



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – PPGAV

DÉBORA CAROLINE VIANA ALMEIDA

**A ARTE INDÍGENA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E
PROFESSORES NÃO IDÍGENAS: ANÁLISE DAS LICENCIATURAS
EM ARTES VISUAIS NA REGIÃO NORTE.**

FLORIANÓPOLIS
2021

NIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – PPGAV

DÉBORA CAROLINE VIANA ALMEIDA

**A ARTE INDÍGENA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E
PROFESSORES NÃO INDÍGENAS: ANÁLISE DAS LICENCIATURAS
EM ARTES VISUAIS NA REGIÃO NORTE.**

Dissertação elaborada junto ao programa de pós-graduação em Artes Visuais do CEART/UDESC para obtenção do título de Mestra em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

Prof.^a.Dr^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (CEART/UDESC)

Florianópolis

2021

DÉBORA CAROLINE VIANA ALMEIDA

**A ARTE INDÍGENA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E
PROFESSORES NÃO INDÍGENAS: ANÁLISE DAS LICENCIATURAS
EM ARTES VISUAIS NA REGIÃO NORTE.**

Dissertação elaborada junto ao programa de pós-graduação em Artes Visuais do CEART/UDESC para obtenção do título de Mestra em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

Banca Examinadora

Orientadora: _____
Prof.^a.Dr^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (CEART/UDESC)

Membro: _____
Prof.^a Dr^a Fátima Costa de Lima (CEART/UDESC)

Membro: _____
Prof.^a Dr^a Cláudia Carnevskis de Mello (FAARTES/UFAM)

Florianópolis, 27 de julho de 2021

Dedico as mais de 500 mil vidas
perdidas para o covid19.

AGRADECIMENTOS

Ao Movimento Indígena do Brasil e aos mais de 305 povos indígenas em todo território nacional,

Às minhas matriarcas que abriram caminhos por florestas e rios, Argélia tacana e Djanira Viana.

À minha mãe, grande curandeira dos sopros;

Ao meu irmão por ser um guerreiro forte e zelador da memória de nossos ancestrais;

Às minhas queridas amigas e irmãs: Betânia, Lorena, Sonha e Elisa, que muito me ensinaram e, de uma forma muito especial, ainda me ensinam sobre amor e cuidado. Minhas Txaís neste mundo.

Ao meu amigo, Edson Macalini, sem o qual não poderia ter iniciado essa aventura, por tudo, pelo apoio, contribuições poéticas, políticas e seus carinhos culinários.

À Ana Avelar por ser a primeira mulher afro-indígena que vi em espaços políticos e de tomada de decisão em Rondônia, minha grande referência.

À professora Débora Pazzeto e Sandra Fávero pelo carinho, sensibilidade e acolhimento;

À professora Silvana Macedo pelas ligações telefônicas em momentos desoladores nesta pandemia;

Ao Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina – (OFPEA/BRARG) por meio da orientação da professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva;

Aos movimentos sociais do campo e da cidade, uma das minhas escolas, lugar onde aprendi o valor coletivo como potência de relações libertadoras.

Ao trabalhadores e trabalhadoras, ao Movimento Social, pelas conquistas históricas de direitos da educação, que me permitiram ter a oportunidade de acessar universidade pública.

RESUMO

Somente a partir da Constituição de 1988 os povos originários obtiveram o reconhecimento enquanto sujeitos de direito, tendo-se como repercussão dessa conquista histórica a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura indígena no currículo escolar, a partir da Lei 11.645/2008. Entretanto, o que se tem visto no cotidiano das escolas é a reprodução de violências relacionadas a dificuldade de entender etnicidades longe da estereotipação dos povos originários. O presente estudo investiga a aplicabilidade da Lei 11.645/2008, a partir da análise documental das Matrizes Curriculares presentes nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em artes visuais da região norte e como a temática indígena se articula por toda grade curricular. Nesse sentido, busca refletir sobre concepções de artes indígenas presentes no currículo das licenciaturas em artes visuais da Região Norte e o cenário conjuntural e geopolítico em que se constroem processos pedagógicos e de pesquisa na formação docente em artes. O estudo se delineia enquanto uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo, utilizando-me para isso da análise da presença dos conteúdos e seus referenciais teóricos nas áreas das artes visuais. A análise dos dados será realizada através da proposta de base materialista - histórico dialética e fundamentado na teoria pedagógica histórico-crítica, permitindo compreensão sobre o processo formativo desses professores, bem como a produção de conteúdos políticos, poéticos e estéticos construídos ao longo da sua formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Ensino das Artes Visuais. Lei 11.645/2008. Povos Indígenas.

ABSTRACT

Only after the 1988 Constitution did native peoples obtain recognition as subjects of law, with the repercussion of this historic achievement being the mandatory inclusion of indigenous history and culture in the school curriculum, from Law 11,645/2008. However, what has been seen in the daily lives of schools is the reproduction of violence related to the difficulty of understanding ethnicities far from the stereotyping of native peoples. This study investigates the applicability of Law 11,645/2008, from the documental analysis of the Curriculum Matrices present in the pedagogical projects of undergraduate courses in visual arts in the northern region and how the indigenous theme is articulated throughout the curriculum. In this sense, it seeks to reflect on conceptions of indigenous arts present in the curriculum of degrees in visual arts in the North Region and the conjunctural and geopolitical scenario in which pedagogical and research processes are built in teacher education in the arts. The study is outlined as a quantitative-qualitative research, using for this purpose the analysis of the presence of content and its theoretical references in the areas of visual arts. Data analysis will be carried out through the proposal of a materialist base - dialectical history and based on the historical-critical pedagogical theory, allowing for an understanding of the training process of these teachers, as well as the production of political, poetic and aesthetic contents built throughout their training teacher.

KEY WORDS: Teacher Training. Teaching Visual Arts. Indigenous Peoples. Law 11.645/2008.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 - Monstro de S. Vicente, 1570. In. Tratado da terrae história do Brasil. The John Carter Brow Library at Brown University.....42
- Figura 2 - Cenas de antropofagia do Brasil, 1596. autor Theodore de Bry. In.Americae Tertia Pars Memorabile Provinciae Brasiliae Historiam. Coleção Brasiliana Itaú.....45
- Figura 3 - Índios Tupinambás Guerreiros, séc XVI. autor Jean de Léry. Reprodução fotográfica de autoria desconhecida.....47
- Figura 4 - Sauveges Civilisés Soldats Indiens de la province de la Coritiba, rarament des sauvages prisionnièresl, 1834. Autor: Jean-Baptiste Debret. Fundação Estudar. Doação da Fundação,2007/Acervo Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brasil. Coleção Brasiliana49
- Figura 5 - Sauveges Civilisés Soldats Indiens de Mugi das Cruzas (Province de S:t Paul) combattant des Botocudos, 1834. Autor: Jean-Baptiste Debret. Fundação Estudar. Doação da Fundação,2007/Acervo Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brasil. Coleção Brasiliana.51
- Figura 6 - O último Tamoio, 1883. Autor: Rodolfo Amoedo. Coleção Museu Nacional de Belas Artes.53
- Figura 7 - Moema, 1866. Autor: Victor Meirelles. Coleção Museu de Artes de São Paulo.53
- Figura 8 - Abaporu, 1928. Autor: Tarsila do Amaral. Coleção Museu de Arte Latino-Americano de Buenos Aires (MALBA)56
- Figura 9 - Massacre do Paralelo 11, Ministério do Interior. Relatório Figueiredo. Comissão Nacional da Verdade.....59
- Figura 10 - Em pé, bugreiros posam com mulheres e crianças do povo Xokleng capturadas após ataque a acampamento. Acervo SCS. Fonte: BBC News Brasil. Acesso: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57656687>73
- Figura 11 - Mulheres e crianças Xokleng capturadas por bugreiros e entregues a freiras em Blumenau; duas mulheres e duas crianças conseguiram fugir, voltando à

floresta. Acervo SCS. Fonte: BBC News Brasil. Acesso: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57656687>73

Figura 12 - Articulação dos Povos Indígena do Brasil - APIB, (2021).Fonte: <https://apiboficial.org/> APIB (2021)76

Figura 13 - Demarcações por mandato presidencial. Fonte: Guia de Consulta - Agenda Socioambiental no Congresso. Instituto Socioambiental (ISA), 2020.79

Figura 14 - Áreas ocupadas por estabelecimentos rurais e terras indígenas. Fonte: Guia de Consulta - Agenda Socioambiental no Congresso. Instituto Socioambiental (ISA), 2020.80

Figura 15 - Tabela Referente a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFPA. 104

Figura 16 - Tabela Referente a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da UNIR. 108

Figura 17 - Tabela Referente a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFAM..... 110

Figura 18 - Tabela Referente a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFAM..... 113

Figura 19 - Tabela Referente a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFRR..... 116

Figura 20 - Tabela Referente a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da UNIFESSPA..... 118

Figura 21 - Tabela Referente a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da UNIFAP..... 120

LISTA DE ABREVIATURAS

APIB – Articulação dos Povos Indígena do Brasil

BBC News Brasil–British Broadcasting Corporation News Brasil

CIMI – Comissão Indigenista Missionária

CNDH – Conselho Nacional de Direitos Humanos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSEA – Conselho Superior Acadêmico

FACED – Faculdade da Educação

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE –Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICHL – Instituto de Ciências Humanas e Letras

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituições de Ensino Superior

ISA – Instituto Socioambiental

LDB–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+– Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual

NDE – NúcleoDocente Estruturante

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PL – Planode Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PT –Partidos Trabalhadores

STF –SupremoTribunal Federal

TI – Terras Indígenas

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFAM –Universidade Federal do Amazonas

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFSSPA –Universidade Federal do Sul E Sudeste do Pará

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

UNIR – Universidade Federal Rondônia

USP–Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A PRESENÇA DO HOMEM BRANCO EM TERRITÓRIO INDÍGENA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE SOCIEDADES E SUAS IMPLICAÇÕES NAS ARTES VISUAIS	20
1.1 CONCEPÇÕES DE SOCIEDADE: ESTADO, TRABALHO E O TRABALHO DE ARTE.....	22
1.2 Semelhanças e dessemelhanças: os encontros e ficções de corpos indígenas nas representações de imagens.....	41
1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE PRECEITOS E FUNDAMENTOS DA TRADIÇÃO DAS BELAS ARTES E A PRESENÇA INDÍGENA	60
2. A PRESENÇA INDÍGENA EM TERRITÓRIO ANCESTRAL: A LEI 11.645/2008 E AS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO INDÍGENA CONTEMPORÂNEO	65
2.1 A TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES	65
2.2 A CONJUNTURA PRESENÇA INDÍGENA NO BRASIL CONTEMPORANEONO ÂMBITO DO ENSINO DAS ARTES.....	68
2.3 A LEI 11.645/2008, HISTÓRICOS, DESAFIOS E AVANÇOS NOS ÚLTIMOS 10 ANOS.....	85
3. ARTE INDÍGENA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NÃO INDÍGENAS: ANÁLISE DAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS NA REGIÃO NORTE.....	96
3.1 A REGIÃO NORTE E A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS	98
3.2 ANÁLISE DA PRESENÇA DA TEMÁTICA INDÍGENA NA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS	103

3.2.1 Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará (UFPA)	103
3.2.2 Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).....	107
3.2.3 Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas, campus Manaus (UFAM).....	109
3.2.4 Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus Parintins	112
3.2.5 Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima.....	116
3.2.6 Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	117
3.2.7 Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).....	119
3.3 DESAFIOS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA REGIÃO NORTE.....	120
CONSIDERAÇÕES (ANTI) FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	130

INTRODUÇÃO

Nas cidades amazônicas a chuva é sempre anunciada por uma atmosfera de mormaço seguido de letargia. Os corpos parecem ser acometidos por uma sufocante onda, torpor de calor, que comunica aos mais atentos que ali não deveria ter fumaça, asfalto e concreto. Trata-se de um comunicado incorporal e para muitos já incorporados. Os que podem estar em ambientes climatizados têm a falsa ilusão de bem-estar, no entanto, as cidades na Amazônia falam: “aqui é casa das árvores”.

Na infância interpretamos o mundo de acordo com as nossas primeiras referências: habitação, moradia, casa e lar eram códigos que eu entendia como únicos e devido à diversidade étnica presente na casa do meu pai (indígena) e na casa da minha mãe (cigana), cresci entendendo que o mundo todo era casa. Entendia que a escola era a casa onde moravam a família dos papéis e dos livros, cadernos e folhas avulsas, tinham diferentes graus de parentescos entre si.

A escola, portanto, foi interpretada mediante a presença do papel físico. O mesmo papel cujo processamento origina-se da celulose extraída das árvores, hoje correspondente a 11% das monoculturas de eucalipto em território indígena e camponês. Somente depois de um tempo descobri que a concepção de casa que eu entendia não era comum a todas as pessoas e a diferença entre público e privado, urbano e rural, casa e rua começaram a ficar mais nítidas e organizadas na minha cabeça de criança.

Em minhas casas não se guardavam muitos papéis, eles não eram, digamos assim, meus parentes mais próximos. Surge daí as minhas primeiras desconfianças com o papel. Sou conhecida como Déba, fruto de um encontro insólito de duas famílias que se deslocaram em solo amazônico no contexto de conflitos agrários em

plena ditadura. As minhas avós e pais presenciaram as mortes de seus familiares e em fuga instalaram-se na periferia de uma das capitais mais recentes da Amazônia, Porto Velho no Estado de Rondônia.

Nasci em 1988, ano que um papel conhecido como “Constituição de 88” reconheceu pela primeira vez na história do Brasil os povos originários como cidadãos de direitos. E foi nesse contexto, de processos políticos e articulação de históricas lutas indígenas que a minha geração aprendeu com Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Cacique Raoni, Kretã Kaingang, Xicão Xucuru, Álvaro Tucano, Tuíra Kayapó, Davi Kopenawa entre muitos outros, que o papel também podia falar.

A casa onde moram os papéis (universidades, escolas) ainda é para mim um lugar de estranhamentos e não é pelo gesto da escrita propriamente dita - a grafia é presente em muitos povos e não é uma invenção do branco - mas pelos sentidos nela mobilizada, seja na língua, seja na epistemologia. Com isso, não afirmo que nego as instituições de ensino, muito pelo contrário, as reivindico por defender que os conhecimentos elaborados pela humanidade - isso inclui povos indígenas - devem ser direito de todos. Nesse contexto, a disputa de modelo de sociedade é central, se o papel pode falar, ele pode incidir taticamente sobre correlações de forças políticas.

Nas habitações do mundo, a vida acontece, e moramos também na memória e em sonhos, mesmo que, para alguns, ela habite os intervalos. Questiono-me constantemente sobre as memórias fabricadas no âmbito das artes visuais e o que ela legitimou na história recente de mais de 521 anos de invasão. Não só moramos, mas somos constituídos da matéria que é ao mesmo tempo memória: barro, terra... O território é uma casa incorporada e também *excorporada*, deste modo eu habito muitas guerras, onde a disputa é a mesma: pela terra.

Estou licenciada, estou mestranda, estou universitária, estou artista, estou pesquisadora, mas, o que de fato sou? para vir aqui questionar como habitamos o mundo e construímos memória com arte? Sou a continuidade da *ancestralização* de muitos que vieram antes de mim, sou filha, sou neta e bisneta. Sou mulher que se desloca e dilui territórios como uma cigana, que cria e coleta argila em territórios indígenas em contexto de violação de direitos humanos, para fazer análises políticas com o barro e olhar para a terra como uma Tacana. Sou todas as mulheres indígenas que do norte ao sul desse país são subjugadas nas concepções teóricas legitimadas na casa dos papéis chamada: universidade.

Entre fronteiras, origens e lugares, a licenciatura em artes visuais foi um desafio em avançar nas concepções de sociedade, memória e práticas de habitação para além de práticas de confecções de “coisas” que remetiam à ideia de adornos indígenas como os *cocares* feitos de papel-cartolina, no calendário folclórico do 19 de abril (eis uma aplicação infame para o papel, eu diria). Em minha formação na graduação (2014-2019), o debate sobre a questão indígena foi apresentado de forma frágil e inconsistente, quando não ausente. E grande parte das vezes desconectadas da nossa realidade de povos indígenas do Brasil, que não é outra coisa que: conflitos agrários por demarcação e reconhecimento cultural.

É também mobilizado por esses e outros contextos que a investigação de outro “papel” a Lei 11.645/2008 se conecta nesta pesquisa. Antecedida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a (LDB) 9.394/1996, modificada inicialmente pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação, fora alterada pela Lei 11.645/2008, tornando obrigatório tratar sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, apontando entre elas o ensino de artes.

No entanto, o que se vê é uma abordagem superficial, estereotipada e descontextualizada sobre a temática dentro do espaço escolar, muitas vezes reduzida ao mês de abril e a discussões genéricas - quando não falsas -, que desconsideram as nossas especificidades. Somos mais de 305 povos (sem falar nos que, como eu, estão entre fronteiras de países) e mais de 274 idiomas em todo o Brasil, cada povo com diferentes epistemologias, histórias de contato, resistência e luta territorial. Embora alguns papéis tenham importância tática, vale desconfiar do que eles falam sobre a presença indígena no Brasil.

É nesse sentido que se investiga nesta pesquisa a aplicabilidade da lei 11.645/2008, nos programas de licenciatura da região Norte, quase treze anos depois de sua promulgação. E como a presença, histórias e as culturas dos povos originários têm sido incorporadas na formação de professoras e professores e não indígenas nas licenciaturas de artes visuais para subsidiar a aplicabilidade da lei 11.645/2008.

Contudo, faz-se necessário a estruturação de um ensino em artes, em que as diferenças culturais sejam não só respeitadas, mas compreendidas como epistemologias e recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo. Deste modo, procuramos dialogar neste estudo com concepções da Pedagogia Histórico-Crítica no desafio de avançar em formulações de processos pedagógicos que também deem contribuições para essa realidade.

No primeiro capítulo intitulado “A presença do homem branco em território indígena: considerações sobre as concepções de sociedades e suas implicações nas artes visuais” traçaremos interlocuções basilares sobre diferentes concepções de mundo e sociedades entre indígenas e não-indígenas, para tal, uma triangulação entre antropologia, história e economia política, para discutir organizações de

sociedade e trabalho, de modo a pensar a produção de arte como trabalho nas sociedades e suas implicações nos currículos escolares por meio das representações de imagens. Ailton Krenak, Pierre Clastres, Karl Marx serão autores importantes para fundamentar as nossas discussões.

Apresentaremos, no segundo capítulo, a discussão da lei, intitulada: “A presença indígena em sala de aula: a lei 11.645/2008 e suas reais implicações no contexto indígena contemporâneo”, onde faremos uma breve explanação do histórico e desafios da lei, por meio da contribuição do Movimento Indígena Brasileiro e os relatórios de diretrizes operacionais de implementação da mesma, em diálogo com o contexto atual dos povos originários, de desmontes de órgãos de fiscalização e análise dos impactos da atual crise do capital (e pandemia) nos território e no corpo indígena, para pensar em que contexto se produz a arte indígena.

O terceiro capítulo “Arte indígena na formação de professoras e professores não-indígenas: análise das licenciaturas em artes visuais na região Norte”, discorreremos sobre a presença da temática indígena nos conteúdos dos cursos de licenciaturas de artes visuais das universidades públicas de “modalidade presencial” da região Norte, por meio de coletas de dados; analisaremos nos projetos político pedagógicos a matriz curricular, ementas e bibliografias. De modo a analisar como se articulam junto aos desafios da lei 11.645/2008.

Investigar as compreensões sobre a presença da arte indígena nos papéis (pesquisas e conteúdos dos programas e projetos pedagógicos de curso das licenciaturas em Artes Visuais) apresenta-se como um caminho de elaborar desconfiâncias de orientação crítica, sobre quais concepções de sociedade nos relacionamos, não só para mediar o ensino das artes visuais, mas também, para

disputar, transformar e friccionar outros mundos possíveis, sem dor das injustiças e das mortes.

Nascer no Brasil, seja na cidade, na estrada ou nas matas, impele a orientar a leitura com os pés no chão de onde habitamos. Seja, a casa de madeira ou de papel, a matéria é a mesma que do norte ao sul do país nos ensina em textura, cores ou volume o que sentimos, nos corpos, sobre o que nos aproxima em termos de humanidade e o que nos separa em termos de acesso e produção da vida.

Não venho armado de verdades decisivas. Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais. Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas. (Frantz Fanon)

1. A PRESENÇA DO HOMEM BRANCO EM TERRITÓRIO INDÍGENA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE SOCIEDADES E SUAS IMPLICAÇÕES NAS ARTES VISUAIS

O presente capítulo tem como objetivo lançar vistas para concepções de sociedade, homem/mulher e como as mesmas se encontram no desafio da compreensão das artes indígenas. Da história material, ocupação colonial aos dias atuais, intenta alinhar dentro das elaborações hegemônicas das artes a participação e representação da presença nativa nas representações estéticas e os desafios da abordagem no ensino da arte e como, as mesmas, se articulam às recentes políticas de diversidades culturais presentes no currículo escolar.

Em tempos de guerra a arte é uma perturbadora presença que costuma nos perguntar muito mais que responder. O seu sentido não se esgota e nem se resolve facilmente, pilhas em papéis, palavras e desassossegos confusos demoram-se em organizar ou acolhê-la. Relacionar-se com a arte em *Abya Ayala*¹, precisamente no Brasil nos coloca um desafiador exercício de mirar - e, aqui, convidamos à sistematização e compreensão marxista, que complementa nosso exercício de olhar além das aparências - um importante fundamento aprendido com os povos ancestrais: mirar com desconfiança.

Uma orientação constante que se recebe nas matas é não responder a quaisquer vozes, pode ser um *panema* ou espírito que queira *encantar* numa vibração que altera o corpo material para outro nível de existência não material. Escutam-se muitas vozes de encantarias nas matas. Escutam-se muitas vozes de mercadoria nas cidades.

Tal qual uma *pussanga*, um feitiço, uma encantaria: a arte é um sentir inverificável. Como sentir e respondê-la sem assumir as armadilhas do sistema no qual a arte está inserida? O esforço de levantar vista para esse assunto é o de mirar para possíveis desconfianças sobre quais compreensões de artes - aqui em específico nas artes visuais - defendemos no *front* do ensino escolar no Brasil, sobretudo colocar em evidência o que viriam a ser as concepções de artes indígenas.

A despeito disso, numa histórica e cara formulação e alerta proferida por um indígena no Brasil, como encontramos na partilha encontrada no livro “A queda do Céu: palavras de um xamã Yanomami”, encontramos nas palavras de Davi Kopenawa a seguinte lucidez:

Mas os brancos são gente diferente de nós. Devem se achar muito espertos porque sabem fabricar multidões de coisas sem parar. Cansaram de andar e, para ir mais depressa, inventaram a bicicleta. Depois acharam que ainda era lento demais. Então inventaram as motos e depois os carros. Aí acharam que não estava rápido o bastante e inventaram o avião. Agora eles têm muitas e muitas máquinas e fábricas. Mas nem isso é o bastante para eles. Seu pensamento está concentrado em seus objetos o tempo todo. Não param de fabricar e sempre querem coisas novas. E assim não devem ser tão inteligentes quanto pesam que são. Temo que sua excitação pela mercadoria não tenha fim e eles acabem enredados nela até o caos. Já começaram há tempos matar uns aos outros por dinheiro, em suas cidades, e a brigar por minério e petróleo que arrancam do chão. Também não parecem preocupados por nos matar a todos com a fumaça das epidemias que saem de tudo isso. Não pensam que assim estão estragando a terra e o céu e que nunca vão poder recriar outros (KOPENAWA,2015, p. 418)

Propomos neste estudo, à luz do pensamento de Davi Kopenawa, observar neste capítulo as consequências teóricas para as artes quando a mesma toma como partida e referência uma definição previamente dada, seja ela estética, interpretativa ou institucional do universo do branco (povo da mercadoria). Contudo, é indispensável verificar a história e como a arte se consolida não só enquanto construtora dos aspectos subjetivos, mas também integrada por uma concepção dialética do desenvolvimento real da história. O Brasil foi inventado e teve seu projeto de Estado-Nação consolidado em um cenário de invasão e expropriação massiva dos meios de produção e reprodução de vida dos povos originários.

1.1 CONCEPÇÕES DE SOCIEDADE: ESTADO, TRABALHO E O TRABALHO DE ARTE

A formação do Estado-Nação e a expansão colonial no Brasil não só estabeleceu um dos maiores genocídios da história das humanidades, segundo a

Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a colonização massacrou 70% da população originária, com a consolidação de um modelo de Estado-Nação europeu que foi e ainda é uma importante ferramenta de dominação, implicando em uma homogeneização e inferiorização de epistemologias, com o massacre de outros povos.

Apontar para uma miríade de diversidades e modelos de sociedade dos povos originários do Brasil - que correspondem a mais de 305 povos, 254 nações, 274 línguas segundo os dados do IBGE 2010- seria sem dúvidas um exercício desafiador de ampliar concepções de humanidades e outras ocupações possíveis, assim como, alargar o entendimento do lugar da ficção e da arte. Entender essas sociedades como “primitivas” e ou “menos desenvolvidas” trata-se de uma absorção de valores dominantes que amalgamou ao longo da história equívocos, preconceitos e construiu fundamentações racistas. Tais compreensões assentaram-se na ideia de que algumas sociedades são “menores” do que as sociedades com graus de hierarquias marcadas pela presença do Estado.

A despeito disso, embora algumas sociedades como Maia, Inca e Asteca, tenham desenvolvidos dinâmicas de Estado, não é uma regra que todas as sociedades indígenas ditas “tribais” evoluam para um sistema mais hierárquico. Estudos desenvolvidos pelo antropólogo Pierre Clastres apontam que algumas sociedades não possuem hierarquias e detém ativos mecanismos culturais impeditivos quanto ao aparecimento de figuras centrais e/ou de comando. Sendo assim, tais sociedades não estariam caminhando rumo à estatização e sim legitimando-se como sociedades que impedem a formação de uma classe dirigente e outras de dirigidos, uma sociedade “contra o Estado”.

É respeitoso pontuar que os grupos indígenas que não reconhecem e negam o modelo de Estado em suas concepções de sociedade não podem ser classificados como anarquistas, um reducionismo rude perto da amplitude epistemológicas e das diferentes dinâmicas sociais que não se compreendem dentro de uma lógica eurocêntrica de Estado patriarcal, portanto: não combatem nenhum modelo, são o seu modelo.

Sobre isso, Clastres comenta:

Já se percebeu que, quase sempre, as sociedades arcaicas são determinadas de maneira negativa, sob o critério da falta: sociedades sem Estado, sociedades sem escrita, sociedades sem história. Mostra-se como sendo da mesma ordem a determinação dessas sociedades no plano econômico: sociedades de economia de subsistência [...] Imagem antiga, sempre eficaz, da miséria dos selvagens. E, afim de explicar essa incapacidade das sociedades primitivas de sair da estagnação de viver o dia a dia, invoca-se o subequipamento técnico, a inferioridade tecnológica. (CLASTRES,2020, p.167)

Se por um lado, numa concepção Marxista temos o trabalho como categoria capaz de identificar a produção material do homem e da mulher, identificando-os como transformadores da natureza e de si, considerando que “o que chamamos de ser social são os modos de existir do ser social” (NETTO; BRAZ,2007, p.37) podemos verificar diferentes formas de representação e relação com o trabalho presentes nas sociedades originárias do Brasil. Para os primeiros observadores/invasores europeus a respeito das sociedades ditas “primitivas” são, como descreve Lizot a propósito dos yanomami, sociedades de recusa do trabalho: “o desprezo dos yanomami pelo trabalho e o seu desinteresse por um progresso tecnológico autônomo é certo”. (CLASTRES,2020, p.172).

Seguramente Marx elaborou uma importante crítica ao modelo de sociedade capitalista a partir das relações sociais e históricas compreendidas no cenário europeu que se estenderia para outros territórios invadidos, como o Brasil. Não se exige aqui que ele acione, alcance e contemple em sua teoria e crítica os tempos e

espaços de modo “onisciente”. É sabido que o autor, mesmo sendo prolífico e importante em suas elaborações, assumiu os equívocos de sua época, de origem prussiana alemã.

Tempo em que o saber era orientado por um evolucionismo cientificista e classificatório e mesmo que essa orientação evolucionista da história como única e universal tenha legitimado no Brasil políticas eugenistas e racistas é, nesta pesquisa compreendida em sua origem humanista europeia, mas os desacertados equívocos não são assumidos nesta enunciação. É colhido das formulações de Marx o que nos interessa e interpela na luta política: o funcionamento do capital e suas implicações no trabalho, assim como a investigação da sua articulação nas disputas pelo território.

No livro *Marx Selvagem* (2012), tese em sociologia e política do professor Jean Tible, o mesmo pontua os encontros entre revoltas, levantes e movimentos políticos na América latina e os pensamentos de Marx. A respeito da temática indígena e formulações e críticas com o pensamento de Clastres, Tible pontua:

O terreno comum do encontro entre Marx e América Indígena é o das lutas. As perspectivas críticas de Marx e Clastres alimentam-se das práticas criativas – principalmente dos trabalhadores para o primeiro e dos ameríndios para o segundo. As obras de ambos são incompletas, no sentido de terem sido interrompidas, não terminadas, tanto para Marx escrevendo o interminável *O Capital* quanto as pesquisas de Clastres, por conta de sua morte precoce. E são também incompletas metodologicamente, pois se constituem num diálogo permanente com as lutas. (TIBLE, 2012,p.149)

Pode-se convidar Marx ou não, visto que incontestavelmente para os povos indígenas a crítica ao sistema capitalista é elaborada em universos, multiversos epistemológicos, porém, o que se apresenta em contexto indígena sobre habitar o planeta é que se faz generoso abraçar as diversidades, ao contrário dos brancos

que as destroem, a segregam e as diminuem. Nesse sentido, pedagogicamente trazemos com lucidez e respeito este autor para essa jornada de formulação e luta pela existência, que para os povos indígenas se faz milenar. O que não se pode perder é o campo das lutas.

Neste trabalho não propomos um aprofundamento teórico na ciência política e sua implicação na concepção de sociedade e educação. O que se abre é uma demanda maior de estudo e pesquisa também com Marx, considerando que o autor conta com elaborações ainda não traduzidas e pouco populares como, por exemplo, seus cadernos etnológicos que muito podem ampliar as relações e compressões de seus pensamentos, junto às lutas nesse continente de levantes e elaborações teóricas da população indígena e negra.

Entendemos que a pesquisa acadêmica é um campo importante de disputa política e o pensamento de Marx, por se colocar crítico ou por ser interpretado numa concepção depurada de classes -e sim, excluindo as lutas de muitos povos em detrimento da concepção única de classe -, tem suas limitações de popularidade. A respeito dos conceitos depurados de sociedade e até mesmo de classes, Tible comenta:

Houve um deslocamento do pensamento de Engels e sobretudo de Marx, na forma de uma contaminação crescente pelas formas “outras” de organização social e política mesmo se certas ambiguidades permaneceram. E, como vimos, Marx questiona o esquema de evolução linear e dos estágios de desenvolvimento. Mesmo se Engels teve uma “recaída”, Marx – e seu parceiro – deixaram uma porta aberta para explorar isso – o que nos permite confrontá-lo com certa antropologia contemporânea. Mais além dessa hostilidade crescente para com o capitalismo, colonialismo e racismo – evidentes, por exemplo, nos Cadernos Etnológicos –, Marx pensa as sociedades sem classes não para descobrir novas origens da humanidade, mas sim para investigar novas possíveis forças revolucionárias. Isto o leva a não encaixar mais outras realidades sociais num esquema universal de estágios pré-estabelecidos e sim em priorizar uma compreensão dos potenciais dessas lutas “outras”. Desse modo, escapa das críticas de Clastres ou ao menos abre a possibilidade de uma leitura que o faça. (TIBLE, 2012, p.69)

Nesse sentido, incorporemos noções poéticas dos indígenas caçadores-coletadores que se deslocam, habitam e cultivam florestas sabendo se nutrir e transformar-se junto aos saberes das matas. Pisemos no presente das lutas por sobrevivência e sigamos a clareira aberta, também por Marx, na defesa de que o trabalho deveria ser humanizador e que garantisse ao ser humano a satisfação com suas necessidades. Caçando a compreensão de que é mediante o trabalho que os seres humanos constituem a sua existência.

Segundo Marx:

O processo de trabalho como apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural e eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1985, Tomo I p.153)

O trabalho é central para compreensão de sociedades, segundo o materialismo histórico-dialético: é uma categoria fundante do ser social. Embora Ailton Krenak, Davi Kopenawa e Pierre Clastres tenham de forma fundamentada críticas à algumas interpretações evolucionistas e perspectivas eurocêntricas a respeito da leitura específica das sociedades indígenas. É importante pontuar que traço um paralelo cuidadoso em compreender de onde partem os diferentes lugares das críticas sobre a concepção de homem/mulher, trabalho e sociedade nos contextos indígenas, assim como nas elaborações teóricas marxistas. O trabalho, portanto, é considerado nessa enunciação como sendo toda produção da existência humana.

O que é importante pontuar é que, para Marx em seus manuscritos econômicos-filosóficos (1844), o que rege as relações de trabalho dentro de uma

sociedade especificamente capitalista (contexto de pesquisa do autor), é a lógica na qual o trabalhador não dispõe dos meios de produção para produzir o que necessita para sobreviver e passa a vender a única “mercadoria” que tem: sua força de trabalho. E é o Estado o instrumento que permite a classe dominante exercer sua dominação violenta sobre as classes dominadas e para que a mesma exista é necessário que exista antes, divisão de classes sociais antagônicas.

O trabalho na realidade social de classes não pode ser compreendido como sendo a realidade de trabalho existente em todas as sociedades, diversas entre si. Muito embora a relação de trabalho exista em todas, há uma extrema diversidade dos tipos de organização social e não deve existir proposição quanto à utilização desse método de análise marxista que imponha uma indiferença ou redução dessa diversidade de cosmovisões.

Dos mais de 305 grupos indígenas do Brasil, cerca de 114 povos indígenas do território nacional vivem fora da estrutura de Estado sendo considerados “povos indígenas isolados”, em termo adequado: povos autônomos. Habitam o planeta sem contato com o branco, portanto soberanos sobre seus territórios, sequer a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) tem/tinha contato, sendo o monitoramento remoto a única política de reconhecimento desses povos, protocolo seguido até antes da gestão presidencial (2019-2022), que defende incorporar e invadir esses territórios e exterminar os povos aos interesses da atual bancada ruralista representada no Congresso Nacional Brasileiro.

Segundo consta nas diretrizes da FUNAI:

São considerados "isolados" os grupos indígenas que não estabeleceram contato permanente com a população nacional, diferenciando-se dos povos indígenas que mantêm contato antigo e intenso com os não-índios. No Brasil, a Carta Magna, em seu artigo 231, reconhece a organização social,

os hábitos, os costumes, as tradições e as diferenças culturais dos povos indígenas, assegurando-lhes o direito de manter sua cultura, identidade e modo de ser, colocando-se como dever do Estado brasileiro a sua proteção. (FUNAI, BRASIL)

Tais sociedades são consideradas sociedades sem Estado, porque nelas o Estado é impossível visto que a concepção de Estado da qual estamos tratando neste estudo pertence à epistemologia europeia e não indígena. O que poderia posicionar as sociedades indígenas aos ditames do Estado seria única e exclusivamente uma assimilação compulsória mediante diversas violências e mortes. A exploração do homem pelo homem é fundamentada em uma lógica colonizadora, eurocêntrica alicerçada em preceitos epistemológicos de base filosófica dos invasores. Deve ser um desafio angustiante para quem lê o mundo “catequizado” pelo iluminismo entender que concepções de humanidade podem ser diferentes.

Segundo Ailton Krenak, este modelo de sociedade de formação colonizada é especialista “em criar ausências: do sentido em viver em comum, do próprio sentido da experiência da vida”, e comenta:

A ideia de nós, os humanos nos deslocarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de hábitos e da existência. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo. (KRENAK, 2019, p.22)

O homem não é lobo do homem nas concepções indígenas pois a concepção de humanidade não é a mesma. O autor ainda comenta que distintividades entre humanos, vegetais, animais sequer fazem sentido entre os graus de parentescos compreendidos nas cosmovisões indígenas.

As diferentes narrativas indígenas sobre a origem da vida e nossa transformação aqui na Terra são memórias de quando éramos, por exemplo, peixes. Porque tem gente que era peixe, tem gente que era árvore antes de se imaginar humano. Todos nós já fomos alguma outra coisa antes de sermos pessoas — essa mensagem atravessa narrativas de nossos parentes Ainu, que vivem no norte do Japão e na Rússia, dos Guarani, dos Yanomami, dos parentes que vivem no Canadá e nos Estados Unidos. Quem sabe até os mesopotâmios, aquela gente muito antiga, tivessem histórias dessa natureza? Os ameríndios e todos os povos que têm memória ancestral carregam lembranças de antes de serem configurados como humanos. (KRENAK, 2020,p.29)

Apenas no mundo do branco, especialista em criar ausências, há classificação de diferenciação de humanos e natureza. Ailton Krenak questiona se o conceito de “natureza” que diferencia e categoriza graus de humanos pelos humanos, homem e mulher, negros e brancos, ricos e pobres etc., faz sentido. E que o fato de operarmos uma linguagem, discernimento e relações sociais nos aproxima muito mais da ficção do que o sentido total de existência. Para diferentes povos indígenas as existências deslocam-se em diferentes trânsitos no corpo, no tempo e no espaço.

Se parece complexo determinar as condições de trabalho existentes entre tantas representações sociais e epistemológicas, imaginemos que, culturas indígenas são dinâmicas no tempo e tais categorias distintas de trabalho podem inclusive desaparecer em décadas futuras. Quando um idioma indígena desaparece, desaparece um mundo. O que nos impele à urgente e preocupante reflexão das condições de sobrevivência dos povos e a atual situação de violação de direitos humanos, com a sistemática e criminosa entrada do capital em seus territórios alterando as relações sociais expropriando o território e incorporando compulsoriamente a noção de trabalho alienado, por exemplo. Segundo Clastres:

Para o homem das sociedades primitivas, a atividade de produção é exatamente medida, delimitada pelas necessidades que têm de ser

satisfeitas, estando implícito que se trata essencialmente das necessidades energéticas: a produção é projetada sobre a reconstituição do estoque da energia gasto. É a vida como natureza que - com exceção dos bens consumidos socialmente por ocasião das festas - fundamenta e determina a quantidade de tempo dedicado a reproduzi-las. **Uma vez assegurada a satisfação das necessidades energéticas, nada poderia estimular essas sociedades a procurar produzir mais, isto é, alienar o seu tempo num trabalho sem finalidade**, enquanto esse tempo é disponível para ociosidade, o jogo, a guerra ou a festa. [grifo nosso] (Clastres, p.173, 2020)

A concepção de trabalho não alienado, conectada às sócio cosmovisões dos povos indígenas é vivenciada para as necessidades de existência humana e, portanto, contrárias a produção de lucro. Essa mesma concepção de trabalho não alienado será classificada pelas políticas econômicas de base colonial como a índole da preguiça, juízo sustentado até a atual República e amalgamada na formação da identidade do Brasil. E, já fora interpretada oficialmente nas políticas eugenistas e científico raciais, não só como índole preguiçosa, mas também selvagem e criminosa.

As violências e criminalizações das resistências e históricas lutas dos povos indígenas não é recente, como se vê hoje nas redes sociais em lutas contra projetos de leis, marcos temporais e afins, surge com a presença sangrenta, inquisidora e violenta da igreja católica no século XVI e posteriormente atualiza-se numa interpretação oficial legitimada pelo Estado brasileiro, e endossada por pesquisas desenvolvidas pelos primeiros museus, universidades e pesquisadores que orientavam-se por uma ciência que considerava uma perspectiva única da história, universal e classificatória racial. O trabalho alienado imposto e legitimado por uma base moral alicerçada nesse sistema evolucionista e científico racial classificava os indígenas que não aceitavam a escravização como indolentes, preguiçosos e atrasados e semicivilizados.

Para forjar a problemática identidade nacional foi fundamental -aqui destacamos a importância tática da pesquisa- que intelectuais das universidades brasileiras ligados às academias britânicas e francesas orientassem seus “estudos científicos” na defesa da existência de raças e que, as mesmas, se encontravam em graus diferentes de evolução. Comungar com teorias europeias de superioridade racial atendia prontamente aos objetivos de legitimar a continuidade e a reatualização de colonizar e avançar na expropriação de territórios e corpos negros e indígenas. Essas teorias serviram também de base para validar o nazismo que resultou no holocausto de uma etnia na Europa, os judeus.

Tais compressões e teorias de base evolucionista e classificatória da humanidade, já questionada por Ailton Krenak em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019) e *a Vida não é útil* (2020), foram centrais para adaptar, autenticar e justificar as relações de dominação, desigualdades e poder no Brasil até os dias atuais. Segundo um dos notórios intelectuais eugenistas do século XX, Raimundo Nina Rodrigues, em suas constatações científicas discorre sobre a participação de negros, indígenas e mestiços para defender por meio das diferenças as inferioridades. Todas justificadas nos históricos acúmulos de humanidade, de moral e ética da “civilização” branca e europeia, e afirma:

Basta refletir um instante em que só os africanos e os índios conservam, mais ou menos alterados, do novo meio social, os seus usos e costumes, como ainda em que fazem deles com os novos um amalgama indissolúvel, para se prever que nas suas ações não de influir poderosamente as reminiscências, conscientes ou inconscientes da vida selvagem de ontem, muito mal contrabalançadas ainda pelas novas aquisições emocionais da civilização que lhes foi imposta (RODRIGUES, 1957, p.79).

O que o autor comenta sobre usos e costumes dos povos indígenas no Brasil, pode-se ler também como práticas sociais fora da lógica de moral e controle do

trabalho alienado e, portanto, operada pelo Estado para subsidiar a lógica capitalista. O selvagem é o adjetivo depreciativo que, ao não se prever uma organicidade da vida e dos corpos para manutenção da sociedade de classe é definido como anormal, incapaz e inferior. E ao defender que a cultura europeia era superior em tempo e elaboração de mundo, comenta:

Ora, desde que a consciência do direito e do dever, correlativos de cada civilização, não é o fruto do esforço individual e independente de cada representante seu; desde que eles [índios, negros e mestiços] não são livres de tê-la ou não tê-la assim, pois que essa consciência é, de fato, o produto de uma organização psíquica que se formou lentamente sob a influência dos esforços acumulados e da cultura de muitas gerações; tão absurdo e iníquo, do ponto de vista da vontade livre, é tornar os bárbaros e selvagens responsáveis por não possuir ainda essa consciência, como seria iníquo e pueril punir os menores antes da maturidade mental por já não serem adultos, ou os loucos por não serem sãos de espírito (RODRIGUES, 1957, p.79)

Segundo o autor, era verdadeiramente alarmante um país conter um grande contingente de pessoas de diferentes raças consideradas inferiores e muito pior que isso, o crescente número de cruzamento entre as mesmas: o mestiço, visto pelo teórico com grande preocupação. Imaginemos o desespero do Nina Rodrigues ao descobrir que mais de cinquenta por cento da população hoje é afrobrasileira. E para incorporar ainda mais a inferioridade racial ao agrado do projeto de Estado-nação vigente, uma narrativa moralista cristã com objetivo de conter corpos indígenas e levantes sobre “propriedades privadas” (todas indígenas e roubadas pelos europeus e seus descendentes) eram validadas como semicivilizadas, eticamente inaceitável e moralmente reprovável.

E comenta:

Esta prática existe ainda hoje e com a mesma finalidade entre as tribos selvagens que ocupam as extensas zonas desertas do país. Ela existe igualmente entre os descendentes semicivilizados, puros ou mestiços, do índio e do negro, ainda que atenuada, porque transformada em crime, mas o caráter e os instintos guerreiros ainda são facilmente percebidos nestes povos. Nos pontos distantes do litoral, onde pouco se sente a influência da civilização, estes povos nômades vivem em incursões, exatamente como viviam seus antepassados selvagens aqui, na América, ou na África. Estas pessoas estão constantemente envolvidas com assaltos à mão armada, onde se revela todos os sentimentos e instintos bárbaros ainda mal contidos de seus ancestrais (RODRIGUES, 1898, p.7)

Deste modo, as defesas de superioridade da epistemologia europeia sobre a raça/etnias ameríndias, por meio da lógica de trabalho, também foram e ainda são verificadas, conforme critérios, dentro de uma estrutura de sociedade que opera um colonialismo onde se justificam a exploração do homem pelo homem, dentro de uma única concepção de humanidade, trabalho e estética. Ocorre que tais elaborações se reatualizam com o tempo, e não é uma anormalidade e nem novidade, as afirmações naturalizadas de ódio e xenofobia com pessoas das regiões norte e nordeste, onde se concentram o maior número de população negra, indígena e parda, justificarem-se por taxá-las de preguiçosas. Diferente das pessoas do sul do Brasil -o maior número de pessoas de descendência europeia- que são honestas trabalhadoras responsáveis pela riqueza da nação, vide as últimas eleições presidências de 2014 pra cá, obviamente são pessoas trabalhadoras e honestas. Não estamos aqui dizendo que não.

E muito menos causa espanto afirmações “índio é uga, uga, de boa na floresta”, portanto aqui pontuo não somente a violência de uma ridicularização cultural e racista. Cortemos da frase o “de boa na floresta”, que denota, portanto, outro regime de trabalho e tempo. Essa afirmação aparentemente ingênua fora escutada por mim num ambiente de pós-graduação de ensino das artes e, curiosamente a mesma afirmação alinhava-se perfeitamente às perspectivas

ultraconservadoras defendidas pela gestão presidencial de Bolsonaro: “com toda a certeza, o índio mudou, tá evoluindo. Cada vez mais o índio é um ser humano igual a nós”. (pronunciamento de 23 de janeiro de 2020). No claro sentido de agenciamento do trabalho alienado e exploração do território.

O que nos coloca um desafio enorme para as relações étnico-raciais, pois muito embora processemos a ideia da existência de muitos povos, é desafiador conceber a ideia da presença de outras concepções de mundo fora da lógica ocidental. Atenta-se sobre isso ao analisar as narrativas estereotipadas sobre os povos indígenas, como se articulam os aspectos socioculturais silenciados e estereotipados como estratégia discursiva.

No entanto, o que nos importa no feixe de luz de Marx, é iniciar um diálogo amistoso e proficiente, com a categoria trabalho, de modo a desdobrar numa reflexão de como o mesmo se articula à concepção de humanidade, em que, se produz artes no seio desse contexto histórico do Brasil. E de como as diferentes concepções de sociedades, que interpretam, vivenciam e organizam diferentes concepções de trabalho e produção de arte são compreendidas hoje nos currículos escolares.

Ainda sobre o trabalho:

Os homens são reprodutores de suas representações, ideias, etc., mas os homens reais, os homens que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que estas correspondem até suas formações mais avançadas. (MARX; ENGELS, 2009, p.31)

Desta forma, à luz das considerações de Kopenawa, Krenak, Marx e Engels, pontua-se que, se por um lado as sociedades ocidentais capitalistas e etnocêntricas marginalizam e impõem sobre as dinâmicas de tempo e espaço o trabalho alienando

-incluindo as produções artísticas dos povos originários-, por outro, os que não se identificam com esse modelo predatório do capital e colocam-se como força dirigente de revoluções sociais, deveriam com atenção redobrada olhar para as diferentes dinâmicas cosmogônicas, organizativas e de resistências históricas dos povos originários.

Em um recorte de tempo de 521 anos, essa geração de nascidos não-indígenas no Brasil, por exemplo, não conheceu outro modelo de sociedade que não fosse capitalista e não compreende o que seria viver em outro modelo de sociedade para além desta de herança colonizada. Pode-se, sem receio algum afirmar que o mesmo não pode ser dito quanto a alguns povos indígenas no Brasil, já citamos neste enunciado mais de 114 grupos.

Se podemos ter a certeza de que uma outra forma de ocupação no mundo é possível para além desta, a comprovação está na existência, resistência e potencial de luta dos povos originários, visto que na defesa da vida, do meio ambiente provam sobre ocupações e formações outras e, porque aqui não dizer: de sociedades mais avançadas. O horizonte utópico do comunismo é um devir indígena.

A transformação da sociedade perpassa pela capacidade de criar outras possibilidades de ocupações, dinâmicas e existências; de friccionar as realidades por meio das ideias -também um trabalho- em que se desenvolvam outras sociedades possíveis para além destas fadadas ao fim, a despeito disso Ailton Krenak afirma que:

O modo de vida ocidental formatou o mundo como uma mercadoria e replica isso de maneira tão naturalizada que uma criança que cresce dentro dessa lógica vive isso como se fosse uma experiência total. As informações que ela recebe de como se constituir como pessoa e atuar na sociedade já

seguem um roteiro predefinido: vai ser engenheira, arquiteta, médica, um sujeito habilitado para operar no mundo, para fazer guerra; tudo já está configurado. Nesse mundo pronto e triste eu não tenho nenhum interesse, por mim ele já podia ter acabado há muito tempo, não faço questão de adiar seu fim. (KRENAK, 2020, p.54)

As sociedades originárias e “sem Estado” não se encontram no passado. Não propõem nenhuma volta ao passado. São, frente ao sistema capitalista a situação antagônica em suas próprias existências. E dentro do que propõe em um pensamento de base materialista histórico-dialético, são “suas formações mais avançadas” de convívio com a natureza.

Dada a diversidade de mundos, de concepções de homem, relações de trabalho e arte, a questão da arte indígena no Brasil se estabelece com algumas perturbações. Uma delas é que para alguns povos, não todos, não existe um conceito de arte e estética ou equivalência, muitas sociedades indígenas não partilham sequer da mesma noção de arte e, como já comentamos, tão pouco de sociedade. Importante frisar que não se propõe a negação do termo “arte” e nem mesmo assumir esse conceito como sendo uma invenção não-indígena.

A respeito disso, Lagrou comenta:

Estas questões, no entanto, dizem muito mais respeito a discussões internas à recente história, filosofia e crítica da arte e da estética de tradição ocidental do que a uma hipotética ausência de sensibilidade, em outras sociedades, para a possibilidade de a percepção sensorial produzir apreciações qualitativas parecidas com o que vem a ser chamado de ‘fruição estética’ entre nós. Ou seja, não é porque inexistem o conceito de estética e os valores, que o campo das artes agrega na tradição ocidental, que outros povos não teriam formulado seus próprios termos e critérios para distinguir e produzir beleza. (LAGROU, 2009, p.11)

As noções sobre a concepção de arte tal qual estamos acostumados a interpretar nos currículos escolares estão vinculadas a uma concepção pedagógica

de artes de inspiração burguesa que, com uma clara narrativa intencional e de epistemologia de origem europeia, é justificada em anos de colonização, que reorganiza o tempo, o espaço e a energia gasta. Desconfiar de como se legitimam enquanto fundamentos, preceitos, tradição e narrativas sociais e, como as mesmas aparecem no currículo escolar, não pode ser entendida sem a memória permanente da colonização -e não custa lembrar: expropriou e roubou terras indígenas e consolidou um dos maiores genocídios da história da humanidade.

O legado da colonização não se esgota com os ventos alísios que marcaram as passagens de tempos até os dias atuais. Interessa-nos olhar para como a arte (compreendida também como trabalho) se estrutura no interior de uma sociedade, que se organiza de uma forma radicalmente distinta do passado -aqui não só no contexto indígena considerando que o imbróglio chega com a invasão deste território e caravelas, mas também do não-indígena- pois, na medida que o capitalismo atinge novas formas de desenvolvimento, reconfigura-se as organizações da sociedade.

Importante pontuar que a historiografia oficial do Brasil é constituída por muitas lacunas e estabelecida a partir da perspectiva de uma classe dominante que atuou de modo a apagar as dinâmicas de vidas e a escravizar os povos originários. Essa invisibilidade reatualiza equívocos mistificados sobre a real participação nos processos de conquista e colonização das américas. Vistos tradicionalmente como agentes secundários na história. Seja na condição de aliados ou inimigos, os povos originários desempenharam um importante papel na consolidação das sociedades coloniais e pós-coloniais.

Segundo Almeida:

A cultura dos chamados “povos primitivos”, vista como pura e imutável, era objeto de investigação dos antropólogos preocupados em compreendê-las

em suas características originais e autênticas. Processos de mudanças por eles vividos não eram valorizados por pesquisadores interessados em desvendar a lógica e o funcionamento da cultura, entendida de forma essencialista, isto é, como fixa, estável e imutável. Além disso, os chamados povos primitivos eram considerados isolados e sem história. Moviam-se com base em suas tradições e mitos considerados também a-históricos. (ALMEIDA, p.15, 2010)

A cristalização da figura do indígena no século XVI, tal qual estamos acostumados a presenciar nos eventos "folclóricos" do 19 de abril no calendário escolar, precede os seus primeiros registros. A concepção de identidade, tempo, história, filosofia, civilização, humano etc., é organizada e disputada no ideário colonizador. Ocorre que essa construção de inferioridades dentro de um processo de dominação foi também o que legitimou a escravização da população negra e indígena.

A invasão europeia teve um papel que reverberou além do estabelecimento de negócios rentáveis à custa de uma estrutura econômica centralizada e voltada única e exclusivamente para os interesses de uma classe dominante por meio de saqueamentos, genocídios e escravização. Foi -e ainda é- fundamental para construir uma representação dos povos nativos sob a égide de inferioridade racial, cultural, histórica e epistemológica.

Na obra "Peles negras e máscaras brancas", Fanon (2008), ao tecer uma crítica do contexto e tempo da experiência da colonização em Martinica dos anos 40 e 50, do século XX, sobre os processos de dominação europeia, situa suas reflexões e análises críticas por meio da psicanálise acerca das relações existentes sobre a linguagem, cor e experiências vividas pelo negro em relação ao branco. E em sua obra destaca a complexa dependência do colonizado, a respeito disso comenta:

A colonização não se satisfaz somente em manter um povo em suas garras e esvaziar o cérebro do nativo de toda forma de conteúdo. Por uma espécie de lógica perversa, ela se volta para o passado dos povos oprimidos e o distorce, desfigura e o destrói. (FANON, 2008, p.25)

Fanon adverte que “Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, 2008, p. 34). Tal constatação nos abriria camadas imensas de discussão, porém, aqui proponho partir para reflexão de como essa engrenagem que também por meio da linguagem fundamenta o pensamento hegemônico sobre a ideia de arte e que interesses estão por trás quando se trata de sala de aula e currículo escolar.

Embora o autor esboce a experiência de negros martinicanos, num triângulo diaspórico entre: África-América-Europa, destacamos em seu ponto de vista, confluências com a experiência da população negra escravizada e também as populações nativas do Brasil. Apesar da negação e apagamento no palco da historiografia oficial, das rupturas e continuidades da presença nativa, no Brasil, incorporou-se, aos povos, diferentes e complexas dinâmicas de assimilação compulsória de seu modelo exploratório de sociedade, entre elas: a escravização.

Segundo Fanon:

A sociedade, ao contrário dos processos bioquímicos, não escapa à influência humana. É pelo homem que a sociedade chega ao ser. O prognóstico está nas mãos daqueles que quiseram sacudir as raízes do edifício [...] Só haverá uma autêntica desalienação no sentido em que as coisas, também no sentido mais materialista, tenham tomado seus devidos lugares. (FANON, p.25,2008)

As condições reais de produção e reprodução da vida não devem ser desconsideradas frente ao racismo estrutural, as mesmas continuam a ser alteradas fatalmente dentro do avanço do modelo capitalista. Para Fanon a violência é o fundamento do colonialismo. Ela se expressa no nível econômico, político, administrativo e até psíquico.

Ocorre que este fato -a escravização de negros e indígenas- não deve ser considerado como único ponto de encontro. As instituições de sociedades de raízes coloniais buscavam forjar uma unidade: territorial, política, cultural e ideológica. Sendo para tal necessário instituir hierarquia racial, de modo que fosse possível predominar a ideia de um povo, uma língua, uma cultura e uma história. E, para construir uma história de brancos a partir da realidade e presença de negros e indígenas, mais que furtá-los da compreensão de si, era necessário tomar sua força de trabalho, energia e suas terras.

Deste modo, o próprio conceito de arte e estética será alicerçado em preceitos de origem europeia e colonizadora, que não escapam ao entendimento das relações de produção e sensações estéticas. As imagens são representações de poder e muito embora defenda-se que produções de obras de arte transcendam as transformações históricas, as diferenças culturais e que estão sempre disponíveis para serem desfrutadas tal qual uma linguagem sem fronteiras, vale também a desconfiança do seu papel histórico na construção e consolidação dos modelos de sociedade.

1.2 Semelhanças e dessemelhanças: os encontros e ficções de corpos indígenas nas representações de imagens

O imbróglio que chega junto com as caravelas gerou primeiros relatos com base em epistemologias judaico-cristã por meio da “imaginação” dos muitos

viajantes, a exemplo: a ideia das mulheres amazonas, os “canibais”, homens gigantes com mais de cinco dedos nas mãos e nos pés, além de uma natureza tenebrosa com monstros inimagináveis, conceberam ilustrações como as de Pero de Magalhães Gandavo (Fig.1) -Monstro de São Vicente, que representa a luta do jovem Baltazar Ferreira com um monstro marinho de 3 metros conhecido entre os índios como Ipupiara.

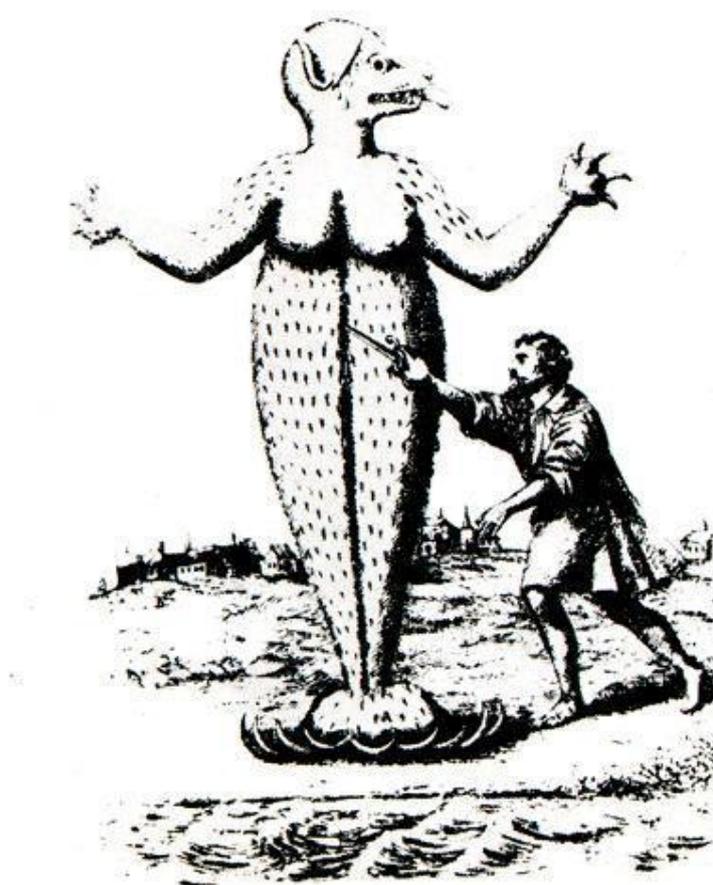


Figura 1 - Monstro de S. Vicente, 1570. In. Tratado da terra e história do Brasil. The John Carter Brow Library at Brown University.

Imagens são representações de poder quando ficcionadas em sistemas de sociedades de ordem capitalistas, são também mercadorias e têm função de manutenção e de atender interesses de uma classe dominante. Ao longo dos últimos cinco séculos, as representações de povos originários foram fabricadas aos moldes

de movimentos artísticos e técnicas que acompanhavam os estilos vigentes nos centros europeus, desta forma, atendiam aos interesses de seus projetos políticos e disputas econômicas.

A invasão que ocorreu no século XVI, desdobra-se em um processo de colonização marcada pelo contato com a pluralidade de grupos étnicos, muito distintos entre si em: culturas, organização social e línguas. Deste modo, despertaram especialmente no europeu a curiosidade com seus costumes. Os povos originários foram (e ainda são) o outro: instituindo e evidenciando um paradigma de encontro, o *eu* europeu o *outro* como representação do primitivo.

A ambição deste enunciado não é pensar propriamente a branquitude como problema político estratégico, mas não pode furtar-se em compreendê-la como o lugar estrutural onde o sujeito branco, numa posição de poder não nomeada, porém, vivenciada por privilégios, acessos e posição social, pode atribuir ao outro aquilo que não atribui a si mesmo. Não seguiremos numa elaboração ainda mais aprofundada por entender que a branquitude deve ser analisada em profundidade principalmente por quem dela desfruta e que ainda não teve tempo de processar a crítica. Não é o caso da autora que vos escreve e dos espíritos que a acompanha.

O reflexo disso está nas representações que operavam a lógica do assombro ao encantamento, do sublime ao pitoresco. Mais que uma importação da imaginação fantasiosa do medievo como repertório inicial de leitura sobre a presença humana nesses territórios, elabora-se numa inspiração renascentista um projeto de colonização em que a imagem cumprirá uma importante função em inferiorizar, infantilizar e construir o que em cinco séculos não foi superado: o indígena como o *outro*.

A construção da imagem dos indígenas, analisada dentro de alguns aspectos próprios às representações europeias e cristãs, instituiu uma visão de paraíso e inferno, sistematizada desde a Idade Média. O imaginário quanto ao novo mundo organizava a presença dos nativos como a representação do mal integrado a uma natureza exuberante, claramente comunicando e objetivando o próprio paraíso a ser ocupado.

No intuito de estabelecer uma representação pictórica desses povos, o século XVI foi um momento no mínimo curioso na construção dessas imagens. As mesmas não correspondiam a nenhum povo em específico e num recorte estilístico a imagem fantasiosa demonstra como povos originários eram assimilados pelo grupo invasor. Um dado importante é que esses artistas jamais viram um indígena. De acordo com a pesquisadora Manuela Carneiro da Cunha, sobre as primeiras impressões dos invasores, a autora comenta:

Procuram-se de um lado, semelhanças, continuidades. Os índios são humanos, ninguém que os tenha visto o põe em dúvida no século XVI: a bula de Paulo III em 1534 serve menos provavelmente para dissipar dúvidas a respeito do tema do que para reivindicar a jurisdição da Igreja sobre uma parcela do globo. Com o Novo Mundo descobre-se também uma Nova Humanidade. Resta o problema crucial de inseri-la na economia divina o que implica inseri-la na genealogia dos povos. Para isso, não há outra solução senão a da continuidade, senão abrir-lhe um espaço na cosmologia europeia. Por que a humanidade é uma só, os habitantes do Novo Mundo descendem necessariamente de Adão e Eva, e, portanto, de um dos filhos de Noé, provavelmente do maldito, Cam, aquele que desnudou seu pai - razão, especula Nóbrega, da nudez dos índios. (CUNHA, 1990, p.101)

Deste modo, o modelo europeu começa a ser aplicado nos aspectos anatômicos (concepção fisionômica, altura, estrutura da pose) às representações visuais que ilustraram os primeiros registros escritos que apresentavam a América. As mesmas estavam imbuídas de duas visões: a religiosa e a política. A religiosa no

sentido de sacrifício do herói europeu em prol do selvagem perdido, e política quando apresenta a possibilidade de “civilizar” os grupos indígenas e dominá-los em extensões territoriais e corporais.

O preconceito dos invasores, alinhado ao preceito estético por eles operado, fatalmente se sobrepunha ao modelo. A maior preocupação não era representar os povos indígenas, mas, como a representação destes seria assimilada por uma Europa. Neste caso, num modelo ainda mais fantasioso. Se a construção anatômica não era o ponto de assombrar a imaginação dos europeus, o contexto cumpria esta função: práticas antropofágicas, matança de inimigos, rituais fúnebres, estes eram os principais temas das ilustrações (Fig.2) de Theodor de Bry nos relatos de Hans Staden.



Figura 2 - Cenas de antropofagia do Brasil, 1596. autor Theodore de Bry. In. *Americae Tertia Pars Memorabile Provinciae Brasiliae Historiam*. Coleção Brasiliana Itaú.

As primeiras representações de indígenas não só não correspondiam à realidade como atendiam aos padrões vigentes da arte renascentista. Foram investidas toda uma literatura e iconografias de viagens e expedições de inspiração moral e filosófica orientadoras de uma pauta jurídica e teológica que viria organizar as relações coloniais de invasão territorial -e também espiritual- no Brasil, inteirada por meio de um cânone de representação.

Os artistas aplicavam técnicas fundamentadas em querelas e elaborações filosóficas de base renascentista (estilo artístico que perdurou no XV e XVI especialmente na Itália, sobre forte influência da arte greco-romana), em que a projeção dos corpos definida aproximava-se aos padrões de corpo dos habitantes do mediterrâneo, porém, ao ser aplicada para representar os povos indígenas no Brasil, aproximava-se mais de uma pintura da Vênus grega ou Apolo de Belvedere do que de uma realidade de biótipo. Institui-se, por meio da representação da imagem, a colonização do corpo por meio da arte, pois, existe um modelo de corpo e beleza e aos moldes dos deuses greco-romanos. E para diferenciar o corpo civilizado do não-civilizado, ficava a cargo dos relatos e imagens grotescas e bárbaras com cabeças decapitadas aos pés dos nativos (Fig.3), como demonstra o plano de fundo da obra de Jean de Léry para incitar a ideia de selvagens perigosos.



Figura 3 - Índios Tupinambás Guerreiros, séc XVI. autor Jean de Léry. Reprodução fotográfica de autoria desconhecida.

Em uma página magnífica do Sermão do Espírito Santo (1657), considerado expoente literário do barroco, o Padre Antônio Vieira, explana sobre a presença nativa por meio das referências de julgamentos e comparações estéticas das artes alinhadas ao moralismo cristão:

Os que andastes pelo mundo, e entrastes em casas de prazer de príncipes, veríeis naqueles quadros e naquelas ruas dos jardins dois gêneros de estátuas muito diferentes, umas de mármore, outras de murta. A estátua de mármore custa muito a fazer, pela dureza e resistência da matéria; mas, depois de feita uma vez, não é necessário que lhe ponham mais a mão: sempre conserva e sustenta a mesma figura; a estátua de murta é mais fácil de formar, pela facilidade com que se dobram os ramos, mas é necessário andar sempre reformando e trabalhando nela, para que se conserve. Se deixa o jardineiro de assistir, em quatro dias sai um ramo que lhe atravessa os olhos, sai outro que lhe descompõe as orelhas, saem dois que de cinco dedos lhe fazem sete, e o que pouco antes era homem, já é uma confusão verde de murtas. Eis aqui a diferença que há entre umas nações e outras na doutrina da fé. Há umas nações naturalmente duras, tenazes e constantes, as quais dificulosamente recebem a fé e deixam os erros de seus antepassados; resistem com as armas, duvidam com o entendimento, repugnam com a vontade, cerram-se, teimam, argumentam, replicam, dão grande trabalho até se renderem; mas, uma vez rendidas, uma vez que

receberam a fé, ficam nela firmes e constantes, como estátuas de mármore: não é necessário trabalhar mais com elas. (VIEIRA,1657,205)

Neste trecho evidenciando a objetificação de corpos indígenas em relação a objetos de arte com função estética e ideológica:

Há outras nações, pelo contrário – e estas são as do Brasil – que recebem tudo o que lhes ensinam com grande docilidade e facilidade, sem argumentar, sem replicar, sem duvidar, sem resistir; mas são estátuas de murta que, em levantando a mão e a tesoura o jardineiro, logo perdem a nova figura, e tornam à bruteza antiga e natural, e a ser mato como dantes eram. É necessário que assista sempre a estas estátuas o mestre delas: uma vez, que lhes corte o que vicejam os olhos, para que creiam o que não veem; outra vez, que lhes cerceie o que vicejam as orelhas, para que não deem ouvidos às fábulas de seus antepassados; outra vez, que lhes decepe o que vicejam os pés, para que se abstenham das ações e costumes bárbaros da gentildade. E só desta maneira, trabalhando sempre contra a natureza do tronco e humor das raízes, se pode conservar nestas plantas rudes a forma não natural, e compostura dos ramos. (VIEIRA, 1657,205)

A naturalização da barbárie e violência proferida no discurso oficial e religioso presentes nos atos do estabelecimento do Brasil colônia, justifica-se na inconstância e resistência dos povos indígenas. Vale pontuar que, as correlações de forças políticas em solo europeu incidiam sobre o Brasil. As disputas entre o catolicismo e protestantismo na Europa instituíram entre o século XVI e XVIII as práticas de torturas pela inquisição chamadas no Brasil de Tribunal do Santo Ofício, a Inquisição portuguesa integrou-se ao processo de colonização do Brasil sendo um instrumento controlador e coordenador. Ou o indígena era incorporado à dinâmica de Estado-Nação ou era torturado.

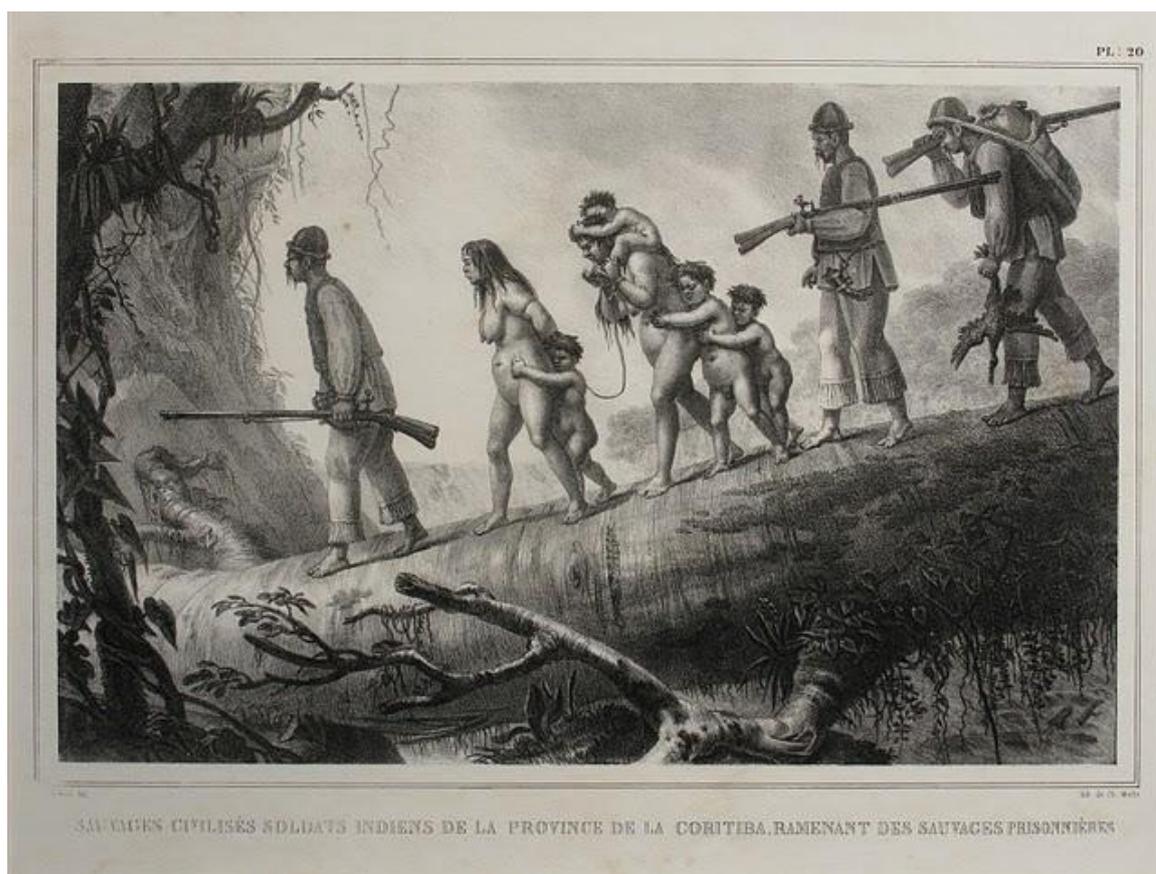


Figura 4 - Sauvages Civilisés Soldats Indiens de la province de la Coritiba, rament d'ess sauvages prisonnières, 1834. Autor: Jean-Baptiste Debret. Fundação Estudar. Doação da Fundação, 2007/Acervo Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brasil. Coleção Brasileira

Em seu livro “Religião como tradução: Missionários, Tupi e Tapuia no Brasil Colonial” (2003), a pesquisadora Maria Cristina Pompa reúne documentos históricos sobre penalidade e torturas aplicadas pela missão cristã. Nas correspondências e cartas pombalinas, jesuítas e capuchinhas, à coroa portuguesa, seguiam relatos de verdadeiros *show* de horrores, sobre as práticas aplicadas aos povos indígenas por resistência à conversão ou por praticarem suas crenças espirituais e de cura. Empalar, queimar vivo, entre outras práticas, eram comuns nos aldeamentos para “educar” coercitivamente.

Os estabelecimentos das artes no Brasil surgiram das concepções estéticas, técnicas e narrativas que mobilizaram os sentidos de organização dos corpos e os

territórios indígenas. Não se dissociavam do avanço de um projeto político e das proposições estéticas em que se apresentava a imagem do nativo e amalgamaram-se às assimilações compulsórias do curso da história, onde a narrativa era do nativo incorporado à “civilização” (fig.4), conforme registros nas pinturas históricas de Jean-Baptiste Debret.

Os séculos subsequentes realizaram, por meio de missões, a formalização de modalidades representativas, da missão francesa à instituição da Academia Imperial de Belas Artes, para estabelecer o ensino oficial das artes plásticas e designar o que seria compreendido como modelo de arte. E nesse contexto é possível identificar pelo menos três imagens de índios nos discursos históricos, literários, artísticos e políticos: o idealizado do passado, o bárbaro e o bom selvagem. Sem a menor sombra de dúvidas, a mensagem mais propagada foi a do anúncio de um genocídio, profetizando uma extinção da presença dos nativos frente a resistências do avanço colonial (fig.5).



Figura 5 - Sauvages Civilisés, Soldats Indiens de Mugi das Cruzas (Province de S:t Paul) combattant des Botocudos, 1834. Autor: Jean-Baptiste Debret. Fundação Estudar. Doação da Fundação, 2007/Acervo Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brasil. Coleção Brasileira.

Os séculos XVIII e XIX marcam o período indianista, onde o enfoque temático dessa geração é o nacionalismo, o saudosismo e a criação de um herói nacional utilizando a imagem do indígena, peça idealizada e uma alusão ao cavaleiro medieval europeu. Construções identitárias, da essência e da aparência, formam-se do geral para o particular e nesse caso não é uma propriedade da singularidade, mas o identificador da pluralidade do sujeito.

Além disso, a criação da pátria é exaltada, há um culto à natureza e ao amor idealizado. Era necessário romper com Portugal (sem romper) e construir um Brasil com uma identidade nacional e linguística, onde a identidade do indígena cumpriria o papel mártir e herói que luta pela independência, visto que o português não poderia

ser, já que não buscava a independência de Portugal. Deste modo, a presença do indígena retratado como o “bom selvagem” produziu obras de artes plásticas e literárias focadas na idealização do amor e da Pátria.

A criação de um indígena de identidade única construída pelos padrões europeus era a figura ideal para criações poéticas que romantizavam a morte, como a exemplo de Moema (Fig.7), que ao ser rejeitada por Caramuru, imerge morta na praia ou, do encontro da índia Iracema e o português Martim, que juntos concebem o filho da nação, o mestiço Moacir, no célebre romance de José de Alencar. A índia Iracema, claro, também morre ao final da história. O que muda nessas narrativas, a respeito dos corpos indígenas, é que as mortes são justificadas numa idealização de encontro romântico entre as indígenas e o português.

O discurso de humanização do indígena aparece numa memória inegável do massacre de muitos povos e, uma nova reconfiguração da classe dominante precisa justificar tais acontecimentos, sem desmontar as estruturas morais erigidas pela presença colonial. As imagens representadas nas pinturas históricas como a de “O último tamoio” de Rodolfo Almoedo (fig.8), em alusão a obra literária “Confederação dos Tamoios” encomendada pelo imperador Pedro II, sugere uma memória de conciliação mediante anseio pela paz, expresso na figura pacificadora de um jesuíta.



Figura 6 - O último Tamoio, 1883. Autor: Rodolfo Amoedo. Coleção Museu Nacional de Belas Artes.

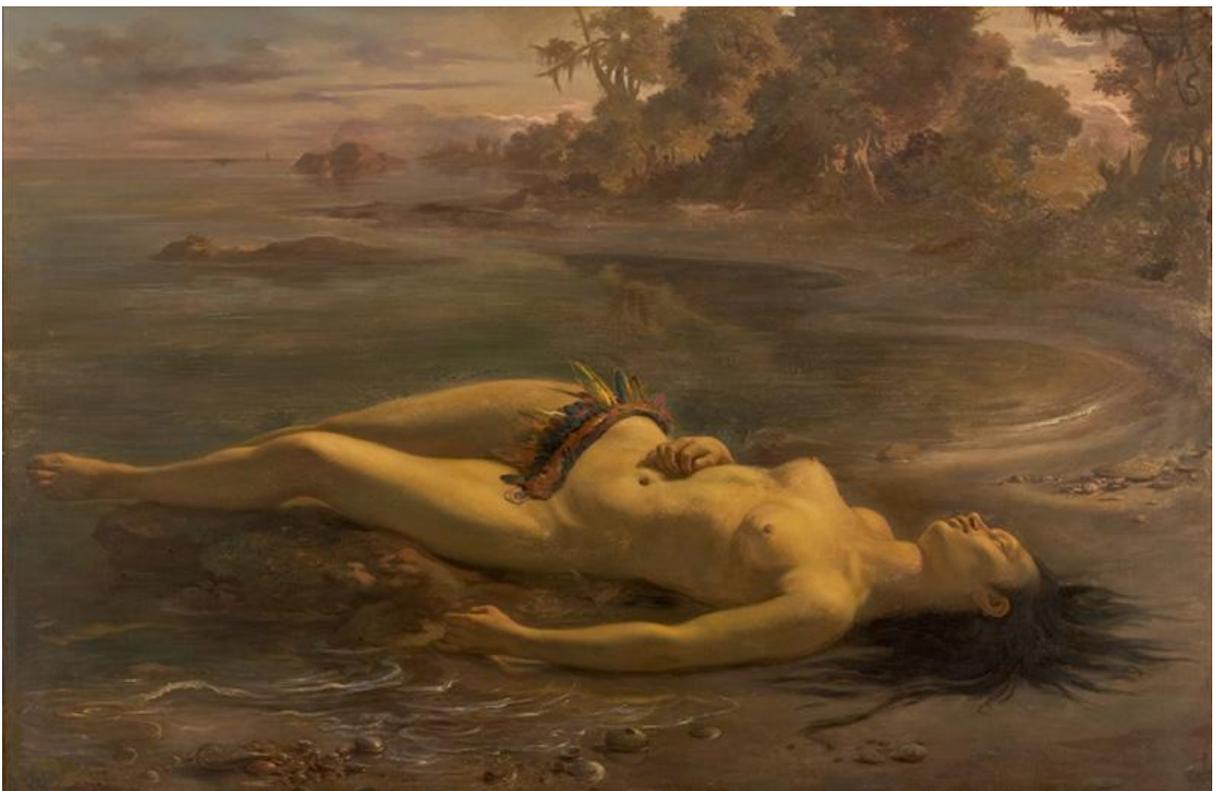


Figura 7 - Moema, 1866. Autor: Victor Meirelles. Coleção Museu de Artes de São Paulo.

O enfoque temático dessa geração é o nacionalismo, o saudosismo e a criação de um herói nacional à custa da imagem do indígena numa inserção na construção identitária do brasileiro – ao menos até o modernismo – e acontece também do geral para o particular e ao nível do sensível aparente, até porque é caracterizada pela descrição do outro.

O “modernismo militante” surgia em sintonia com movimentos de vanguarda que eclodiram pelo mundo, pela renúncia ao passadismo, ao academicismo, e às formas rígidas e árcades da arte. Com o objetivo de abolir o perfeccionismo estético difundido pelas academias de belas artes, o modernismo no Brasil buscava a identidade brasileira e sua manifestação e representação nas artes. Tratava-se, portanto, de unir o popular e o erudito, o oral e o escrito, numa síntese que resultaria ao mesmo tempo numa identidade nacional.

No entanto, o modernismo desenvolveu-se à guisa das disputas de regimes econômicos na Europa e no Brasil, entre rearranjos do capital, e mais uma vez, sem romper tanto com a lógica do passado colonial e nada alterava a correlação de forças: expropriar territórios nas cidades e florestas e, dar continuidade na dominação, numa reconfiguração de classe trabalhadora com uma identidade industrial e amansada numa falsa ideologia de mestiçagem e democracia racial pós escravidão.

É protagonizado por um movimento de artistas trabalhadores das artes de origem herdeira e também de trabalhadores imigrantes, com acessos e trânsitos pelas vanguardas de origem europeias. E que, muito embora tenha se aproximado de formulações críticas de base marxista, como a exemplo de: Mário Pedrosa, Oswald de Andrade, entre outros, não romperam com a lógica de dominação, pelo

contrário, remontam, junto a uma burguesia nacional, um discurso que dava manutenção do modelo de sociedade sem tensionar transformações.

A respeito disso, sobre os modernistas, Ronaldo Reis comenta:

Como se sabe, o fato de terem sido rejeitados de ponta a ponta pela elite conservadora não desanimaria os modernistas. E eles aproveitariam o acirramento das tensões sociais que pressionava internamente a burguesia como um todo, no sentido de buscar uma definição da sua posição no quadro das relações capitalistas no país, para situarem-se ao lado da fração burguesa ligada à produção industrial contra os setores arcaicos da economia. (REIS,2005, p.116)

O autor ainda contribui em que não havia ingenuidade por detrás do movimento, e que, muito embora tenham sido filhos de imigrantes de origem trabalhadora e essa distintividade os colocasse críticos à academia de belas artes e setores com raízes aristocratas, havia uma correlação de forças muito bem clara em que operavam:

Com essa expectativa em mente, imaginavam que, num certo prazo, ocorreria aqui algo semelhante à experiência modernista na Europa, ou seja: uma ruptura formal com o padrão estético acadêmico. Acreditavam, sinceramente, que o devir dessa ruptura representaria a “adequação” da cultura brasileira ao seu lugar próprio. Todavia, como sublinha Sodré (1986), tratava-se antes do consentimento de uma fração da burguesia com vistas ao controle da produção artística do que propriamente uma rendição. (REIS, 2005, p.116)

A imagem do indígena retorna no contexto desse tempo histórico. Um símbolo do modernismo nas artes plásticas é o *Abaporu*, no dicionário tupi-guarani, significa em tupi *aba* (homem), *pora* (gente) e *ú* (comer), significando "homem que come gente". Retornamos à gravura de cânones renascentistas de canibais, executada por Theodor de Bry (Fig.2) para referir-se a nativos como selvagens e que, reaparece

em *Abaporu* como um desejo travestido de criar uma identidade nacional e, ressignificado pelo movimento vanguardista. Não nega a origem nativa, e avança numa postura de apropriação e folclorização da presença indígena, uma potente forma de invisibilizar as diversidades de mais de 305 povos em contexto de violação de direitos humanos há quase meio milênio.

É fato que o modernismo foi mais que tentar somente romper o academicismo europeu estabelecido pela Academia Imperial de Belas-Artes em relação à Europa. Caberiam ainda mais discussões ao seu respeito, porém não é o foco deste trabalho. De toda forma, sem romper com a correlação de forças de orientação colonial propriamente dita, o modernismo já nasce morto, não avança em nada quanto à crítica social e sobre a presença indígena.

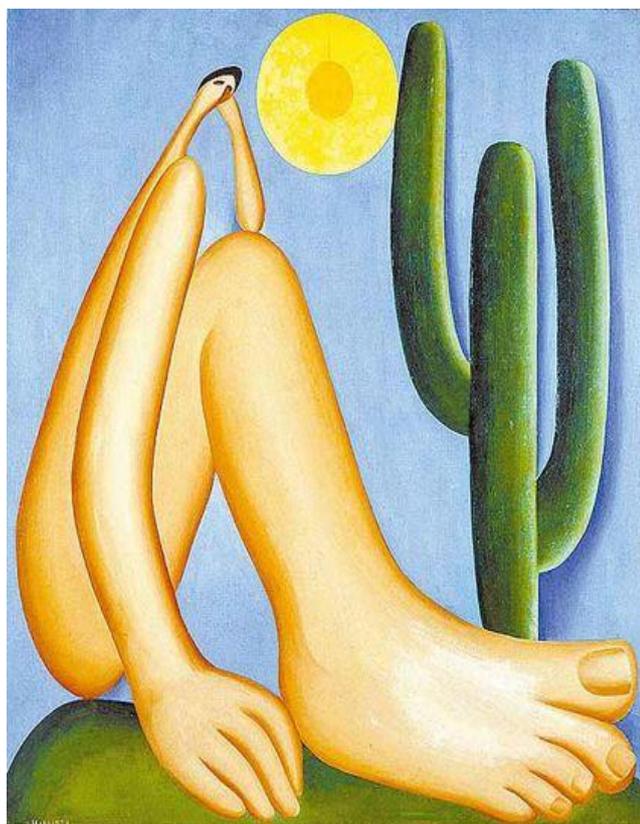


Figura 8 - *Abaporu*, 1928. Autor: Tarsila do Amaral. Coleção Museu de Arte Latino-Americano de Buenos Aires (MALBA)

A ausência de indígena no acesso e elaboração crítica é também descontextualizado dos processos de resistências e lutas dos povos. Nesta época os povos originários sequer eram considerados sujeitos de direitos. Deste modo, para a temática indígena, o modernismo inaugura uma representação folclórica e difusa e, embora os modernistas tenham se colocado críticos ao ufanismo conservador, este modernismo alinhava-se ao positivismo verde-amarelo quando, ao se apropriar de códigos de culturas indígenas, organizava-se uma leitura do mestiço e da presença indígena de maneira alegórica e sem a crítica de uma arte emancipadora, que desse conta de romper com a burguesia que continuava a expropriar territórios indígenas.

Quando lançamos flechas do Renascimento ao Modernismo é também para identificar em seu próprio conceito *revival* o que a contemporaneidade não consegue vencer. Ocorre que o Renascimento, como movimento estético caracterizado pelo retorno a passados gloriosos -como foi na Europa do século XVI- é reencenado no Brasil, aos moldes contemporâneos. Passados cinco séculos, o que se reatualiza do contexto dessas representações sobre os povos indígenas é o que nos interessa nessa análise.

Abordar a presença do indígena na formação de identidade nacional, como participação em verbetes, culinária, hábito de tomar banho e/ou dormir em rede, é uma compreensão absurdamente reducionista e, no mínimo, cínica, rasa e superficial, sobre os contextos históricos em que foram adicionadas presenças indígenas na configuração da invasão desse território para formar o Brasil. Estudar produções visuais e a Arte indígena como se estivessem apenas no Brasil pré-colonial é negar que nos últimos 5 séculos estivemos presentes na história do Brasil. E que ainda somos contemporâneos.

As imagens apresentadas são classificadas como pinturas históricas, documentos da formação do Brasil. Deste modo, é importante avançar criticamente sobre concepções de sociedades que viabilizaram a atual situação da questão agrária do Brasil e das demarcações territoriais, e de como as mesmas reatualizam-se com o passar do tempo.

O Relatório Figueiredo é um documento histórico e recente que reatualiza as narrativas visuais vistas até aqui. De acordo com uma parte do relatório que ganhou repercussão internacional veiculada no jornal britânico "The Sunday Times" em 1967, apresenta o relato de um dos participantes de um crime que, ao não receber a sua parte na quantia em dinheiro, faz a denúncia ao Ministério dos Interiores no Brasil:

-Ele contratou um avião, que derrubou dinamite na aldeia. Depois disso, homens armados atacaram a aldeia a pé com metralhadoras, para matar qualquer sobrevivente. Em um incidente, eles pegaram um bebê de uma mulher amamentando e atiraram na cabeça do bebê. Eles então penduraram a mulher de cabeça para baixo e a cortaram ao meio. Trinta aldeões foram mortos no ataque. Apenas dois sobreviveram. (Ministério do Interior do Brasil, 1967)

A exemplo da imagem renascentista do Ipupiara (Fig.1), no primeiro plano um guerreiro combate um ser híbrido que habitava o "novo mundo", defendendo um "paraíso" descoberto que era habitado por monstros sem conformações de humanidade alguma. A condição de humanidade em que o Renascimento põe em cheque os povos nativos retorna na abertura de novas fronteiras dos anos 1960-1980, por latifundiários na Amazônia. O colonialismo remonta novos documentos históricos em que a imagem do indígena retorna mais uma vez desumanizada: "Eles então penduraram a mulher de cabeça para baixo e a cortaram ao meio". (Fig. 9)



Figura 9 - Massacre do Paralelo 11, Ministério do Interior. Relatório Figueiredo. Comissão Nacional da Verdade.

As representações dos corpos indígenas na história da arte no Brasil, nos diferentes movimentos artísticos, do Renascimento aos tempos contemporâneos, atualizam o mesmo sentido de extermínio e expropriação. Um arco de sentidos atravessa as produções de obras de arte que preparam a naturalização de um cenário em que se desdobra nos atuais relatórios apresentando números de violência e assassinatos contra os povos originários.

A imagem numa epistemologia não indígena é uma mercadoria e ao mesmo tempo uma representação de poder. Seja no controle do papel ou no controle dos

corpos, o traço elabora os discursos que podem ou não disputar a possibilidade de construir e viver outros modelos de representação estética e de sociedade.

A presença de corpos indígenas uma hora ou outra há de incomodar a quem ainda muito ingenuamente acha-se livre das ideologias coloniais. Por mais que prevaleçam valores e sentidos de concepção europeia em espaços de universidades, escolas, museus e galerias, há entendimento de corpos que escapam aos papéis, pois não há um metro quadrado sobre nossos pés que não seja território indígena ancestral.

1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE PRECEITOS E FUNDAMENTOS DA TRADIÇÃO DAS BELAS ARTES E A PRESENÇA INDÍGENA

O Renascimento, enquanto experiência artística, cercou o cenário primeiro das representações da presença indígena e, inevitavelmente, as correlações de forças políticas influenciavam esse cenário. A formação nacional orquestrava -por meio da ficção de artistas-viajantes- a animalização e depois a dizimação indígena, e o surgimento da nova nação através do processo de escravização. Visto que esse processo de invasão e colonização do novo mundo deu-se em plena renascença, entende-se o motivo pelos quais as primeiras representações da imagem dos indígenas tenham sido mediatizadas por preceitos e cânones da representação entendida por alguns grupos como “o clássico”.

As Belas Artes deram sua importante contribuição na consolidação de uma elite nacional: a nobreza portuguesa recém-chegada ao Brasil e a burguesia local relacionada com, dentre outras coisas, a implantação da Escola Real de Belas Artes. Instaura-se um aparato legislador das coisas da arte com vistas à formação de um Sistema de Belas-Artes que correspondesse aos objetivos hegemônicos da classe dominante. Aos liceus e outras escolas de ofícios cabia tarefa semelhante, ajustada

ao nível da classe trabalhadora que surge num contexto, durante e pós escravização.

A academia construiria junto às elites do país a ideia de que a produção artística acadêmica interessava estrategicamente ao Estado, seja como forma de acumulação de um capital simbólico à altura dos seus dirigentes e, por conseguinte das elites, seja como forma de reprodução do capital roubado. O fato é que, longe de constituir uma prioridade para a formação estético cultural da sociedade, a arte no Brasil visava constituir força de trabalho excedente, num quadro histórico onde acumulação deu-se de forma escravista e “para a criação de um Sistema de Belas-Artes mediante a formação de artistas para atender à demanda estético-cultural de uma fração nova da burguesia.

Mediante processos constantes de invasões, entre a invenção do que viria a ser o Brasil e, entre seus regimes coloniais, imperiais e republicanos, instalou-se um sentido de arte mediante ideologia dominante. A questão racial, difundida pelos precursores das Ciências Sociais no Brasil, posteriormente adquiriu um direcionamento calcado no cientificismo racial e eugenista, absorvido por artistas e produções de artes.

A ausência de uma exposição sobre as condições concretas do aparecimento e desenvolvimento dos fatos, que articulam e relacionam a trajetória do ensino de arte com as relações de produção artística nos termos expostos anteriormente, não apenas subtrai a possibilidade de se esclarecer sobre o que seja o trabalho de arte, como obscurece a leitura de sociedade e o que a própria arte produz.

O que se tem é a ideia de arte a partir da visão de uma única cultura que não só toma as terras, mas dita e impõe um único modelo de sociedade, repercutindo na organização espacial como a exemplo, o surgimento das cidades inspiradas em

arquiteturas neoclássicas. Assim, os conceitos de lugar e paisagem expandiram-se para as esculturas, pinturas etc., propagando, defendendo e consolidando a noção de arte e estética de uma classe dominante.

As produções românticas, modernistas e pós-modernas no Brasil não romperam com a lógica renascentista de reprodução estereotipada do indígena, ao contrário, fortaleceram ainda mais a representação de poder presente nas obras de arte e da exclusão -outro nome que podemos dar para genocídio indígena. Preocupa-se centralmente em observar que, na medida em que faz parte do Sistema Capital, a arte reproduz em seu meio, isto é, no processo de trabalho, no ensino e na circulação da mercadoria arte, os mesmos esquemas de exclusão e dominação inerentes a qualquer outra mercadoria na mesma circunstância.

O questionamento de como interpretar o cenário das artes visuais, enquanto área construtora de conhecimento em suas especificidades na articulação das histórias e culturas indígenas, é abordar a ideia de que as produções de artes operam um mesmo sistema epistêmico e econômico, estruturado na exclusão e inferiorização de outras referências estéticas e cosmogônicas.

Refletir os contatos entre povos originários e os invasores, e como estes foram construídos, inevitavelmente nos leva a analisar a representação indígena nos sistemas de imagem e como é organizado numa construção de poder. Nunca foram as próprias representações de si, de sociedade e de arte que se consolidaram e foram acessadas no cenário de colonização. Segundo a pesquisadora, artista e curadora indígena Naine Terena, a representação da imagem dos povos indígenas pelos não indígenas não só invisibilizou, como categorizou de maneira inferior as produções estéticas de origem indígena e a despeito disso, afirma:

Em uma retomada de identidade da obra de arte brasileira, os povos indígenas serviram, e servem ainda como inspiração para artistas não indígenas, o que nos demonstra que a presença do indivíduo indígena não é concreta, enquanto autor e produtor da obra de arte, não ao menos no campo da visibilidade. Nesse sentido, se buscarmos historicamente, o indígena sempre foi representado pelo olhar do outro, e sua arte minimizada a função utilitária, diante de um painel histórico que preferia se parecer mais com o mundo exterior do que o interior. (TERENA DE JESUS, 2021,p.14)

A defesa da educação escolar pública, gratuita e de qualidade que contemple o ensino das artes com concepções pedagógicas críticas é defendida neste trabalho. Tal qual bordunas possíveis e urgentes para disputas concretas, por meio do currículo escolar da educação básica, -isto é, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio- se impõe como um tema central no debate sobre os rumos da educação brasileira na contemporaneidade que ainda não está vencida e a depender das gestões governamentais, deslizam em riscos, retrocessos, censuras em consonâncias de políticas com ideologias que agenciam genocídios da população indígena.

Persistem verdadeiros abismos existentes entre o conjunto histórico de obras produzidas em quase todas as esferas das artes e a produção de pesquisas e conhecimento crítico referente a temática, neste caso, a indígena. As pesquisas sobre a arte -a despeito do acúmulo de uma produção artística extraordinariamente rica e plural-, necessitam de uma materialidade histórica, uma compreensão ampliada da história e da sociedade de modo a subsidiar didáticas fundamentadas em teorias pedagógicas de base crítica.

A presença da participação indígena é abordada pelas artes visuais como pré-história, artefato e/ou artesanato, de forma que permanece um profundo desconhecimento sobre a presença indígena, que dirá ao que viria a ser interpretado

como arte indígena e/ou artista indígena na contemporaneidade. Sobre isso, Naine Terena comenta:

Colocada em uma linha do tempo, a arte indígena é carregada de intenções e de subjetividades que desde sempre caracterizam a refinada força identitária dos povos aqui presentes. Tal força está alocada nas produções até os dias de hoje. Elas sempre foram originais, no que diz respeito a ter “origem”. Sempre se soube de onde vieram e para onde vão, porque vão e vêm. Tais produções sempre mantiveram sua peculiaridade, o que torna mais latente sua importância dentro da história da arte brasileira. Trata-se de um conjunto que não é e não será efêmero. (TERENA, 2021,p.14)

Seja mediante legislações e do significativo esforço de professoras e professores para caracterizá-la pedagogicamente, a temática arte indígena no currículo escolar continua sendo, na maior parte dos casos, uma peça frágil, visto que nos currículos das licenciaturas essa temática não existia para além do 19 de abril. E, a despeito da recente lei 11.645/2008, tê-la incluído dentre as temáticas obrigatórias de reconhecimento de produção humana a serem trabalhadas no currículo escolar, veremos nos próximos capítulos os desafios das aplicabilidades da exigência da lei e como as presenças indígenas têm sido contempladas na formação de professoras e professores de artes visuais nos cursos de licenciatura da Região Norte.

2. A PRESENÇA INDÍGENA EM TERRITÓRIO ANCESTRAL: A LEI 11.645/2008 E AS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO INDÍGENA CONTEMPORÂNEO

No início deste estudo, destacamos as relações existentes entre concepções de sociedades para situar a questão indígena na invenção do Brasil no âmbito da representação imagética nas artes visuais. Neste capítulo abordamos os desafios de lutas num cenário de conflitos que já duram pouco mais de meio milênio, de forma que há apenas 33 anos fora inaugurado no constitucionalismo brasileiro um período de reconhecimento das diversidades culturais existentes entre os povos originários.

2.1 A TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Somente a partir da Constituição de 1988 os povos originários obtiveram o reconhecimento enquanto sujeitos de direito, tendo-se como repercussão a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura indígena no currículo escolar, a partir da Lei 11.645/2008. Em continuidade a esse processo, a Lei 9.394/1996, modificada inicialmente pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação, foi alterada pela Lei 11.645/2008, tornando obrigatório tratar sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar (RUSSO; PALADINO, 2014).

Essas modificações interessam a área de ensino de artes, sendo inclusive destacado no texto da lei que esses conteúdos devem ser trabalhados em todo o currículo escolar, em especial em algumas áreas, apontando entre elas a educação

artística. Segundo Fonseca da Silva e Bujan (2016, p. 50), essas alterações repercutem em transformações na formação inicial nos cursos de graduação em artes e na educação continuada, pontuando-se que a lei por si só não garante uma real compreensão da realidade. Por sua vez, ao falar sobre a literatura existente, traz a carência em relação a investigações sobre as políticas públicas nos poucos estudos realizados, os quais geralmente abordam a prática em sala de aula, sem relacioná-la com a legislação existente (FONSECA DA SILVA; BUJAN, 2016).

Soma-se a isso, dentro da temática indígena, uma carência de estudos que discutam os impactos reais da Lei 11.645/2008, o que contribui para reprodução de violências dentro do contexto da educação. É o que se vê na abordagem superficial e descontextualizada sobre a temática dentro do espaço escolar, muitas vezes reduzida ao mês de abril e a discussões genéricas, que desconsideram as especificidades dos vários povos originários (RUSSO; PALADINO, 2014).

Observa-se, assim, uma não legitimação do reconhecimento legal dos povos indígenas como cidadão de direito na prática docente, relacionando-se a isso a histórica dificuldade de entender povos originários longe da estereotipação. Reproduzindo, na maioria das vezes, o indígena enquadrado em distintividades físicas e culturais cristalizadas no século XVI.

A escola tem o irremediável papel de compor esse processo, tecendo a estruturação de uma organização societária mais democrática a partir de uma atitude de acolhimento das diferenças culturais (SAVIANI, 2011). Aliada à essa constatação crítica da história, a compreensão da escola como um lugar de ampliação, formação e defesa de uma outra sociedade deve contemplar a presença de corpos indígenas, que neste momento estão ausentes -quando não violados e

assassinados- à medida que as paisagens dos territórios indígenas desaparecem e o modelo político capitalista de produção econômica avança.

Neste contexto histórico, as práticas educacionais consolidam-se de forma a manter e legitimar as estruturas da violência impulsionadora do capitalismo. Ainda persiste uma invisibilização e ausência dos povos originários dos espaços de tomada de decisão, ditos representativos e, incluímos também os lugares de pesquisa, o que reflete os privilégios de acessos de quem pode formular e protagonizar com as ferramentas críticas a superação desta realidade.

Ao defender a pedagogia histórico-crítica como um caminho de transformação da realidade social, o filósofo brasileiro, Demerval Saviani comenta:

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata. (SAVIANI, 2011, p.72)

A despeito dessa transformação, a arte ocupa papel fundamental no âmbito do espaço escolar quando promove a consolidação de práticas e abordagens críticas pautadas na defesa do bem comum. Diante do impulsionamento da relação dos sujeitos com seu mundo interior e exterior, a partir da sua própria produção e da produção de outrem, a arte viabiliza processos dialógicos. Abre, assim, possibilidade para a formação de uma percepção crítica, que dá vazão para a compreensão da produção em outras culturas e para as diversidades epistemológicas que atravessam as diversas formas de experienciar o mundo.

Nesse sentido, faz-se necessário a estruturação de um ensino em artes em que as diferenças culturais sejam respeitadas e vistas como recursos que permitam

ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo. Como também, a consciência crítica sobre a sociedade em que está inserido, construindo processos pedagógicos que deem conta de interpretar a realidade.

Uma educação que se pretende transformadora exige essa compreensão da realidade objetiva por parte dos professores, aqueles que devem se encontrar em um nível diferente de compreensão da prática social em relação aos alunos para que o ato educativo se concretize. Somente assim será possível aos professores problematizarem a referida prática social, identificando os elementos culturais necessários para formação do indivíduo na sociedade atual [...] (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, p. 2019)

Diante do exposto, este capítulo se propõe a ser uma possibilidade de contribuição para a formação docente em artes e a aplicabilidade da Lei 11.645/2008, objetivamos, assim, trazer a discussão da temática indígena para dentro do espaço da universidade, em especial para a licenciatura em artes, propondo repensar a formação e contribuir para a construção deste enquanto um espaço verdadeiramente plural, ampliando fronteiras que historicamente tentaram apagar a nós e a nossa história em um momento de instabilidades políticas e sociais em que essas violências se intensificam.

2.2A CONJUNTURA DA PRESENÇA INDÍGENA NO BRASIL CONTEMPORANEO E NO ÂMBITO DO ENSINO DAS ARTES

Como já comentado, ao longo do primeiro capítulo discutimos concepções de sociedade, arte e como a representação da imagem aparece no cenário da história

da arte brasileira e por consequência, no âmbito do ensino das artes visuais e na criação de sentidos. Desse modo, ao assumirmos uma propositura crítica da história na formação docente, não podemos furtar de olhar o cenário de correlação de forças, onde ainda hoje são produzidas essas narrativas imagéticas.

Ocorre que os contextos em que estão inseridas as populações originárias, estão mais conectados às tensões econômicas da geopolítica do que se possa imaginar, motivo pelo qual, estão assentadas as principais dificuldades em contemplar a presença indígena no âmbito da formação docente e em consequência, nas escolas. Para dimensionar a realidade de luta dos povos, seja no chão das lutas pela demarcação ou no chão da sala de aula, o entendimento da questão agrária brasileira é central.

Para contribuir nesse debate, convidamos o conceito utilizado pelos movimentos sociais camponeses do Brasil, em especial o Movimento Sem Terra (MST), também formulado nas réstias da elaboração de Marx para conceituar o uso da terra. E usaremos neste trabalho o termo questão agrária, segundo o economista e também liderança do MST, João Pedro Stédile:

O termo questão agrária é utilizado para designar uma área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra. Ao se fazer o estudo da forma de organização socioeconômica do meio rural de qualquer país, está se estudando a questão agrária daquele país. (STEDILE,2012,p. 639.)

Vamos cuidadosamente acolher o termo e pedir licença ao companheiro João Pedro Stédile para ampliar esse conceito na reflexão da concepção de humano e sobretudo de espaço geográfico, pois o mesmo envolve uma disputa econômica que aciona a materialidade da história do Brasil no entendimento que, seja na cidade ou

na floresta, os povos indígenas estão em território indígena. O que queremos deixar evidenciado é que, muito embora a questão agrária esteja alocada no âmbito rural, no contexto da demarcação de territórios indígenas não está limitada a concepção espacial de campo/rural e, sim, da parcela total do território, seja ela no campo ou dentro das cidades. A compreensão da questão agrária neste estudo está vinculada à necessidade de mirar para o uso e propriedade das terras e somar forças às diversidades de luta da via campestre organizadas no Brasil.

Segundo o último censo agrário brasileiro, o índice da distribuição da propriedade da terra no Brasil foi confirmando entre os países com a maior desigualdade do mundo neste tema. A respeito disso comenta, Stédile:

Esses problemas aparecem no elevado índice de concentração da propriedade da terra – apenas 1% dos proprietários controla 46% de todas as terras; no elevado índice de concentração da produção agrícola, em que apenas 8% dos estabelecimentos produzem mais de 80% das Commodities Agrícolas exportadas; na distorção do uso de nosso patrimônio agrícola, pois 80% de todas as terras são utilizadas apenas para produzir soja, milho e cana-de-açúcar. (STÉDILE, 2012, p.645)

Em se tratando do uso e posse da terra, esses dados tocam diretamente no ponto de que tratamos esta pesquisa: a formação docente para as relações étnico-raciais, visto que, numa aproximação histórico-crítica é impossível pensar o contexto em que se desenvolvem as referências e produções artísticas dos povos originários desconectado do cenário de enfrentamento e lutas que perduram até os dias atuais, no seio das relações agrárias do país.

Na arena dos últimos trinta anos em que se constitui a questão agrária brasileira as disputas têm sido representadas basicamente por três modelos econômicos: o latifúndio atrasado e predador; o agronegócio produtor de *commodities* agrícola para exportação; e a agricultura familiar para produção de

alimento e economia interna. A presença indígena embora não apareça, está diluída nesses processos agrários de forma efetiva e atuante do norte ao sul do Brasil, por vezes articulada ou não com a Via Campesina.

Um dado relevante é que a compreensão das diversidades dos povos indígenas e suas distintas estruturas organizativas é um desafio até mesmo para o movimento social organizado no Brasil, pois, quando se trata das “esquerdas brasileiras” em sua maioria, são oriundas do anarcossindicalismo vindo dos trabalhadores e trabalhadoras da Europa no final do século XIX e início do século XX, que já em seus territórios além-mar, faziam a oposição ao sistema capitalista, mas forjados na única concepção de sociedade e filosofia que conheciam. Nesse “encontro” de aliados em potencial, além das distâncias linguísticas e epistemológicas e do preconceito e o racismo -muito bem construídos ao longo da formulação de Estado Nacional que comprometeu muitas alianças- infelizmente, não podemos dizer que todo o encontro dos trabalhadores europeus e/ou de seus descendentes foi amistoso com os povos indígenas.

Como estratégias de Estado para integração de ocupação territorial eram designados trabalhadores (chamados de bugreiros) para matar povos indígenas remanescentes. Isso, além das doenças que matavam facilmente os povos de pouco contato. A afirmação de que não existe um metro quadrado abaixo de nossos pés que não seja território indígena parece distante e inglório para alguns, porém, que seja registrado que toda memória territorial em que não se tenha efetivamente a presença indígena como parte (incluimos a história da arte e referências estéticas), é porque ali cumpriu-se um genocídio. Nesse sentido, desconhecemos uma noção que seja mais materialista, histórica e dialética do uso e posse das terras do Brasil que esta.

No livro “Os Índios Xokleng - Memória Visual”, publicado em 1997, pelo antropólogo Silvio Coelho dos Santos, o autor entrevista um bugreiro que diz ter participado de uma expedição para matar indígenas no governo Getúlio Vargas (1930-1945). Enquanto isso, no cenário de fundo da história da arte brasileira, artistas brasileiros passavam a valorizar a participação indígena na formação nacional, influenciados pela Semana de Arte Moderna de 1922.

Ao mesmo tempo, na correlação internacional, ao comando das ideologias de ordem da superioridade racial propagada por Adolf Hitler, a Europa assistia o avanço do nazismo com extermínio do povo judeu. Escrevia na história um dos capítulos mais horríveis, absurdo e triste da humanidade. Por algum motivo, para o Brasil, para a historiografia oficial e para o mundo, o que acontecia com os povos indígenas não era digno da mesma condição de humanidade.

De acordo com o relato do livro de Sílvio Coelho, os milicianos do passado eram conhecido pelos indígenas como bugreiros. Tratava-se de trabalhadores contratados para aniquilar os indígenas. Em Santa Catarina, um dos povos mais perseguidos pelos bugreiros foram os Xokleng, de acordo com relatos históricos: "cortavam-se as orelhas, cada par tinha preço. Às vezes, para mostrar, a gente trazia algumas mulheres e crianças. Tinha que matar todos. Se não, algum sobrevivente fazia vingança" e complementa "O corpo é que nem bananeira, corta macio", prossegue o bugreiro na descrição dos ataques datados do ano de 1930.



Figura 10 - Em pé, bugreiros posam com mulheres e crianças do povo Xokleng capturadas após ataque a acampamento. Acervo SCS. Fonte: BBC News Brasil. Acesso: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57656687>



Figura 11 - Mulheres e crianças Xokleng capturadas por bugreiros e entregues a freiras em Blumenau; duas mulheres e duas crianças conseguiram fugir, voltando à floresta. Acervo SCS. Fonte: BBC News Brasil. Acesso: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57656687>

Em entrevista à BBC News Brasil em São Paulo (26 de junho 2021), intitulada: “Xokleng: o povo indígena quase dizimado em Santa Catarina que protagoniza caso histórico no STF”, Brasília Pripra, uma das principais lideranças

Xokleng, relata um dos episódios mais bárbaros para seu povo: "as crianças foram jogadas para cima e espetadas com punhal. Naquele dia, 244 indígenas foram covardemente mortos pelo Estado". De acordo com a reportagem o episódio foi descrito no jornal já extinto "Novidades", de Blumenau-SC. Não é novidade crianças indígenas serem assassinadas em Santa Catarina e não ter empatia e comoção popular, a exemplo do bebê Vitor Kaingang degolado na rodoviária de Imbituba-SC em 2016.

É nesse contexto que um dos Estados considerados com o 3º melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil se consolida com a narrativa identitária de habitantes que se colocam ingenuamente ou perversamente, como donos de um território a ser protegido de outros invasores -além deles-, no caso da rixa política com o Estado vizinho, o Rio Grande do Sul, no épico: catarinenses ou manezinhos X gaúchos. Onde os catarinenses incorporam uma identidade local alicerçada na sua origem europeia, operando uma noção de que o território estava vazio e por eles foi ocupado genuinamente.

A sua capital (Florianópolis-SC) de exuberância turística ficcionou um ambiente fantástico onde é mais concebível e palatável a existência de bruxas do que de pajés, essa é a dita "ilha da magia". Uma coisa é certa nesse Estado com maioria de pessoas brancas: se não tem registro de indígena é porque os antepassados dos habitantes os assassinaram, se não os mataram, os moradores contemporâneos ainda os matam quando não repensam essa memória na vida e atuação por um outro mundo possível junto com os povos indígenas.

O que o caso dos Xokleng evidencia e ensina para todo o Brasil é ainda maior que apenas um revisionismo histórico, pois o apagamento e a invisibilização da presença indígena na historiografia oficial e também na história da arte do Brasil,

em especial, no caso do Estado de Santa Catarina é que, a presença indígena mobiliza tanto as memórias e disputas do uso e posse das terras quanto às atenções de grupos ruralistas atuantes no cenário das correlações de forças políticas presentes no Congresso Nacional Brasileiro.

Neste momento, ano 2021, as repercussões mobilizadas pelos Xokleng terão repercussões para dezenas de outros povos indígenas brasileiros. Em meio à política do desmonte, assistimos também a disputa da tese do marco temporal, que trata-se de uma interpretação distorcida da Constituição Federal de 1988, e defende que os indígenas só poderiam reivindicar territórios que estivessem sob sua ocupação na data específica de 05 de outubro de 1988, quando foi promulgada a Constituição.

Latifundiários, juntamente com a Bancada Ruralista (grande parte do sul e sudeste), vem utilizando esta tese para frear processos demarcatórios, assim como para solicitar revisões de demarcações já homologadas. A interpretação enviesada vai contra o conceito de tradicionalidade presente na própria Constituição, que afirma o direito originário sobre as terras tradicionalmente ocupadas deve levar em conta a ocupação histórica, assim como a dinâmica da ocupação espacial de cada povo. A tese do marco temporal desconsidera a historicidade e o contexto político dos povos, e esconde o fato de que muitos povos estavam expulsos de seus territórios quando a Constituição entrou em vigor.

O Marco Temporal remodelado ao gosto ainda mais predatório no Projeto de Lei 490, que já tramita a mais de 15 anos, avança sem muito apoio popular e é desfavorecido na correlação de força política no Congresso Nacional, com poucos aliados e representatividade indígena no plenário. Enquanto uma das maiores parlamentares da história dos povos indígenas, Joênia Wapixana defendia essa

pauta, do lado de fora do congresso os indígenas eram atacados pela polícia com bombas, gás lacrimogênicos e pistolas.



Figura 12 - Articulação dos Povos Indígena do Brasil - APIB, (2021).Fonte: <https://apiboficial.org/> APIB (2021)

O Projeto de Lei 490 desrespeito à legislação ambiental, com o aumento significativo do desmatamento e dos conflitos em territórios indígenas. O caso mais recente, do avanço do garimpo no território Munduruku, denunciado pelo Ministério Público Federal, acende um alerta para a necessidade de uma atuação urgente para

conter a mineração ilegal, que ameaça a existência indígena na região. Também recente, o relatório produzido pelas associações Yanomami Hutukara e Wanasseduume Ye'Kwana aponta para uma explosão do garimpo ilegal no território Yanomami no ano de 2020.

Um levantamento realizado pelo Instituto Socioambiental - ISA (2020) sobre as demarcações territoriais indígenas das últimas décadas, nos distintos períodos de governos, coloca em evidência a queda das homologações e das declarações de territórios nos últimos anos. Este mesmo estudo aponta que em estados com maior conflito fundiário, as terras indígenas demarcadas representam uma fatia quase insignificante do total da extensão territorial. O mesmo estudo mostra que, de janeiro a dezembro de 2020, uma área de 500 campos de futebol foi devastada nesse território indígena, um total de 2.400 hectares entre os estados do Amazonas e Roraima, que representa um aumento de 30% com relação ao ano anterior. O documento mostra o aumento do conflito armado no território em decorrência da invasão dos garimpeiros e o assassinato de jovens do povo Yanomami.

O sistema de garimpo é semelhante ao do narcotráfico, e, em última análise, à tática geopolítica do colonialismo em geral: o serviço sujo é feito por homens violentos, miseráveis e desesperados, mas quem financia e controla o dispositivo, ficando naturalmente com o lucro, está a salvo e confortável bem longe do front, protegido por imunidades as mais diversas. No caso do garimpo nos Yanomami, o dispositivo, como é de notório conhecimento dos meios especializados, envolve políticos importantes de Roraima, alguns deles defensores destacados do Congresso, de reformas liberalizantes da legislação mineraria relativas às terras indígenas. (VIVEIRO DE CASTRO, 2012, p.23)

O que os Yanomami em Roraima e os Xokleng em Santa Catarina apontam em suas existências e lutas seculares é, que do norte ao sul, os mais de 305 povos terão outros capítulos a acrescentar nessa história de muitas linhas do tempo.

Porém, de episódios igualmente fortes, cruéis e urgentes. Enquanto povos originários do Brasil resistem invisibilizados, uma mudança de equilíbrio global afeta a todos os povos do planeta. E que nas palavras de Viveiro de Castro para se referir ao modelo de sociedade do branco, os indígenas protegem a existência até mesmo dos homens brancos, de natureza “de nossa estupidez etnocida, ecocida e em última análise suicida”. E acrescenta:

Esta ultima ressalva me parece extremamente importante. Não basta compadecer-se da sorte do colonizado. Não é suficiente mostrar generosas disposições emancipatórias para com o nativo, nem imaginar-se dotado dos instrumentos teóricos-políticos capazes de libertá-lo de sua sujeição – instrumento de libertação que, o mais das vezes vem da mesma caixa de ferramentas que os instrumentos de sujeição. (VIVEIRO DE CASTRO,2012,p.32)

Sigamos como caçadores-coletadores, no intuito de aprender a habitar a casa comum e para tal, operar um dos exercícios mais desafiadores da existência: ver e olhar, ouvir e escutar as existências. Vejamos com olhos de olhar, para uma das obras mais inquietantes e importantes da história do Brasil, compartilhamos as palavras contidas no livro “A queda do Céu: palavras de um Xamã Yanomami”,

Os brancos nos chamam de ignorantes apenas porque somos gente diferente deles. Na verdade, é o pensamento deles que se torna curto e obscuro. Não consegue se expandir e se elevar, porque eles querem ignorar a morte. Para nós a política é outra coisa. São as palavras de Omama e dos Xapiri que eles nos deixou. São as palavras que escutamos do tempo dos sonhos e que preferimos, pois são nossas mesmas. Os brancos não sonham tão longe quanto nós. Dormem muito, mas só sonham consigo mesmo (KOPENAWA, 2018, p.390).

No capítulo, “falar aos brancos”, Davi Kopenawa alerta sobre os sonhos na dimensão epistêmica do branco, por ele chamado de “povo da mercadoria”. A

fetichização relação com a mercadoria, organizada pela sua concepção evolucionista da sociedade, trabalho alienado e tempo, faz com que seus sonhos se desvalorizem e percam a capacidade de relação com as existências. “Ao invés de sonhar com o outro, sonham com o ouro” (Castro, 2012). A consequência desses sonhos com ouro desdobram-se em mais dados de violência contra os povos indígenas.

Os dados do ISA ainda evidenciam uma realidade que diariamente resulta em mortes, expulsões, invasões ilegais e violações de diversos tipos. O que nos faz refletir a respeito da violência como impulsionadora de potência econômica capitalista nos dias atuais. O gráfico evidencia a realidade do retrocesso que, na prática, resulta em mortes, expulsões, invasões ilegais e violações de diversos tipos.

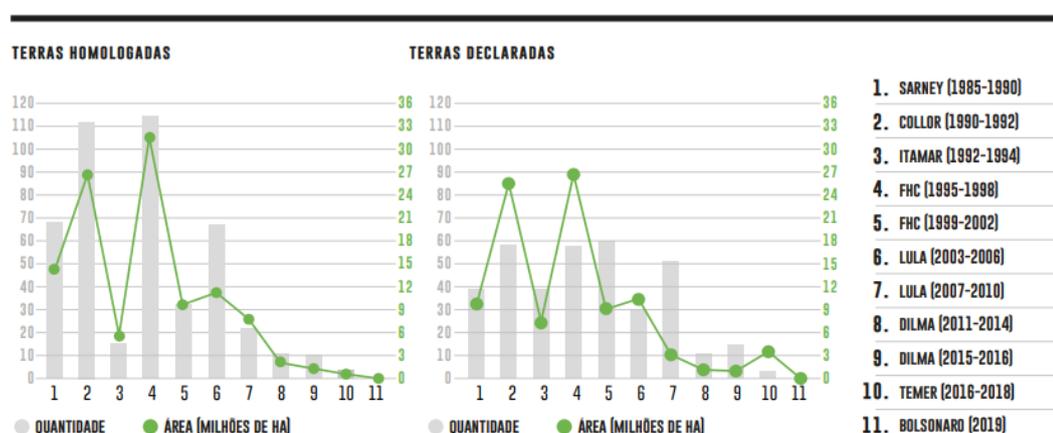


Figura 13 - Demarcações por mandato presidencial. Fonte: Guia de Consulta - Agenda Socioambiental no Congresso. Instituto Socioambiental (ISA), 2020.

É possível observar, a partir dos gráficos, que, em comparação ao espaço ocupado por propriedades rurais, o volume de terras indígenas homologadas ou em processo de demarcação não chega a 1% em vários estados, como Bahia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, ao passo que as propriedades rurais

ocupam altas cifras da extensão territorial, chegando a uma preponderância de 77% no Rio Grande do Sul e 85% no estado do Mato Grosso do Sul.

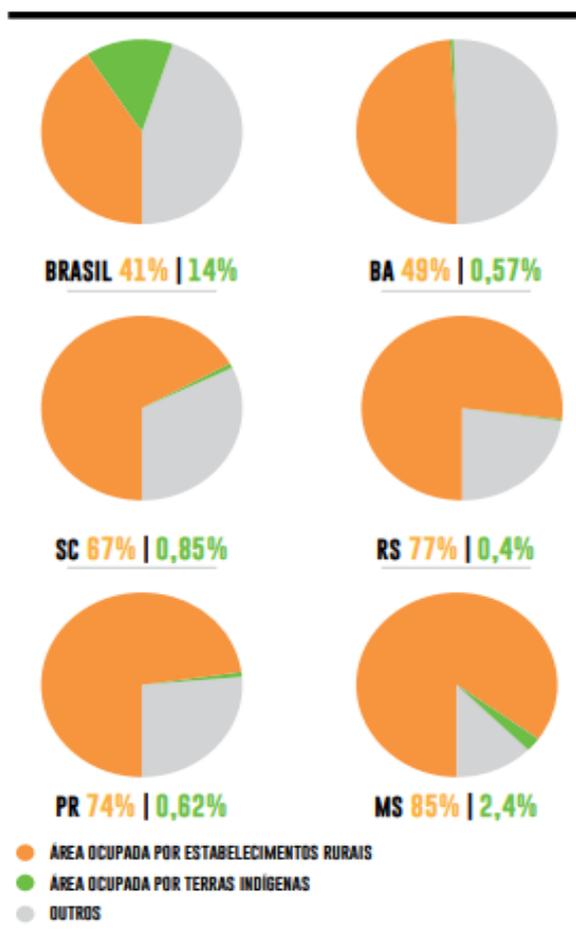


Figura 14 - Áreas ocupadas por estabelecimentos rurais e terras indígenas. Fonte: Guia de Consulta - Agenda Socioambiental no Congresso. Instituto Socioambiental (ISA), 2020.

Neste mesmo estudo, o ISA também especifica onde está localizada a maior parte das terras indígenas (TIs) e populações indígenas no Brasil, constatando que mais de 98% da extensão das TIs está localizada na Amazônia legal, e apenas 2% fora dela. No entanto, neste 2% fora da Amazônia legal vivem cerca de 38% da população indígena, dado que aponta para um absoluto descompasso entre o contingente populacional indígena e o espaço ocupado por seus territórios.

Todas estas situações, referentes aos territórios, aos direitos e à saúde indígena, impactam diretamente também sobre a educação escolar, que tem seu cotidiano radicalmente transformado pelos conflitos armados, pelas mortes e pelos lutos vividos em cada comunidade. Estes dados não estão descolados de um processo histórico de ocupação e disputas travadas nesses territórios como já apresentado anteriormente.

A despeito de toda sorte de violência sofrida pelos povos indígenas, em seu artigo, Rodrigo Castelo (2017) discute a supremacia rentista no Brasil neoliberal e discorre como a violência é uma potência econômica na organicidade e funcionamento do sistema capitalista. Segundo o autor:

No processo de colonização da América, mediante expropriação massiva dos meios de produção e reprodução das civilizações indígenas, Pindorama se tornou Brasil para atender aos interesses das classes dominantes externas. O Estado nacional, na forma da metrópole portuguesa, foi determinante na pilhagem dos recursos naturais, na exploração de índios e africanos tornados escravos e na constituição de uma sociedade patriarcal, machista e racista que oprimiu (e ainda oprime) milhões de mulheres e negros (CASTELO, 2017, p. 51).

Aliada a essa constatação crítica da história, a compreensão da escola como um lugar de ampliação, formação e defesa de uma outra sociedade deve contemplar a presença de corpos indígenas, que neste momento estão ausentes -quando não violados e assassinados- à medida que as paisagens dos territórios indígenas desaparecem e à medida que o modelo político capitalista de produção econômica avança.

Neste contexto histórico, as práticas educacionais consolidam-se de forma a manter e legitimar as estruturas da violência impulsionadora do capitalismo. Como já bem pontuamos, persiste uma invisibilização e ausência dos povos originários dos

espaços de tomada de decisão, ditos representativos e, incluímos também os lugares de pesquisa, o que reflete os privilégios de acessos de quem pode formular e protagonizar com as ferramentas críticas a superação desta realidade.

Assim como não será nenhuma surpresa comparar os dados de pesquisas sobre pesquisadores indígenas e pesquisadores não indígenas com acesso e permanência nas universidades públicas. Observaremos que as instituições estão estruturadas para colocar os pesquisadores como iguais, no entanto as diferenças identitárias e de classe social, nesse contexto, inferiorizam e excluem os povos indígenas não só em acesso, mas também em epistemologias.

Há que se considerar que a educação escolar em contexto indígena nasce, antes de tudo, como uma imposição do Estado. Muito embora a partir da Constituição Federal de 1988, a partir das lutas dos povos indígenas, se chegue à garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, intercultural e multilíngue/bilíngue, que respeite os modos de vida e a organização de cada povo. Algo que, na prática, não se consolida. A educação indígena, já contemplada no seio do território e a educação escolar indígena, são *fronts* importantes e já estudados por muitos pesquisadores e pesquisadoras indígenas. Neste trabalho trataremos da temática indígena na formação do não indígena.

O atual cenário conjuntural de crise orgânica do capitalismo revelou nos últimos cinco anos sucessivos golpes de Estado, políticos e representativos, até desvelar uma gestão de inspiração neofascista no Brasil. Declaradamente uma gestão que se coloca inimiga da vida e da presença dos povos originários, com afirmações de ódio, inferiorização, marginalização, até as tolas e absurdas defesas de “incorporar” os povos indígenas com menos tempo de contato às forças produtivas capitalistas.

É, portanto, sua função retomar, a qualquer custo, as taxas de lucro declinantes no país e de silenciar coercitivamente os crescentes rompantes de rebeldia popular (greves operárias e de servidores públicos, ocupações estudantis, urbanas e rurais, levantes indígenas, as lutas dos movimentos feminista, negro e LGBT). Para quem defende a vida, os custos dessa guerra está muito alto, são vidas que num contexto atípico de pandemia estão indo por um competente projeto político de morte.

Em 2003, o filósofo camaronês Achille Mbembe publicou um ensaio que se tornaria célebre. Professor da Universidade de Witwatersrand, na África do Sul, Mbembe é um dos maiores especialistas da atualidade em África pós-colonial. No texto, de pouco mais de 30 páginas, se dedicou a uma tarefa árdua: examinar como os governos administram a morte. Em sua formulação publicada no ano de 2003 intitulada Necropolítica, ao tratar das ocupações contemporâneas na Palestina, afirma:

Aqui, o Estado colonial tira sua pretensão fundamental de soberania e legitimidade da autoridade do seu próprio relato da história e da identidade. Essa narrativa é reforçada pela ideia de que o Estado tem direito divino de existir; e entra em competição com outra narrativa pelo mesmo espaço sagrado. Como ambos os discursos são incompatíveis e suas populações estão entrelaçadas de modo inextricável, qualquer demarcação de território com base na identidade pura é quase impossível. (Mbembe,2018,p.42)

Ao tratar na contemporaneidade de soberania, estado de exceção e políticas de morte, o autor aproxima-se da realidade de muitos territórios reivindicados e disputados no âmbito da história da questão agrária no Brasil. No que toca esse contexto, para os povos originários, entende-se que a reprodução da vida e saúde estão vinculadas aos territórios e que, os processos de empobrecimento histórico (da colonização aos dias atuais) dos povos efetivam-se também na apropriação dos

seus territórios originários -hoje violentados na ação dos setores desenvolvimentistas, bancada ruralista, do boi e da bala- e que não obstante ainda são legitimados por epistemologias que reforçam o apagamento dessas identidades na participação da história e no acesso ao direito, entendemos portanto, que a escola é um importante e tático *front*.

Pensar a defesa da educação e avançar nas concepções pedagógicas críticas no âmbito da formação docente, abre-se como mais um território de disputa para refletir o contexto fundiário brasileiro como um todo. Vivemos em um claro cenário de impunidade para a prática de crimes ambientais, aparelhamento e desmonte sistemático e deliberado da capacidade operacional dos órgãos de fiscalização em territórios originários, pois trata-se de um processo histórico de enfrentamento geográfico e discursivo que se dá em diferentes âmbitos materiais e também imateriais.

A invenção do Brasil forjou uma identidade nacional e precisou construir, por meio da arte, o seu discurso. A questão racial, tal qual já fora colocada pelos precursores das Ciências Sociais no Brasil, adquiriu um direcionamento racista e aponta, nessa constatação, um elemento relevante na consolidação de ideologias dominantes. O reflexo disso está nos dados alarmantes de assassinato contra pessoas negras e indígenas. Nesse sentido, é significativa e considerável mirar o passado, uma atitude para compreender o momento presente reatualizado e cheio de desconfortos, dores e perdas para os povos originários.

Como se concebe arte nesse contexto de sistemáticas invasões? Em que cenário se constituem as produções e circulações de artes indígenas? Além das inúmeras guerras e batalhas travadas contra a entrada compulsória e violenta da

sociedade capitalista nesses territórios nos últimos 521 anos, maior ainda é o desafio de compreender as relações das atividades de produção, arte e a ficção.

Segundo os últimos dados da Comissão de Violência Contra os Povos indígenas lançada pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em outubro de 2020, o aumento vertiginoso de invasões, grilagens, incêndios, loteamentos ilegais, ameaças, conflitos, descaso com atendimento à saúde e à educação, criminalização dentre outras violações a seus direitos, evidencia que os povos originários continuam uma guerra secular e enfrentam um dos momentos históricos mais desafiadores desde a invasão dos colonizadores: a defesa do território e da vida em meio a uma pandemia contra um Estado genocida.

Neste enunciado não se defende uma única história, seja da arte ou a do Brasil. Reconhecemos as elaborações de mundo de todos os povos, incluímos os trabalhadores e trabalhadoras oprimidos pelo capitalismo na Europa e seus descendentes. O que se contesta, em nível da historiografia oficial e até mesmo da História da Arte, é a ausência das epistemologias e referências estéticas dos povos indígenas, e como esse apagamento, dentro de um argumento único de desenvolvimento de sociedade, comunga com uma reatualização da ideia que se aproxima e, por vezes, se confunde aos valores neonazistas de uma supremacia branca. É preciso ter coragem para enfrentar isso.

2.3 A LEI 11.645/2008, HISTÓRICOS, DESAFIOS E AVANÇOS NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

Fruto de um longo percurso de resistências e lutas históricas do Movimento Negro que, muito antes da constituição de 1988, pleiteava uma formação antirracista

e valorização da identidade negra na formação do Brasil, a Lei nº 10.639/2003 é conquistada para inclusão nos currículos oficiais da educação básica -a “História e Cultura Afro-Brasileira”- privilegiando as disciplinas escolares de Língua Portuguesa, Artes e História.

Soma-se a esse momento histórico o Movimento Indígena Brasileiro, que em seu caráter de atuação na época, travava ao mesmo tempo outras batalhas, entre elas: acessos, invisibilização e a construção de autonomia da presença da Igreja e do Estado. Esta última, uma afirmação não tão simples e não pode ser generalizada, pois muitos segmentos da igreja e pessoas representantes de instituições do Estado foram aliados fundamentais em nossa luta e movimento.

Para maiores aprofundamentos, um importante documento é o livro, fruto da tese de doutorado do filósofo e escritor Daniel Munduruku, cuja obra “O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)” que, nesse importante recorte histórico, organiza, para as juventudes indígenas e também para o Brasil, o registro da atuação e formulação tática das lideranças do Movimento Indígena Brasileiro, frente ao processo “civilizatório” que, na época limitava-se a sobreviver à ditadura militar, genocídio, racismo e aniquilação total das famílias indígenas.

A despeito disso, em seu livro, Daniel Munduruku coleta importantes formulações teóricas e trocas entre os diversos povos, destacamos aqui a partilha com Álvaro Tukano do povo Yé' PâMasa, que comenta:

Antes da chegada do branco, nós já tínhamos o Movimento Indígena. Respeitávamos os povos vizinhos, tínhamos a nossa história, fazíamos as festas, defendíamos nosso território. Mas com a chegada do branco, mudaram nossos costumes. Por não ter sido capacitado para conviver com o meio ambiente, ele passou a devastar, fazendo tudo ao contrário. Começou a haver confrontos, a acontecer muitas guerras. (MUDURUKU,2012,p.88)

Nessa guerra indígena contra a presença colonial, o que não muda é o território. As formas de lutas diversificam-se a medida de que as estruturas coloniais se reorganizam ao longo do tempo. A ponta da flecha é também a ponta da caneta, onde a disputa se dá na arena das leis do Estado, nas universidades, escolas etc., espaços entendidos, nos últimos anos, pelo Movimento Indígena Brasileiro, como mais um dos *fronts* táticos por sobrevivência.

Destacamos aqui três momentos históricos, aproximadamente 20 (vinte anos) que antecederam a Lei nº 11.645/2008, que evidenciam a demanda do movimento indígena sobre a questão: I Encontro da Educação Escolar Indígena no Mato Grosso (1989); I Encontro de professores Indígenas do estado de Rondônia (1990) e o IV Encontro de Professores do Amazonas e Roraima (1991).

Em todos os encontros, as reivindicações, para que nas escolas dos não indígenas fosse contemplada a temática indígena, estavam contempladas. “Queremos a colaboração dos senhores senadores, para que se respeite os índios e suas culturas nas escolas não indígenas e nos livros didáticos” (CIMI, 1992, p. 33) e reforçada “nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.” (CIMI, 1992: 35).

Resultado de acúmulos das lutas do Movimento Indígena Brasileiro, por acesso à educação, na propositura tática de defesa da vida e valorização da identidade indígena, cinco anos depois foi promulgada ampliação da Lei nº 10.639/2003, para a Lei nº 11.645/2008, incluindo a “História e Cultura Afro-brasileira e *Indígena*”, por meio da PL 433/2003, encaminhada à Câmara Federal em 19 de março de 2003, através da deputada Mariângela Duarte (PT/SP).

Trata-se de um Projeto de Lei complementar que modificou apenas o Artigo 26-A, da Lei 9394/1996, visto que seu propósito foi ampliar a Lei 10.639/2003, ratificando a sua propositura inicial. De acordo com o documento:

A sociedade saudou, recentemente, a sanção presidencial à lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficial e particular. **Referida lei foi criticada, no entanto, pela comunidade indígena, que não foi contemplada com a previsão de disciplinas para os alunos conhecerem a realidade indígena do País.** Sendo assim, nosso intuito, com esse projeto de lei, é corrigir essa lacuna, propondo essa alteração à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de que se torne obrigatório, também, o ensino da cultura indígena, no currículo escolar do sistema público e particular de ensino do nosso País (GrifomeuPL 433/2003 -)

Currículo é terreno de disputa. Uma reflexão cara para avançarmos criticamente sobre concepção de sociedade e educação no Brasil. Muito embora a complementação da Lei tenha sido aprovada por unanimidade, objeções, interesses políticos e até mesmo preocupações, orbitavam a tramitação. Dentre elas, enfatizamos os acalorados debates acerca da PL 433/2003, que previa a inclusão indígena à lei 10.639/2003. Como podemos observar com transparência e nitidez na fala de um dos representantes do povo, Osvaldo Biolchi:

Depois falei com a autora do projeto, me convenceu de que o projeto é bom. Eu, depois de nove anos que estou na casa, aprendi uma coisa este ano: **eu vou votar a favor, apesar que sou um pouco contra. Eu vou votar a favor[...]** Lá no Rio Grande do Sul nós estamos com receio dos indígenas.[...] De fato, na vida prática, nós não estamos fazendo... desculpe a expressão, nós estamos chovendo no molhado. [...] Lá no meu estado, tanto no ensino fundamental como médio, a cultura ou de uma maneira ou outra, está inserida dentro do contexto. [...] Eu acho que na prática os jovens estão adquirindo essa cultura afro-indígena, lá no meu estado especialmente... **mas nós temos receio que alastrado no artigo 283 da Constituição, eles [os indígenas] estão tomando até conta das terras vendidas há mais de 100 anos, até.** Mas muito obrigado. (BRASIL. CONGRESSO. CÂMARA DOS DEPUTADOS. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E DE CULTURA, REUNIÃO DELIBERATIVA ORDINÁRIA, 2003.)

Apesar de compreendermos que a Lei nº 11.645/2008, não seja capaz de dar conta da realidade, assumimos que a mesma é cenário importante de uma das etapas das conquistas do Movimento Indígena Brasileiro. Esta Lei tem potencial de criar demandas outras, a exemplo da formação de professoras e professores e de políticas continuadas de formação de professoras e professores, capaz de operar concepções de sociedades outras, ao mesmo tempo que se constrói a crítica do modelo de sociedade predatório em que se vive.

Ocorre que, a aplicabilidade da lei depende da compreensão da questão indígena no Brasil que, como muito bem explicitada na fala supracitada do deputado Biolchi “mas nós temos receio que alastrado no artigo 283 da Constituição, eles [os indígenas] estão tomando até conta das terras vendidas há mais de 100 anos”, não está descolada da questão agrária no Brasil e de todo um histórico de ocupação de guerra de um pouco mais de meio milênio.

Ao apontarmos a necessidade de estudo sobre a implementação de políticas de ação afirmativa, como a Lei nº 11.645/2008, apoiamo-nos na defesa da ideia de que a educação escolar, como um segmento social, assim como as artes, são reflexos da sociedade. Ocorre que, a existência da lei não garante sua aplicabilidade e, verdadeiros abismos existentes entre o conjunto histórico da formação estético-cultural da sociedade brasileira, ainda conservam-se e aprofundam-se, na prática escolar, concepções equivocadas e estereotipadas sobre a questão indígena.

Segundo a Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República

(BRASIL, 2009).

Discutir a aprovação da Lei nº 11.645/08, que demanda a inserção de uma educação comprometida com a eliminação da discriminação étnico-racial no conteúdo das artes em ambiente escolar e com a transformação, de forma positiva, da participação do indígena na construção da história do Brasil, é um desafio com muitas camadas. Por certo que o tema não pode prescindir da luta política permanente dos educadores pela efetiva implantação do ensino de arte nas escolas. Luta, vale dizer, travada por décadas até o reconhecimento da área.

Embora a medida obrigatória deva ser aplicada nas escolas do Brasil, é importante verificar se o ensino superior supera e contempla em sua formação acadêmica os conhecimentos necessários para o avanço desta temática na formação de professoras e professores e professoras de artes. No entanto, ainda hoje observa-se dificuldades em entender os diferentes povos, a presença e produção de artes indígenas, longe da estereotipação no âmbito do ensino das artes no Brasil.

A despeito disso, Naine do povo Terena, comenta:

Se o “outro” indígena estivesse ali na sala de aula com maior ênfase em todas as disciplinas, em diferentes períodos históricos, talvez a presença desses povos no pensamento nacional tivesse prosperado de maneira que não precisássemos fazer um guia de como reconhecer a existência da diversidade indígena em nosso país no século XXI e muito menos repetir, como um mantra, que o índio genérico não existe. O furor com que se busca neste momento compreender o que é a arte indígena talvez reflita um pouco dessa ausência no processo de nossa formação escolar/acadêmica. É como aquele trecho de uma famosa canção: “Eu estava aqui o tempo todo / Só

“você não viu”. A arte indígena não nasceu nos últimos 10, 20 anos. Ela esteve aqui o tempo todo, mas você não viu (?). (TERENA,2021, np)

Em pleno século XXI, compreende-se, na maioria das vezes, o indígena enquadrado em distintividades físicas e culturais, cristalizadas no século XVI. O relatório intitulado “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008” (2015) retrata essa realidade, apontando a persistência de práticas violentas em relação à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro, e levanta pontos ainda não superados, mesmo com a implementação da lei:

Sinteticamente, observa-se que ainda persistem nestas ações problemas relacionados à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro, tais como:

- reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador;
- apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias);
- omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira;
- adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos;
- generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas;
- simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta;
- prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;
- ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência ênfase no empobrecimento material nos estilos e modos de vida indígenas. (RELATÓRIO CNE p. 6 e 7,2015)

Apesar das análises das implicações da Lei nº 11.645 de 2008, apontarem para a não superação de uma problemática ligada à produção de arte e

representação dos povos originários compreendendo-os, cristalizados no passado, deve-se afirmar que povos originários do Brasil são -e sempre foram- contemporâneos, e a arte é onde isso se verifica de modo efetivo.

Naine Terena, ao remontar a identidade da arte indígena nos dias atuais, amplia essa discussão ao curar a exposição “Véxoa: nós sabemos” que reuniu artistas das mais variadas regiões do país, ocorrido na Pinacoteca de São Paulo, a caracterização da produção dos povos indígenas, que, apesar de constituídos por universos próprios, são impactados por universos apreendidos na produção de arte e afirma:

Mas nós sabemos que a produção material indígena sempre foi constante e os traços artístico-culturais estão empregados nela. Sabemos também que a arte é um elemento cultural imbuído na existência indígena, e que a intuição estética perpassa desde a produção de cestarias à construção de instalações nos dias de hoje. (TERENA DE JESUS, 2021, p.15)

Ao longo da história de colonização, ainda em curso, o movimento de luta sempre pautou a seguinte frase: “posso ser quem você é, sem deixar de ser quem eu sou” (MUNDURUKU, 2012, p.43), essa frase é tão difícil de ser entendida quanto a afirmação: “somos mais de 305 povos no Brasil”. Essa complexidade e dificuldade é verificada, não só, mas também, no relatório nacional para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica de 2018. O documento aponta as dificuldades de avançar na estereotipação e interpretação colonizadora sobre a presença indígena: “simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta” e “adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos”.

Não estamos tratando de dados meramente quantitativos e qualitativos, são informações que alteram a base epistemológica da racionalidade, propagada pela modernidade ocidental que organiza o tempo, o pensamento e as vidas, nessa guerra em curso. Toda vez que o não indígena, forjado no pensamento europeu, tentar adentrar na imensidão que é a produção indígena no ensino das artes visuais, vai, sem sombras de dúvidas, tropeçar em algum momento, pois o seu pensamento fora colonizado para entender identidade e cultura de forma objetiva -e subjetiva- no ideário de projeto político capitalista de Estado-Nação do Brasil. Como já discutido no primeiro capítulo deste trabalho.

A respeito disso, o professor Daniel Munduruku, comenta:

É que não é de hoje o pensamento enviesado sobre o processo civilizatório brasileiro, quando se trata da questão indígena. A cada nova fase da história do Brasil (Colônia, Império, república), uma abordagem teórica era desenvolvida com a finalidade de estabelecer um paradigma que pudesse definir qual papel dessas populações no contexto do desenvolvimento econômico que o Brasil queria para si. Dessa forma, diferentes modelos foram tratados e diversas linhas foram definidas, cada uma delas trazendo conclusão pouco satisfatória para os seus idealizadores, fazendo-os mais criativos no ato de estabelecer novos critérios baseados em seus princípios escravocratas, imperialistas ou republicanos. (MUNDURUKU, 2012,p.25)

A estereotipação, o desconhecimento e a invisibilização da existência dos povos originários, é uma questão muitíssimo grave porque não está de maneira alguma descolada de interesses de forças políticas capitalistas de uma burguesia agrária que, desde sempre e, neste exato momento, impulsionam políticas de extermínio e massacre contra os povos indígenas. A invisibilização cumpre um papel estratégico, pois as tensões econômicas no Brasil, como também na geopolítica mundial, estão ligadas ao domínio dos territórios. E sim, todos originários.

Nesse contexto, para avançar na aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008, de forma efetiva, apontamos a necessidade de olhar para a formação de professoras e professores, com o objetivo de superar a ideia folclórica de abordar a questão indígena em sua história, arte e cultura, sem dimensionar politicamente a pauta de luta pelo território, e mais, distante da reflexão e urgência em avançar numa alteração concreta das relações sociais em que se encontram os povos originários, no cenário de produção da vida e também de arte.

Demandar das políticas de formação continuada de professoras e professores não indígenas e das licenciaturas não indígenas, impele disputar e refletir sobre as concepções pedagógicas operadas no âmbito da formação docente, pois, as mesmas devem estar alinhadas criticamente na defesa da vida. Assim como, devem estar disposta a voltar 521 casas e/ou 521 anos, na compreensão real sobre a ignorância abismal que se tem sobre as diversidades epistemológicas vivenciadas pelos povos indígenas e mais, que sejam comprometidas em não reproduzir violências epistemológicas ao impor conceitos depurados de sociedade e arte.

Nesse sentido, o conhecimento elaborado e sistematizado na filosofia, história e arte, deve impulsionar também para reflexões estruturais sobre a compreensão de que, ao tratar da questão indígena, a pobreza e a exclusão social, muitas vezes, são atribuídas a questões culturais. E que essa lógica excludente assenta-se numa compreensão única de sociedade e modelo econômico que não é colocado em pauta. As questões econômicas e políticas são transferidas para o campo cultural -e a própria cultura é retirada do seu contexto político-, apresentada como possibilidade de superação de uma educação diferenciada.

Desta maneira, a demarcação de territórios indígenas é uma pauta central para a sobrevivência e existência dos povos, incluindo a suas histórias, culturas e artes. Posta essas concepções de sociedade e arte, quais suas implicações nos currículos escolares para refletir inclusive a aplicabilidade da Lei 11.645/2008? E como as concepções pedagógicas de artes vigentes no currículo implicam nesse contexto? Discorreremos sobre a presença da temática indígena no conteúdo dos cursos de licenciaturas de artes visuais das universidades públicas de modalidade presencial da região Norte, por meio de coletas de dados, analisaremos os projetos político pedagógicos, grade curricular, ementas e bibliografias. De modo a analisar como se articulam junto aos desafios da lei 11.645/2008.

3.ARTE INDÍGENA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NÃO INDÍGENAS: ANÁLISE DAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS NA REGIÃO NORTE

Ao longo dos últimos capítulos observamos como as concepções de sociedade organizam relações políticas, conexões históricas e até mesmo conceitos de arte e que, conseqüentemente, desdobram-se em disputas de narrativas, memória e poder. Neste capítulo, levantaremos e analisaremos a presença da temática indígena nas ementas dos cursos de licenciatura das Artes Visuais da região norte do Brasil, compreendida como Amazônia.

Dentro da perspectiva qualitativa, utilizou-se para o desenvolvimento deste estudo a pesquisa documental, que permite a identificação de fatos em documentos, justificando-se seu uso por possibilitar uma compreensão profunda do tema trabalhado, bem como a contextualização histórica e sociocultural deste (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A realidade que se pretende analisar deve levar em consideração os movimentos de continuidades e descontinuidades históricas. No âmbito das Artes Visuais, tanto a presença da temática indígena quanto sua concepção enquanto arte estão ligadas aos projetos políticos vigentes. Portanto, a metodologia assumida nesta pesquisa se vincula à perspectiva histórico-crítica no âmbito da formação de professores de artes visuais, operando a concepção objetiva da história real e se propõe ao desafio de ir além das aparências.

A pesquisa de base documental se utiliza necessariamente de fontes primárias, que são documentos que não passaram por nenhuma análise *a priori*, permitindo uma relação direta com o que se deseja analisar (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). A partir de tais direcionamentos, intenta-se nesta pesquisa o

levantamento e análise da presença de conteúdos e referências a temática indígena exigida na lei 11.645/2008 nas matrizes curriculares dos PPCs de licenciaturas em Artes Visuais. A partir da identificação da temática nos documentos em análise, será observada a articulação dela com as linhas de ensino das Artes Visuais, processos de criação e teoria e história da arte, bem como a ocorrência entre períodos e o referencial teórico utilizado.

Nesse sentido, o estudo focou-se na região norte, mediante os seguintes critérios: 1) A Amazônia é uma região do Brasil que contempla o maior número de territórios indígenas; 2) Geopoliticamente está entre os lugares mais disputados pelo capital mundial; 3) Concentram-se os maiores conflitos agrários da contemporaneidade; 4) É o local de onde a autora desta pesquisa fala; 5) A UDESC e todas as universidades brasileiras são território indígena, assim como a Amazônia.

Dentro desse recorte, foram incluídos nos documentos a serem analisados as matrizes curriculares presentes nos PPCs que seguiam os seguintes critérios: licenciatura em Artes Visuais em universidade pública federal, pertencente a região Norte e que funcione de forma presencial. Dessa forma, foram elencadas um total de seis Instituições de Ensino Superior (IES), sendo elas: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Universidade Federal do Amapá (UFAP); e sete cursos de licenciatura em Artes Visuais, visto o fato da UFAM possuir dois cursos de Licenciatura em Artes Visuais, estando um localizado na cidade de Manaus e o outro em Parintins.

3.1 A REGIÃO NORTE E A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

Nove Estados compõe a Amazônia brasileira: Acre, Rondônia, Pará, Mato Grosso, Roraima, Mato Grosso do Sul, Roraima, Amapá, Tocantins e a porção oeste do meridiano 44° W do Maranhão. Além da grande extensão territorial brasileira, a Amazônia sul-americana contempla 8 países, compreendendo Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa.

Assim como o Brasil, a Amazônia é território ficcionado e imaginado. Quem nasce e cresce nessa região compreendida ao Norte do país, inevitavelmente em algum momento já foi perguntado se nas ruas anda-se nu ou pisam-se em jacarés. Quem dera o fosse, porém, entendemos os questionamentos de ordem pejorativa, em que a narrativa e a construção imagética desse território é invariavelmente vinculado aos seus habitantes originários, lidos como selvagens e não “civilizados, habitando lugar pouco desenvolvido, de florestas exóticas, vazio e ermo.

Um dado sustentado por muitos anos para legitimar as invasões recentes na Amazônia Ocidental era a ideia do lugar desabitado por pessoas frente a uma floresta exuberante, localizada na fronteira com outros países. Políticas de integração nacional e colonização surgiram e avançaram sobre o “El Dourado”, nome comumente relacionado a região Norte, colocado como território vazio a ser ocupado e colonizado no desdobramento da frase militar: “Integrar para não entregar”.

Pesquisas recentes evidenciam e contestam essa ideia do lugar vazio, desvelando aos poucos as grandes densidades populacionais e levantando vestígios de ocupação humana de pelo menos 14 mil anos, de acordo com a pesquisadora CleicianeNoletto:

Por outro lado, a partir de 1980-1990 e até os dias atuais, com a intensificação dos estudos e o levantamento de muitos novos dados, já é bem aceito dentre os pares que a Amazônia sustentou grupos demograficamente densos que viveram longas ocupações em um mesmo local praticando manejo de plantas e/ ou agricultura, representadas pelas ocupações dos sítios de terra preta presentes em todo o território amazônico (NOLETO,2020,p23)

A compreensão de natureza como espaço a ser “explorado”, a construção de estereótipo dos seus habitantes originários, somados aos demais povos das florestas (camponeses, quilombolas, seringueiros, ribeirinhos,etc), é reflexo do que se enfrenta na região Norte, que está para além de preconceitos. Desde o século XVI e em suas diversas fases de ocupação, a Amazônia é uma região cobiçada e expropriada dos seus recursos naturais para satisfazer as necessidades do mercado mundial.

Neste breve preâmbulo não pretendemos aprofundar na história da ocupação da Amazônia, nesse sentido avançamos no tempo de modo a mirar para as mais recentes fronteiras expansionistas das atuais políticas de Estado pós-ditadura civil militar. Para adentrar nas habitações amazônicas e a milenar presença indígena faz-se necessário observar o atual cenário de correlação de forças e guerras nas dinâmicas espaciais de ocupação e também a questão agrária.

Desmatamento, queimadas, grilagem, garimpo e conflito. A disputa por terras na Amazônia é muito mais profunda do que a recente crise ambiental provocada pelas queimadas na região, acompanhada por muitas pessoas pelas redes sociais televisivas. Ao longo dos últimos séculos, a Amazônia brasileira vem sendo ocupada como objeto de cobiça internacional pela sua potencialidade econômica e política de projetos agropecuários. Com o objetivo de explorar o potencial de recursos florestais

e minerais com fins de acumulação do capital, avança-se contra os habitantes da floresta e também povos originários.

Para Marx, existe uma interação metabólica entre o homem e a natureza que será rompida pelo capitalismo. O autor elaborou a formulação de que a propriedade privada, instaurando a divisão do trabalho, separa o trabalhador/camponês da terra de uma relação íntima e tradicional com o solo, provocando um desajuste incontornável no modo de produção. A relação predatória com a natureza, vista tão somente enquanto lucros, desdobra-se em crimes que desencadeiam e/ou aceleram catástrofes ambientais planetárias, alienando as pessoas da natureza e em suas relações de trabalho.

Na medida em que se intensificam essas relações, ocorrem conflitos e surgem ameaças aos Territórios Indígenas e ao conjunto de direitos a elas agregado pela Constituição. Nos últimos anos, segmentos mais conservadores do governo e da imprensa, lideranças do agronegócio, empresários do setor hidrelétrico e mineral, parlamentares de variados matizes ideológicos vêm se empenhando em passar à sociedade a ideia de que a criação de áreas protegidas é uma ameaça ao crescimento da produção agropecuária, que prazos, estudos e consultas prescritos na legislação ambiental são trâmites burocráticos dispensáveis.

Cria-se uma falsa oposição entre os interesses das populações tradicionais e o que é considerado “progresso”. Os povos indígenas e quem defende seus direitos são convertidos em vilões do “desenvolvimento” e agentes do “atraso”. A construção de dinâmicas dos seres que se autodenominam humanos com a natureza, assim como suas relações de trabalho – alienado – não só organizam, mas também modificam o espaço. Conforme aponta Kopenawa (2006, np):

Me junto aqui com amigos brancos para fazer ouvir essas palavras aos outros napëpë cujo pensamento é cheio de vertigem para que comecem a pensar nesta coisa que vocês chamam de mudança climática. Enquanto nós, habitantes da floresta, estivermos vivos, vocês, brancos, vão amanhecer salvos em suas casas, aquecidos suavemente pelo sol, e vão poder trabalhar na luz do dia em boa saúde. Mas se acabamos todos devorados pelas fumaças-epidemias da xawara, a Terra ficará com raiva. Então, os espíritos do vento da tempestade e dos trovões vão se vingar com muita força. É assim. A mente dos brancos é muito esquecida, por isso produzem todas essas fumaças perigosas da mudança climática e nos deixam viver nessa inquietação.

Avisos são ignorados. A crise agrária, a crise ambiental e a crise climática enfureceram a terra, uma pandemia sucedida de crimes ambientais e catástrofes alimentam os noticiários das TV, anunciado um cenário apocalíptico.

É nesse contexto em que pensamos a formação docente no âmbito do ensino das artes visuais em diálogo com a Lei 11.645/2008 e, para tal, partiremos das contribuições do Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Artes: Estudos Comparados entre Brasil e Argentina¹. O mesmo tem como objetivo coletar, elencar e sistematizar dados relativos à Formação de Professores de Artes no Brasil e na Argentina.

De acordo com a formulação de pesquisadoras e pesquisadores do Observatório, a construção dos conteúdos no âmbito da formação docente no Brasil, em sua grande maioria, é similar aos da região Sul e Sudeste do país. De acordo com a pesquisadora Fonseca da Silva (2017, p.127):

Há similaridade entre os projetos políticos pedagógicos advindos, de modo geral, da região Sul e Sudeste e com poucas especificidades regionais. Há também uma grande dificuldade em atender as demandas por conteúdos e disciplinas que saiam do foco eurocêntrico, que considere a intrincada relação polissêmica entre inclusão e exclusão.

¹Projeto em rede, composto por universidades brasileiras e argentinas que discutem a Formação e o Ensino no âmbito das artes. No Brasil é coordenado por Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (UDESC) e na Argentina por Federico Bujan, (UNR).

A análise segue articulando o mesmo cenário político no âmbito da formação docente frente aos projetos de educação. Existe uma inseparabilidade desses processos e contextos geopolíticos em todo território nacional e em seus diferentes contextos regionais.

Ainda de acordo com a pesquisadora Fonseca da Silva e Bujan (2016, p.49):

Muitas similaridades são percebidas nas duas realidades, principalmente ao se perceber a implantação de um projeto neoliberal de educação crescente na América Latina a partir de 1990 e do ponto estratégico que a formação de professores ocupa nesse cenário como estratégia de efetivação do projeto proposto. Alguns aspectos em comum que se tornam grandes desafios para ambos os contextos têm a ver com o trabalho desde a diversidade e o fomento de uma educação que inclua as práticas educativas, de fato, em contextos cada vez mais diversos e complexos, em atenção às necessidades especiais e sociais, além das diferentes realidades sociais em que são desenvolvidas.

Ao elencar um panorama dos cursos em Artes Visuais ofertados nas Instituições de Ensino Superior da Região Norte, a pesquisadora Cláudia Carnevskis aborda em sua tese desde a escassez de oferta de cursos de graduação à expansão das universidades públicas na região Norte junto a um estudo e análise das políticas públicas voltadas para o ensino superior e comenta:

As tendências neoliberais implementadas no Governo FHC, de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002, marcaram o Brasil com privatizações e uma política pautada no atendimento às pressões externas. Essa realidade instalada no Brasil já constituía suas bases na América Latina a partir de 1990 como parte de uma política neoliberal. [...]Em seguida, o governo Lula mostrou-se interessado em expandir a porcentagem de brasileiros no ensino superior, culminando na criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), pelo Ministério da Educação, em 2004, concedendo bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior (CARNEVSKIS,2018, p.24)

O cenário na educação superior modifica-se no Brasil, vinculadas a um novo momento econômico e configuração geopolítica, refletindo na região Norte na criação de novos cursos e expansão das universidades. Na Amazônia, seguia em curso o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que consistia na execução de grandes obras de infraestrutura urbana, logística e energética do país, abrindo grandes empreendimentos não sustentáveis em todo o Brasil e na região Norte (hidrelétricas, ferrovias, hidrovias, estradas), com o objetivo de escoar recursos e riquezas naturais.

Mediante os contextos expostos e considerando a Lei 11.645/2008, faremos um pequeno recorte e reflexão no âmbito do ensino das artes visuais, propondo lançar um feixe de luz para uma temática isolada, com pouca empatia popular e invisibilizada: a presença indígena e como a mesma se desdobra na formação docente nos cursos de licenciatura em artes visuais na região Norte do Brasil.

3.2 ANÁLISE DA PRESENÇA DA TEMÁTICA INDÍGENA NA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

3.2.1 Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará (UFPA)

O curso de licenciatura em Artes Visuais da UFPA surge em 2006, a partir do então Curso de Educação Artística, criado em 1976, transformado em Licenciatura e

Bacharelado em Artes Visuais. A estrutura curricular analisada neste trabalho, entretanto, corresponde ao ano de 2010, tendo sido a mesma substituída em 2020 por uma nova matriz curricular, a qual não entrou para análise neste estudo, visto o período considerado nos critérios de inclusão da amostra analisada (BRASIL, 2010).

Universidade Federal do Pará – UFPA		
Licenciatura em Artes Visuais		
1	Articulação entre linhas	1 História da arte 2 Ensino das artes.
2	Ocorrência entre períodos	1º, 2º e 3º
3	Nome das Disciplinas	Arte, Cultura e Sociedade; Arte brasileira I; Fundamentos de Ensino e Aprendizagem em Artes visuais I;
4	Area do referencial teórico utilizado para abordar a arte indígena	Sociologia, Antropologia e Arqueologia.
5	Autores	Florestan Fernandez (sociologia) , e Denise Shan (arqueologia) e Reginaldo Muller (antropologia)
6	Autores indígenas	0
7	Teóricos da Arte	0

Figura 15 - Tabela Referente a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFPA.

A temática indígena aparece no currículo nos três primeiros períodos, diluída nas disciplinas de Cultura, História da Arte brasileira e Fundamentos de Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais I. Ausentando-se do resto do curso e das disciplinas que articulam experimentações e processos artísticos.

Evidencia-se que povos indígenas aparecem como referência dentro dos conteúdos de cultura. Os conteúdos articulam a temática da produção estética indígena a partir de pesquisas desenvolvidas no âmbito da antropologia e arqueologia. A disciplina Arte Brasileira I aborda a arte indígena a partir dos termos “pré-histórico” e “arte primitiva”, um dado preocupante, visto que a compreensão de pré-história representa a ideia que não havia história nesse território antes da invasão e presença europeia.

Soma-se a isso, nesta formulação de tempo, uma ideia da produção de arte indígena vinculada ao passado e de arte e cultura estática, fortalecendo a ideia de vazio e ausência de produções contemporâneas. A literatura da arqueologia e antropologia apresenta uma concepção difusa entre arte e artefato, por ser um termo em debate no campo. Posteriormente, a temática da arte indígena é trazida no PPC em atividades complementares e optativas, não sendo analisadas neste trabalho, pois serão observadas apenas às disciplinas obrigatórias.

Entre os autores utilizados na bibliografia básica para tratar a questão indígena, temos o professor Florestan Fernandes. Importante formulador da Sociologia, o pensador comprometeu-se em desmistificar a historiografia oficial da época, que apresentava um indígena passivo e “bom selvagem”, mas tropeça em sua abordagem. Segundo o autor, eram bravos inimigos dos portugueses, mas que, uma vez vencidos, tornavam-se aculturados e escravizados. Segundo Florestan (1976, p. 72), os indígenas foram bravos, mas perderam e “seu heroísmo e sua

coragem não movimentaram a história, perdendo-se irremediavelmente com a destruição do mundo em que viviam”.

Sem desmerecer a importante contribuição de Florestan Fernandes, ao tentar desvelar as dinâmicas indígenas ele acaba por reforçar uma narrativa que os povos originários detêm uma cultura estática no tempo, que foram derrotados e ou extintos. Um tipo de reflexão que, nos dias atuais, alinham-se aos interesses da Bancada Ruralista.

Destacamos que na disciplina a Arte Brasileira I, no 2º período, a presença da arte indígena é abordada nas obras “Arte rupestre no Brasil”, de Madu Gaspar (2003), e “ A linguagem iconográfica da cerâmica marajoara”, de Denise PahlSchaan (1997), “A plumaria indígena brasileira no museu de arqueologia e etnologia da Universidade de São Paulo”, de Marília Cury (2000), todas da arqueologia e que vão contribuir com importantes formulações acerca de povoamentos antigos e/ou povos com menor tempo de contato, compreendendo as produções estéticas como expressão ritual e cultura ou artefato. A leitura trazida pelas autoras não faz mediação e interlocução com a área das artes.

Na disciplina Fundamentos de Ensino e aprendizagem em Artes Visuais I, encontramos a articulação não da “temática indígena” em si, mas do termo “educação indígena”. Sabemos que educação intercultural indígena se refere às especificidades escolares prevista na Lei 9.394/96, que difere do disposta na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que no artigo 78 determina que a união deverá ofertar aos povos indígenas uma educação escolar bilíngue, intercultural e diferenciada. O que não impede de na licenciatura acessar a essa especificidade, porém, nem a temática indígena no conteúdo escolar é contemplado neste currículo, que dirá o que viria a ser a Educação Escolar Indígena.

Em seguida, o licenciado passa para o estágio de aplicar no 3º período métodos de ensino das artes visuais com abordagens pedagógicas diversas, entre elas a livre expressão e a abordagem triangular. Fica difícil visualizar como abordagens pedagógicas aplicariam no âmbito do ensino das artes visuais a temática indígena sem fortalecer discursos estereotipados sobre os povos indígenas, visto que a questão indígena cultura, estética, arte e sociedade não foi contemplada em outras disciplinas, incluindo as de expressão artística.

3.2.2 Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

O curso de licenciatura em Artes Visuais da UNIR foi criado em 2010, mesmo ano em que o PPC do curso foi elaborado. Em 2018, seguindo a normativa da Resolução 02 de 01 de julho de 2015 e Resoluções Consea Nº 95/2005, Nº 278/2012 e CNE/CP Nº 1 e Nº 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais e em decorrência das metas do PNE – Plano Nacional de Educação, este PPC foi atualizado pelo NDE Artes Visuais, sendo o documento analisado a seguir de 2018 (BRASIL, 2018).

Universidade Federal de Rondônia – UNIR		
Licenciatura em Artes Visuais		
1	Articulação entre linhas	Teoria da Cultura - História e Cultura <u>Indígena</u> <u>Afrobrasileira</u> Ensino das Artes Visuais – Estágio IV;
2	Ocorrência entre períodos	4º e 8º.
3	Nome das disciplinas	<u>História e Cultura Indígena</u> Afro-Brasileira; Estágio supervisionado IV;
4	Área do referencial teórico utilizado para abordar a arte indígena	Não consta na bibliografia nenhum referencial teórico que aborda a temática específica.
5	Autores	Não consta na bibliografia.
6	Autores indígenas	0
7	Teóricos da Arte que aborda a temática.	0

Figura 16 - Tabela Referente a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da UNIR.

O caso da Universidade Federal de Rondônia é ainda mais preocupante, visto que a temática aparece diluída na concepção unicamente de cultura. Apenas no 4º período a palavra indígena é citada nos objetivos de uma das disciplinas, porém não está articulada ao referencial bibliográfico da mesma, sendo trazido apenas a Lei 10.6439/2003. A temática desaparece ao longo do curso, retornando no último período. O licenciando deverá aplicar algo que não viu em todo o curso, ou, como é de praxe, não dialogar com a temática na sua atuação docente.

3.2.3 Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas, campus Manaus (UFAM)

O curso de licenciatura em Artes Visuais da UFAM advém do Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitações: Música e Desenho, criado em 1980. Inicialmente, o curso funcionou vinculado ao Departamento de Administração e Planejamento da Faculdade da Educação – FACED, de forma que somente em 1986 foi criado o Departamento de Educação Artística, vinculado ao Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL, constituindo definitivamente seus Colegiados de Departamento e de Curso. A partir do ano de 2002 o curso passou a ser chamado de Licenciatura em Artes Plásticas, e somente em 2012 foi transformado no curso de Licenciatura em Artes Visuais. O projeto pedagógico aqui analisado, do ano de 2018, advém desse histórico, sendo fruto de versões anteriores, correções e ampliações realizadas para atender às resoluções vigentes a partir de 2002 (BRASIL, 2018).

UFAM- Manaus Licenciatura em Artes Visuais		
1	Articulação entre linhas	Ensino das artes História da Arte
2	Ocorrência entre períodos	2º, 4º e 5º período.
3	Nome das disciplinas	Cultura Brasileira; Oficinas Pedagógicas I; História da Arte no Brasil I;
4	Área do referencial teórico utilizado para abordar a arte indígena	Estudos Culturais; Arqueologia, Antropologia.
5	Autores	Eduardo Góes Neves (arqueologia), Darci Ribeiro (antropologia), <u>Gersem Santos</u> (antropologia).
7	Autores indígenas	<u>Gersem Santos (Baniwa)</u> –

Figura 17 - Tabela Referente a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFAM.

No curso de licenciatura da UFAM, campus Manaus, a temática é contemplada em três áreas: Estudos de Cultura, História da Arte e Ensino das Artes na disciplina de estágio I. A temática em si aparece apenas do 2º ao 5º período de forma obrigatória, mas no 4º período, o estágio I acontece sem o licenciando ter tido acesso a disciplina História da Arte no Brasil, realizada apenas no 5º período. Esse descompasso permite que o licenciando aplique uma abordagem sem ter tido anteriormente uma referência mínima. Notamos também a ausência de teóricos da arte nas referências bibliográficas, visto que todos os autores apresentados nas ementas pertencem ao campo da antropologia e arqueologia.

Um dado interessante que destacamos é a presença do Antropólogo Indígena GersemBaniwa (2006) no referencial teórico, com a famosa obra “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os indígenas brasileiros de hoje”, dentro

de uma formulação no campo da antropologia, que nos contempla em dialogar sobre identidades indígenas amazônicas.

Soma-se a esse referencial teórico um importante autor, Darcy Ribeiro (2008), mais uma vez abrimos uma ressalva respeitosa pela importante contribuição do professor, no entanto temos que ter atenção ao que o mesmo articula em seu pensamento. Segundo o autor, em seu livro “Os índios e a civilização”, compreende-se identidade a partir das distintividades físicas e linguísticas, pensamento da antropologia de seu tempo que, ao articular imagens fortes, fala em “resíduos da população indígena do nordeste”, ou ainda em “magotes de índios desajustados”, vistos nas ilhas e barrancos do São Francisco (Ribeiro, 1970, p. 56). Recorda com tristeza que até mesmo “os símbolos de sua origem indígena, haviam sido adotados no processo de aculturação” (Ribeiro 1970, p. 53).

É preciso ter atenção a como as teorias utilizadas na formação podem reforçar a ideia de inexistência e invisibilizar ainda mais a questão indígena, sobretudo no âmbito da formação docente. Um licenciando não-indígena, por exemplo, pode interpretar e proliferar compreensões de modo a deslegitimar identidades indígenas em processo de reconhecimento étnico, visto que, de norte a sul do Brasil, muitos povos ainda reivindicam suas identidades.

O professor Eduardo Góes Neves (2006), da arqueologia, também está presente na obra “arqueologia da Amazônia”, onde traz importantes dados de ocupações pré-colonial, o que é muito importante, desde que os indígenas não fiquem cristalizados no passado e uma arqueologia do presente se articule as produções contemporâneas.

Importante destacar também a presença do livro “Arte Indígena- Do Pré-Colonial à Contemporaneidade” (Tirapele, 2006) no referencial bibliográfico trazido na matriz curricular do curso, que faz parte de uma coletânea/catálogo da editora Melhoramentos. Organizado pelo professor Percival Tirapele, o livro não foge à regra em retratar os povos originários como povo único e com produções do passado. Trata-se de um material pouco aprofundado e com ausência de pesquisa no campo das artes.

3.2.4 Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus Parintins

Fruto do Projeto do Ministério de Educação, denominado “Expandir do Tamanho do Brasi”, o curso de Licenciatura em Artes Visuais é criado no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da UFAM, em Parintins, no ano de 2009. Seguindo a proposta do Ministério da Educação de expansão para as áreas mais longínquas dos estados brasileiros, é atendida na citada Unidade universitária os municípios de Parintins, Barreirinha, Maués, Nhamundá, Boa Vista do Ramos, Uruará e São Sebastião do Uatumã (BRASIL, 2009). O documento analisado a seguir corresponde a matriz curricular formulada quando da fundação do curso e escrita do seu PPC, no ano de 2009.

UFAM- Manaus Licenciatura em Artes Visuais (CAMPUS PARINTINS)		
1	Articulação entre linhas	Ensino das artes História da Arte
2	Ocorrência entre períodos	2º, 4º e 5º período.
3	Nome das disciplinas	Cultura Brasileira; Oficinas Pedagógicas I; História da Arte no Brasil I;
4	Área do referencial teórico utilizado para abordar a arte indígena	Estudos Culturais; Arqueologia, Antropologia.
5	Autores	Eduardo Góes Neves (arqueologia), Darci Ribeiro (antropologia), <u>Gersem Santos</u> (antropologia).
7	Autores indígenas	<u>Gersem Santos (Baniwa)</u> – teórico da antropologia
8	Teóricos da Arte que aborda a temática.	0

Figura 18 - Tabela Referente a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFAM.

Entre as matrizes curriculares, o curso de Parintins foi o que mais trouxe referência à Lei 11.645/2008. A temática é apresentada praticamente em todos os períodos, ao ponto de nos perguntarmos se o curso de Licenciatura em Artes Visuais de Parintins seria uma referência para este estudo. Ao adentrarmos nas disciplinas, nos deparamos primeiramente com a matéria intitulada Língua Portuguesa, em que entre os objetivos da ementa está a produção de “textos amparados nos princípios de organizações, unidade e concisão e “Considerar a aplicação da Lei 11.645, que torna obrigatório no ensino da língua portuguesa os aportes e contribuições negro-indígenas”, seguido da referência teórica “Para falar e escrever melhor o português”, de Adriano Gama Kury.

É confusa a relação feita na matriz curricular entre a matéria supracitada e a citação da lei 11.645/2008 em sua descrição. Não fica evidenciado se a abordagem da temática na disciplina de língua portuguesa objetiva a desconstrução de um preconceito linguístico ou o reforça, visto inclusive a literatura apontada na matéria. Segundo o autor Marcos Bagno (2007), no livro “Preconceito Linguístico: o que é e como fazer?”, preconceito linguístico é uma forma de discriminação social que consiste em julgar o indivíduo pela forma como ele se comunica, seja oralmente, seja por escrito. O parâmetro desse julgamento é a chamada norma culta: quanto mais distante dela, mais criticado (e rebaixado) é o falante. Nesse sentido, não fica evidente se a disciplina opera uma ideia de concepção de arte indígena que só pode ser mediada e/ou entendida por meio da norma eurocêntrica da língua portuguesa. O neerlandês não é falado no Brasil e nem por isso Van Gogh deixa de ser uma referência de arte.

Nas disciplinas da História da Arte I, II e III, aparece o seguinte objetivo: “Refletir criticamente o período Moderno da Arte. Promover o recorte alusivo às matrizes negras e indígenas no conjunto da sua proposta curricular de acordo com a Lei 11.645”, ocorre que as disciplinas abordam a arte europeia da considerada pré-história ao medievo, da arte renascentista até a modernidade ocidental, assim como todas as referências bibliográficas básica referente ao mesmo tema. Esta informação ficou confusa na ementa, visto que a bibliografia apresentada não corresponde a proposição dos objetivos.

Na disciplina de História da Arte do Brasil I, a Lei 11.645/2008 também é referenciada. Nos objetivos constam o termo pré-história, que remete a ideia que a história acontece após a invasão europeia em 1500. Entre a bibliografia básica uma única obra é apresentada, da antropóloga Berta Ribeiro (1987).

Nas disciplinas Pesquisa em Arte I e Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico abarcam as tendências atuais da política educacional de promover o recorte alusivo às matrizes negras e indígenas no conjunto da sua proposta curricular de acordo com a Lei 11.645/2008. No entanto, não apresentam no conteúdo e nem na bibliografia nada que seja correspondente.

Na disciplina Arte da Amazônia, objetiva “Obter uma visão panorâmica mais profunda da arte amazônica em suas mais destacadas apresentações considerando a Lei 11.645, que torna obrigatório no ensino da língua portuguesa os aportes e contribuições negro-indígenas” e em sua bibliografia básica obras Grafismo Indígena, de Lux Vidal (1992) e A plumária indígena brasileira no museu de arqueologia e etnologia da USP, organizado por Sonia Dorta e Marília Cury (2000). A correlação entre bibliografia e objetivo da ementa não ficou muito clara nessa disciplina.

Em estágio Supervisionado I e II, Oficinas Pedagógicas Aplicadas ao Ensino das Artes I e II, e Educação Especial: Metodologias Aplicáveis ao Ensino de Arte, tais disciplinas organizadas nas áreas pedagógicas seguem citando a Lei 11.645/2008, mas não apontam no conteúdo e referencial bibliográfico como a mesma será contemplada. O mesmo repete-se nas disciplinas de Fotografia I e Cultura Popular Brasileira, onde se lê “recorte alusivo às matrizes negras e indígenas no conjunto da sua proposta curricular de acordo com a Lei 11.645/2008”, mas não se verifica como a mesma será aplicada em nível de formação docente.

3.2.5 Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRR foi criado no ano de 2009, tendo sua implementação no ano de 2010 com a contratação dos primeiros professores. O Projeto Pedagógico de Curso da licenciatura em questão já teve várias versões, sendo a última do ano de 2018, documento analisado a seguir.

UFRR- Licenciatura em Artes Visuais		
1	Articulação entre linhas	Processo de criação Ensino das Artes Visuais
2	Ocorrência entre períodos	1º, 2 e 5º
3	Nome das disciplinas	História da Educação; Fundamentos da Linguagem Visual Laboratório de Cerâmica;
4	Área do referencial teórico utilizado para abordar a arte indígena	Arqueologia e Antropologia
5	Autores	Levi <u>Straus</u> , Berta Ribeiro e Lux Vidal (<u>Em</u> uma das disciplinas e na bibliografia complementar apenas)
6	Autores indígenas	0
7	Teóricos da Arte que aborda a temática.	0

Figura 19 - Tabela Referente a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da UFRR.

Na matriz curricular da UFRR, o que nos chama a atenção é que a referência indígena aparece diluída em 3 disciplinas, porém, não se trata da temática indígena propriamente dita. Tanto que nenhuma das disciplinas conta com referencial teórico obrigatório, tendo contemplado duas obras da arqueologia e uma da antropologia

nas leituras complementares da disciplina de processos cerâmicos. Não havendo ao longo do curso articulação alguma com disciplina na linha de ensino na prática.

A disciplina História da Educação não faz referência ao campo da arte em si, mas a história da educação brasileira na relação dos jesuítas com os povos originários no século XVI e XVII. A disciplina Laboratório de Cerâmica apresenta autores da antropologia e arqueologia na bibliografia complementar, entre eles a antropóloga Berta Ribeiro (1987), uma sumidade na cultura material dos povos indígenas Kadiwel. Depois a articulação com o tema desaparece da grade curricular.

3.2.6 Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais está em funcionamento na UNIFESSPA desde o ano de 2014, sendo o mesmo fruto de mudanças operadas com a implantação da Universidade no interior do Pará, para a ampliação do ensino superior no estado, contando com a criação de novos cursos de graduação. Inicialmente, o projeto da UNIFESSPA previa a implantação do Curso de Arte-educação, no Instituto de Humanidades e Formação Docente, no Campus de Marabá. O percurso do efetivo estabelecimento da Universidade levou a um caminho diferente: criou-se o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, vinculado ao Instituto de Linguística, Letras e Artes (BRASIL, 2014).

UNIFESSPA- Licenciatura em Artes Visuais		
1	Articulação entre linhas	História da Arte
2	Ocorrência entre períodos	3º, 4º e 5º
3	Nome das disciplinas	-Fundamentos da História da Arte no Brasil; -Artes no Brasil: das sociedades pré-cabralianas ao século XX; - Artes no Brasil: séculos XX e XXI.
4	Área do referencial teórico utilizado para abordar a arte indígena	Antropologia
5	Autores	<u>Els Lagrou</u> , Berta Ribeiro
6	Autores indígenas	0
7	Teóricos da Arte que abordam a temática.	0

Figura 20 - Tabela Referente a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da UNIFESSPA.

Na UNIFESSPA nos chama a atenção da temática aparecer na matriz curricular apenas nas 03 disciplinas de história da arte do Brasil, em três períodos, estando ausente nas disciplinas de ensino das artes visuais e processos de criação. Novamente os autores da antropologia aparecem na bibliografia complementar. Apesar de uma das disciplinas de Artes no Brasil chegar até o século XXI, não encontramos na bibliografia nenhuma referência às produções contemporâneas no

cenário das artes visuais no Brasil. Predomina na bibliografia básica da arte colonial à arte dos modernos.

3.2.7 Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

O curso de licenciatura em Artes Visuais da UNIFAP teve seu primeiro vestibular para ingresso no curso em 1991, ano do seu primeiro PPC. Segundo o atual PPC do mesmo (BRASIL, 2006), após 11 anos de implantação do curso ainda não tinha sido possível a concretização de mudanças reais e necessárias obrigatórias, de forma que alterações foram realizadas no documento em 2006. Este foi o último documento oficial divulgado na página do curso em questão, não se tendo acesso a nenhum outro arquivo mais atual. Dessa forma, segue a análise do documento, evidenciando-se, entretanto, a defasagem do mesmo, bem como a ausência de informações essenciais para a análise proposta neste estudo, à exemplo das referências bibliográficas utilizadas nas matérias circunscritas para análise.

UNIFAP - Licenciatura em Artes Visuais		
1	Articulação entre linhas	
2	Ocorrência entre períodos	
3	Nome das disciplinas	Sociedade, Cultura e Arte História da Arte Brasileira I
4	Área do referencial teórico utilizado para abordar a arte indígena	0
5	Autores	
6	Autores indígenas	0
7	Teóricos da Arte que aborda a temática.	0

Figura 21 - Tabela Referente a matriz curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da UNIFAP.

3.3 DESAFIOS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA REGIÃO NORTE.

A despeito da recente articulação e criação da lei 11.645/2008 e sua aplicação, verificou-se nos cursos de licenciatura em Artes Visuais das Universidades Federais, modalidade presencial da região Norte do país que a temática indígena é mais que um desafio, é uma problemática a ser resolvida na formação docente e em consequência no ensino escolar pelos riscos de aprofundar ainda mais preconceitos.

Não encontramos no levantamento da Matriz Curricular de nenhum dos cursos a presença da temática indígena que fosse contemplada em todas as linhas presentes nas artes visuais (Ensino das Artes, Teoria e História da Arte e Processos

de Criação). Apresentando maior ocorrência da temática indígena, sobretudo pela presença da Lei 11.645/2008, nas disciplinas de ensino das artes visuais.

Verifica-se que na grande maioria das vezes, fica a cargo das disciplinas pedagógicas darem conta de aplicar a lei 11.645/2008 sem terem tido contato algum com referências da temática indígena no âmbito das elaborações das artes visuais. Nota-se a ausência de processos, estudos, referências de pesquisas e diálogos com o campo das teorias e histórias da arte e menos ainda dos processos poéticos para subsidiar a aplicabilidade da lei nas disciplinas de ensino das artes. Ou seja, o docente é obrigado a aplicar um conteúdo do qual não acessou.

Destacamos nesse levantamento uma única universidade, a Federal de Roraima (UFRR), em que se encontrou na matriz curricular a temática indígena contemplada na linha de processos de criação, especificamente na disciplina de Laboratório de cerâmica, e, mesmo assim nas leituras complementares em formulação elaborada pela antropologia francesa do século passado (Oleira Ciumenta - Claude Lévi-Straus), uma excelente obra, o que precisa ser mediada com muita atenção, pois corre o risco, por exemplo, de aprofundar concepções de artes única e exclusivamente para uso ritual, campo de estudo da antropologia estruturalista. Com isso não negamos que as artes indígenas sejam ritualísticas também, mas do risco de tê-las como dada única e exclusivamente para essa função é reduzir toda uma elaboração estética dos povos originários.

O que pode apontar dados complementares para reflexões e análises de como se consolidam e atualizam-se violências de ordem simbólica e preconceitos nas Artes Visuais, a exemplo, sobre como as técnicas, filosofias, preceitos e cânones organizados na pintura, escultura e desenho são concebidos como Artes e

toda e qualquer produção estética indígena ainda ser classificada como Artesanato e/ou Artefato.

Ocorre que toda referência teórica, ainda que na bibliografia complementar, são elaboradas mediante o pensamento das áreas da Antropologia e Arqueologia, levantando a dúvida de como a articulação para as Artes Visuais se efetiva, visto que são campos distintos e de métodos de análise diferentes, existindo a dúvida e o risco de uma interpretação enviesada sobre como é interpretada a produção de Arte Indígena a depender da concepção teórica articulada pelos autores da arqueologia e antropologia. E também de como se interpretam e dialogam as diversas concepções existentes nessas áreas.

A exemplo do que já fora debatido a respeito do referencial bibliográfico apresentados na UFAM e UFPA, ao utilizarem na bibliografia importantes autores da questão indígena na antropologia do século XX, escorregam em uma preocupante questão: os autores operam conceitos que já não são aplicáveis nos dias atuais, e muito embora as elaborações tenham sua importância histórica e importância para época, nos cenários atuais são contrárias aos interesses dos povos indígenas nos cenários de luta, pior, alinhando-se aos interesses dos inimigos dos povos indígenas, representados na atual bancada ruralista do Congresso Nacional na correlação geopolítica da Amazônia, ou seja, legitimando projetos políticos capitalistas que combatemos neste trabalho por meio de discursos que propagavam o fim dos povos originários no século XIX e XX.

Destacamos uma das universidades, a Universidade Federal do Amazonas – UFAM campus Manaus, que apresentou em sua bibliografia um autor indígena, o pesquisador e antropólogo Gersem Santos, do povo Baniwa, no entanto, foi uma especificidade visto que o autor é professor na mesma universidade. Nesse

sentido, a referência bibliográfica continua sendo de produções e classificações eurocêntricas e que na maioria dos casos reforça uma separabilidade entre Arte e Arte Indígena. Isso é facilmente verificado nas pesquisas em Teoria da Arte no Brasil, em sua esmagante maioria, legitimando a Arte e suas manifestações a partir da presença europeia, ficando a cargo dos estudos Culturais a questão Indígena, ou seja, existe no currículo uma ideia que reforça que a presença de uma Arte Maior e a Artesanato/ Arte Indígena/ Naif. Um indígena produz Arte indígena e um branco produz Arte, o que reforça e significa essa classificação? Não seria tudo Arte?

Ocorre que a temática indígena vista dentro das concepções teóricas da antropologia e arqueologia tem consequências teóricas do campo etnológico. As especificidades desse olhar devem ser mediadas por pesquisas teóricas no âmbito das artes visuais, que deem conta de não tomar como referencial nenhuma definição de arte propriamente dada, seja estética ou interpretativa dentro das especificidades culturais dos povos, visto que as produções estéticas de todos os povos são dinâmicas no tempo e espaço. A exemplo do artista Denilson Baniwa, que utiliza tecnologia como suporte, ou como Yacunã Tuxá, que trabalha com arte e ilustração gráfica.

A citação da temática indígena não garante a aplicabilidade da proposta da Lei 11.645/2008, e nem a reivindicação histórica dos povos indígenas para que os não indígenas aprendam sobre a história indígena a fim de acabar com preconceitos e racismos, sobretudo se o referencial teórico estiver ausente ou se o mesmo não rompe com a lógica construída de concepção de sociedade e arte aos moldes eurocêntricos.

O que cria muitas demandas não só de pesquisas no âmbito das artes visuais para que a lei avance em aplicabilidade, sobretudo de demanda de pesquisadores e

pesquisadoras que sejam indígenas e tenham condições de elaborar e ampliar a experiência da Artes, ao mesmo tempo em que fortalece e defende o território e a vida.

Entendemos neste trabalho que todas as instituições citadas compreendem a importância da Lei 11.645/2008, no entanto, é necessário uma formação específica do corpo docente para a implementação de um processo de ensino que evidencie as concepções étnico-raciais de modo a avançar sobre como o debate está articulado à noção de produção, acesso e circulação de arte no Brasil.

CONSIDERAÇÕES (ANTI) FINAIS

Abordar a temática indígena na formação de professoras e professores não indígenas intenta tatear ativações e efetivações por meio da Lei 11.645/2008, já demandada pelo Movimento Indígena Brasileiro nos últimos 30 anos, no sentido de levantar aliados em potencial também no âmbito da educação. Foi nesse sentido que investigamos nesta pesquisa a aplicabilidade da lei 11.645/2008 nos programas de licenciatura em Artes Visuais da região Norte quase treze anos depois de sua promulgação.

Percorremos nas produções históricas da arte brasileira a presença, histórias e culturas dos povos originários e como são incorporadas na formação de professoras e professores não indígenas, analisando como as temáticas estão presentes nas ementas dos cursos de licenciaturas de artes visuais.

Ressaltamos a formação específica do corpo docente que atua na formação de professoras e professores antes da vigência da Lei 11.645/2008; Uma articulação entre linhas (processo de criação, teoria e história da arte e ensino das artes visuais) presentes nas matrizes curriculares; Elaboraões teóricas dentro da Área de Artes Visuais acerca das produções estéticas dos povos originários que sejam pensadas e formuladas por pesquisadores indígenas. Como pontuado, os desafios ainda são grandes em articular compreensões básicas da presença indígena, produção teórica e artística nos conteúdos analisados dentro das ementas analisadas nos cursos de licenciatura em Artes Visuais da região Norte.

Porém, essa constatação não é tão simples, não se trata apenas de uma demanda de pesquisas e revisões de conteúdo. Ela não se efetiva se não

aprendermos a habitar tensões políticas, não é possível sem ser dolorosa e incômoda. Ela demanda olhar para o passado e entender como ele se desdobra no presente.

Observamos, ao longo dos mais de 521 anos, as consequências políticas para os povos originários quando as artes tomam como partida e referência uma definição previamente dada, seja ela estética, interpretativa ou institucional, elaborada pelo discurso eurocêntrico e capitalista.

Com isso, desvelam-se como estão organizadas e quem organiza as concepções de sociedade, vida e formas de habitar o mundo na estruturação objetiva e subjetiva da vida e da arte. É aqui que cercamos alguns dos porquês de ser naturalizado o genocídio contra população negra e indígena nesse país.

Nesse sentido, convidamos alguns autores e até mesmo concepções pedagógicas para um diálogo breve neste trabalho. Pode-se questionar, inclusive, o motivo pelo qual a articulação está aparentemente aligeirada junto a essas concepções teóricas, ou até mesmo porque a autora a escolheu. Ocorre que não aprofundar nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica foi antes de tudo uma opção política da qual não podia me furtar nesta dissertação.

Dessa forma, trazer alguns autores e concepções pedagógicas foi também uma escolha provocativa para todas as existências envolvidas no processo de pesquisa em artes visuais, incluindo quem aqui escreve, considerando que, em tempo de maturação teórica junto aos povos indígenas, a autora é a primeira estudante indígena a ingressar na pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Estadual de Santa Catarina. Essa afirmação triste e vergonhosa, não é visto como motivo de orgulho, mas de grande preocupação com o cenário de violentos

processos dos povos indígenas de Santa Catarina, como já citamos no segundo capítulo a respeito do povo Xokleng.

O verdadeiro diálogo de algumas concepções com a história e produções dos povos indígenas necessita que a formulação dessas abordagens se ponha disponíveis a voltar, no mínimo, uns 521 anos de entendimento de sociedade, periodização da história, análises críticas de estágios de desenvolvimentos, concepção de humanidade, etc. E para isso é preciso mais que disposição, sensibilidade e acolhimento, mas coragem de assumir que os brancos formulam de um lugar de privilégio estrutural onde se pode atribuir ao outro (povos indígenas) o que não atribui a si mesmo, assim como, se elabora a luta em diferentes condições de existência e manutenção da vida. As desvantagens e desigualdade são muitas.

O que levantamos para pesquisadoras e pesquisadores, educadoras educadores e militantes que operam teorias críticas, seja em instituições de ensino, universidades, partidos e movimentos sociais é: demanda de luta junto aos povos indígenas. Isso envolve muitas etapas, entre elas avançar sobre concepções depuradas de sociedades presentes nessas teorias que, entendem a temática indígena como pauta das minorias e, portanto, segregadora de força política numa tática de combate ao capital.

Refletimos se, nessas abordagens críticas, ainda teremos povos indígenas vivos quando a classe trabalhadora triunfar. Nesse sentido, não assumimos ingenuidades e sequer perversidades, mas estendemos para diálogos (anti) finais junto a aliados em potencial para avançar nas lutas de modo a ampliar a compreensão do lugar em que habitamos, buscando construir lutas sem reproduzir as mesmas lógicas de violências simbólicas e estruturais que legitimaram a exclusão e o extermínio dos povos originários.

Habitar cidades, histórias, memórias, tempos amazônicos é também uma criação de demandas de lutas e transformações e acreditamos na ficção para impulsionar esses processos. Nesse sentido, buscamos nesse trabalho apontar caminhos para demandar junto às licenciaturas em Artes Visuais da região Norte, em diálogo com a formação de professoras e professores. Demandar pesquisas e conteúdos produzidos por indígenas (muitos deles citados ao longo desse trabalho), demandar a presença de corpos indígenas nas universidades como pesquisadoras e pesquisadores, demandar e defender o ensino das artes visuais nos currículos escolares.

A presença indígena neste território é uma certeza que atravessa mais de cinco séculos em resistência e luta, representa epistemologias infalíveis de corpos que resistem na defesa da vida. Operamos com tranquilidade a palavra infalível, pois a existência das cosmovisões dos povos originários é inseparável da defesa da natureza e se põe contra o sistema capitalista.

Nessa experiência tão diversificada de habitar, desconfiamos se o Ocidente entende o que é a experiência de ter um céu, e nesse sentido, seguimos na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, pois aqui ao menos podemos enxergar coletivamente um chão: da criação de lutas e esperanças por meio da educação crítica e no entendimento de que o ensino das artes visuais contribua para outros mundos possíveis.

Contrariando as expectativas e expedições para matar indígenas e toda narrativa criada na história do Brasil e da Arte sobre nossas ausências, estamos aqui para dizer a professoras doutoras e professores doutores que não só estamos vivos, mas crescendo em números para mais disputas e retomadas. Pois essa terra é nossa, não porque somos donos, mas porque pertencemos a ela.

Habitamos um planeta comum, mas residimos ao mesmo tempo em regiões diferentes, com realidades econômicas, concepções de mundo e memórias distintas. Em minha memória, não posso me furtar de destacar Fidel Tacana, grande pesquisador e intelectual das matas, que no meio desta pesquisa não resistiu ao covid19, mas deixou motivações para eu não desistir de demandar por meio da pesquisa e do papel. Isso também é ancestralizar.

São muitas as motivações que mobilizam uma pesquisa, muito embora algumas delas ainda se desenvolvam em caixinhas estruturais e violentas. Espiamos entre os meios, à espreita de fugas para alargar e ampliar a experiência de vida e, quem sabe, revelar o óbvio.

*“E aquilo que nesse momento se revelará aos povos/
surpreenderá a todos não por ser exótico/
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto quando terá sido óbvio”
(Um índio – Caetano Veloso)*

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.R.C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2010.

AGENDA SOCIOAMBIENTAL NO CONGRESSO. Guia de consulta. Organização: Márcio Santilli. [et al.]. Brasília: Instituto Socioambiental, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº11.645/2008**. Brasília, 2015.

_____. Lei Federal nº 11.645/08, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br. 2010/2008>.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 433/03. Autoria de Mariângela Duarte. Brasília, 2003.

_____. _____. _____. Comissão de Educação e Cultura. Parecer da Comissão. Autoria de Fátima Bezerra. Brasília, 2003

BRASIL. Universidade Federal de Rondônia. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais**. Porto Velho, 2010

BRASIL. Universidade Federal de Roraima. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais**. Boa Vista, 2014

BRASIL. Universidade Federal do Amapá. Coordenação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. **Reestruturação Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais**. Macapá, 2006.

BRASIL. Universidade Federal do Amazonas. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais**. Matutino/ Noturno. Departamento de Artes. Manaus, 2012.

BRASIL. Universidade Federal do Amazonas. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais**. Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, Parintins, 2014.

BRASIL. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. **Licenciatura em Artes Visuais: Projeto Pedagógico do Curso**. Faculdade de Estudos da Linguagem, Marabá, 2016.

BRASIL. Universidade Federal do Pará. **Licenciatura em Artes Visuais: Projeto Pedagógico do Curso**. Faculdade de Artes Visuais, Belém, 2010.

CASTELO, Rodrigo. **Supremacia rentista no Brasil neoliberal e a violência como potência econômica**. Revista Andes/SN. #60.Universidade e Sociedade, 2017.

CLASTRES, Pierre. **Sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política**. Editora Ubu. São Paulo. 2017.

CIMI/Setor de Documentação. **Com as próprias mãos - professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas**. Brasília: CIMI, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro .**Imagens de Índios do Brasil: século XVI. Estud. av. v.4 n.10 São Paulo set./dez. 1990** <https://doi.org/10.1590/S0103-40141990000300005>

DORTA, Sonia Ferraro e CURY, Marília Xavier. **A plumaria indígena brasileira no museu de arqueologia e etnologia da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Edusp, 2000.

FALLET, João.**Xokleng: O povo indígena quase dizimado em Santa Catarina que protagoniza caso histórico no STF**. BBC NEWS, São Paulo, 29 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57656687>

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador,Ed.EDUFBA,2008.

FONSECA da SILVA, M. C. R.; BUJÁN, Federico .**Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina**. REVISTA GEARTE, v. 03, p. 26-52, 2016

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. **Panorama Brasileiro das Licenciaturas em Artes: Dados a partir do Observatório de Formação de Professores em Artes**, 2017.

GALVÃO,A.C; LAVOURA,T.C;MARTINS,L.M. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. São Paulo. Ed.Autores Associados,2019,p 84

KOPENAWA, Davi &ALBERT,Bruce. **A queda do Céu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

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

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

LAGROU, Els. **Arte Indígena no Brasil: Agência, Alteridade e relação**.Belo Horizonte. Ed.C/Arte. 2009.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**.Sãopaulo.Nova Cultural. Livro I,Tomo I,1985.

MELLO, Claudia Carnevskis. **Formação De Professores de Artes Visuais nas Universidades públicas da Região Norte: Cultura e Arte no Currículo das Licenciaturas**, tese, Florianópolis 2018

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. N.1Edições. São Paulo, 2018.

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

NETTO, J.P.; Braz, M. **Economia Política: Uma introdução Crítica**. 3 Edição. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Eduardo Góes. **Arqueologia da Amazônia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, 86 páginas. ISBN 85-71100919-2

NOLETO, Cleiciane A. **Transformações culturais na Amazônia durante o Holoceno Médio: contextualização do surgimento das terras pretas a partir da indústria lítica do sítio Garbin (RO)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Arqueologia). Universidade Federal de Sergipe, Laranjeiras, 2020.

Relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil. Dados de 2019. Organização: Conselho Indigenista Missionário, CIMI, 2020.

REIS, Ronaldo Rosa. **Entre a esperança e a realidade, sobre a arte e seu ensino**. in_Sinais Sociais. Serviço Social do Comércio, Departamento Nacional. vol.2,n.5. Rio de Janeiro, 2007.

REIS, R. R.; RODRIGUES, J. **A universidade vai ao shopping center. Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>

RIBEIRO, Darcy. 1970. Os Índios e a Civilização. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira

RIBEIRO, Berta (org.). **Suma Etnológica Brasileira**. Vol. 2. Petrópolis: Vozes, 1987.

RODRIGUES, R. N. (1957). **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil**. Salvador: Livraria Progresso.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1. jul.2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. C. R. F.; BUJÁN, F. I. **Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina**. Revista GEARTS, v.3, n.1, 2016, p.26-52.

STÉDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 639-644.

TERENA DE JESUS, Naine. Vêxoa: Nós Sabemos in: **Vêxoa: Nós Sabemos**. São Paulo: Pinacoteca de Estado de São Paulo, 2020, p. 11 a 21.

TERENA DE JESUS, Naine. “**Eu estava aqui o tempo todo só você não viu[?]**” - **A Arte brasileira feita por Indígenas** . acesso online: , <https://www.itaucultural.org.br/manuais-escolares-e-arte-brasileira-feita-por-indigenas>

TIRAPELE, Percival. **Arte Indígena** - Do Pré-Colonial a Contemporaneidade. Coleção Arte Brasileira, melhoramentos. 2006

TUKANO, Álvaro. Movimento Indígena Brasileiro. In: **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro(1970-1990)**. MUNDURUKU, Daniel. São Paulo: Ed. Paulinas,2012. p.87

VIDAL, Lux. (org.)GrafismoIndigena, estudos de antropologia estética, Studio Nobel/ FAPESP/ EDUSP, São Paulo, 1992.

Viveiro de Castro, Eduardo. Prefácio - Recado da Mata, in: Kopenawa , Davi & Albert Bruce, **A queda do Céu, palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo, Companhia das Letras, 2017. p. 11 a 42.