indio. Acesso em 31 jul. 2022; B: EDUCAR, EDUCANDO! *Dia do índio*. Disponível em: http://vamos-educar-educando.blogspot.com/2011/04/dia-do-indio.html. Acesso em: 31 jul. 2022; A autora, respectivamente.

A poesia de Eduardo Galeano nos revela o modo como a proliferação de imagens simplificadoras termina por invisibilizar e subalternizar aqueles que são objetos desses discursos:

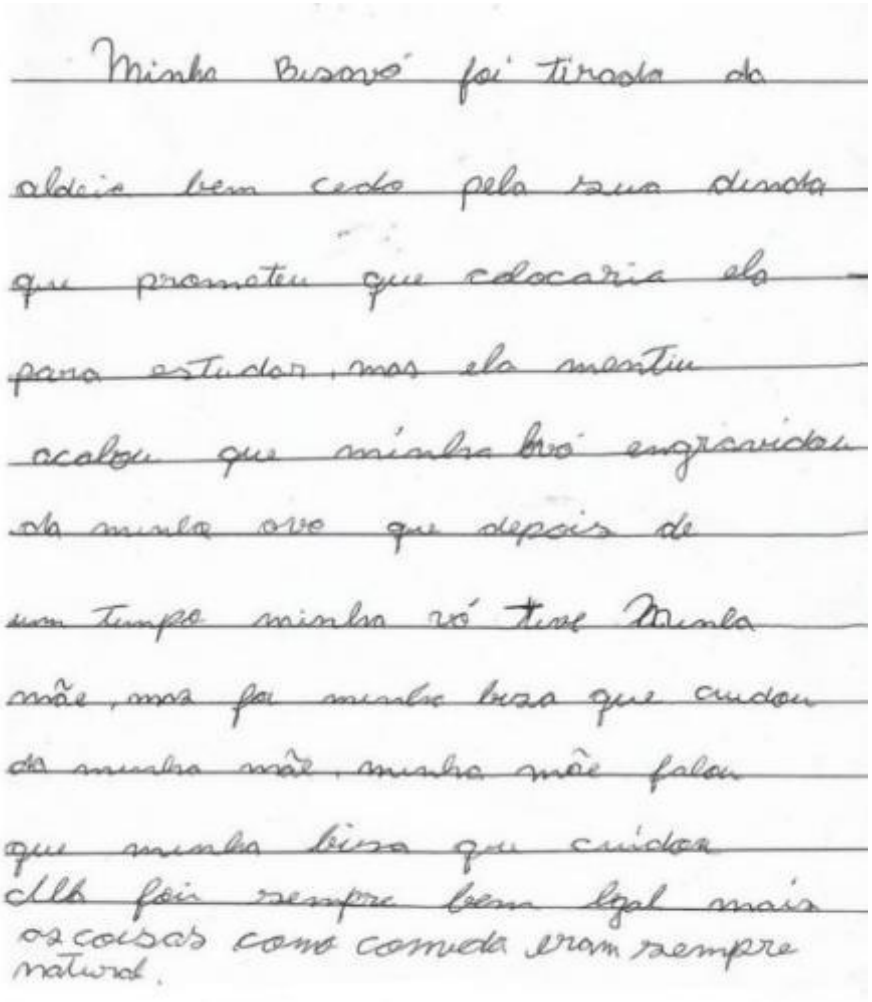
> Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.
> Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:
> Que não são, embora sejam.
> Que não falam idiomas, falam dialetos.
> Que não praticam religiões, praticam superstições.
> Que não fazem arte, fazem artesanato.
> Que não são seres humanos, são recursos humanos.
> Que não tem cultura, têm folclore.
> Que não têm cara, têm braços.
> Que não têm nome, têm número.
> Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
> Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata[120].

[120] GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 71.

No dia a dia, conversando com estudantes a respeito dos povos indígenas brasileiros, encontramos caminhos para desconstruir estereótipos, como, por exemplo, ao tomarmos consciência de que a nomenclatura genérica “índio” não é capaz de representar toda a diversidade de povos originários existentes no país. Também vale ressaltar as circunstâncias em que fomos capazes de esmiuçar, em nosso próprio cotidiano, os usos e fazeres baseados nas culturas indígenas, como alimentação, na língua, nos repertórios imagéticos, e mesmo nas histórias pessoais. Momentos em que pudemos nos atentar para o fato de que muitos povos, em suas dinâmicas culturais, preservam muitas das suas tradições, ainda que as atualizando ao tempo presente, fazendo uso de tecnologias atuais e ingressando no debate contemporâneo.

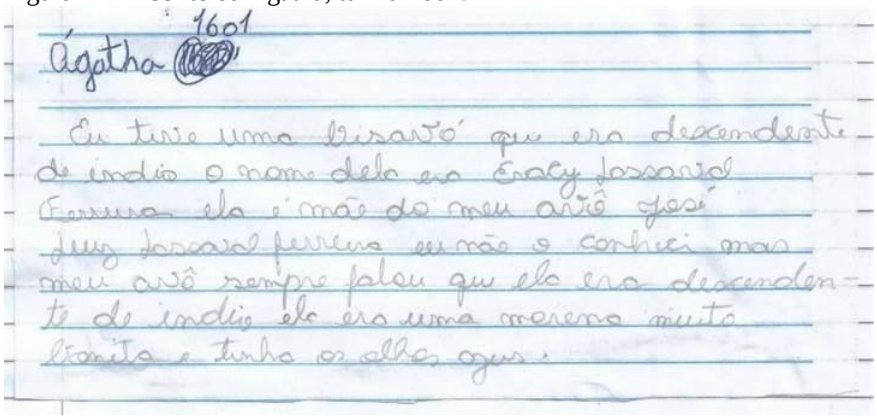
Ao realizar uma atividade em que se solicitou aos estudantes que trouxessem escritos com aquilo que sabiam a respeito de suas ancestralidades, pudemos identificar a forte presença da matriz indígena no coletivo formado pelos estudantes e na roda de conversa todos puderam ler seus relatos, uns para os outros, e divagar sobre suas memórias.

Figura 21 – Escrito de Marianne, turma 1602.


Minha Bisavó foi tirada da
aldeia bem cedo pela sua dinda
que prometeu que colocaria ela
para estudar, mas ela mentiu
acabou que minha bró engravidou
da minha ave que depois de
um tempo minha vó tive Minha
mãe, mas foi minha bisa que cuidou
da minha mãe, minha mãe falou
que minha bisa que cuidou
dela foi sempre bem legal mais
as coisas como comida eram sempre
natural.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 22 – Escrito da Ágatha, turma 1601.

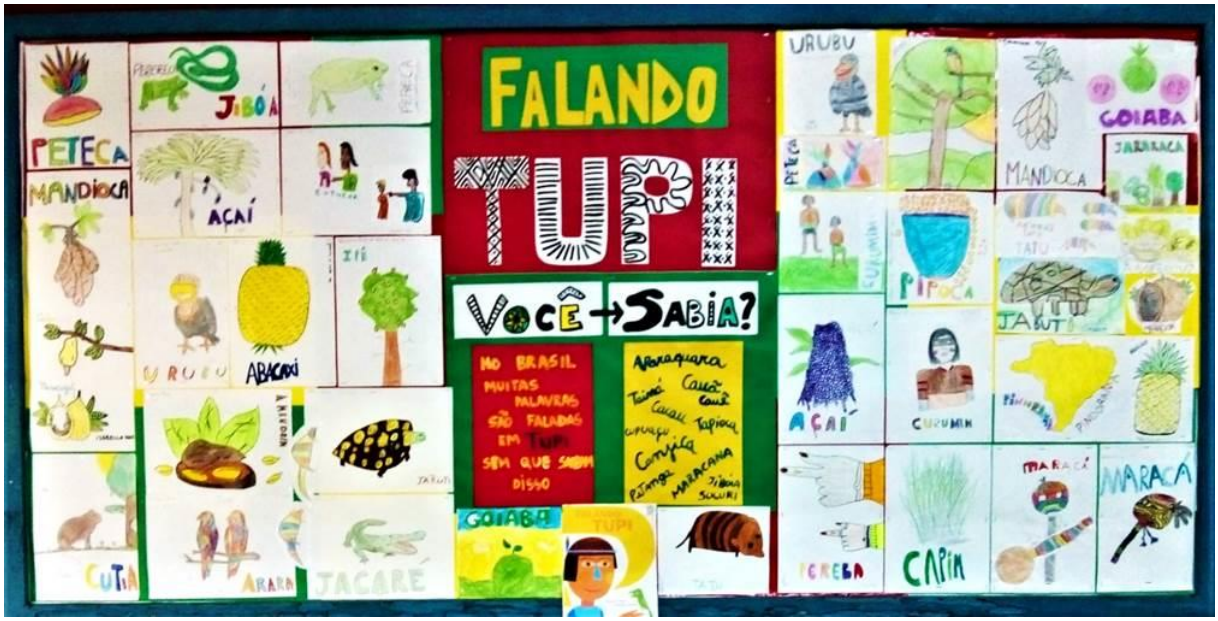

1601
Ágatha
Eu tive uma bisavó que era descendente
de indio o nome dela era Enacy Jossard
Ferreira ela é mãe do meu avô José
Luiz Jossard ferreira eu não o conheci mas
meu avô sempre falou que ela era descenden-
te de indio ela era uma morena muito
bonita e tinha os olhos azuis.

Fonte: A autora, 2022.

A partir desta experiência, surgiu no grupo uma curiosidade mais ostensiva a respeito de quais influências linguísticas, sobretudo do tupi, poderíamos encontrar em nosso

vocabulário, em expressões de uso comum, nomes próprios, nos nomes das ruas e outros locais do bairro e adjacências. Tendo como base o livro *Falando Tupi*[121], do autor indígena Yaguarê Yamã, e associando sua leitura com pesquisas e anotações diárias dos termos cujas sonoridades nos soavam parecidas com as que encontramos na publicação, pudemos explorar um universo de palavras que foi, posteriormente, utilizado como base para experimentações plásticas.

Figura 23 – Mural com palavras em tupi que identificamos em nosso cotidiano.



Fonte: A autora, 2022.

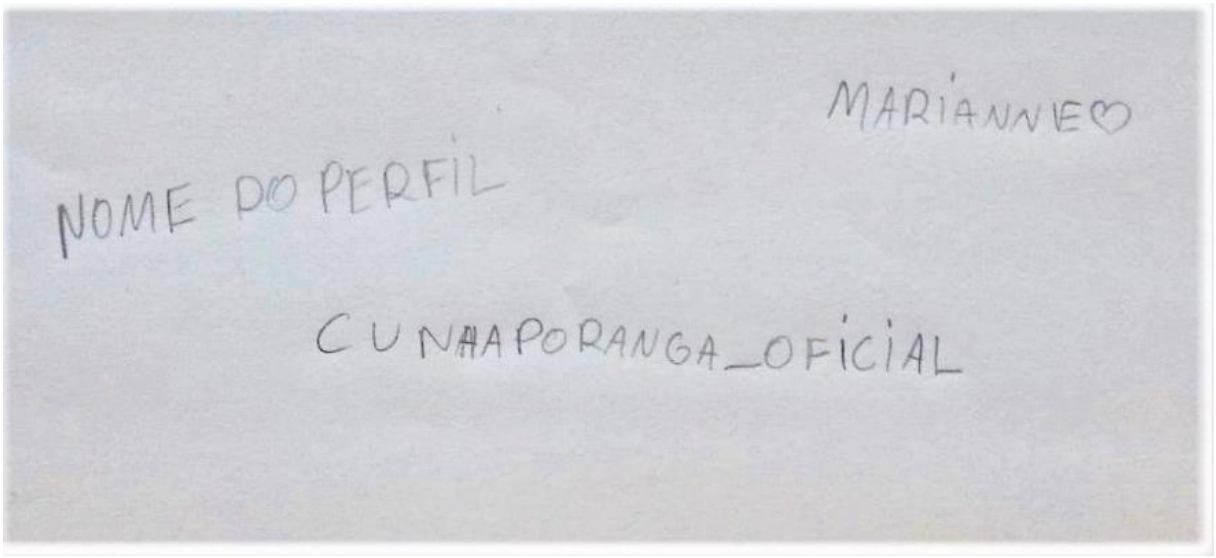
Após a realização desta atividade, passei a ser procurada por estudantes que traziam referências indígenas com atuação *on-line*, na rede social *TikTok* e na plataforma de vídeos *Youtube*. Entre esses influenciadores, destaca-se a indígena Maira Gomes Godinho, conhecida como Cunhaporanga[122], cujo alcance, em julho de 2022, abrange mais de 6 milhões de contas.

---

[121] YAMÃ, Yaguarê. *Falando Tupi*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

[122] Cf. GODINHO, Maira Gomes. *Cunhaporanga_oficial*: Jūgoa. Disponível em: www.tiktok.com/@cunhaporanga_oficial. Acesso em: 31 jul. 2022. Ver também: Id. *Cunhaporanga_oficial*. Disponível em: www.youtube.com/channel/UC074dMdI1RslHSDukrky0xQ. Acesso em: 31 jul. 2022.

Figura 24 – Bilhete entregue por uma aluna no intervalo da aula.



Fonte: A autora, 2022.

Habitante da comunidade Tatuyo, localizada na margem direita do rio Negro, próximo a Manaus, Maira costuma mostrar a rotina de sua família, compartilhando nas redes as refeições com pratos típicos indígenas, os momentos de trabalho, a confecção de artesanatos, o manejo da terra, a feitura de pinturas corporais, entre outras atividades cotidianas. Desdobramentos como este nos revelam que o acolhimento das investigações centradas no universo cultural dos estudantes, de seus engajamentos e experiências, em uma busca genuína por orientar as práticas educativas a partir de seus interesses constitui uma maneira eficaz de os encorajar a erguer suas vozes no resgate e na produção de novos saberes.

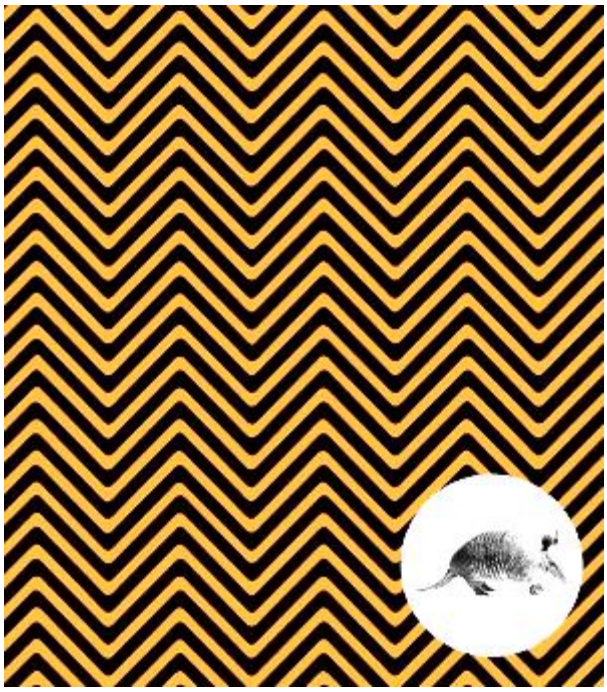
Figura 25 – Indígena Maira Gomes Godinho, seguida por estudantes no perfil cunhaporanga_oficial da rede social TikTok.

Fonte: QUEIROZ, Julia. *Jovem indígena faz sucesso no TikTok compartilhando rotina de sua aldeia*. Disponível em: https://emais.estadao.com.br/noticias/comportamento,jovem-indigena-faz-sucesso-no-tiktok-compartilhando-rotina-de-sua-aldeia,70004042163. Acesso em: 30 jul. 2022.

Dado o interesse do grupo, passei a levar para as aulas alguns vídeos produzidos pela jovem indígena em que ela costuma aparecer portando pinturas faciais. Esse detalhe chamou a atenção dos estudantes, que passaram a mostrar-se curiosos em relação às pinturas corporais e aos grafismos utilizados pelas culturas indígenas. A apreciação de alguns grafismos da cultura Baniwa, apresentados pelo artista indígena contemporâneo Denilson Baniwa em seu site[123], fomentou debates e a descoberta de que os grafismos estão presentes em muitos utensílios, objetos de decoração, roupas, mochilas, acessórios entre outros, sem que muitas vezes nos atentemos para este fato. Assim, os estudantes, com olhares aguçados pelas experiências realizadas, começaram a trazer para as aulas elementos do dia a dia que estampam grafismos indígenas.

[123] Cf. BANIWA, Denilson. *Estampas indígenas.* Disponível em: www.behance.net/gallery/76654019/Estampas-Indigenas. Acesso em: 31 jul. 2022.

Figura 26 – Denilson Baniwa.
Tatu (Tolypeutes tricinctus).



Fonte: BANIWA, Denilson. *Estampas indígenas*. Disponível em: www.behance.net/gallery/76654019/Estampas-Indigenas. Acesso em: 30 jul. 2022.

Figura 27 – Estojos escolares com o grafismo do Tatu.

Fonte: A autora, 2022.

O contato com a produção audiovisual do Canal Cunhaporanga e, posteriormente, a apreciação do conteúdo produzido pelo *youtuber* xavante Cristian Wari'u, criador do canal Wari'u[124], onde exibe vídeos relacionados à cultura indígena contemporânea, fez surgir entre os estudantes o anseio por conhecer outras figuras indígenas presentes no debate contemporâneo. Assim, durante rodas de conversa, optamos por trabalhar esse desejo de maneira lúdica, fazendo uso de jogos para a aproximação com personalidades indígenas, o que nos fez recordar do brinquedo *Cara a cara*[125], produzido pela empresa Estrela.

---

[124] Cf. WARI'U, Cristian. *Wari'u*: canal sobre os povos indígenas. Disponível em: www.youtube.com/c/Wariu. Acesso em 31 jul. 2022.

[125] "Em 1986 era lançado o primeiro *Cara a Cara*. Em substituição aos jogos de memória baseados em cartas de baralho, ele revolucionou o mercado brasileiro, conquistando rapidamente uma legião de apaixonados pelo novo jogo de adivinhação". Para maiores informações cf. ESTRELA. *O cara a cara está sempre inovando e*

Utilizando como base o brinquedo que era de minha filha, passamos a, durante as aulas, substituir suas personagens por personalidades indígenas, como artistas, ativistas, escritores e xamãs. O desafio posto pelo jogo consiste em descobrir a personagem em posse do oponente, a partir da elaboração de perguntas que visem chegar à descoberta da personalidade em questão. Quanto mais concentração e na aproximação das características da personagem, maiores são as chances de acertar.

Por fim, fizemos uma lista com informações relativas a cada indígena citado no jogo para leitura coletiva – pontapé inicial para a realização posterior de pesquisas mais aprofundadas, já que alguns estudantes relataram que empreenderam pesquisas on-line a fim de conhecerem melhor as trajetórias de algumas personalidades presentes em nosso jogo. Além disso, pudemos constatar um maior interesse das turmas na aproximação da história de vida e das realizações das pessoas abordadas pelas vias desta experiência lúdica.

Figura 28 – O jogo *Cara a cara indígena.*

Fonte: A autora, 2022.

---

a nova versão vem com aplicativo. Disponível em: https://blog.estrela.com.br/cara-a-cara-com-aplicativo/. Acesso em: 3 de jul. 2022.

Figura 29 – O jogo *Cara a cara indígena*.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 30 – Aprender brincando.

Fonte: A autora, 2022.

Como o desenrolar de uma história que está ainda por ser inventada, o currículo pode se estruturar de maneira aberta e fluida, sendo construído nas brechas cotidiano, no saltar das dúvidas, no despertar das curiosidades e no abraçar das referências trazidas por todos os componentes do espaço educativo. Na dimensão sensível dos cruzamentos múltiplos, na abundante influência da cultura visual, nas percepções transculturais, a pulsão do desejo de certos aprendizados se faz presente, de modo a tornar mais enriquecedor o processo educativo. Oferecer alternativas para que os estudantes aprendam a "orientar-se e encontrar referências e pontos de ancoragem que lhes permitam avaliar, selecionar e interpretar a avalanche de informações que recebem todos os dias"[126] deve ser o papel de uma educação comprometida com a autoconsciência e atuante de maneira crítica e propositiva no universo histórico e visual em que estamos imersos.

[126] HERNANDÉZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 50.

4 **PRÁTICAS PARA UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL**

É possível que nossa principal lição, labor educativo, seja a de aprender a ser rio, planta, vento, pedra, calor, bicho, grão de areia miúda; aquela que resguarda a sapiência da plenitude em uma experiência ecológica.

Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino[127]

Pai Nosso que estás nos céus
Neste dia 19 de abril
Nos livre das professoras e professores que pintam seus alunos com canetinhas hidrocor
Nos livre das escolas que colocam cocares de papel nas crianças
Pai Nosso, que estás nos céus
Não deixem as professoras ensinarem para as crianças que o Dia do Índio é uma homenagem aos povos originários.
Mantenha longe de Nós aqueles que repetem as palavras:
Índio, Oca, Tribo, Selvagem, Pureza e Exótico
Afaste de Nós os bu-bu-bu feito com a mão na boca
Senhor, perdoem aqueles que por desconhecimento nos fazem uma imagem estereotipada
Mas livre-os do desconhecimento e do preconceito que os fazem acreditar que ainda somos os indígenas de 1500
Amém!

Denilson Baniwa[128]

---

[127] SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO Luiz. *Flecha no tempo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019. p. 61.

[128] BANIWA, Denilson. *19 de abril*. Disponível em: radioyande.com/default.php?pagina=blog.php&site_id=975&pagina_id=21862&tipo=post&post_id=813. Acesso em: 11 jan. 2021.

Cultivar uma forma apreciativa do conhecimento com a valorização, inclusive, da consciência sensorial, cujas práticas enfatizem a profundidade e a qualidade das experiências. Um currículo vivo, em que as questões sociais, ambientais e aquelas vinculadas à nossa ancestralidade não estejam apartadas das discussões que envolvam a aprendizagem e o ensino. Um currículo cuja visibilidade dada às culturas indígena e africana - em acordo com a lei 11.645/2008 - seja notória, evidente e, para tanto, exercitada durante todo o ano letivo, não somente nas datas consideradas oficiais.

A escrita de outras histórias referentes às relações cotidianas nos espaços escolares e às culturas marginalizadas ao longo dos séculos nos leva a perceber a necessidade de aproximação de diferentes modos de fazer, concepções de saber e outras maneiras de ser nas criações e convivências que constituem o tecido dos espaços da educação. Torna-se indispensável a observação do cotidiano escolar, de sua dinâmica, múltipla e heterogênea, em uma permanente pesquisa, a fim de que seja possível a concepção de um currículo apto a colocar em xeque os métodos cientificistas de construção, de modo a agregar outras formas, mais qualitativas, de formação e produção.

Faz-se urgente e necessária, enquanto processo fundamental para a construção de conhecimento, a promoção de práticas letivas guiadas pelo exercício crítico da cidadania, pela elaboração de narrativas que acolham as diferenças do múltiplo, pela reflexão a respeito das informações presentes nas vivências dos estudantes, nas redes virtuais e nas demais mídias. Com a vigência de um imaginário social indígena ultrapassado, torna-se ainda mais premente a aproximação consciente da extensa diversidade das práticas artísticas contemporâneas dos povos originários brasileiros no âmbito de ensino da educação básica.

O ensino da arte pode existir como uma ferramenta de resgate e pesquisa, um espaço estratégico no qual se possam engendrar inúmeras maneiras de desarticulação da hegemonia eurorreferenciada e brancocêntrica, um refúgio no ambiente escolar em que seja possível vislumbrar a diversidade enquanto um recurso e uma força para a educação, ao mesmo tempo em que se procura tornar visível a arte dos povos originários em suas diversas etnias. Os povos autóctones devem ser tratados de maneira congruente diante de sua memória, mas também por sua atuação no tempo presente. A possibilidade de os estudantes conviverem com as produções artísticas indígenas contemporâneas revela-se como uma

oportunidade sem igual para o desenvolvimento de seu potencial humano, político, criativo e estético.

Por meio da abordagem e da apreciação da arte indígena produzida no calor do tempo presente, podemos trazer para o debate a importância da experiência estética enquanto dispositivo de percepção, abertura e discussão da alteridade. Nadja Hermann, tratando das conexões entre ética, estética e alteridade, afirma:

> A alteridade encontra, no deslizamento para a estética, novas configurações. A produção artística e a estética incluem-se num movimento de interpretação da vida e reinventam o conceito de alteridade, na medida em que a experiência estética enfatiza uma multiplicidade de dimensões do estranho, que nos retira da conformidade com o familiar, abrindo espaço para uma alteridade antes desconhecida[129].

Portanto, o convívio das crianças e jovens com as produções estéticas dos povos originários contemporâneos mostra-se também como uma ferramenta para a construção de saberes a respeito desses povos. Os estranhamentos causados a partir do contato com as imagens, histórias, músicas etc. advindas das diversas culturas são o pavimento de um caminho sensível que conduz ao despertar da curiosidade e do interesse pelo reconhecimento da alteridade.

Compreendendo que a identidade e a diferença resultam do processo de uma produção simbólica e discursiva, e ciente de que ambas estão articuladas em sistemas de significação submetidos a relações de poder, Tomaz Tadeu da Silva alerta para o fato de que, na perspectiva da diversidade, diferença e identidade encontram-se, em geral, naturalizadas e estagnadas. Ele indica que para irmos além do mero respeito e tolerância da diversidade e da diferença, bordões tão requeridos pedagogicamente, faz-se necessária a construção de uma educação mais crítica e questionadora, capaz de interrogar-se a respeito desses conceitos, assim como sobre as formas dominantes de representação:

> Quais as implicações políticas de conceitos como diferença, identidade, diversidade, alteridade? O que está em jogo na identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como um processo, uma pedagogia e um currículo que não limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las?[130]

---

[129] HERMAN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum*: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 124.

[130] SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 74.

No que diz respeito aos povos originários, além do reconhecimento da existência de 274 línguas indígenas, faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes no Brasil[131], resiste um oceano de cosmovisões, histórias, rituais, manifestações estéticas, tradições, modos de fazer/estar/ser – riqueza desmedida, oriunda da diversidade cultural indígena brasileira, que carece se integrar às narrativas construídas nos processos educativos. Assim, as propostas pedagógicas aqui descritas têm por objetivo possibilitar o contato dos estudantes com as narrativas das culturas, artes e literaturas indígenas contemporâneas, constituindo-se a partir de processos e experiências contra-hegemônicas.

4.1 **Exposição dos processos / Relatos das experiências**

Gostaria apenas de, brevemente, antes de adentrar nas práticas realizadas no âmbito escolar relacionadas a este projeto, mencionar uma experiência pessoal que fortaleceu a caminhada neste projeto. A visita à aldeia Guarani Mbyá, em julho de 2021, que me possibilitou conviver, junto a uma amiga, por 3 dias e 2 noites em meio aos afazeres diários de seus 70 habitantes. Kalipety, localizada três quilômetros ao sul do bairro de Barragem, em São Paulo, é referência em práticas agroecológicas, levadas a cabo a partir da combinação de saberes tradicionais guarani com técnicas alternativas do mundo não indígena e trouxe para nós, muitos aprendizados, sobretudo por intermédio de Jerá Guarani, liderança da aldeia.

---

[131] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *O Brasil indígena*: os indígenas no censo demográfico de 2010. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

Figuras 31, 32, 33 e 34 – Imagens da Aldeia Kalipety, julho de 2021. Fotografias de Ade Evaristo

Fonte: A autora, 2022.

O corpo se distanciava da aldeia Kalipety, o sol aquecia a terra evaporando orvalhos e ia, aos poucos, deixando de refletir os verdes da mata para tocar os prédios enfileirados ao longo da estrada. De volta ao engarrafamento da cidade, por mais que a poluição insistisse em grudar nas vistas, o substrato de minha intimidade já abrigava novas camadas de proteção. Trilhas internas haviam sido remexidas. O corpo tomava distância, mas encontrava-se ainda presente. Recôndito banhado na fogueira circular, no chão das escutas atentas, no testemunho de vidas florestais. Experiência irredutível às letras, mas que planto nestas linhas em agradecimento.

Lá descobrimos que é possível colher 50 variedades de *jety* (batata-doce em guarani) que, quando expostas ao sol por dias antes de serem assadas, tornam-se ainda mais doces, soubemos também que há muitas espécies diferentes e coloridas de milho e não podemos esquecer da deliciosa banana verde frita, assim como do chá da erva doce retirado do pé, materializando o privilégio de experimentarmos alimentação livre de agrotóxicos, originada da terra local. Aprendemos, na casa de eucalipto com frestas, cujo interior guardava incríveis cestarias de taquara, que se desejamos acender uma fogueira com nosso sopro, é necessário estarmos com o interior sereno. Saberes e experiências geradas em uma vivência que

destoou dos passeios turísticos convencionais, realizados em grandes grupos, onde as pessoas são guiadas de um ponto a outro, sem tempo para que possam respirá-los em seu ritmo próprio.

Pelo contrário, nos dias em que estivemos na aldeia, pudemos caminhar livremente, conversar com seus moradores, escutar histórias ao redor das fogueiras, além das prosas e músicas em guarani. Participamos também das refeições comunitárias e dos ritos na casa de reza, onde cantamos e dançamos para Nhamandu. Lá nos deixamos envolver pela fumaça liberada pelo petynguá, o cachimbo sagrado guarani, intermediário entre o material e o espiritual. Compartilharam conosco o chimarrão coletivo, nos aqueceram e nos sorriram, em um acolhimento tão profundo e inesquecível que só fez aumentar minha admiração e reverência aos povos originários. Ainda na aldeia, um sonho me apanhou em cogitar que todas as pessoas pudessem ter experiência semelhante.

Assim, acabei por transmitir muito desse encantamento que vivi para os estudantes em nossas rodas de conversas, reverberando as vivências, inclusive, em uma atividade relacionada à música guarani, a ser detalhada mais adiante.

4.1.1 A horta na escola: outra relação com a terra

> A inteligência pode ser adquirida com o tempo da escola, já a sabedoria é outra temporalidade, exige um movimento maior da mente, mas também do corpo. Um conhecimento não é apenas elaborado pela mente, é elaborado também pelo exercício da prática com as mãos.
>
> *Ancestrais de Célia Xakriabá*[132]

A horta da escola abriu caminhos para experiências de contentamentos. É preciso

[132] XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, 2020.

acreditar que, mesmo em ambientes tantas vezes inóspitos, tratando aqui de uma das escolas em que relatei dificuldades em realizar práticas mais transformadoras, algumas belezas podem surgir e o ato de se atentar a elas é uma maneira de coletar talismãs que resguardem nossa caminhada. No ano em que fui aprovada no concurso para lecionar na Rede Municipal de Ensino, conheci um professor que desenvolvia um projeto para a construção de uma horta na escola, mas havia encontrado inúmeras dificuldades para realizá-lo: falta de recursos financeiros e de interesse da gestão em efetivar a proposta, a ausência de outros profissionais que quisessem contribuir, enfim, uma série de situações que fizeram com que sua ideia permanecesse apenas no papel.

Quando tomei conhecimento do projeto, fiquei encantada com a possibilidade de termos um local de cultivo, com a chance de ocuparmos alguns espaços da escola que, até então, encontravam-se inativos, além dos possíveis desdobramentos da experiência de vermos o crescer das hortaliças e legumes, além das árvores geradas a partir das sementes cuidadas. Também achava animador pensar nas conversas que, atravessando diversas disciplinas, inclusive as filosóficas, poderiam surgir das várias etapas desse evento. Assim, tomada por uma vontade arrebatadora de materializar a desejada horta, fomos, eu e o referido professor, mesmo aos poucos, galgando a adesão de outros profissionais da escola, principalmente entre corpo discente.

A mudança de gestão ocorrida na época em que nos empenhávamos a realizar o projeto – por volta de 2016/2017 – também facilitou a empreitada já que, além do apoio motivacional, a nova direção se dispôs a comprar alguns *kits* de jardinagem para a construção de nossa horta. Fizemos uma campanha envolvendo corpo docente e discente, além dos responsáveis, para que pudéssemos adquirir terra, caixotes de feira, pneus, sacos de estopa, sementes e mudas. Um funcionário da Comlurb nos ajudou com a doação de uma grande quantidade de terra que havia no sítio que possuía; uma funcionária da cozinha nos trouxe várias mudas; arrecadamos dinheiro entre os professores para a compra de mais terra e recebemos, esporadicamente, algumas contribuições das crianças e de suas famílias.

Semeamos diversas mudas na sala de artes, inclusive a partir das sementes das frutas e dos vegetais consumidos na própria merenda, como a tangerina, por exemplo, que foram posteriormente plantadas na escola. Colocamos na calçada da frente, mudas de acerola, limão, tangerina, amora e pitanga dentro de pneus pintados pelas crianças. Transformamos um local anteriormente árido, sem verde ou sombras, no espaço que hoje nos presenteia com a beleza dessa presença viva. Outras mudas foram para a horta, na parte dos fundos da escola: rabanete,

babosa, couve, alface, coentro, salsinha, hortelã, hortelã pimenta, pimenta biquinho, boldo, saião, arnica, mamão, maracujá, abóbora, tomate, alho poró... Muitas dessas hortaliças pudemos colher, experimentar; com elas preparamos chás, sentimos seus aromas e refletimos sobre a paciência e os cuidados necessários para que sejam possíveis germinações, crescimentos e colheitas.

Como consequência do estabelecimento da horta, o momento de feitura das merendas também foi transformado: as cascas dos ovos utilizados na preparação das refeições, após lavadas e secas passaram a ser adicionadas à terra, servindo como fonte de matéria orgânica para seu adubo. Passamos a fazer compostagem com as cascas de algumas frutas e legumes, além da preparação de um adubo líquido a partir das cascas de banana trituradas e armazenadas por cerca de 10 dias em local escuro para serem, em seguida, misturadas à terra.

No espaço entre semeadura, rega, preparo de adubos e retirada de ervas daninhas, foram tecidas muitas conversas frutíferas: a alimentação orgânica e saudável, o uso de agrotóxicos, a expulsão de povos originários de suas terras em decorrência do agronegócio e da mineração, a possibilidade de outras formas de vida mais sustentáveis e que não agridam ao meio ambiente nem a nós mesmos – maneiras de estar no mundo que são, entretanto, perseguidas e exterminadas pelo fato de não seguirem o modelo predominante guiado pelo consumo e pelo lucro.

Figuras 35, 36 e 37 – Estudantes entre adubagens e colheitas.

Fonte: A autora, 2022.

A horta nasceu, assim, do processo de tomada de decisões coletivas, do trabalho conjunto envolvendo educadores e educandos, como um espaço de estímulo para a germinação do pensamento a respeito de alteridades, sobretudo as que se referem aos povos autóctones. Sua existência deu origem a um universo de aprendizados múltiplos, de pesquisa, autoconhecimento, contação de histórias e convivências poéticas, inclusive associadas à solidariedade.

É por essas e para essas práticas que compreendo a existência da escola como possibilidade de espaço vital para processos de aprendizagem – incluindo a valorização dos saberes chamados "não-formais", não contidos no currículo oficial mas que, no entanto, podem nos guiar ao florescimento de conhecimentos de autonomia e democracia.

4.1.2 O que é ser índio para você?

Os indígenas dormem? Eu sempre achei que
eles não dormiam nunca.
Pedro, 7 anos.

Tia, tem indígena clarinho? Eles falam
espanhol ou português?
Maria Eduarda, 8 anos.

Tia, eu tenho medo dos índios. Eu vi num filme
que eles matavam pessoas e comiam seus braços.
Ariela, 7 anos.

Professora, tem índios meninas? Eles comem
formigas gigantes né!?
Arthur, 8 anos.

A partir da apresentação da obra *Mikay*, de Arissana Pataxó[133] – um facão de cerâmica onde se pode ler a pergunta "o que é índio para você?" – promove-se com as turmas um debate a respeito do significado que elas enxergam nas representações daquilo entendido como "índio" em nossa sociedade. A artista nos oferece a representação de uma arma como metáfora para o contato dos povos ocidentais com os indígenas e a frase inscrita no objeto carrega a ressonância de sua experiência subjetiva na lida com os estereótipos destinados a ela ao longo de sua vida. Arissana busca, com seu posicionamento, desconstruir esses rótulos:

> Escutei diversos comentários como: "Ah, você não é índia. Você é educada e tem etiqueta", "índio não frequenta shopping", "índio não tem sobrancelha e só existe na Amazônia" [...] Cada pessoa tem um índio fictício na cabeça. Essa imagem é construída pelos livros de literatura, pelas escolas, pela mídia. Mas nós somos um povo que vive na floresta e também na cidade [134].

Desenvolveu-se um trabalho de expansão e aprofundamento da compreensão dos estudantes, em que se buscou ir além da noção de "índio", por meio da sensibilização e da diagnose das histórias trazidas por eles a respeito de seus antepassados, além da apresentação de vídeos vinculados ao tema, da literatura indígena e de trabalhos de arte indígena contemporânea, em uma perspectiva de pesquisa ativa, com estímulo à descoberta e à investigação, favorecendo um processo de aprendizagem em espiral.

A indagação a respeito dos povos originários foi sendo revisitada, ao longo do ano, através de estudos colaborativos e enriquecida com associação de novas ideias, visando aprofundar a compreensão de conceitos. Este movimento proporcionou o desenvolvimento de debates seguidos de entrevistas, situações nas quais os grupos puderam expor suas opiniões para toda a turma –uma abordagem que possibilitou aos estudantes a expansão de seus horizontes analíticos e a prática do exercício argumentativo.

---

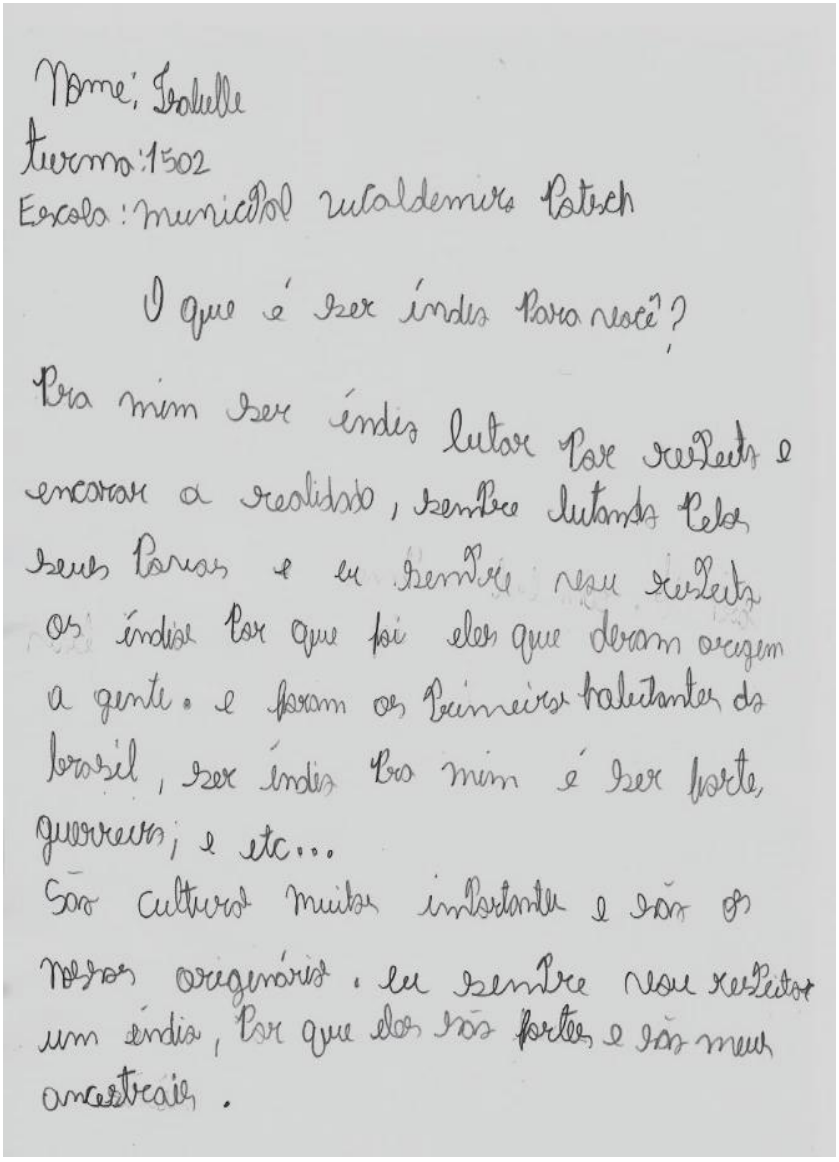
[133] Para mais informações cf. Capítulo 2 – ARTE VISUAL INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NO FLUXO DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL. p. 30.

[134] Cf. TAKASHIMA, Aline. *Disseram que eu não era índia por ser educada e ter etiqueta*. Disponível em: https://claudia.abril.com.br/noticias/disseram-que-eu-nao-era-india-por-ser-educada-e-ter-etiqueta/. Acesso em: 19 jul. 2022.

Tendo como ponto de partida a exposição, ainda que de forma pouco elaborada, dos argumentos de cada estudante, passa-se, em seguida, para a análise e argumentação a partir do que foi exposto, com o auxílio dos pares, e do docente, de modo que pode-se chegar, coletivamente, a reflexões mais consistentes e aprofundadas a respeito do tópico abordado. Dessa maneira, temas complexos, que exigem maior grau de compreensão e criticidade, como é o caso das tantas formas de existência indígena, suas cosmologias e histórias podem ser debatidos com maior acuidade e abrangência.

A pergunta de Arissana Pataxó – O que é ser índio para você? – foi o fio que alinhavou todas as atividades. Foram realizadas dinâmicas em que alguns relatos registrados em escrita foram embaralhados e posteriormente sorteados, a fim de que cada estudante pudesse ler a opinião de seus colegas enquanto toda a turma tentava adivinhar a quem pertencia aquele argumento. Descoberta a autoria, abria-se um espaço para conversas em torno do conteúdo compartilhado.

Figura 38 – Resposta de Isabelle, turma 1502, à pergunta de Arissana Pataxó.



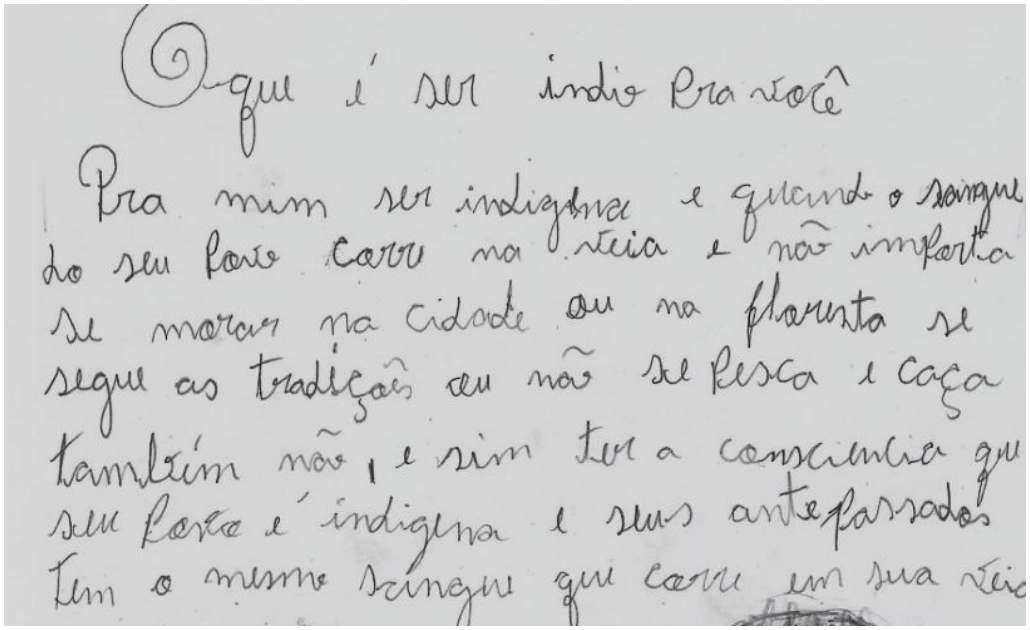
Nome: Isabelle
turma: 1502
Escola: municipal Waldemiro Potsch

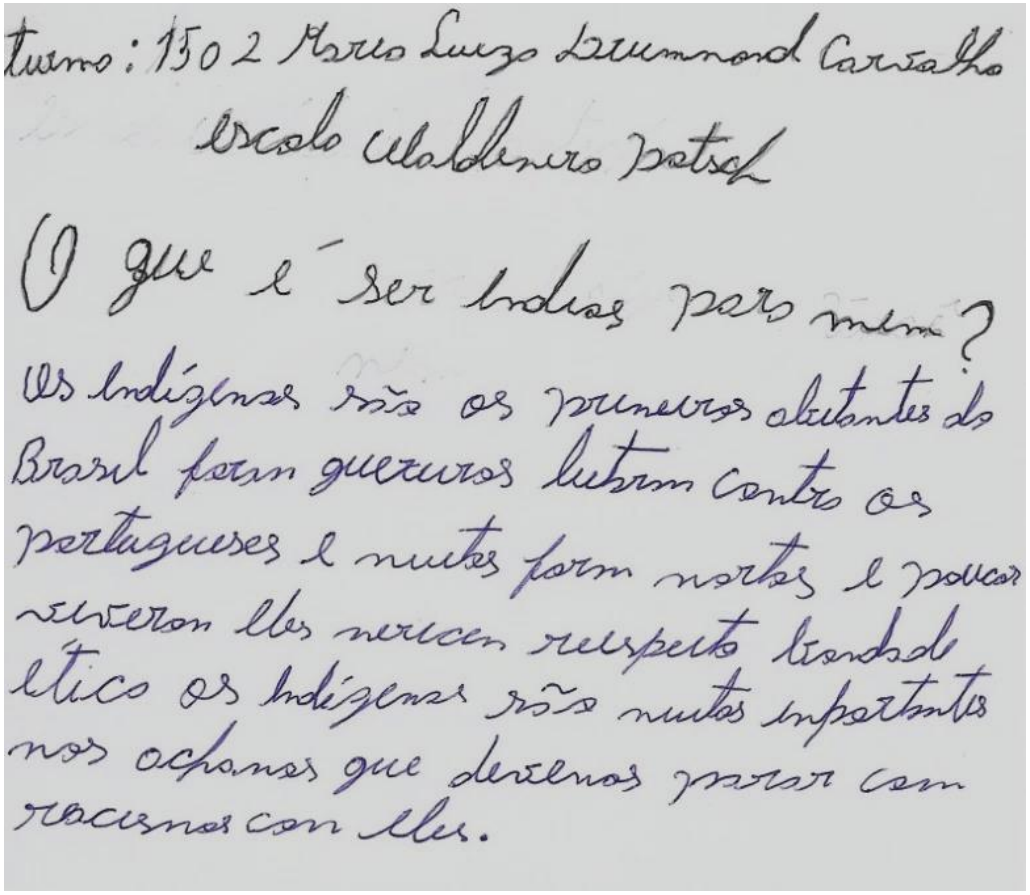
O que é ser índio Para você?

Pra mim ser índio lutar Por respeito e encarar a realidade, sempre lutando Pelos seus Povos e eu sempre vou respeito os índios Por que foi eles que deram origem a gente. e foram os Primeiros habitantes do brasil, ser índio Pra mim é ser forte, guerreiro, e etc...
São culturas muito importante e são os nossos originários. eu sempre vou respeito um índio, Por que eles são fortes e são meus ancestrais.

Fonte: A autora, 2022.

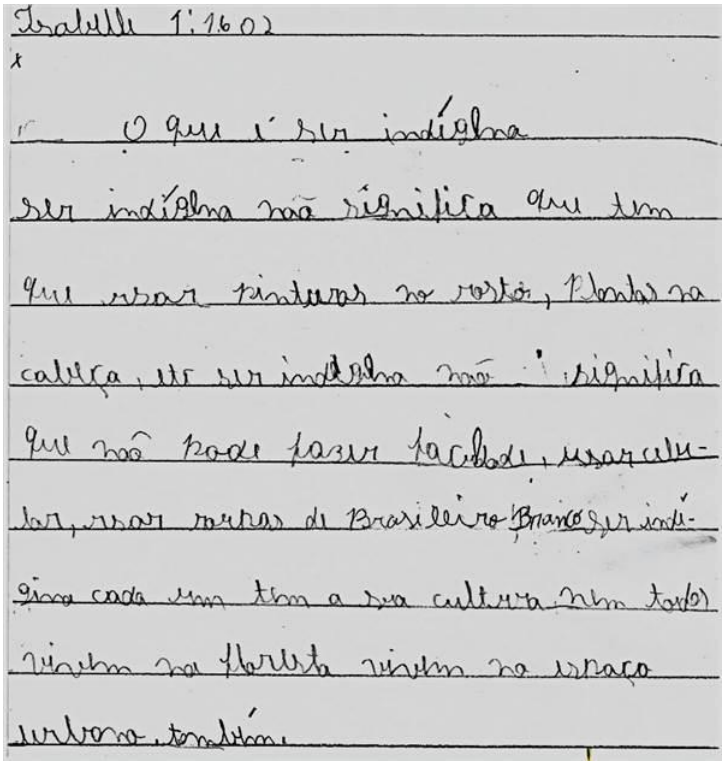
Figura 39 e 40 – Respostas de Raíssa e Maria Luiza, turma 1502, à pergunta de Arissana Pataxó.

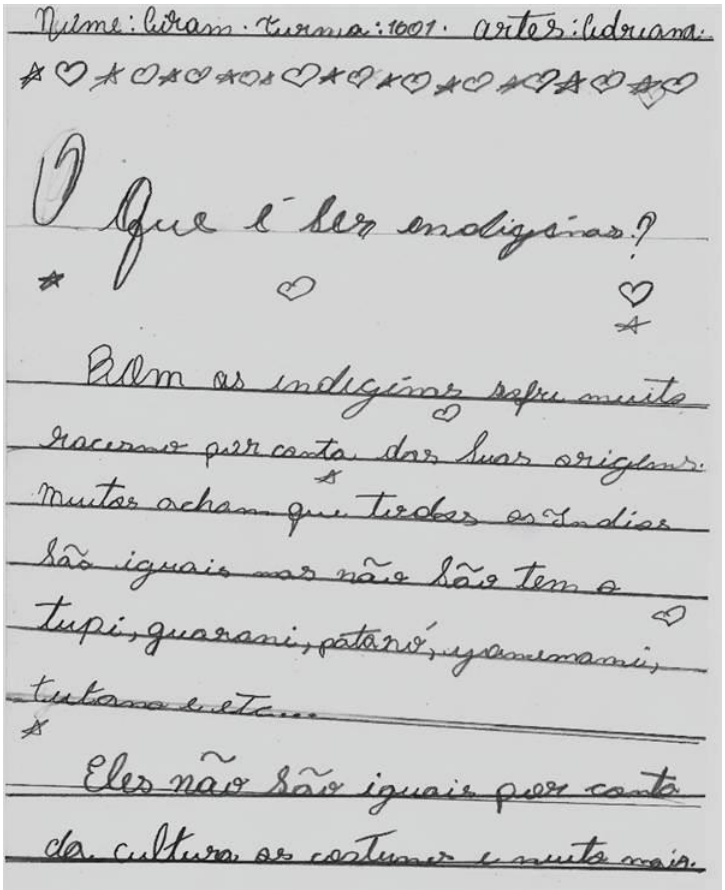




Fonte: A autora, 2022.

Figuras 41 e 42 – Respostas de Isabelle e Airam, turmas 1602 e 1601, respectivamente, à pergunta de Arissana Pataxó.





Fonte: A autora, 2022.

A transformação decorrente desse processo de investigação e debate se revela na medida em que pudemos passar de uma concepção de superficial, estereotipada, referente a pessoas que vivem nuas na floresta, congeladas em representações de mais de cinco séculos atrás, a uma percepção com mais nuances e complexidades, muito mais próxima da realidade vivida pelos povos indígenas na contemporaneidade.

4.1.3 Passeios sonoros

A sonoridade musical percebida na visita à aldeia Kalipety me impressionou bastante e queria que as crianças pudessem conhecer ao menos uma de suas canções, já que, para os Guarani Mbyá, o canto é coisa da maior importância, um canal para entrar em contato com os espíritos da natureza. E isso ocorre, principalmente, por meio das cantigas infantis, pois eles acreditam que as crianças têm o poder de se comunicar com os seres espirituais[135].

Figura 43 – Primeira audição da música, com os olhos fechados.

Fonte: A autora, 2022.

[135] ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda. *A floresta canta!* Uma expedição sonora por terras indígenas no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2014. p. 53.

No livro *A floresta canta! Uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil*[136], encontrei duas canções que me despertaram o desejo de levar para a escola como mote para rodas de conversas, experiências de cantoria e produções visuais com as crianças. Sendo cada uma delas procedente de povos originários distintos, as cantigas nos revelam uma interação sagrada, íntima e de confiança com os elementos da natureza.

Figura 44 – Mostra de alguns instrumentos musicais indígenas e preparação para audição das músicas.

Fonte: A autora, 2022.

[136] ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda. *A floresta canta!* Uma expedição sonora por terras indígenas no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2014.

A partir da canção Guarani Mbyá *Nhamandu* – divindade que representa o sol, luz que rege a vida – chamada também de *Canção ao sol*, brotaram diversos diálogos com a turma do primeiro ano: o que/quem é o sol para nós? E para o povo guarani? Podemos cantar para o sol? O sol responde? Quais os poderes do sol? Quais os benefícios de sua existência em nosso mundo? Ele pode nos queimar? Alguém já teve insolação? Se não existisse sol, como seria? O sol do meio-dia é o mesmo sol que nasce, é o mesmo que dorme? A cor do sol é a mesma em qualquer horário do dia? O sol tem ouvidos? O sol tem pensamentos? O sol mudaria em algo, se cantássemos para ele? Quantos raios tem o sol?

Nhamandu (Letra em Guarani Mbyá)	*Nhamandu* (Tradução livre)
Nhamandu	
Togueru	O sol nasce com seus raios
Nhanderu	E sua sabedoria
Tenonde	Nosso Pai Supremo
Omané	Olha para nós
Nhanderu	Nossa Mãe Suprema
	Olha para nós[137]

E, por aí, seguimos imaginando, explorando veredas investigativas em torno da existência da estrela mais próxima da Terra. Assistimos a vídeos de crianças guarani cantando, ouvimos bastante a música abordada, aprendemos o significado de suas palavras em guarani, dançamos e cantamos, homenageamos em alto e em vital som esse que, para os Guarani Mbyá, é o sagrado sol, também celebrado por nós em colagens, desenhos e pinturas.

---

[137] ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda. *A floresta canta!* Uma expedição sonora por terras indígenas no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2014. p. 60. Para ouvir a canção, cf. EDITORA PEIRÓPOLIS. *A floresta canta – conteúdo complementar*. Disponível em: www.editorapeiropolis.com.br/a-floresta-canta-musicas/. Acesso em: 19 ago. 2022.

Figuras 45, 46 e 47 – Desdobramentos visuais da *Canção ao sol*.

Fonte: A autora, 2022.

A segunda canção a embalar nosso passeio sonoro pertence ao povo Krenak – estabelecido no município de Resplendor, no Vale do Rio Doce, em Minas Gerais e no Mato

Grosso – e se chama *Po Hamék.* A melodia faz parte do ritual *Taru Andek*, em que os Krenak invocam os *Maret*, espíritos da natureza que comandam os relâmpagos e trovões, ligando o céu e a terra[138].

Po Hamék (Letra em Borum)	*Bater palmas* (Tradução)
Na gran tondon mûm gri	
Na gran tondon mûm gri	Vamos todos cantar juntos
Grí erehé, grí erehé	Vamos todos cantar juntos
Po Hamék, po hamék	Cantar bonito, cantar bonito
Po hamék, grí erehé	Bater palmas, bater palmas
Grí erehé, po hamék	Bater palmas, cantar bonito
	cantar bonito, bater palmas[139]

Figura 48 – Mural com a produção visual realizada após a audição de *Po Hamék.*

Fonte: A autora, 2022.

---

[138] ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda. *A floresta canta!* Uma expedição sonora por terras indígenas no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2014. p. 56.

[139] Transcrição da letra e tradução de Maurício Krenak Cf. ALMEIDA, Berenice; PUCCI, Magda. Po Hamék. In: _____. *Cantos da floresta*: iniciação ao universo musical indígena. Disponível em: www.cantosdafloresta.com.br/audios/po-hamek/>. Acesso em 06 fev. 2022.

Figura 49 – Representação dos raios, por Felipe, turma 1201.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 50 – Cantando e dançando a música *Po Hamék*.

Fonte: A autora, 2022.

Em organização similar à utilizada na apresentação da *Canção ao sol*, em círculo, se estabeleceu uma conversa com o segundo ano a respeito da possibilidade de invocar espíritos da natureza e da viabilidade de travar contato com essas forças. Como seria chamar um raio? Como seria confabular com um trovão? Como os indígenas conseguem tal conexão? Quem tem medo do raio e do trovão, e por quê? Os raios podem matar as plantas, os animais e os seres vivos? Por qual motivo o raio vem sempre antes do trovão? O raio é perigoso? Qual dos dois é mais perigoso? Dúvidas e causos pairavam sobre nosso tempo juntos e nossa escuta se fez alerta para mergulharmos em mais uma música. Maria Luiza disse que "o trovão vem quando os homens fazem coisas erradas, então o céu fica bravo e briga com a gente". Arthur nos confessou que, quando tem chuva de raios, sua mãe cobre todos os espelhos e tira a tomada da televisão para não queimar os fios. Theo riu quando lembrou do dia em que viu um clarão de 8 raios juntos, "uma família de raios, todos amarelos". Abundantes trocas de experiências aconteceram naquela manhã fascinante.

4.1.4 Animação de histórias de origem

> Essas histórias revelam o jeito de o povo indígena contar sua origem, a origem do mundo, do cosmos, e mostram como funciona o pensamento nativo. Os antropólogos chamam de mitos, e algumas dessas histórias são consideradas lendas. No entanto, para o povo indígena é um jeito de narrar outras realidades ou contrapartes do mundo em que vivemos. De maneira geral, pode-se dizer que o índio classifica a realidade como uma pedra de cristal lapidado, com muitas faces. Nós vivemos em sua totalidade, porém só apreendermos parte dela pelos olhos externos. Para serem descritas, é necessário ativar o encanto para imaginarmos como são as faces que não se expressam por palavras.
>
> *Kaká Werá Jecupé*[140]

> Essa compreensão crescente de que o mito é uma categoria de conhecimento de povos que não têm história, não têm pólis, não têm política, que não pensam a complexidade das relações do mundo que nós compartilhamos, é uma grave herança segregacionista daquele pensamento que teve origem lá nos gregos.

---

[140] JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra de mil povos*: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 2020. p. 71.

Ailton Krenak[141]

Só é possível instaurar outras maneiras de perceber, sentir e ver o(s) mundo(s) em um processo educativo que assuma a responsabilidade por salvaguardar a diversidade, a vitalidade e, como nos diria o mestre Paulo Freire, por pensar-se enquanto prática de liberdade[142]. Romper com a lógica do projeto colonial que promove o extermínio de corpos, mentes e subjetividades que se diferenciam da padronização dos cânones significa ir contra o cerceamento das experiências e tudo aquilo que ameaça a dignidade existencial e as importantes singularidades que dela advêm.

O projeto *Animação de histórias de origem* surgiu com o propósito de instigar na tessitura escolar um olhar atento, voltado a outras existências e formas de ser/estar no mundo. Assim, buscou-se promover a compreensão de que cada etnia indígena possui suas próprias cosmovisões[143] e culturas distintas, dotadas de práticas específicas. Desse modo, evidencia-se a importância da recepção a essas histórias não como meras invenções, mas como elementos constituintes de culturas e memórias ancestrais que fundamentam realidades. A esse respeito, o escritor indígena Daniel Munduruku afirma:

> Infelizmente, por não entender a diversidade que existe em nosso universo, muita gente acabou por congelar as histórias, transformando-as em folclore – uma forma mascarada de manter viva a tradição. Essa forma de pensar ajudou, e muito, o povo brasileiro a considerar os povos que mantêm vivas essas histórias como povos do passado. Como povos com uma mente infantil, que acredita em crendices. Assim, os brasileiros acabaram por não compreender o universo habitado pelos povos indígenas e sua tradição milenar[144].

Foi a partir do desejo de criar no âmbito da educação básica uma iniciativa de reparação, visando desconstruir o cenário evidenciado na fala de Munduruku, que demos início ao projeto aqui descrito, trabalhando os sentidos da história *Txopai e Itohã*[145], contada por Apinhaera Pataxó e escrita e ilustrada por Kanátyo Pataxó. A história conta a origem de seu povo, a nação indígena Pataxó localizada em diversas aldeias no extremo

---

[141] KRENAK, Ailton; JECUPÉ, Kaká Werá (Org.). *Ailton Krenak*. Coleção Tembetá. Lisboa: 2019. p. 72.

[142] FREIRE, Paulo. A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. p. 107.

[143] Ailton Krenak compreende a ideia de cosmovisão não como uma visão total, mas enquanto uma "visão aberta"; Cf. JECUPÉ, Kaká Werá (Org.). *Tembetá*: Ailton Krenak. Lisboa: 2019. p. 63.

[144] MUNDURUKU, Daniel. *Histórias que li e gosto de contar*. 2 ed. São Paulo: Callis, 2010. p. 7-8.

[145] PATAXÓ, Kanátyo. *Txopai e Itôhã*. São Paulo: Formato Editorial, 2000.

sul do Estado da Bahia e no norte de Minas Gerais. Em contato com os não indígenas desde o século XVI e muitas vezes obrigados a esconder seus costumes, os Pataxó hoje se esforçam para avivar o Patxohã, sua língua, além de rituais ancestrais, como o Awê[146]. Há evidências de que a aldeia de Barra Velha, em Porto Seguro (BA), existe há quase dois séculos e meio, desde 1767.

No segundo semestre de 2021, na companhia dos estudantes de 4º e 5º anos da escola municipal Waldemiro Potsch, a leitura da história desdobrou-se em debates acerca da origem da humanidade, pesquisas sobre o povo Pataxó, produção de desenhos visando a realização das animações e a gravação das vozes de dois estudantes da turma 1402 para a sonorização do vídeo. Em decorrência das limitações advindas dos protocolos de segurança no período crítico da pandemia, optou-se por priorizar as produções imagéticas individuais, interpretações que foram, posteriormente, reunidas em uma bela colagem coletiva.

Por não haver na escola equipamento apropriado para a digitalização das imagens e montagem da animação, contamos com o auxílio de um amigo que dispunha de tais recursos. Optamos por não utilizar filtros de imagem, a fim de manter as características do traço e da linguagem visual elaborada pelas crianças. As animações do filme *Txopai e o Itohã* foram realizadas integralmente no programa para desenvolvimento de animações com objetos vetoriais, imagens bitmap e produção de vídeos *Adobe Flash CS6* e consistem em dinâmicas de câmera nas quais o olhar do espectador é guiado por detalhes dos desenhos, acompanhando o ritmo da narrativa. De modo complementar, as cenas apresentadas foram dinamizadas pela inserção das personagens em movimento e de efeitos visuais, como o brilho de chamas ou gotas de chuva, além de efeitos sonoros, entre os quais sons de animais e da tempestade, coletados previamente em repositórios *on-line*. Os filmes utilizaram-se, ainda, de recursos como a sincronia labial simplificada, para enriquecer as cenas de conversas entre personagens, além de movimentos dos olhos, pernas e braços, visando aumentar a vivacidade das figuras. As músicas utilizadas nos três filmes foram captadas em transmissões do Youtube, em formato mp3, a partir de coletâneas de canções tradicionais indígenas, como é o caso da canção escolhida para a animação *Txopai e Itohã* chamada

---

[146] Para maiores informações sobre o povo e a cultura Pataxó, Cf. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos indígenas no Brasil*: Pataxó. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pataxó. Acesso em: 13 jul. 2022.

Olhe para o céu (Ãguaré Bxahá Iõ Itohã)[147]. A fim de reforçar seu caráter coletivo, ao fim da animação são listados todos os créditos das canções, vozes e imagens utilizadas em sua construção.

Após a conclusão do trabalho de montagem, edição e posterior publicação do nosso vídeo, efetuou-se no perfil da escola no *Facebook*[148] uma postagem com o *link* para exibição[149], além da produção de um mural com os desenhos, acompanhados da divulgação da animação disponibilizada *on-line*. Como resultado, houve muita euforia e alegria dos estudantes no decorrer das aulas de artes, quando demonstraram estar muito orgulhosos por tomarem parte dessa realização conjunta em que pudemos ampliar nossos horizontes no que se refere às narrativas de origem. Rendamos homenagem a este fato e ao povo Pataxó.

Figura 51 – Mural com a divulgação da animação produzida pelos estudantes nas redes sociais da escola.

Fonte: A autora, 2022.

---

[147] CD Toré - Cantos Indígenas - Aldeias Urbanas. Coletânea de cantos indígenas. Brasil, Abaçaí Cultura e Arte; Governo do Estado de São Paulo, 2013. 1 vídeo (63m 46seg). Publicado por Emerson Pantaleo Caparelli. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=cr0bhoN4FUQ&t=696s. Acesso em: 16 out. 2022.

[148] Cf. *Perfil da Escola Municipal Waldemiro Potsch*. Disponível em: www.facebook.com/profile.php?id=100009689949298. Acesso em: 23 fev. 2022.

[149] Cf. *Txopai e Itohã*. Animação. Brasil, 2022. 1 vídeo (6min 27s). Publicado por Adriana Linhares. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=EklvopusAZ0&t=1s. Acesso em: 23 fev. 2022.

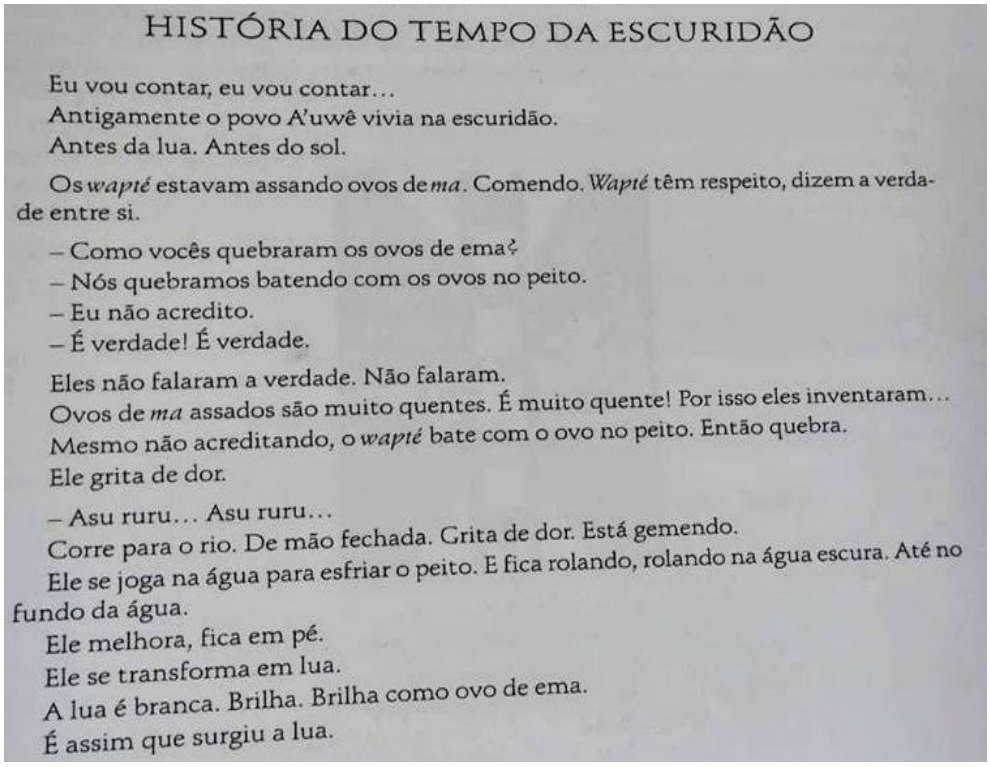
Em março de 2022, ainda no desenvolvimento do projeto *Animação de histórias de origem*, escolhemos a narrativa xavante *Rómraréhã Rówasu'u* (História do tempo da escuridão)[150], que versa a respeito da origem da lua. O povo Xavante, autodenominado *a´uwe* (gente), forma com os Xerente, autodenominados *akwê*, do Estado do Tocantins, um conjunto etnolinguístico conhecido na literatura antropológica como Acuen, pertencente à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. Os Xavante somavam, em 2020, cerca de 22.256 pessoas abrigadas em diversas terras indígenas, que constituem parte do seu antigo território de ocupação tradicional há pelo menos 180 anos, na região compreendida pela Serra do Roncador e pelos vales dos rios das Mortes, Kuluene, Couto de Magalhães, Batovi e Garças, no leste matogrossense[151]. A canção escolhida para a animação *A origem da lua*, chama-se *Dahipópo*, entoada na despedida dos jovens guerreiros em iniciação (*Wapté*), os protagonistas da estória.

---

[150] SEREBURÃ; HIPRU; RUPAWÊ; SEREZABDI; SEREÑIMIRÂMI. *Wamremé Za'ara – Nossa palavra*: mito e história do povo Xavante. Trad. Paulo Supretaprã Xavante e Jurandir Siridiwê Xavante. São Paulo: SENAC São Paulo, 1998. p. 24.

[151] Para maiores informações sobre o povo e a cultura Xavante, Cf. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos indígenas no Brasil*: Xavante. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xavante. Acesso em: 14 jul. 2022.

Figura 52 – História da origem da lua, segundo o povo Xavante.



HISTÓRIA DO TEMPO DA ESCURIDÃO

Eu vou contar, eu vou contar...
Antigamente o povo A'uwê vivia na escuridão.
Antes da lua. Antes do sol.

Os *wapté* estavam assando ovos de *ma*. Comendo. *Wapté* têm respeito, dizem a verdade entre si.

– Como vocês quebraram os ovos de ema?
– Nós quebramos batendo com os ovos no peito.
– Eu não acredito.
– É verdade! É verdade.

Eles não falaram a verdade. Não falaram.
Ovos de *ma* assados são muito quentes. É muito quente! Por isso eles inventaram...
Mesmo não acreditando, o *wapté* bate com o ovo no peito. Então quebra.
Ele grita de dor.

– Asu ruru... Asu ruru...
Corre para o rio. De mão fechada. Grita de dor. Está gemendo.
Ele se joga na água para esfriar o peito. E fica rolando, rolando na água escura. Até no fundo da água.
Ele melhora, fica em pé.
Ele se transforma em lua.
A lua é branca. Brilha. Brilha como ovo de ema.
É assim que surgiu a lua.

Fonte: SEREBURÃ; HIPRU; RUPAWÊ; SEREZABDI; SEREÑIMIRÂMI. *Wamremé Za'ara – Nossa palavra*: mito e história do povo Xavante. Trad. Paulo Supretaprã Xavante e Jurandir Siridiwê Xavante. São Paulo: SENAC São Paulo, 1998. p. 24.

A narrativa causou muita controvérsia na turma. – Como assim o homem vira a lua após ser queimado pelo ovo de ema? Clara questionou. – É muito engraçado! Laura riu. – Será que isso é verdade? Rafaella disparou. E por que não? – Para os Xavantes isso é a verdade, e bem que pode ser, Ágatha respondeu. Embalados pelo conto, passamos a refletir sobre como poderia ser a história da criação da lua para diversos povos e foi mencionada, inclusive, uma versão cristã para explicar a existência do satélite natural da Terra – cada história com personagens distintos, desenvolvendo-se totalmente à sua maneira. Uma manhã fecunda de relatos, escutas, lampejos...

Figuras 53 e 54 – Imagem produzida a partir da história da origem da lua segundo o povo Xavante, de autoria de Ryan, turma 1401.

Fonte: A autora, 2022.

Na animação do conto Xavante temos, além dos desenhos, pinturas e colagens produzidos pelo 4° ano, uma apresentação em forma de teatro de sombras, realizada a pedido dos estudantes. Assim, construímos as personagens com papel cartão preto, palitos e canudos para, em seguida, decorarmos uma caixa de papelão sobre a qual adicionamos o papel vegetal que revelaria a projeção das imagens. Uma maneira lúdica de representar a história, em que cada estudante teve oportunidade de participar da maneira que mais lhe aprouvesse, em um rodízio das posições de narração, manejo dos bonecos e plateia. O teatro de sombras e todas as etapas da criação da animação foram realizados com muito empenho pela turma e, ao fim do processo, os resultados foram divulgados nas redes sociais da escola[152].

[152] Cf. *História do Tempo da Escuridão (Rómraréhã Rówasu'u) que conta a origem da lua para o povo Xavante*. Animação. Brasil, 2022. 1 vídeo (2min 03s). Publicado por Adriana Linhares. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=C2pp7mHhWvI&t=6s. Acesso em: 23 fev. 2022.

Figuras 55 e 56 – O teatro de sombras e seus personagens.

Fonte: A autora, 2022.

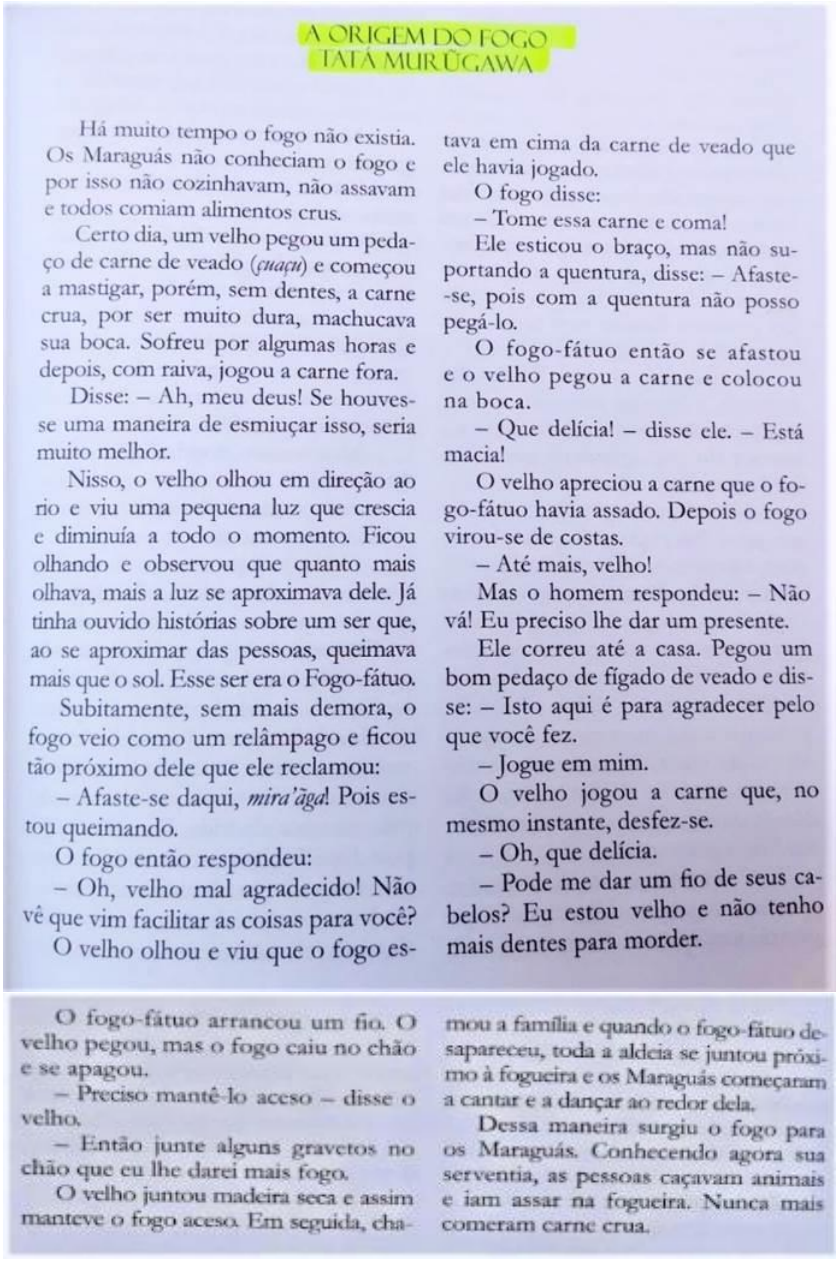
Ainda em março de 2022 foram produzidas, com as turmas do 3º ano, pequenas encenações e produções visuais referentes à história *Tatá murugawa* (A origem do fogo), encontrada no livro Maraguápéyára[153], uma publicação com histórias do povo Maraguá – população indígena que vive na região do rio Abacaxis (*Guarinamã*), nos municípios amazonenses de Nova Olinda do Norte e Borba, mais especificamente no território denominado Maraguapajy, o país dos Maraguás, que conta com uma área em torno de 700 mil hectares, entre a área indígena Coatá-Laranjal e o parque florestal Pau-Rosa. De origem Aruak, com forte influência Tupi, falam a língua Maraguá, misto de Nhengatu e Aruak, e sua cultura é baseada na antiga cultura tapajônica[154].

---

[153] YAMÃ, Yaguarê; YAGUAKÃG, Elias; GUAYANÊ, Uziel; WASIRY GUARÁ, Roni. *Maraguápéyára*: história do povo Maraguá. Manaus: Valer, 2014. p. 103.

[154] Para maiores informações Cf. YAMÃ, Yaguarê. *Sobre os maraguás.* Disponível em: http://yaguareyama.no.comunidades.net/sobre-os-maraguas. Acesso em: 14 jul. 2022.

Figuras 57 e 58 – História da origem do fogo, segundo o povo Maraguá.



A ORIGEM DO FOGO
TATÁ MURÛGAWA

Há muito tempo o fogo não existia. Os Maraguás não conheciam o fogo e por isso não cozinhavam, não assavam e todos comiam alimentos crus.

Certo dia, um velho pegou um pedaço de carne de veado (*çuaçu*) e começou a mastigar, porém, sem dentes, a carne crua, por ser muito dura, machucava sua boca. Sofreu por algumas horas e depois, com raiva, jogou a carne fora.

Disse: – Ah, meu deus! Se houvesse uma maneira de esmiuçar isso, seria muito melhor.

Nisso, o velho olhou em direção ao rio e viu uma pequena luz que crescia e diminuía a todo o momento. Ficou olhando e observou que quanto mais olhava, mais a luz se aproximava dele. Já tinha ouvido histórias sobre um ser que, ao se aproximar das pessoas, queimava mais que o sol. Esse ser era o Fogo-fátuo.

Subitamente, sem mais demora, o fogo veio como um relâmpago e ficou tão próximo dele que ele reclamou:

– Afaste-se daqui, *mira'ãga*! Pois estou queimando.

O fogo então respondeu:

– Oh, velho mal agradecido! Não vê que vim facilitar as coisas para você?

O velho olhou e viu que o fogo estava em cima da carne de veado que ele havia jogado.

O fogo disse:

– Tome essa carne e coma!

Ele esticou o braço, mas não suportando a quentura, disse: – Afaste-se, pois com a quentura não posso pegá-lo.

O fogo-fátuo então se afastou e o velho pegou a carne e colocou na boca.

– Que delícia! – disse ele. – Está macia!

O velho apreciou a carne que o fogo-fátuo havia assado. Depois o fogo virou-se de costas.

– Até mais, velho!

Mas o homem respondeu: – Não vá! Eu preciso lhe dar um presente.

Ele correu até a casa. Pegou um bom pedaço de fígado de veado e disse: – Isto aqui é para agradecer pelo que você fez.

– Jogue em mim.

O velho jogou a carne que, no mesmo instante, desfez-se.

– Oh, que delícia.

– Pode me dar um fio de seus cabelos? Eu estou velho e não tenho mais dentes para morder.

O fogo-fátuo arrancou um fio. O velho pegou, mas o fogo caiu no chão e se apagou.

– Preciso mantê-lo aceso – disse o velho.

– Então junte alguns gravetos no chão que eu lhe darei mais fogo.

O velho juntou madeira seca e assim manteve o fogo aceso. Em seguida, chamou a família e quando o fogo-fátuo desapareceu, toda a aldeia se juntou próximo à fogueira e os Maraguás começaram a cantar e a dançar ao redor dela.

Dessa maneira surgiu o fogo para os Maraguás. Conhecendo agora sua serventia, as pessoas caçavam animais e iam assar na fogueira. Nunca mais comeram carne crua.

Fonte: YAMÃ, Yaguarê; YAGUAKÃG, Elias; GUAYANÊ, Uziel; WASIRY GUARÁ, Roni. *Maraguápéyára*: história do povo Maraguá. Manaus: Valer, 2014. p. 103.

Como não foram encontradas músicas tradicionais da etnia Maraguá que pudessem compor a trilha sonora da animação *A origem do fogo*, optou-se por utilizar

a canção *Katu imarangatu*, presente no álbum *Kangwaá cantando para Nhanderu*[155], na língua Tupi Guarani, ramo étnico cujo povo Maraguá possui afinidades linguísticas.

Figura 59 – Imagem produzida a partir da história da origem do fogo, segundo o povo Maraguá, de autoria de Ana Luiza, turma 1302.

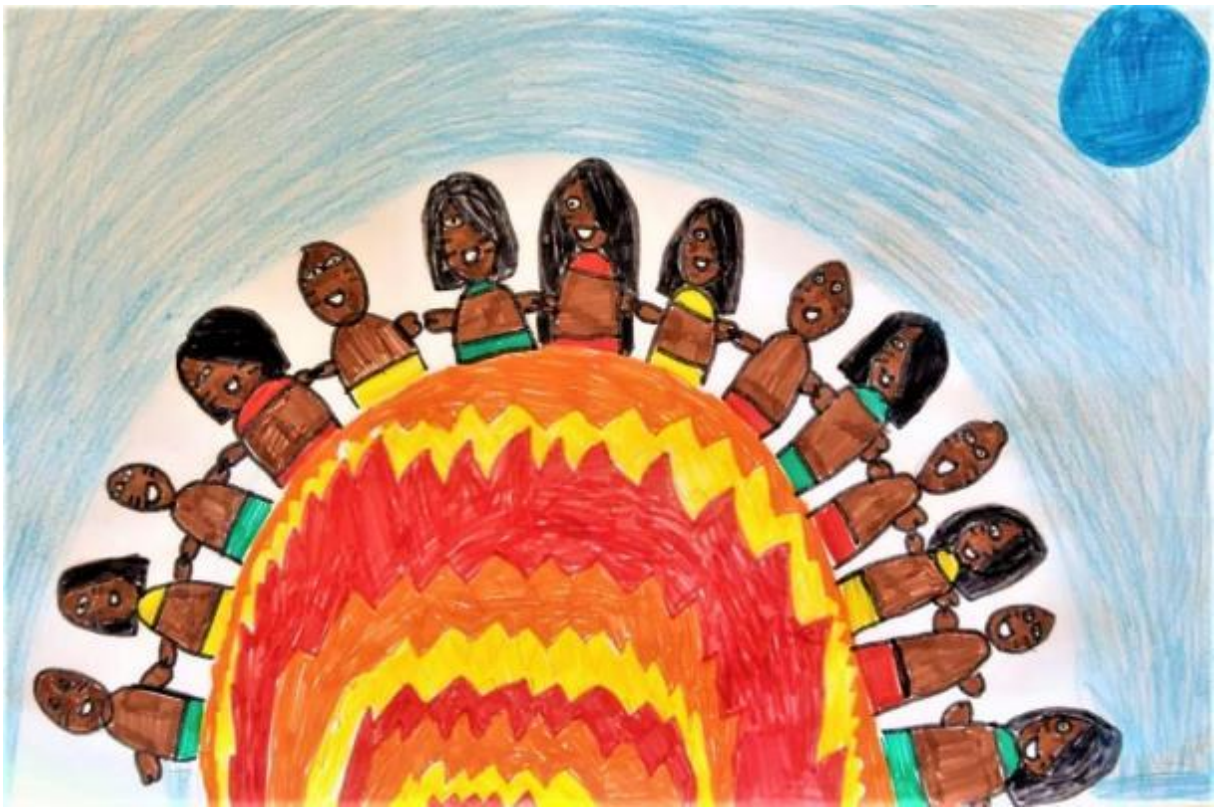
Fonte: A autora, 2022

As crianças ficaram muito animadas em debater sobre a história, mostrando-se interessadas no fato de que a narrativa apresenta um diálogo entre um homem velho e o fogo-fátuo, situação em que o saber sobre o cozimento da carne é transmitido. Cogitaram como seria se as coisas do mundo pudessem conversar com a gente. Indagaram: como os indígenas conseguem fazer isso, conversar com o fogo!? É mágica? Isso era possível e hoje não é mais, ou ainda é possível? Como seria viver sem fogo? Para quê, mesmo, o fogo serve? Todas as coisas do mundo servem para algo

[155] Para ouvir o álbum, cf. EXPEDIÇÕES DO FOLCLORE. *Kangwaá – Cantando para Nhanderu*. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/0B0hQccgp98iMNExwcEtWT2FFdEk?resourcekey=0-MGBd781ck5dslXjP5u5oTg. Acesso em: 14 jul. 2022.

ou para alguém? Sem respostas absolutas, o exercício aprazível da pergunta se esparrama para fortalecer os assuntos.

Figura 60 – Imagem produzida a partir da história da origem do fogo, segundo o povo Maraguá, de autoria de Marina, turma 1301.



Fonte: A autora, 2022.

Figura 61 – Mural com as produções dos estudantes a partir da apresentação da história Maraguá sobre a origem do fogo.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 62 – Estudantes encenando um trecho da história Maraguá sobre a origem do fogo.

Fonte: A autora, 2022.

As pequenas encenações realizadas com máscaras, pinturas coletivas e produções imagéticas realizadas a partir da história foram transformadas na animação *A origem do fogo*[156], divulgada nos mesmos meios utilizados anteriormente. Embora esta tenha sido a última produção a ser apresentada no projeto *Animações de histórias de origem*, devido ao alegre envolvimento por parte das crianças, pretende-se prosseguir na elaboração de outras histórias oriundas de culturas autóctones.

4.1.5 Árvore dos saberes

A atividade descrita a seguir foi inspirada na pintura do painel coletivo *A árvore de todos os saberes*, proposta do artista indígena Jaider Esbell realizada em 2013 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), durante a mostra *¡MIRA! – Artes visuais dos povos indígenas*, que contou com artistas indígenas do Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador e Peru.

Cada círculo que constitui a grande árvore possui uma assinatura cultural que identifica um povo específico. Segundo Esbell, com a obra pretende-se "levar ao mundo a existência de um complexo e próspero processo artístico em criação, portanto, inovador, entre os indígenas, partindo da Amazônia". O artista prossegue:

> Quando buscamos caminhos para a visibilidade midiática, buscamos nos apresentar no todo. Buscamos nos conectar a novas redes. Somos diversos e somos comuns; somos vários e somos um só povo com identidades próprias, operando ancestralidades. Somos diversos, somos milhares, somos originários e queremos o espaço ancestral para existir. [...] A árvore de todos os saberes é a arte do dizer existo, também. Dessa forma, a arte para o indígena é o saber e o saber para o indígena é de todos, é do povo onde ele se origina. Os saberes são os poderes dos povos originários[157].

---

[156] Cf. *Tatá murugawa (A origem do fogo) – Povo Maraguá*. Animação. Brasil, 2022. 1 vídeo (5min 37s). Publicado por Adriana Linhares. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=gDFYtgR4F58&t=10s. Acesso em 28 set. 2022.

[157] GALERIA JAIDER ESBELL. *Exposição EPU-TÎTO – Artes e indígenas hoje – Textos da curadoria*. Disponível em: www.jaideresbell.com.br/site/2017/06/02/exposicao-epu-tito-artes-e-indigenas-hoje-textos-da-curadoria-4/. Acesso em: 16 jul. 2022.

Ao serem apresentados a essa obra e a entrevistas nas quais Jaider Esbell a menciona[158], as turmas de quinto ano realizaram releituras pictóricas, tanto individuais quanto coletivas, nas quais cada fruto nascido da árvore representa um saber de cada estudante, em um processo guiado pela investigação dos saberes que estão sendo construídos em suas vivências e pela reflexão a respeito da maneira como tais saberes interagem na teia comunitária.

[158] Cf. *Jaider Esbell*. Entrevista publicada pelo canal SESC TV. Brasil, 2021. 1 vídeo (12min 57s). Publicado por SESC TV. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=WRHdt5WZhMw&t=34s. Acesso em: 16 jul. 2022.

Figura 63 – Jaider Esbell. *A árvore de todos os saberes*. Mural coletivo, 2013.

Fonte: GALERIA JAIDER ESBELL. *Exposição EPU-TÎTO – Artes e indígenas hoje – Textos da curadoria*. Disponível em: www.jaideresbell.com.br/site/2017/06/02/exposicao-epu-tito-artes-e-indigenas-hoje-textos-da-curadoria-4/. Acesso em 03 set. 2022.

Ao longo do desenvolvimento da proposta buscou-se interrogar o grupo a respeito do que seria um saber e qual sua função. Com supresa e apreensão ouvi alguns estudantes afirmarem que não sabiam nada! Daí surgiu o bate-papo:

– Mas como, não? Vocês sabem soltar pipa? Fazer brigadeiro? Sabem andar de bicicleta, jogar bola, peteca, pular corda?

– Sim, sim, sim, sim, sim!

– Então, gente, claro que vocês sabem, e sabem muito!

– Professora, lembrei que sei costurar! Faço as roupas da minha boneca, aprendi com minha avó.

– E eu sei colocar o meu irmãozinho menor para dormir...

– Ah sim, aprendi no tutorial da internet a fazer tranças de vários tipos!

– E eu a fazer pulseiras brabas!

– Olha pessoal, quantos saberes maravilhosos! Todos temos diversos saberes, vamos pensar sobre isso e fazer uma lista? Depois podemos desenhar alguns deles em nossa árvore particular e escolher um especial para nossa árvore da turma, o que vocês acham?

– Belê prô, vamos!

O alvoroço perdurou, se avolumou e decidimos coletivamente pela pintura de uma grande tela em tecido de algodão cru para representar nossa árvore dos saberes. Utilizamos *jet* e tinta acrílica na confecção para, após terminada, exibirmos nossa obra em um dos corredores da escola.

Figura 64 – Detalhe da produção de uma das árvores dos saberes.

Fonte: A autora, 2022.

Pude presenciar diversos estudantes em frente aos trabalhos, conversando sobre o processo e a curtição de os terem produzido. A produção coletiva da *Árvore dos saberes* pelos estudantes trouxe importantes reflexões sobre nossos saberes e o também sobre o que gostaríamos de obter como futuros aprendizados.

Figura 65 – Exposição das árvores dos saberes no corredor da escola.

Fonte: A autora, 2022

Figura 66 – *Árvore dos saberes* concluída. Turma 1501.

Fonte: A autora, 2022.

4.1.6 Yawareté lacrando no Artivismo

No sacrifício da sanidade, do corpo,
do fluir do bem viver[159]
Seres pela luta, luta, luta diária pela existência
no esforço esmagador para se manterem vivos
Seres destroçados, surrados em queda livre
por uma "Ó Pátria amada! Dos filhos desse
solo, és mãe gentil"?????
O que virá depois de tantas etnias, culturas,
saberes milenares indígenas extintos?
Após atroz extermínio cotidiano a proliferar
cemitérios, pulverizar florestas, anular rios?
"Ó Brasil, florão da América" tu respiras
morte e jorras sangue
Marginalizas diariamente tua ancestralidade
Cultivas cânceres por ganância
Nossos bosques cada vez tem menos vida
e nossa vida, no teu seio, menos amores.

Jaider Esbell autodenominou sua carreira profissional como *artivismo*, neologismo que busca também explicitar as demandas políticas da Arte Indígena Contemporânea. Uma reflexão que situa a arte também como caminho de luta por direitos, de busca por reparação, de militância. No contexto de violência e desrespeito extremos aos povos originários, a arte indígena contemporânea assume um papel político de vital importância na luta contra injustiças.

O conceito de *artivismo* foi trabalhado com as turmas de quinto e sexto ano através da personagem Yawareté, de Denilson Baniwa. Inicialmente apresentou-se aos estudantes sua trajetória e algumas de suas produções, incluindo aquelas que trazem a Yawareté em

---

[159] O bem viver é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza. Cf. ACOSTA, Alberto. *O bem viver*: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2006. p. 32.

diversas linguagens, suportes e meios, como lambe-lambes, pinturas murais, performances etc.

Além dos recursos imagéticos, realizou-se também uma conversa em torno da fala do artista a respeito da importância da onça para o povo Baniwa:

> [...] antes dos humanos dominarem o planeta com ferramentas e ciência, todos os seres viviam juntos e [...] este animal, em especial, possuía um mestre que era o ser mais próximo do grande criador. Por isso, a onça se tornou o símbolo do conhecimento do universo, do cosmos, sendo de grande importância para formação dos pajés – estes, durante sua trajetória de estudos, passam por diversos mundos, sendo o da onça o último, por ela ser a guardiã dos mais altos conhecimentos[160].
> [...] trago yawareté, espírito que está presente desde a criação deste mundo e viu todas as camadas de concreto, ferro, lixo e poluição que soterraram aldeias, povos e, agora, a memória dos índios[161].

Figuras 67 e 68 – Pinturas da Yawareté artivistas.

Fonte: A autora, 2022.

A partir desta concepção da onça como ser sagrado para o povo Baniwa, alarga-se a discussão com os estudantes sobre alteridade, diversidade cultural e a respeito das tantas outras formas possíveis de existência – diálogos fundamentais que servem como ferramentas para ampliar

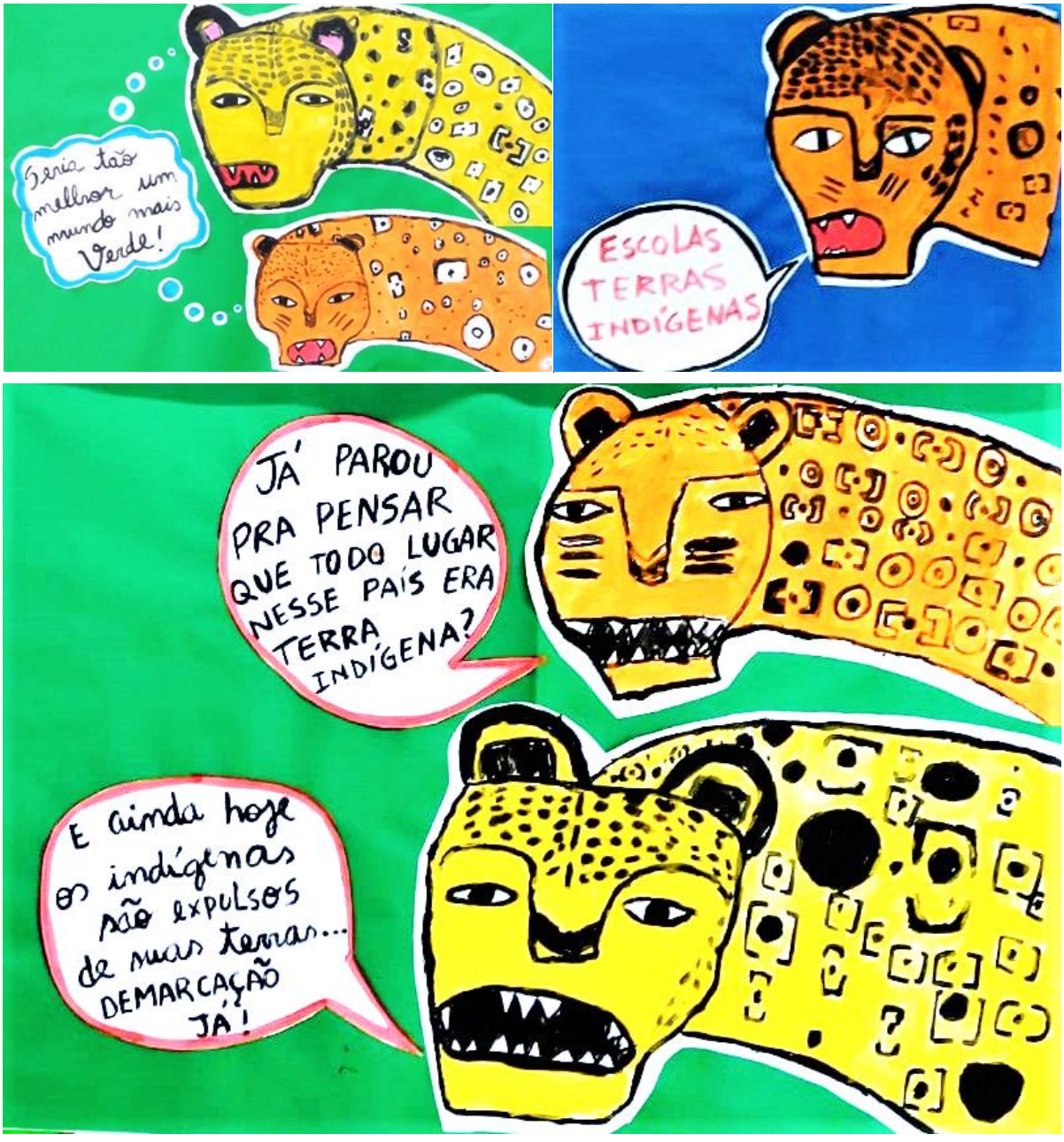
---

[160] ABC DO ABC. *Denilson Baniwa leva ancestralidade indígena para a fachada do Itaú Cultural*. Disponível em: www.abcdoabc.com.br/abc/noticia/denilson-baniwa-leva-ancestralidade-indigena-fachada-itau-cultural-90264#:~:text=O%20projeto%20do%20artista%20amazonense,povos%20do%20Alto%20Rio%20Negro&text=No%20dia%2014%20de%20outubro,pelo%20artista%20plástico%20Denilson%20Baniwa. Acesso em: 11 jan. 2021.

[161] CAPOBIANCO, Marcela. *Arte de Denilson Baniwa ganha outdoor no Rio*. Disponível em: vejario.abril.com.br/programe-se/denilson-baniwa outdoor/#:~:text=A%20partir%20da%20pr%C3%B3xima%20segunda,ganhar%C3%A1%20propor%C3%A7%C3%B5es%20monumentais%20no%20Rio.&text=A%20imagem%2C%20produzida%20pelo%20artista,dizeres%20%E2%80%9CRJ%20terra%20ind%C3%ADgena%E2%80%9D. Acesso em: 12 jan. 2021.

as visões de si, do outro e do mundo em que vivemos. O trabalho de Denilson vem expandir, igualmente, a percepção do que significa ser indígena, e de qual o papel da arte indígena no mundo contemporâneo – noções que ainda se encontram, mesmo nas escolas, arraigadas a um imaginário ultrapassado e defasado.

Figuras 69, 70 e 71 – Pinturas da Yawareté artivistas.



Fonte: A autora, 2022.

Figuras 72 e 73 – Estudantes produzindo as yawareté artivistas.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 74 – Mural com as produções relacionadas ao artivismo.

Fonte: A autora, 2022.

Pouco a pouco, Yawareté foi ganhando presença em diversas pinturas nas quais se esboçam expressões de resistência e desejos de mudança. Desdobrando-se em outras linguagens, a personagem-onça deu origem à ideia de realizarmos um fanzine, tornando-se protagonista de todas as tirinhas das revistas.

4.1.7 Fanzines de tirinhas: *Yawareté vive* e *Somos todxs natureza*

O fanzine de tirinhas *Yawareté vive* surgiu no segundo semestre de 2021 com o propósito de, além de trabalhar a linguagem dos quadrinhos, desenvolver com os estudantes ficcionalmente a personalidade da personagem/entidade Yawareté, visando à aproximação dos estudantes com o universo da arte indígena contemporânea. A onça pintada ou jaguar – figura protagonista deste projeto, que perpassa e une as tirinhas, manifestando-se em todas as histórias – possui uma presença intensa e extensa na obra do artista Denilson Baniwa, um dos ícones da arte e do movimento indígena contemporâneos.

A conjuntura que favorece a perpetuação da invisibilidade da diversidade das culturas indígenas precisa ser transformada e é para essa direção que se volta a proposta do fanzine *Yawareté*

vive, na medida em que busca promover no cotidiano escolar o debate e a reflexão a respeito desses temas.

Por tratar-se de um projeto de fanzine coletivo, realizado com todos os estudantes das duas turmas de sexto ano da escola municipal Waldemiro Potsch, decidimos que cada produção individual deveria ser elaborada no espaço de meia folha de papel A4, contendo uma história curta, do tipo tirinha. Em uma sequência de imagens que montam uma cena, a tirinha, mesmo sendo uma espécie mais breve de história em quadrinhos, possui elementos básicos de narrativa como enredo, personagem, lugar, tempo e desfecho. Ao longo desse processo, pudemos conversar sobre HQs e tirinhas, refletindo a respeito da experiência de leitura e também de feitura desses tipos de publicação, investigando os recursos gráficos utilizados pelos artistas em suas criações, descobrindo a importância do enredo, da especificidade do local e do tempo que servem de base para a construção da narrativa, assim como suas diversas categorias e gêneros, como humor, terror, drama, aventura etc. Houve também a pesquisa de gibis na sala de leitura, a fim de que os estudantes pudessem ler e debater a respeito dessa parte do acervo da escola.

Para a maioria deles foi a primeira vez que tiveram contato com esse tipo de produção artística e, apesar de encararem o projeto como um desafio – tendo inicialmente apresentado certa dificuldade na construção das imagens, de modo que transmitissem com clareza suas ideias – esse primeiro passo na direção de um novo horizonte foi bastante profícuo, com trocas positivas e situações de crescimento individual e coletivo, como revelam algumas das falas dos estudantes listadas abaixo. Elas revelam suas impressões após a realização dessas experiências e constituem relatos que fortalecem a trama dos sentidos que estruturam este projeto.

> "Achei complicado a ideia de planejar e ver se ia ficar legal a história, mas achei legal a experiência". Maria Beatriz, turma 1602.
>
> "Eu tive umas dificuldades em ter criatividade, mas depois fluiu". Camila, turma 1602.
>
> "Foi bem divertido". Sofia, turma 1602.
>
> "A criatividade estava muito longe, *tava* muito longe, só que ela chegou". Maria Júlia, turma 1602.
>
> "É algo bem diferente dos desenhos que eu faço, mas gostei fazer". Alanis, turma 1602.
>
> "Fiquei meio enroladinha, mas a primeira coisa que pensei foi a ideia do *Tiktok* porque gravo muito *Tiktok*". Tainá, turma 1602.
>
> "Esse trabalho foi uma coisa nova que a gente aprendeu". Rafaela, turma 1602.

> “Eu achei uma ideia muito legal, porque gosto muito de quadrinhos e histórias”. Sara, turma 1602.
>
> “Eu achei difícil fazer a onça, cada detalhe, mas aí fui vendo o das pessoas e fui me animando e ainda consegui fazer dois, e gostei muito das histórias que fiz, achei que tinham uma mensagem bacana”. Isabela, turma 1602.
>
> “Trouxe uma vibração legal, eu adorei fazer o trabalho”. Nicole, turma 1602.
>
> “A floresta é a melhor farmácia que existe, quis colocar essa mensagem”. Luiza, turma 1602.
>
> “Quis trazer a máscara que usamos na pandemia para história, pois faz parte da nossa realidade”. Lara, turma 1602.
>
> “Quis trazer a importância da sombra das árvores para nós”. Marcelo, turma 1602.
>
> “No começo, achei meio que uma baboseira, fazer tirinha? Eu achava que era muito difícil. Mas aí passei a gostar, a me interessar quando fui melhorando meus desenhos. Foi um desafio para mim, que me deixou orgulhoso pelo desenho que fiz e pelo que meus colegas me incentivaram”. Matheus, turma 1602.
>
> “Eu achei muito ‘da hora’ fazer a tirinha”. Nathan, turma 1602.
>
> “Ah, foi mó legal, eu gosto bastante de desenhar, alguns colegas me ajudaram com algumas ideias e gostei do resultado, nunca tinha feito antes”. Caio Fábio, turma 1602.

Para a elaboração da capa das revistas, realizou-se, nas duas turmas, um concurso de desenhos. Os estudantes que desejaram participar criaram suas produções e, ao final, por meio de eleição, o desenho mais votado passou a estampar a capa da revista produzida pelo grupo. O processo de votação, em paralelo ao acolhimento dos sentidos e pensamentos dos estudantes expressos em depoimentos, possibilita a abertura para processos significativos de aprendizagem, que vão além da produção criativa individual, dando origem a movimentos de construção coletiva, o exercício da escola pela maioria, de democracia.

No momento da montagem das revistas, na sala de artes, pudemos perceber outras crianças, muito curiosas e encantadas com as revistas, fazendo elogios aos desenhos, interessadas em ver e manusear as publicações. Estudantes do quinto ano perguntaram se haveria um exemplar na sala de leitura, para que pudessem ler – o que nos leva ao interesse pelo desdobramento e ampliação deste projeto para outras turmas nos anos posteriores.

O trabalho pedagógico no âmbito da arte-educação, elaborado a partir das produções da arte contemporânea, visando estimular a criticidade dos estudantes, de modo a gerar reflexões aprofundadas a respeito do mundo em que vivemos, assim como o reconhecimento das inúmeras possibilidades de existência, apresenta-se no espaço-tempo da escola enquanto um mecanismo de imaginar

novos mundos. Como diria Paulo Freire, “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”[162].

Figuras 75 e 76 – Leituras e interações com os exemplares dos zines.

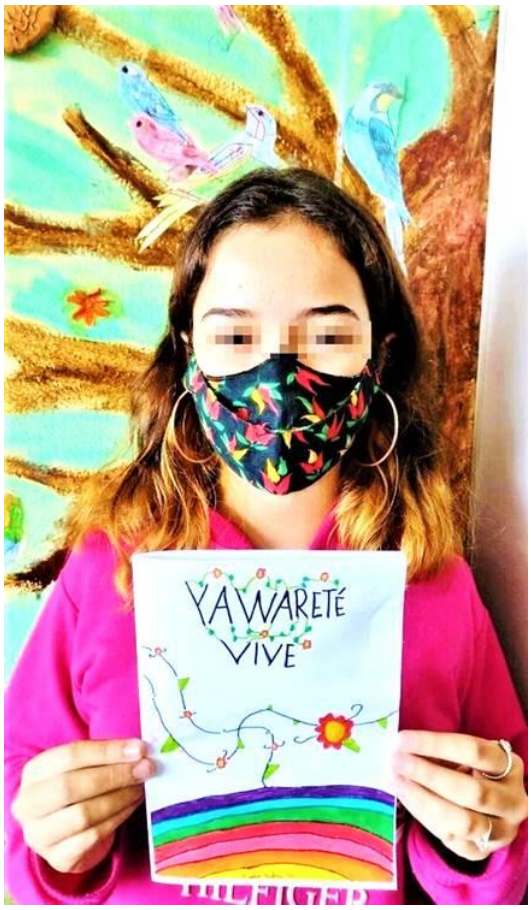
Fonte: A autora, 2022.

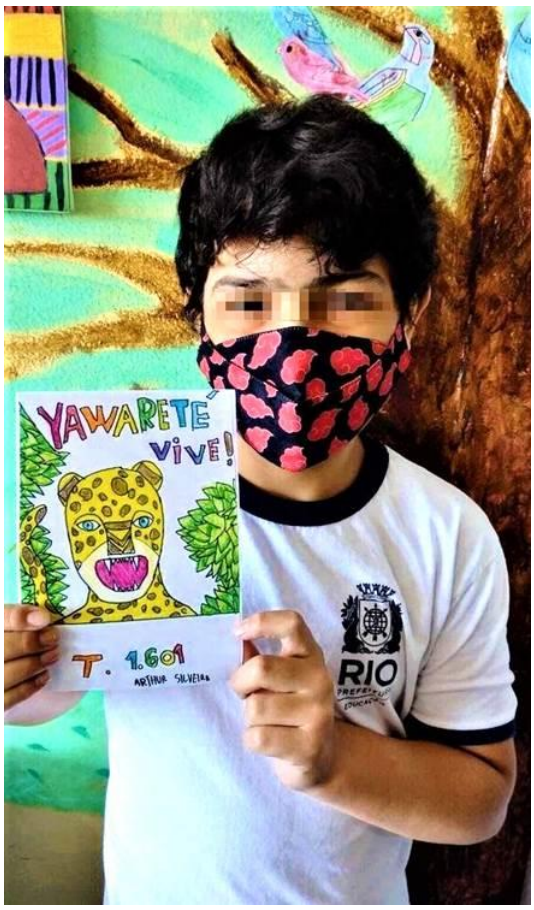
[162] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra. 1996, p. 76.

Figura 77 – Zines preparados para distribuição.

Fonte: A autora, 2022.

Figuras 78 e 79 – Maria Beatriz e Arthur, turmas 1602 e 1601, respectivamente.





Fonte: A autora, 2022.

Figura 80 – Turma 1602 na tarde de autógrafos.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 81 – Turma 1601 na tarde de autógrafos.

Fonte: A autora, 2022.

No primeiro semestre de 2022, com o propósito de seguirmos trabalhando com a Arte Indígena Contemporânea e de dar continuidade ao projeto realizado com as turmas de sexto ano, lançamos o fanzine de tirinhas *Somos todxs natureza*. Desse modo, os estudantes das turmas de quinto ano, entusiasmados com as revistinhas *Yawareté vive* no ano de 2021, tiveram a oportunidade, no ano seguinte, de tomar parte na construção coletiva da revista de tirinhas de sua turma.

O primeiro passo foi a escolha da personagem principal da nova produção. Tendo acesso permanente ao painel instaurado na sala de artes que, pouco a pouco, desde 2019, foi ganhando corpo, muitos discentes ficaram impressionados com a obra apresentada pela artista Daiara Tukano na mostra *CURA – Circuito Urbano de Arte*[163], realizada em outubro de 2020 na empena de cerca de 1.000 metros quadrados do Edifício Levy, localizado no Centro de Belo Horizonte.

[163] Para maiores informações, cf. CURA – CIRCUITO URBANO DE ARTE. *Cura 2020*: 22 de setembro a 4 de outubro de 2020. Disponível em: https://cura.art/index.php/cura2020/. Acesso em: 03 set. 2022.

Daiara Hori, nome tradicional Duhigô, pertence ao clã Uremiri Hãusiro Parameri, do povo Yepá Mahsã, mais conhecido como Tukano. Ela foi a primeira indígena do mundo a ocupar com sua arte a lateral imensa de um edifício, representando a cultura e a espiritualidade de seu povo na figura da Selva Mãe que segura em seu colo o Menino Rio, a fim de lembrar a importância da preservação da natureza e a profunda conexão entre a água e as florestas. Nas palavras de Daiara "os rios são os avôs, todo avô já foi menino e todo rio tem mãe. E essa mãe é a mãe natureza"[164].

Figura 82 – Painel da sala de artes com obras indígenas.

Fonte: A autora, 2022.

A partir da reflexão acerca da fala de Daiara Tukano, alguns estudantes apresentaram a ideia de elegermos Mãe Selva a nova protagonista das tirinhas. Após debates a respeito daquilo que compreendem por natureza, os estudantes decidiram nomear seu fanzine de *Somos todxs natureza*. Optaram por utilizar linguagem inclusiva, grafando *todxs* ao invés de *todos/todas*, de modo a afirmar o acolhimento a qualquer gênero. A Mãe Selva, representando a maternidade que a natureza nos oferece, trouxe inúmeras reflexões sobre como o ser humano vem tratando o planeta, com a exorbitância de queimadas, desmatamentos, poluição e destruição do meio ambiente, em uma realidade que avança incessantemente. Ao longo da produção de nossas revistas, percebemos que ainda que nós,

---

[164] Cf. HYPENESS. *Daiara Tukano, a autora do maior mural feito por uma artista indígena do mundo.* Disponível em: www.hypeness.com.br/2020/10/daiara-tukano-a-autora-do-maior-mural-feito-por-uma-artista-indigena-no-mundo/. Acesso em: 18 jul. 2022.

humanos, sejamos também natureza, estamos destruindo nosso lar, a quem nos protege e, assim, destruindo a nós mesmos.

Figura 83 – Daiara Tukano. *Selva Mãe do Rio Menino*. Pintura mural, 2020.

Fonte: CURA – CIRCUITO URBANO DE ARTE. *Cura 2020*: 22 de setembro a 4 de outubro de 2020. Disponível em: https://cura.art/index.php/cura2020/. Acesso em: 03 set. 2022.

Figuras 84, 85, 86 e 87 – Algumas tirinhas do fanzine *Somos todxs natureza*.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 88 – Vitória e Ana, vencedoras do concurso para a escolha da capa do fanzine, turma 1602.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 89 – Felipe e Nívea, vencedores do concurso para a escolha da capa do fanzine, turma 1601.

Fonte: A autora, 2022.

Assim como na ocasião da produção do fanzine *Yawareté vive*, realizamos o concurso para eleição das capas. Em ambas as turmas houve empate entre duas imagens concorrentes e decidiu-se coletivamente pela distribuição das vencedoras na capa e na contracapa da publicação. Ao longo de todo o processo se fez nítida a animação de cada um dos estudantes por poderem colaborar neste trabalho em comum.

4.1.8 Presença indígena na escola

> A história da arte é um livro que resume graficamente o genocídio dos povos indígenas. O genocídio da invisibilidade, do estereótipo, do racismo repetido a cada dia. O que somos nós? Peças raras? Exóticas? Guardadas em caixinhas em museus depois de mortos? Nós somos povos vivos, livres, dignos. Somos e sempre fomos contemporâneos.
>
> *Daiara Tukano*[165]

Mediante um contexto em que tornaram-se evidentes alguns persistentes signos constituintes do imaginário da infância arraigados em estereótipos relacionados aos povos indígenas, fez-se premente irmos além do trabalho que vinha sendo desenvolvido nas aulas de artes por meio de histórias, debates, produções de vídeos e outras práticas artísticas com as crianças e adolescentes tendo como foco a Arte Indígena Contemporânea. Diante de tal cenário, revelou-se a necessidade de promovermos a presença indígena na escola, favorecendo seu protagonismo, de modo que uma pessoa indígena pudesse falar de si, por si, de seu povo, dos povos que conhece, das memórias e manifestações estéticas e poéticas dos povos originários no âmbito escolar.

---

[165] SIRENA, Mariana. *Arte indígena, contemporânea desde sempre*. Disponível em: www.ufrgs.br/tramasdearte/arte-indigena-contemporanea-desde-sempre/. Acesso em: 04 mai. 2021.

No retorno às aulas presenciais, no segundo semestre de 2021, ainda no contexto da pandemia, havíamos descoberto e compreendido que a funcionária da escola, Mônica Barros, é filha do primeiro indígena paraquedista brasileiro, Tadeu "Sárico" da Silva, do povo Kalapalo. Convidei-a para nos contar sobre suas experiências familiares e algumas histórias de seu pai Sárico (passarinho, em Tupi) nas aulas de artes, Mônica também nos mostrou fotografias e respondeu a perguntas e curiosidades dos estudantes. A fim de nos aprofundarmos no universo da cultura Kalapalo, propus a realização de leituras e investigações sobre o conteúdo do livro *Jogos e brincadeiras na cultura Kalapalo*[166], o que estimulou o surgimento de animadas práticas e debates com as crianças e adolescentes.

Ainda no intuito de favorecer o protagonismo indígena nas conversas e atividades promovidas, em março de 2022 fiz um convite a Michael Oliveira, também conhecido como Michael Baré, filho dos povos do Amazonas Arawak e Tikuna, para estar conosco em nossa escola[167]. Ele foi o primeiro indígena a ingressar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) pelo sistema de cotas, em 2009, no curso de Licenciatura em História. Sendo professor e, como ele memo diz, "ativista pela emancipação de seus povos por meio da educação", Michael ministrou, no pátio da escola, duas aulas sobre a história e a cultura indígenas. Foi recebido com muita euforia e inúmeras perguntas feitas pelos estudantes.

Retomando as questões relacionadas à ancestralidade, previamente exploradas sob a forma escrita, pudemos nos aprofundar neste tema pelo viés da oralidade. Os questionamentos foram surgindo – Quem são nossos avós, bisavós, tataravós? Teríamos antepassados indígenas? – e, com eles, pudemos descobrir, relembrar e partilhar nossa genealogia, percebendo sua importância para o autoconhecimento e para uma maior conscientização da formação da sociedade brasileira. Compreendemos, por fim, que a ancestralidade indígena sofreu um processo de apagamento no interior de muitas famílias e que a tomada de posição que traz à tona as culturas ancestrais invisibilizadas faz parte do processo de resistência e de luta pelos direitos indígenas na atualidade.

---

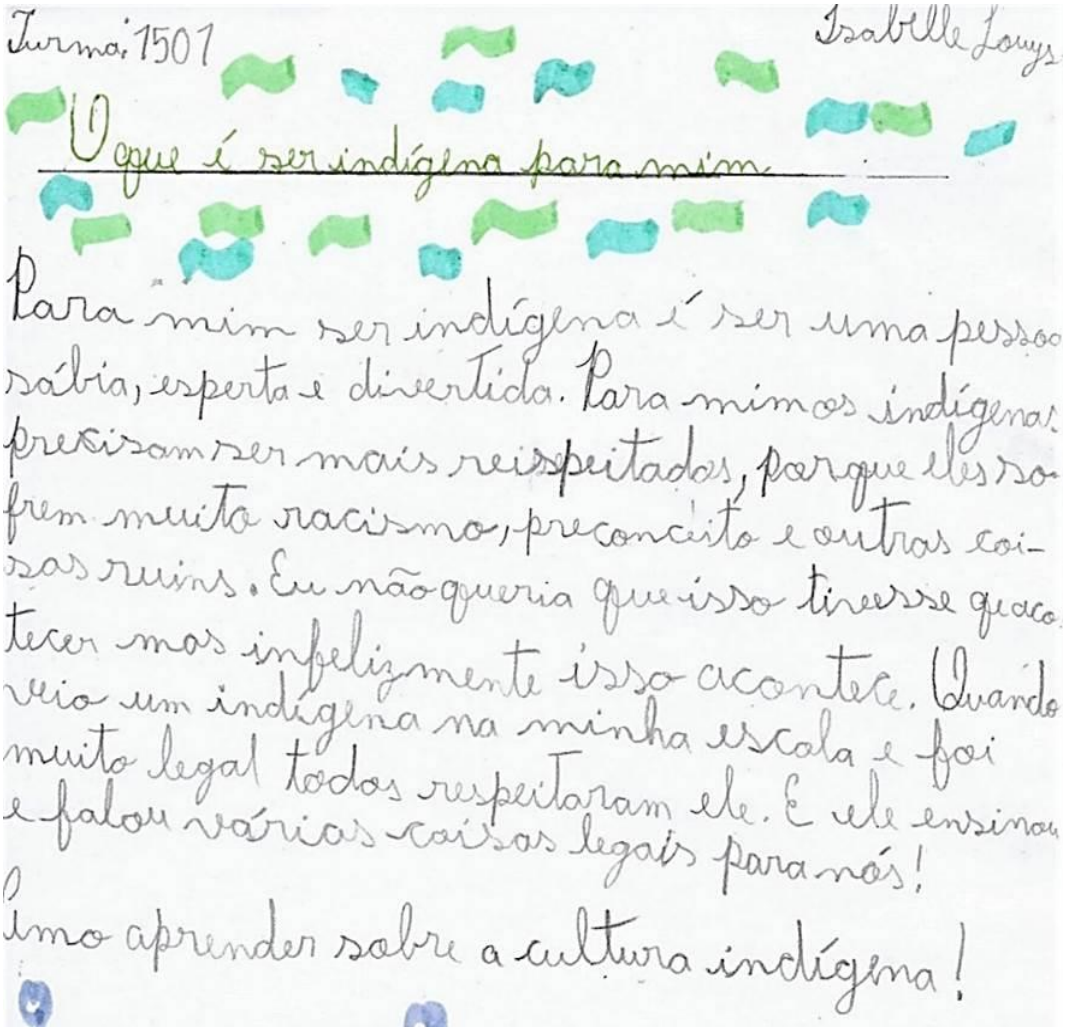
[166] HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses (Orgs.). *Jogos e brincadeiras na cultura Kalapalo*. São Paulo: SESC, 2010.

Baré nos trouxe histórias e produções artísticas do povos Tikuna e Arawak, como cestarias e instrumentos musicais, tocou e cantou com as crianças, nos ensinou a usar o arco e flecha e também a zarabatana, conversou sobre a importância do uso das ervas na cura e prevenção de doenças para as culturas indígenas. No entanto, mais potente que todos os recursos materiais apresentados, revelou-se o fato de que o ser indígena, hoje, se encotra imerso em culturas que se atualizam ao mesmo tempo em que buscam preservar e suas tradições e memórias. A cultura material e imaterial dos povos originários constitui um imenso universo de sentidos, uma trama que permanece viva em nosso país e em outras partes do mundo e o que nos pedem os seus portadores é que a olhemos com atenção, estima e respeito.

Figuras 90 e 91 – Trocas com o indígena Michael Baré.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 92 – A aluna Isabele, do quinto ano, não tendo respondido anteriormente à pergunta *O que é ser indígena para você?* desejou fazer a atividade após a visita de Baré, confirmando o quanto sua presença foi estimulante para os estudantes.



Fonte: A autora, 2022.

No que se refere ao retorno recebido dos estudantes após a visita de Baré, podemos perceber o quanto a conversa promoveu a criação de novos sentidos, sejam eles subjetivos, sócio-políticos ou mesmo artísticos. Uma aluna do terceiro ano revelou em uma conversa que eu lhe havia realizado um sonho. Admirada, a questionei sobre o porquê e ela respondeu que sempre sonhara em conhecer um indígena de verdade", dizendo: "Todos me chamam de índia e eu achava isso ruim. Mas agora tenho certeza de que é algo bom, um elogio".

Figura 93 – O abraço no indígena Baré, como forma de agradecimento por sua visita.

Fonte: A autora, 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU TRANS(RE)COMEÇOS

Ao partirmos do pressuposto de que é atribuição da instituição escolar contribuir para a construção de um olhar crítico em relação às questões sociais, sejam elas históricas ou contemporâneas, não podemos deixar de destacar a importância da inclusão da cultura e do pensamento provenientes dos povos originários em um currículo escolar que se deseje consciente.

A falta de reconhecimento da matriz cultural indígena por grande parte da sociedade, a ideia de não pertencimento e a escassez de familiaridade com que elementos dessa cultura são tratados culminam na enorme apatia social que testemunhamos diante do extermínio dessas populações. A visão das populações autóctones como estrangeiras, exóticas, personagens de ficção, ocasiona o aumento da alienação e da insensibilidade em relação à barbárie a que são submetidos cidadãos legítimos de nosso país.

Podemos perceber, por exemplo, que muitas vezes há maior comoção social com as guerras ocorridas fora do Brasil (normalmente muito mais noticiadas em veículos de informação como a televisão, os jornais e as redes sociais), do que com os massacres e extermínios diários que ocorrem nas terras indígenas nacionais. Isso nos remete às persistentes tentativas de inferiorização desses povos, tratados como se fossem menos dignos de estarem vivos, em comparação com os demais seres "civilizados" de outras nações. O esforço constante pelo apagamento dos autóctones, de seus direitos, de sua cultura, de suas existências, permanece veementemente correntes. Onde se encontra a escola no combate a essa injustiça secular?

O tema da violência contra as populações originárias atualiza-se diariamente com as iniciativas governamentais e de empresas do capital, ostensivas no que concerne à destruição dos poucos direitos conquistados por tais povos. O momento em que escrevo esta dissertação não é alheio a tal fato: órgãos que seriam destinados à preservação da vida indígena encontram-se mergulhados em corrupção, são crescentes os casos de assassinatos de indigenistas, ativistas ambientais e indígenas que lutam para proteger seus territórios,

além da obstinação do poder executivo visando à instituição do Marco Temporal[168] e das proposições legislativas – Projetos de Leis (PLs) e Propostas de Emendas Constitucionais (PECs) – cuja missão primordial é o aniquilamento de direitos obtidos constitucionalmente[169].

O estímulo a esse debate no tempo presente, em que perdura uma imensa impassibilidade social diante do extermínio de vidas indígenas, constitui um exercício tão denso quanto doloroso. Importante, todavia, ressaltar que, ao abordarmos temas relacionados aos povos indígenas na escola, tangenciamos outros assuntos correlatos, tópicos desde sempre presentes no arcabouço de saberes das populações originárias, mestras em nos apresentar uma conexão mais cuidadosa e respeitosa com a Terra em suas incomensuráveis cosmologias. Assim, devemos voltar nossa atenção à salvaguarda do meio ambiente, da pluralidade cultural e ao necessário avanço da sustentabilidade.

Entre as consequências e desdobramentos positivos das propostas desenvolvidas ao longo desta pesquisa, considero a desconstrução dos estereótipos direcionados aos povos indígenas como uma marca vitoriosa. Após as pesquisas, os debates, a produção de mostras de vídeo, a leitura de revistas, as visitas a perfis do Instagram e do Tiktok, o acesso a histórias contadas por escritores indígenas e a fruição de obras de artistas indígenas contemporâneos, pude perceber que os estudantes ampliaram seus olhares sobre os povos originários aqui existentes.

Anteriormente, muitos sinalizavam desconhecer a existência das populações autóctones ou, quando afirmavam saber algo a respeito, revelavam possuir uma visão

---

[168] Em síntese, a tese do marco temporal pretende restringir as demarcações de terras indígenas apenas àquelas áreas que estivessem sob a posse comprovada dos povos originários em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição.

[169] Algumas dessas proposições legislativas: Projeto de Lei 191/2020, que regulamenta o § 1º do art. 176 e o § 3º do art. 231 da Constituição para estabelecer as condições específicas para a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas. Cf. CÂMARA DOS DEPURTADOS. *PL 191/2020*. Disponível em: www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2236765. Acesso em: 03 set. 2022; Proposta de Emenda à Constituição 215/2000, que inclui dentre as competências exclusivas do Congresso Nacional a aprovação de demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e a ratificação das demarcações já homologadas; estabelecendo que os critérios e procedimentos de demarcação serão regulamentados por lei. Cf. CÂMARA DOS DEPUTADOS. *PEC 215/2000*. Disponível em: www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14562. Acesso em: 03 set. 2022; Proposta de Emenda à Constituição 490/2007, que transfere do Poder Executivo para o Legislativo a competência para realizar demarcações de terras indígenas. Cf. SOUZA, Murilo; SILVEIRA, Wilson. *Projeto transfere ao Poder Legislativo a competência para demarcar terras indígenas*. Disponível em: www.camara.leg.br/noticias/109190-projeto-transfere-ao-poder-legislativo-a-competencia-para-demarcar-terras-indigenas/. Acesso em: 03 set. 2022.

ultrapassada, como se vivessem completamente apartadas da vida presente, distantes de locais urbanos e imersas em outras dinâmicas sociais. Tomar ciência da diversidade de etnias existentes pôde nos ensinar sobre a importância do reconhecimento de que todos os seres, em suas singularidades físicas, sociais e culturais necessitam de valorização, respeito e celebração.

As exposições realizadas como culminância dos processos desenvolvidos, os relatos de experiências nos quais se buscou priorizar os assuntos e interesses que brotaram dos encontros cotidianos, a aprendizagem colaborativa de assuntos que são, de tempos em tempos, revisitados em uma construção espiral, a tomada coletiva de decisões e o trabalho partilhado constituíram um espaço de estímulo para a germinação de novas formas de construção de saberes. Muitas percepções floresceram, ampliando o entendimento de que existem distintas culturas, com características e tradições próprias, rituais específicos para situações do cotidiano e visões particulares de mundo. Os debates e reflexões advindos dessa compreensão fortaleceram em nós a consciência de que temos direitos humanitários iguais, mas precisamos valorizar nossas diferenças em vez de apagá-las, silenciá-las, ou torná-las meio para ofensas ou desagregações. Temos mais claro agora que precisamos valorizar a potência presente na diversidade, a fim de nos fortalecermos enquanto coletividade e comunidade, enquanto cidadãos, enquanto seres.

Compreendo a finalização desta etapa de minha pesquisa como a partícula de um processo maior, uma célula propícia no interior de um corpo imenso. Tendo constatado que as discussões relacionadas a esta temática estão longe de serem encerradas, acredito que deva se instaurar um movimento crescente de inserção e trabalho regular de tópicos relacionados à cultura indígena nas escolas, de modo que se tornem parte constituinte do fluxo cotidiano. Este é um tema que pretendo abraçar, expandir e aprofundar paulatinamente em minhas práticas pedagógicas.

Há quase 10 anos, fui fulminada pelo saber de que a maioria dos estudantes da escola em que trabalhava não possuía consciência da existência de povos originários vivendo no país. Inquietação, inflamação, fratura. Uma espécie de evocação crescia nas madrugadas chuvosas e desaguava nas luas cheias. Raízes rebentavam nas orelhas. O que ouço? O que preciso ouvir? Como me mover desse lugar que experimento despedaçado? Qual o significado dessa ausência do outro que me cerca? Fraquezas envoltas numa folha de bananeira, na tentativa de maturar no calor do tempo. Encostei no ombro da avó de todas, a avó dos pluriversos e ela me entendeu em silêncio. A força de um corpo constela-se no assombro e refulge na seiva de reinaugurar-se.

Era preciso decantar nos recantos recônditos do sentimento-sedimento, trazer dança aos entes, organismos, energias, crescer no vento, no sol intrépido dos verões, no couro da esperança brusca, crescer no território dos gestos simples. Era preciso seguir para atinar, atentar, acolher. Continuo neste oceano.

REFERÊNCIAS

ABC DO ABC. *Denilson Baniwa leva ancestralidade indígena para a fachada do Itaú Cultural*. Disponível em: www.abcdoabc.com.br/abc/noticia/denilson-baniwa-leva-ancestralidade-indigena-fachada-itau-cultural-90264#:~:text=O%20projeto%20do%20artista%20amazonense,povos%20do%20Alto%20Rio%20Negro&text=No%20dia%2014%20de%20outubro,pelo%20artista%20plástico%20Denilson%20Baniwa. Acesso em: 11 jan. 2021.

ACOSTA, Alberto. *O bem viver*: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2006.

ALMEIDA, Berenice de; PUCCI, Magda. *A floresta canta!* Uma expedição sonora por terras indígenas no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2014.

ALMEIDA, Berenice; PUCCI, Magda. *Cantos da floresta*: iniciação ao universo musical indígena. Disponível em: www.cantosdafloresta.com.br/audios/po-hamek/. Acesso em: 06 fev. 2022.

ALMEIDA, Maria Inês de.; MATOS, Beatriz (org.). *Mira! – Artes Visuais Contemporâneas dos Povos Indígenas*. Belo Horizonte: Centro Cultural UFMG, 2013.

ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores*: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Nilda; MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos (org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. *Anais do 26º Encontro da Anpap*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 4375-4389. Disponível em: anpap.Org.br/anais/2017/PDF/EAV/26encontro_____LIMA_Priscila_Passos_de__MAISEL_Priscila_de_Oliveira_Pinto.pdf.

BAETA, Alenice. *Aldeia Maracanã*: símbolo de mística e de resistência indígena em contexto urbano. Disponível em: www.cedefes.org.br/aldeia-maracana-simbolo-de-mistica-e-de-resistencia-indigena-em-contexto-urbano/. Acesso em: 3 jul. 2022.

BALESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BANIWA, Denilson. *19 de abril*. Disponível em: radioyande.com/default.php?pagina=blog.php&site_id=975&pagina_id=21862&tipo=post&post_id=813. Acesso em: 11 jan. 2021.

BANIWA, Denilson. *Brasil terra indígena*. Disponível em: www.behance.net/gallery/102731829/Brasil-Terra-Indigena. Acesso em: 18 fev. 2021.

BANIWA, Denilson. *Denilson Baniwa*. Disponível em: www.behance.net/denilsonbaniwa. Acesso em: 22 maio 2021.

BANIWA, Denilson. *Estampas indígenas*. Disponível em: www.behance.net/gallery/76654019/Estampas-Indigenas. Acesso em: 30 jul. 2022.

BANIWA, Denilson. *Pajé-Onça: hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo*. Disponível em: www.behance.net/gallery/77978367/Paj-Onca-Hackeando-a-33-Bienal-de-Artes-de-Sao-Paulo. Acesso em: 12 jan. 2021.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea*: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Art. 208. Disponível em: www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_15.09.2015/art_208_.asp. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. *Decreto n° 7.743, de 31 de maio de 2012*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7743.htm. Acesso em 16 abr. 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007 2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital n° 12, de 03 de julho de 2009*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital12secad.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Publicações (Secadi)*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13165-publicacoes-secadi. Acesso em 26 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Rede de Educação para a Diversidade – Apresentação*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-de-educacao-para-a-diversidade. Acesso em: 26 set. 2019.

CACIQUE BABAU TUPINAMBÁ. *Nós temos que ensinar a eles que o não é o complemento do sim*. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Pol%C3%ADticas_Ind%C3%ADgenas. Acesso em: 5 maio 2021.

CALÇADE, Paula. *O que muda na estrutura do Ministério da Educação*. Disponível em: https://novaescola.Org.br/conteudo/15272/o-que-muda-na-estrutura-do-ministerio-da-educacao. Acesso em: 26 abr.2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *PEC 215/2000*. Disponível em: www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14562. Acesso em: 03 set. 2022

CÂMARA DOS DEPURTADOS. *PL 191/2020*. Disponível em: www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2236765. Acesso em: 03 set. 2022

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Primeira deputada indígena eleita tem como prioridade a defesa da inclusão e da sustentabilidade*. Disponível em: www.camara.leg.br/noticias/546065-primeira-deputada-indigena-eleita-tem-como-prioridade-a-defesa-da-inclusao-e-da-sustentabilidade/. Acesso em: 3 jul. 2022.

CANCLINI, Néstor García. *A sociedade sem relato*: antropologia e estética da iminência. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade* [online], v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 31 jul. 2022.

CAPARELLI, Emerson Pantaleo. CD Toré - Cantos Indígenas - Aldeias Urbanas. Coletânea de cantos indígenas. Brasil, Abaçaí Cultura e Arte; Governo do Estado de São Paulo, 2013. 1 vídeo (63m 46seg). Publicado por Emerson Pantaleo Caparelli. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=cr0bhoN4FUQ&t=696s. Acesso em: 16 out. 2022.

CAPOBIANCO, Marcela. *Arte de Denilson Baniwa ganha outdoor no Rio*. Disponível em: vejario.abril.com.br/programe-se/denilson-baniwa outdoor/#:~:text=A%20partir%20da%20pr%C3%B3xima%20segunda,ganhar%C3%A1%20propor%C3%A7%C3%B5es%20monumentais%20no%20Rio.&text=A%20imagem%2C%20produzida%20pelo%20artista,dizeres%20%E2%80%9CRJ%20terra%20ind%C3%ADgena%E2%80%9D. Acesso em: 12 jan. 2021.

CARVALHO, Ricardo Artur Pereira de. *Grafismo indígena*: compreendendo a representação abstrata na pintura corporal Asurini. 2003. 51 f. Monografia (Graduação em Desenho Industrial/Comunicação Visual) – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.Disponível em: www.ricardoartur.com.br/GrafismoIndigena.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

CENTRO DE ARTES DA UFF. *Terra brasilis*: o agro não é pop! Disponível em: www.centrodeartes.uff.br/eventos/terra-brasilis-o-agro-nao-e-pop/. Acesso em: 2 maio 2021.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1*: artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2*: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

COHN, Sérgio. *Encontros Ailton Krenak.* Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

CURA – CIRCUITO URBANO DE ARTE. *Cura 2020*: 22 de setembro a 4 de outubro de 2020. Disponível em: https://cura.art/index.php/cura2020/. Acesso em: 03 set. 2022.

DUNLEY, Elda. *It was Amazon – Era uma vez a Amazônia*. Disponível em: http://estacaocasaamarela.com.br/it-was-amazon/. Acesso em: 28 maio 2021.

EDITORA PEIRÓPOLIS. *A floresta canta – conteúdo complementar*. Disponível em: www.editorapeiropolis.com.br/a-floresta-canta-musicas/. Acesso em: 19 ago. 2022.

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO. *Atividades do dia do índio*. Disponível em: www.educacaoetransformacao.com.br/atividades-do-dia-do-indio. Acesso em 31 jul. 2022.

EDUCAR, EDUCANDO! *Dia do índio*. Disponível em: http://vamos-educar-educando.blogspot.com/2011/04/dia-do-indio.html. Acesso em: 31 jul. 2022.

ESBELL, Jaider. Arte indígena contemporânea e o grande mundo. *Revista SELECT – Arte e Cultura Contemporânea*, n. 39, jun.-ago. 2018.

ESBELL, Jaider. *Artista Índio Makuxi de Roraima*. Disponível em: www.jaideresbell.com.br/site. Acesso em: 22 maio 2021.

ESBELL, Jaider. *Autodecolonização*: uma pesquisa pessoal no além coletivo. Disponível em: www.jaideresbell.com.br/site/2020/08/09/auto-decolonizacao-uma-pesquisa-pessoal-no-alem-coletivo/. Acesso em: 04 out. 2020.

ESBELL, Jaider. *Babilônias*. Disponível em: www.jaideresbell.com.br/site/2019/09/01/babilonias/. Acesso em: 28 set. 2019.

EXPEDIÇÕES DO FOLCLORE. *Kangwaá – Cantando para Nhanderu*. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/0B0hQccgp98iMNExwcEtWT2FFdEk?resourcekey=0-MGBd781ck5dslXjP5u5oTg. Acesso em: 14 jul. 2022.

ESTRELA. *O cara a cara está sempre inovando e a nova versão vem com aplicativo*. Disponível em: https://blog.estrela.com.br/cara-a-cara-com-aplicativo/. Acesso em: 3 de jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. Org. Ana Maria de Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GALERIA JAIDER ESBELL. *Exposição EPU-TÎTO – Artes e indígenas hoje – Textos da curadoria*. Disponível em: www.jaideresbell.com.br/site/2017/06/02/exposicao-epu-tito-artes-e-indigenas-hoje-textos-da-curadoria-4/. Acesso em: 16 jul. 2022.

GODINHO, Maira Gomes. *Cunhaporanga_oficial*. Disponível em: www.youtube.com/channel/UC074dMdI1RslHSDukrky0xQ. Acesso em: 31 jul. 2022.

GODINHO, Maira Gomes. *Cunhaporanga_oficial*: Jũgoa. Disponível em: www.tiktok.com/@cunhaporanga_oficial. Acesso em: 31 jul. 2022.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HERMAN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum*: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

HERNANDÉZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses (org.). *Jogos e brincadeiras na cultura Kalapalo*. São Paulo: SESC, 2010.

HYPENESS. *Daiara Tukano, a autora do maior mural feito por uma artista indígena do mundo.* Disponível em: www.hypeness.com.br/2020/10/daiara-tukano-a-autora-do-maior-mural-feito-por-uma-artista-indigena-no-mundo/. Acesso em: 18 jul. 2022.

ÍNDIOS ONLINE. *Linguística pataxó*. Disponível em: www.indiosonline.net/linguistica_pataxo/. Acesso em: 26 jun. 2020.

INFOAMAZONIA. *Série na web conta história da Aliança dos Povos da Floresta*. Disponível em: https://infoamazonia.org/2020/04/14/portugues-documentario-na-web-conta-historia-de-alianca-dos-povos-da-floresta/. Acesso em: 05 maio 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Acelera Brasil*. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.Org.br/pt-br/como-atuamos/acelera.html. Acesso em: 05 maio 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Indígenas*: gráficos e tabelas. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html. Acesso em: 15 abr. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *O Brasil indígena*: os indígenas no censo demográfico de 2010. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos indígenas no Brasil*: Pataxó. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pataxó. Acesso em: 13 jul. 2022.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos indígenas no Brasil*: Xavante. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xavante. Acesso em: 14 jul. 2022.

IPEAFRO. *Adinkra*. Disponível em: https://ipeafro.org.br/acoes/pesquisa/adinkra/. Acesso em: 15 abr. 2021.

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra de mil povos*: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 2020.

JECUPÉ, Kaka Werá. *Oré awé roiru'a ma – Todas as vezes que dissemos adeus – Whenever we said goodbye.* São Paulo: TRIOM, 2002.

KADIWÉU, Idjahure; COHN, Sergio (org.). *Tembetá*: conversa com pensadores indígenas. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. Intervenção na 16ª reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes da Constituinte. *In:* CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Diário da Assembleia Nacional Constituinte (Suplemento)*. Sexta- feira, 17 de julho de 1987, p. 303-4. Disponível em: www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituinte/comissoes-e-subcomissoes/comissao8/16.pdf.

LACED: LABORATÓRIO DE PESQUISAS EM ETNICIDADE, CULTURA E DESENVOLVIMENTO. *Apresentação*. Disponível em: http://laced.etc.br/. Acesso em: 09 maio 2021.

LETRAS. *Curumim chama cunhatã que eu vou contar (Todo dia era dia de índio)*. Disponível em: www.letras.mus.br/jorge-ben-jor/86240/. Acesso em: 15 abr. 2021.

LIMA, Priscila Passos de; MAISEL, Priscila de Oliveira Pinto. O mito da cobra-canoa dessana na obra dos artistas Bernadete Andrade, Turenco Beça e Priscila Pinto. *In:* ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 26., 2017, Campinas. *Anais* ... Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 4375-4389. Disponível em: anpap.org.br/anais/2017/PDF/EAV/26encontro_____LIMA_Priscila_Passos_de__MAISEL_Priscila_de_Oliveira_Pinto.pdf.Acesso em: 26 jun. 2020.

LINHARES, Adriana. *História do Tempo da Escuridão (Rómraréhã Rówasu'u) que conta a origem da lua para o povo Xavante*. Animação. Brasil, 2022. 1 vídeo (2min 03s). Publicado por Adriana Linhares. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=C2pp7mHhWvI&t=6s.

Acesso em: 23 fev. 2022.

LINHARES, Adriana. *Tatá murugawa (A origem do fogo) – Povo Maraguá*. Animação. Brasil, 2022. 1 vídeo (5min 37s). Publicado por Adriana Linhares. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=gDFYtgR4F58&t=10s. Acesso em 28 set. 2022.

LINHARES, Adriana. *Txopai e Itohã*. Animação. Brasil, 2022. 1 vídeo (6min 27s). Publicado por Adriana Linhares. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=EklvopusAZ0&t=1s. Acesso em: 23 fev. 2022.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARTINS Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.). *Pesquisa narrativa*: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: UFSM, 2017.

MILLAN, Camilla; FURLAN, Seham. De qual humanidade você é? (entrevista com Ailton Krenak). *Esquinas*: revista digital do Laboratório da Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, n. 63, 2018. Disponível em: https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/edicoes/63/de-qual-humanidade-voce-e/. Acesso em: 27 ago. 2020.

MORAES, Matheus. *Filtro dos sonhos*: cultura e trabalho artesanal. Disponível em: http://nexjor.com.br/2014/07/filtro-dos-sonhos-cultura-e-trabalho-artesanal/.

MUNDURUKU, Daniel. *Histórias que li e gosto de contar*. 2 ed. São Paulo: Callis, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. O *caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. Tempo, tempo, tempo. *Coletiva*, revista eletrônica, n. 1, jun. 2018. Disponível em: www.coletiva.org/educacao-e-diferencas-e. Acesso em: 28 set.2020.

NASCIMENTO, Anderson. *O que é hashtag?* Disponível em: https://canaltech.com.br/produtos/O-que-e-hashtag/. Acesso em: 3 jul. 2022.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (org.). *Adinkra*: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Ipeafro/Pallas, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, L.F. O que é uma educação decolonial. *Nuevamérica*, Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016. Disponível em: www.academia.edu/23089659/O_QUE_É_ _UMA_EDUCAÇÃO_DECOLONIAL. Acesso em: 24 abr. 2021.

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

OSÓRIO, Luiz Camillo Osorio. *Conversa com Denilson Baniwa*. Disponível em: www.premiopipa.com/wp-content/uploads/2019/03/Conversa-com-Denilson-Baniwa-por-Luiz-Camillo-Osorio-.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. Visualizing the body: western theories and african subjects. *In:* COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (Eds.). *The african philosophy reader*. Trad. para uso didático Wanderson Flor do Nascimento. New York: Routledge, 2002. p. 391-415. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf. Acesso em: 06 jun. 2022.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. *Boacé Uchô*: a história está na terra: narrativas e memórias do povo Puri da Serra da Mantiqueira. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020.

PATAXÓ, Arissana. *Arissana Pataxó*. Disponível em: http://arissanapataxo.blogspot.com/search/label/Cerâmica. Acesso em: 28 maio 2021.

PATAXÓ, Kanátyo. *Txopai e Itôhã*. São Paulo: Formato Editorial, 2000.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Currículo*: artes visuais. Disponível em: www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4268554/ARTESVISUAIS.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. *Deliberação E/CME nº 37, de 28 de janeiro de 2020*. Disponível em: www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10912399/4269347/DELIBERACAO37.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Rioeduca*. Disponível em: www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/sobre-nos. Acesso em: 29 ago. 2020.

PRÊMIO PIPA. *Denilson Baniwa*. Disponível em: www.premiopipa.com/denilson-baniwa/. Acesso em: 28 maio 2021.

PRÊMIO PIPA. PIPA Podcast, T01E09: conversa com Denilson Baniwa. Entrevista publicada pelo Prêmio Investidor Profissional de Arte (PIPA). Brasil, 2020. 1 vídeo (26m 5seg). Disponível em: www.youtube.com/watch?v=TUF0oNLUQcE. Acesso em: 5 maio 2021.

QUEIROZ, Julia. *Jovem indígena faz sucesso no TikTok compartilhando rotina de sua aldeia*. Disponível em: https://emais.estadao.com.br/noticias/comportamento,jovem-indigena-faz-sucesso-no-tiktok-compartilhando-rotina-de-sua-aldeia,70004042163. Acesso em: 30 jul. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RADIO YANDÊ. *Yandê*: a rádio de todos. Disponível em: https://radioyande.com/. Acesso em: 5 maio 2021.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização*: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Global, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala.* São Paulo: Pólen, 2019.

RKAIN, Jamile. *A arte não se desliga da vida*: entrevista com um dos expoentes da representatividade indígena nas artes visuais. Disponível em: www.artebrasileiros.com.br/arte/entrevista/a-arte-nao-se-desliga-da-vida-baniwa/. Acesso em: 04 out. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. *In:* SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson dos (org.). *Novos mapas culturais*: novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.
SECOM TCU. *Para o TCU, falta transparência na prestação de contas dos Jogos Rio 2016*. Disponível em: https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/para-o-tcu-falta-transparencia-na-prestacao-de-contas-dos-jogos-rio-2016.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

SEREBURÃ; HIPRU; RUPAWÊ; SEREZABDI; SEREÑIMIRÂMI. *Wamremé Za'ara – Nossa palavra*: mito e história do povo Xavante. Trad. Paulo Supretaprã Xavante e Jurandir Siridiwê Xavante. São Paulo: SENAC São Paulo, 1998.

SESC TV. *Jaider Esbell*. Entrevista publicada pelo canal SESC TV. Brasil, 2021. 1 vídeo (12min 57s). Publicado por SESC TV. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=WRHdt5WZhMw&t=34s. Acesso em: 16 jul. 2022.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (org.). *A temática indígena na escola*: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2004.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. *Histórias e culturas indígenas na educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2014.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO Luiz. *Flecha no tempo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIMON, Allan. *Weintraub*: odeio o termo "povos indígenas"; quer, quer. Não quer, sai de ré. Disponível em: www.noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/22/weintraub-odeio-o-termo-povos-indigenas-quer-quer-nao-quer-sai-de-re.htm. Acesso em: 4 out. 2020.

SIRENA, Mariana. *Arte indígena, contemporânea desde sempre*. Disponível em: www.ufrgs.br/tramasdearte/arte-indigena-contemporanea-desde-sempre/. Acesso em: 04 mai. 2021.

SÓ PROPAGANDAS. *Agro é pop maio 2019*. Peça de publicidade televisiva produzida pela Rede Globo. Brasil, 2019. 1 vídeo (50 seg). Publicado pelo canal Só propagandas. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=eMDCBUdxRJE. Acesso em: 2 maio 2021.

SOUZA, Murilo; SILVEIRA, Wilson. *Projeto transfere ao Poder Legislativo a competência para demarcar terras indígenas*. Disponível em: www.camara.leg.br/noticias/109190-projeto-transfere-ao-poder-legislativo-a-competencia-para-demarcar-terras-indigenas/. Acesso em: 03 set. 2022.

TAKASHIMA, Aline. *Disseram que eu não era índia por ser educada e ter etiqueta*. Disponível em: https://claudia.abril.com.br/noticias/disseram-que-eu-nao-era-india-por-ser-educada-e-ter-etiqueta/. Acesso em: 19 jul. 2022.

TV BRASIL. Entrevista com Néstor García Canclini – Observatório da Imprensa. Entrevista apresentada por Alberto Dines. Brasil, Observatório da Imprensa, 2015. 1 vídeo (50m 42seg). Publicado pela TV Brasil. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=PLDpo4K1FFM. Acesso em: 20 abr. 2021.

UNESCO. *Estudos para regulamentar a Lei 11. 645*. São Paulo, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=34951-documento-tecnico-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. *Galeria Liz Medeiros recebe exposição "It was Amazon" de Jaider Esbell*. Disponível em: www.ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/14589-galeria-liz-medeiros-recebe-exposicao-it-was-amazon-de-jaider-esbell. Acesso em: 15 out. 2022.

VÍDEO NAS ALDEIAS. *Apresentação*. Disponível em: www.videonasaldeias.org.br/2009/vna.php?p=1. Acesso em: 27 jan. 2021.

VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia.* São Paulo: Ubu, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais*: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu; n-I edições, 2018.

WARI'U, Cristian. *Wari'u*: canal sobre os povos indígenas. Disponível em: www.youtube.com/c/Wariu. Acesso em 31 jul. 2022.

WERÁ, Kaká (org.). *Ailton Krenak*. Coleção Tembetá. Lisboa: Oca Editorial, 2019.

WERÁ, Kaká (org.). *Daniel Munduruku*. Coleção Tembetá. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, 2020.

YAMÃ, Yaguarê. *Falando Tupi*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

YAMÃ, Yaguarê. *Sobre os maraguás.* Disponível em: http://yaguareyama.no.comunidades.net/sobre-os-maraguas. Acesso em: 14 jul. 2022.

YAMÃ, Yaguarê; YAGUAKÃG, Elias; GUAYANÊ, Uziel; WASIRY GUARÁ, Roni. *Maraguápéyára*: história do povo Maraguá. Manaus: Valer, 2014.