



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM TERRITÓRIOS E
EXPRESSÕES CULTURAIS DO CERRADO
TECCER**

**O ENSINO DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA LEI
11.645/08 E DAS NARRATIVAS INDÍGENAS.**

**ANÁPOLIS-GO
2019**

KEYDE TAISA DA SILVA

**O ENSINO DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA LEI
11.645/08 E DAS NARRATIVAS INDÍGENAS.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais e Humanidades, na área interdisciplinar, linha de pesquisa: Saberes e Expressões Culturais do Cerrado.

**Orientadora: Profa. Dra. Poliene Soares dos
Santos Bicalho**

**Anápolis-GO
2019**

O ENSINO DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA LEI 11.645/08 E DAS NARRATIVAS INDÍGENAS.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação TECCER da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais e Humanidades, na área interdisciplinar, linha de pesquisa: Saberes e Expressões Culturais do Cerrado.

Orientadora: Profa. Dra. Poliene Soares dos Santos Bicalho.

Co-orientadora: Profa. Dra. Adriana Aparecida da Silva

Banca Examinadora

Profa. Dra. Poliene Soares dos Santos Bicalho
Universidade Estadual de Goiás – UEG
Orientadora/ Presidente

Prof. Dr. Fernando Lemes Lobo
Universidade Estadual de Goiás – UEG
Membro Interno

Profa. Dra. Cristiane de Assis Portela
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
Membro Externo

Profa. Dra. Josana Peixoto
Universidade Estadual de Goiás – UEG
Membro Interno/Suplente

Profa. Dra. Rusvênia Luisa Batista Rodrigues da Silva
Universidade Federal de Goiás
Membro Externo/Suplente

Anápolis-GO, 26 de Abril de 2019

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao meu Deus, por ter me dado forças e me conduzido em todos os momentos dessa caminhada.

À minha orientadora, Professora Dra. Poliene Soares dos Santos Bicalho, por ter me conduzido ao longo desta pesquisa, com uma temática, até então, desconhecida para mim. Por ter tido paciência de me mostrar as literaturas pertinentes e de fazer tantas correções textuais, na busca de uma escrita cada dia melhor.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado (TECCER), pela possibilidade de desenvolver uma pesquisa científica; e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa; e todos os professores do mestrado, pelos valiosos ensinamentos.

À professora Dra. Cristiane Portela e ao professor Dr. Fernando Lemes Lobo, pela disponibilidade e a participação em momentos decisivos para a configuração desta pesquisa.

Aos meus amigos, colegas de trabalho e chefes, que, com grande sensibilidade, conseguiram me compreender nos momentos de sufoco, nos quais precisava priorizar os estudos, as pesquisas, as leituras e a escrita em detrimento dos momentos de descontração e, muitas vezes, até do trabalho.

Em especial, à minha família, que sempre acreditou no meu potencial e, mesmo em meio à tantas dificuldades, nunca me deixou desistir. Sempre me incentivou e não mediu esforços para que eu conseguisse uma graduação e um bom emprego, e que me deu suporte para cursar o mestrado. Vocês são meu esteio.

É preciso que as crianças da cidade descubram o prazer de ouvir as histórias dos antigos, permitindo que desenvolvam respeito e orgulho pelos seus antepassados. É preciso ensinar a elas o gosto pelo silêncio e pela contemplação das coisas criadas; ensiná-las a colher as gotas de chuva que alimentam a terra e a sentir o frescor do vento, a andar descalças pela terra sentindo a energia que emana da natureza. É preciso ensiná-las a gratidão por se viver num planeta tão bonito e ajudá-las a compreender seu padrão na manutenção dessa beleza.

Daniel Munduruku

RESUMO

Nesta pesquisa, nos propomos a refletir sobre as características da apresentação da história e cultura indígena na sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, tomando como referência as artes indígenas e o modo como estes são representados nos livros didáticos de Arte, que tiveram sua primeira disponibilização pelo MEC, para a escolha das escolas, no ano de 2014, válidos pelo triênio 2015/2017. Portanto, a elaboração desses livros acontece bastante tempo após a promulgação da Lei 11.645/08. A partir da legislação, os materiais didáticos devem levar em conta a inclusão, de forma satisfatória, da história e cultura indígena, considerando que a aprovação desta lei é percebida por pesquisadores da temática, e pelas próprias lideranças indígenas, como uma conquista do Movimento indígena dos anos 2000. A exigência legal considera alguns componentes curriculares como essenciais para o trabalho intercultural, em especial o componente de Arte e seu currículo. Para compreender a aplicabilidade da lei, alguns documentos, além dos livros didáticos de duas coleções, são tomados para análise, como a Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular de Goiás e a própria Lei 11.645/08. Quanto aos livros didáticos, uma verificação sobre o diagnóstico realizado pelas coleções analisadas, acerca da temática indígena e as possibilidades apresentadas para a inserção de discussões pautadas nas questões étnicas em sala de aula, que o currículo de Goiás traz para o professor, também foi realizado, a fim de apontar caminhos para a prática de uma educação intercultural que valorize a cultura e a história indígenas. Nesse sentido, é a atuação propositiva do professor que é observada, uma vez que o livro didático apresenta algumas lacunas, que são compreensíveis, já que o material precisa abordar diversas temáticas, e não apenas a temática indígena. Como alternativa à restrição apresentada pelos materiais didáticos, que representam um apoio importante ao professor, são apresentadas algumas obras de autoria indígena, tanto nas artes quanto na literatura, que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula como instrumentos de uma educação voltada para a interculturalidade, que consiga romper com preconceitos e estereótipos perpetuados por uma educação pautada nos princípios eurocêntricos ao longo dos tempos. São analisadas algumas obras de autores indígenas como Daniel Munduruku e Eliane Potiguara, que se adequam perfeitamente às necessidades pedagógicas, graças ao seu caráter didático e de fácil leitura. Além da literatura, as etnomídias também são sugeridas como instrumentos didáticos, que podem ser amplamente utilizadas pelos professores em suas aulas, tornando-as interativas e atrativas aos jovens. Enfim, este trabalho lança mão de algumas possibilidades e métodos de abordagem da história e cultura indígena no componente de Arte, na pretensa aspiração de consolidar-se como um estudo, também, de caráter propositivo. Isso é feito, principalmente, a partir de sugestões do uso, em sala de aula, de textos, literatura e etnomídia de autoria indígena, que, apesar de estarem presentes em alguns livros didáticos, são trabalhados de forma pouco expressiva nos mesmos, e, conseqüentemente, também na sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Interculturalidade; Livro didático; Literatura indígena.

ABSTRACT

In this research, we propose to reflect on the characteristics of the presentation of indigenous history and culture in the final years of Primary School, taking as reference the indigenous arts and the way they are represented in Art textbooks, which had their first available by the MEC, for the choice of schools, in the year 2014, valid for the triennium 2015/2017. Therefore, the preparation of these books happens a long time after the promulgation of Law 11.645 / 08. Based on legislation, teaching materials must take into account the satisfactory inclusion of indigenous history and culture, considering that the approval of this law is perceived by researchers of the subject, and by indigenous leaders themselves, as an achievement of the indigenous movement of 2000. The legal requirement considers some curricular components as essential for intercultural work, especially the Art component and its curriculum. To understand the applicability of the law, some documents, in addition to the textbooks of two collections, are taken for analysis, such as the National Curricular Common Base, the Goiás Curricular Document and Law 11.645 / 08 itself. As for the textbooks, a verification of the diagnosis made by the collections analyzed, about the indigenous theme and the possibilities presented for the insertion of discussions based on ethnic issues in the classroom, which the curriculum of Goiás brings to the teacher, was also carried out , in order to point out ways to practice intercultural education that values indigenous culture and history. In this sense, it is the propositional behavior of the teacher that is observed, since the textbook presents some gaps, which are understandable, since the material needs to address several themes, not just the indigenous theme. As an alternative to the restriction presented by didactic materials, which represent important support to the teacher, some works of indigenous authorship are presented, both in the arts and literature, that can be used by teachers in the classroom as instruments of an education directed to the interculturality, which can break with prejudices and stereotypes perpetuated by an education based on Eurocentric principles throughout the ages. Some works by indigenous authors such as Daniel Munduruku and Eliane Potiguara are analyzed, which are perfectly adapted to the pedagogical needs, thanks to its didactic and easy to read nature. In addition to literature, ethnomedics are also suggested as didactic tools, which can be widely used by teachers in their classes, making them interactive and attractive to young people. Finally, this work makes use of some possibilities and methods of approach of the history and indigenous culture in the component of Art, in the presumed aspiration to consolidate itself as a study, also, of a propositional character. This is done, mainly, from suggestions of the use of indigenous texts, literature and ethnomedia in the classroom, which, although they are present in some textbooks, are not very expressive in them, consequently, also in the classroom.

Keywords: Art Teaching; Interculturality; Textbook; Indigenous literature

LISTA DE ABREVIATURAS SIGLAS

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DC-GO - Documento Curricular de Goiás
- FAU/USP – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo
- FTD – Nome de uma editora, em homenagem à Frère Théophile Durand
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- ISA – Instituto Socioambiental
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- M/C – Grupo de Estudos Modernidade/Colonialidade
- MEC - Ministério da Educação
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação
- PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNI - União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - ARTE E CULTURA: UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E ARTE INDÍGENA NA ESCOLA.	15
1.1 Cultura e identidade étnica.	15
1.2 A arte enquanto manifestação cultural e afirmação identitária.	24
1.3 Rompendo barreiras: Um olhar crítico para as questões étnicas.	32
1.4 A literatura indígena e o ensino de Arte na escola.	43
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO FORMAL, A DISCIPLINA DE ARTE E AS QUESTÕES INDÍGENAS.	56
2.1 A Lei 11.645/08 como marco de uma luta: A necessidade do reconhecimento da importância indígena no contexto brasileiro.	56
2.2 A Base Nacional Comum Curricular e o trabalho com competências na disciplina de Arte.	65
2.3 O Estado de Goiás: Adequação do currículo estadual às novas orientações curriculares trazidas pela BNCC.	76
2.3.1 A estrutura do Documento Curricular de Goiás.	83
2.4 O componente curricular de Arte: Potencialidades e desafios para a inserção das questões étnicas na escola em tempos de BNCC.	87
CAPÍTULO 3 - A APLICABILIDADE DA LEI 11.645/08 NA ESCOLA: INSTRUMENTOS PARA A INSERÇÃO DA TEMÁTICA NAS AULAS DE ARTE.	95
3.1 O livro didático de arte e a abordagem das artes e culturas indígenas.	95
3.2 O Componente de Arte e os livros didáticos disponibilizados pelo MEC.	103
3.2.1 Coleção Projeto Mosaico.	104
3.2.2 Coleção Por Toda PArte.	111
3.3 A literatura indígena e as fontes digitais como instrumentos materiais para as aulas de Arte.	116
3.3.1 Além das páginas escritas...	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137

INTRODUÇÃO

O ensino de Arte no Brasil passou, ao longo dos anos, por uma série de mudanças e continuará mudando com o tempo, já que cada época possui suas exigências e seus marcos históricos, que influenciam diretamente na forma como se ensina nas escolas, uma vez que a educação também passa por renovações constantes. As mobilizações políticas, sociais, pedagógicas, filosóficas e, no caso da arte, também de teorias e proposições artísticas e estéticas, influenciam diretamente na maneira de ensinar Arte. Todas essas mudanças são parte de um processo que envolve política, cultura e sociedade, e que se delineia lentamente; especialmente no ensino de arte nas escolas, que considera os períodos históricos e a própria história da educação.

O século XX foi, sem dúvidas, o marco da inserção obrigatória do ensino de Arte no ensino primário e secundário, utilizando-se basicamente do ensino de desenho, mas tomando outras concepções ao longo dos anos. Segundo Ana Mae Barbosa (2002, p. 34), o componente, à época ainda denominado de disciplina, era orientado “no sentido de considera-lo mais uma forma de escrita que uma arte plástica”. O componente começa a se voltar para a construção de uma mudança de olhar sobre o ensino de Arte na educação formal no início deste século.

No começo do século XX, a partir de muitas manifestações e do movimento escolanovista – que entendia o ensino de Arte como algo voltado para a expressividade do estudante, altamente influenciado pelo movimento modernista –, que defendia a livre expressão como um elemento para formação artística e estética, o processo de ensinagem da Arte na escola começa a sofrer drásticas transformações.

Nesse sentido, a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, representa um marco nesse processo, uma vez que “a arte deixa de ser compreendida como um campo preferencial de saberes sistematizados e, como as demais, torna-se uma prática para aprimorar a personalidade e hábitos adolescentes” (FERRAZ E FUSARI, 2009, p. 50). Dez anos depois, com a LDB nº 5692/71, vem a obrigatoriedade do ensino da Educação Artística, como foi nomeada, para o Ensino Fundamental e Médio, ainda com conteúdos bastante restritos e pouco significativos para a construção da individualidade do estudante. Somente com a mobilização de professores e

pesquisadores do Ensino de Arte, e com a promulgação da LDB nº 9.394/96, há uma busca pela valorização desse ensino, a partir de novas abordagens pedagógicas, como a Abordagem Triangular¹, proposta por Ana Mae Barbosa.

Nesse sentido, a LDB nº 9.394/96 representa um marco positivo na história do ensino de arte no Brasil, ao lado de outras leis promulgadas ao longo do século XX. Porém, as últimas décadas deste século foram de muitas conquistas em torno de outros movimentos, como os que defendem as questões étnicas, e uma dessas conquistas se liga diretamente ao ensino de Arte e a LDB, uma vez que garante o direito aos grupos étnicos de terem sua história tratada de forma clara e objetiva nas salas de aula, em especial no componente curricular de Arte. Essa conquista foi expressa primeiramente pela Lei 10.639/03, que inseriu a obrigatoriedade de se discutir a temática afro-brasileira; e pela Lei 11.645/08, que ratifica a lei anterior e garante que a obrigatoriedade se estenda também aos povos indígenas.

A Lei 11.645/08 traz para as escolas a obrigatoriedade de discutir com seus estudantes a história e a cultura dos povos indígenas, uma vez que eles representam parte importante da constituição do povo brasileiro e, em pleno século XXI, ainda são tratados como aborígenes, estranhos, povos da floresta, presos ao passado e condenados a ficarem lá eternamente.

Nesse sentido, o componente curricular de Arte representa, atualmente, uma ferramenta importante de desconstrução desses estereótipos perpetuados ao longo dos séculos, criados por uma história unilateral, que conta apenas a versão eurocêntrica e anula a voz dos diversos povos que ajudaram a construí-la. Um currículo que espera que o estudante desenvolva, ao longo de sua trajetória escolar, habilidades e competências que se ligam diretamente à vida em sociedade, que o levem a refletir sobre a cultura na qual está inserido e sobre as características que a compõem se torna um instrumento valioso na promoção de uma educação que valorize a diversidade.

Assim, o objetivo central da presente pesquisa é analisar o ensino de Arte nas escolas a partir da Lei 11.645/08, numa perspectiva crítica e fincada nas produções indígenas atuais, uma vez que a gama de produções de diversos gêneros que surgem

¹ A Abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa se baseia no ensino de arte na escola a partir de três focos distintos: apreciar, contextualizar e praticar. A Abordagem Triangular não se refere a um modelo ou método, mas tem o objetivo de focar na metodologia adotada pelo professor nas suas aulas práticas, sem vínculo teórico padronizado, a fim de não engessar o processo.

de autores e artistas indígenas é muito ampla, e precisa ser aproveitada nas escolas, com o intuito de desmistificar os estereótipos ainda presentes na sociedade brasileira.

A pesquisa se baseou na segunda fase do Ensino Fundamental, que compreende as séries de 6º ao 9º ano, com estudantes na faixa etária de 11 a 14 anos, uma vez que é a etapa em que eu, enquanto professora de Geografia, tive oportunidade de lecionar por mais tempo, não só no campo da Geografia, mas com outros componentes curriculares, inclusive com o próprio componente de Arte. A partir dessa prática interdisciplinar, pude vivenciar a prática docente no componente de Arte e perceber o potencial do mesmo para as abordagens interculturais.

O primeiro objetivo desenvolvido ao longo da pesquisa foi o de estudar as categorias Arte e Cultura indígena a partir das abordagens decoloniais e contra coloniais. Compreender tais conceitos se fez necessário já que a estudar a cultura indígena é uma das exigências legais, e, no universo étnico, possui uma representatividade importante, considerando que cada grupo possui características próprias, que os distinguem entre si, desmistificando a ideia de homogeneidade, tão disseminada até hoje. Analisou-se, também, a categoria Arte, que se torna bastante complexa no contexto étnico, já que, para os indígenas, ela não possui a mesma significação que para os não indígenas. Dessa forma, compreender as visões diferentes acerca da temática, e a forma como os povos indígenas se relacionam com a Arte, auxilia o professor no processo de inserção das artes indígenas em suas aulas.

Refletir sobre as abordagens de autores indígenas importantes para se repensar o ensino de Arte no Ensino Fundamental também foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que a presença de autores e artistas indígenas no cotidiano urbano cresce a cada dia, logo, eles precisam ser reconhecidos e inseridos no contexto educacional, como meio de dar-lhes a voz que foi negada ao longo da história.

Uma avaliação do conteúdo documental que alicerça o ensino de Arte no Brasil, especialmente a referendada na Lei 11.645/08; a parte pedagógica regida pela Base Nacional Comum Curricular; e o Documento Curricular do Estado de Goiás, que rege o ensino nas escolas públicas goianas, foi essencial para compreender o acesso do professor ao que é preconizado pela legislação nacional e as possibilidades que ele tem para inserir as discussões étnicas em suas aulas cotidianas. Afinal precisam planejar quinzenalmente suas aulas com base no Documento Curricular, que traz uma série de competências, habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos durante o ano

letivo, em cada série trabalhada. Nesse sentido, esses documentos precisam ser interpretados pelo professor, que, sendo conhecedor da legislação, poderá elaborar aulas que atendam ao currículo oficial; e, também, que considerem a existência de um currículo oculto que rege a prática diária de uma escola, fincando, dessa forma, sua prática em princípios que respeitem a diversidade existente no ambiente escolar.

A aplicabilidade da Lei 11.645/08 também foi averiguada a partir de uma análise detalhada das competências e habilidades propostas pelo currículo adotado pela rede estadual de educação de Goiás, em consonância com a BNCC, que apresenta muitas oportunidades diretas e indiretas para o professor desenvolver um debate centrado nas questões étnicas; mas que também evidencia algumas fragilidades, a exemplo do livro didático disponibilizado pelo Ministério da Educação para as escolas públicas. Para o Ensino Fundamental, houve, até então, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apenas uma escolha, realizada no ano de 2016, com apenas duas coleções disponíveis para adoção das escolas. O que estampa as páginas dos livros é uma história que ainda carrega alguns estereótipos, apesar da presença indígena ser, até certo ponto, surpreendente, em relação a outras pesquisas, semelhantes, com livros didáticos.

Considerando a necessidade de complementação do que é trazido aos professores pelo livro didático, a exploração dos materiais disponíveis em diversos meios, elaborados por indígenas, também se fez necessária. A presença indígena na literatura, nos museus e até nas redes sociais é uma fonte riquíssima de conteúdos para o trabalho em sala de aula, uma vez que os estudantes possuem largo acesso às redes sociais e à *Internet* de modo geral, podendo realizar pesquisas e, até mesmo, interagir com indígenas que usam essas ferramentas para disseminar as suas versões de uma história, até então, unilateral.

A partir desses objetivos iniciais, a motivação da pesquisa girou em torno da hipótese de que as narrativas indígenas propiciam uma leitura mais crítica da Lei 11.645/08, assim como sua compreensão e aplicabilidade nas escolas, tendo em vista as artes e as culturas indígenas. Tal hipótese foi confirmada após os estudos realizados, uma vez que, se o professor pretende nortear a sua prática pela interculturalidade, como preconiza a legislação vigente – o resgate das contribuições indígenas nas áreas cultural, social, econômica e política; as lutas, a cultura e a importância do componente de Arte na discussão desses temas – e utiliza apenas os materiais disponibilizados oficialmente, ele terá dificuldades em promover uma

discussão livre de preconceitos. Porém, se ele considera o currículo oculto e estiver disposto a ousar e a buscar materiais diversificados, além do livro didático, certamente ele conseguirá levar o estudante à compreensão de que a história oficial contada nem sempre é a única e verdadeira, e que há outras versões que precisam ser conhecidas e reconhecidas.

A leitura da literatura escrita por indígenas, o contato com as artes produzidas por esses povos, a percepção da sua presença no cotidiano social de formas variadas – nas escolas, nas universidades, na rua, nas redes sociais –, a compreensão de que o indígena está no presente, e não apenas no passado e nas florestas, mas também nas cidades, em busca de objetivos de vida semelhantes aos dos não indígenas, em razão de necessidades básicas de sobrevivência e da consciência de que este é o único caminho possível para que possam continuar lutando por seus direitos, são ferramentas para a promoção de uma educação contemporânea e decolonial.

A metodologia utilizada para proceder com a pesquisa foi basicamente a pesquisa bibliográfica, a fim de definir conceitos e compreender a arte e a cultura indígena. Além disso, a análise documental foi essencial para compreender como a legislação geral e educacional se apresenta frente às questões étnicas. Conhecer e analisar a Lei 11.645/08, a LDB, a BNCC e o Documento Curricular de Goiás foram essenciais para compreender quais os conhecimentos requeridos do professor e quais as competências e habilidades necessárias ao estudante para que as questões étnicas possam ser inseridas no contexto escolar de forma crítica.

Além disso, um estudo minucioso dos livros didáticos, disponibilizados pelo PNLD para as escolas, foi importante, já que este é o material de mais fácil acesso ao professor no momento de planejar suas aulas, considerando que toda escola recebe quantidade suficiente para atender a todos os estudantes de cada série. As análises de diversas obras literárias publicadas; estudos de dissertações e teses de mestrados de autores indígenas; e páginas em redes sociais, também foram primordiais, já que conhecer o que há disponível e ao alcance do professor se fez necessário para compreender como a Lei poderia ser atendida de forma mais completa.

Dessa forma, munida de muitas fontes de pesquisa interessantes, e que podem ser amplamente utilizadas pelos professores em sala de aula, a pesquisa se estruturou em três capítulos, que abordam desde os conceitos de Arte e Cultura indígenas; passando pelos documentos oficiais que gerem o cotidiano educacional; e

finalizando com uma análise de materiais disponíveis para o professor do componente curricular de Arte do Ensino Fundamental.

O primeiro capítulo, intitulado de “Arte e cultura: um olhar para as relações entre história e arte indígena na escola”, abordará o conceito de cultura e a importância deste para a compreensão da contribuição indígena na formação da cultura brasileira; a arte enquanto manifestação cultural e afirmação identitária, a perspectiva decolonial e contra colonial no trato com as questões étnicas e uma introdução às possíveis contribuições da literatura indígena no ensino de Arte.

O segundo capítulo, intitulado de “A educação formal, a disciplina de Arte e as questões indígenas”, fará uma retomada histórica do componente de Arte, da necessidade de criação de uma legislação que garanta a abordagem das temáticas étnicas em sala de aula; a potencialidade do componente de Arte, atualmente, na inserção das temáticas étnicas em sala de aula; e uma análise dos documentos que orientam o processo de ensino tanto em nível nacional, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quanto em nível estadual, com o Documento Curricular e o seu processo de adequação ao que preconiza a BNCC.

O terceiro capítulo foi dedicado à análise dos livros didáticos de Arte disponibilizados pelo MEC às unidades escolares pela primeira vez em 2016, sob uma perspectiva étnica, considerando o tempo de publicação da legislação pertinente e a adequação dos conteúdos a ela; além da análise de algumas obras de fácil acesso ao professor, elaboradas por autores indígenas; e outras fontes de informação e contato, como as redes sociais e *sites* da *Internet*, que podem servir de instrumentos didáticos na sala de aula.

1. ARTE E CULTURA: UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E ARTE INDÍGENA NA ESCOLA.

1.1 Cultura e Identidade étnica.

A definição de cultura não é uma tarefa das mais simples de se alcançar, se considerarmos a multidisciplinaridade que o termo assume, pois perpassa áreas diversas e distintas e adquire, a partir de cada uma, enfoques e usos específicos. Entre as tantas interpretações do termo, será adotada para este trabalho a concepção que entende a cultura como modos de vida que caracterizam uma coletividade, específicos e próprios a cada grupo étnico e social, em diferentes espaços e tempos.

Essa definição se faz necessária, no âmbito da presente pesquisa, pelo fato de que a cultura de uma pessoa/grupo é que vai direcionar o seu modo de agir, as suas ideias e opiniões sobre diversos assuntos, enfim, vai determinar o seu comportamento social. Deste modo, a cultura será fator determinante neste estudo ao pensar sobre as diversas etnias que compõem a população brasileira; mas, será indispensável também ao debruçarmos sobre o posicionamento das pessoas que não fazem parte destas etnias, especialmente das indígenas, frente às manifestações artísticas desses povos refletidas nos manuais didáticos e/ou em qualquer outro recurso didático utilizado em sala de aula. A análise do contexto cultural é parte do processo de compreensão das identidades dos diversos grupos indígenas e não indígenas, que compõem a diversidade brasileira, e será o suporte para a presente pesquisa.

Nessa interpretação, o termo “cultura” é utilizado para definir o conjunto de atitudes, crenças e códigos de valores compartimentados em um determinado período histórico; e é produzida, segundo Isaura Botelho, “através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas” (2001, p. 02). A antropologia americana, por muito tempo, definiu a cultura como um conjunto de características que corre o risco de serem perdidas ou agregadas por outros grupos; enquanto a antropologia britânica, grosso modo, a compreende como

um sistema que articula diversas partes entre si, carregando suas lógicas próprias.

As acaloradas discussões levaram a uma redefinição dessa noção de cultura, centrada em elementos que podem ser ressignificados, e se basearam nas ideias de Fredrick Barth (1969), que parte do conceito de fronteiras para delimitar uma cultura. Para o autor, que faz certas críticas ao conceito de cultura, por considerar que ele poderia formar um “sistema” ou “estrutura” prescritiva, sem espaço para a ação humana, as fronteiras, a partir da exclusão e inclusão, podem definir os grupos étnicos e explicar a sua persistência. Segundo ele, “torna-se claro que as fronteiras étnicas permanecem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam” (BARTH, 2010, p. 26), ou seja, são as interações sociais com o “outro”, e não a diferença “naturalizada”, que propiciam as distinções étnicas.

Nesta perspectiva, o que define uma determinada cultura não são os traços que a constituem, mas sim aquilo que os separa, ou seja, as fronteiras entre um e outro, a atribuição da diferença, os traços diacríticos (CARNEIRO DA CUNHA, 1986, p. 240). Dessa forma, não é a manutenção dos traços específicos que será mais importante, mas sim, da diferença que dá corpo à identidade e que se estabelece por meio de traços flexíveis. “A cultura não é algo dado, posto, algo dilapidável também, mas sim, algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados; e é preciso perceber a dinâmica, a produção cultural” (CARNEIRO DA CUNHA, 1986, p. 239). Sendo assim, a cultura não se mantém em uma suposta integridade; o que deve se preservar e se manter é a sua diferenciação das outras, são as fronteiras traçadas por elementos culturais, mas originados de contextos específicos.

Nesta perspectiva, Franz Boas (2010) refuta a teoria da cultura humana universal e em ‘evolução’. O autor adota o conceito de “relativismo cultural”, que busca romper com as premissas evolucionistas e permitir que as culturas sejam pensadas em si mesmas, sem a necessidade de partir de um ponto de vista absoluto e/ou estabelecer julgamentos e juízos morais sobre a diferença cultural. Neste sentido, o autor utiliza o conceito de cultura, ao invés do conceito de raça, para falar sobre as diferenças entre os povos, desconstruindo qualquer tipo de determinismo. Esta será também a abordagem utilizada para a pesquisa ora apresentada, utilizando o conceito de cultura em detrimento do conceito de raça. Boas (2010) considera ainda que as culturas – assim mesmo, no plural – resultam de histórias particulares geradas a partir da fusão de elementos aleatórios ao longo de tempos

e lugares distintos, e abre caminho para um conceito sempre em movimento, graças à proposição de que há espaço para a seleção desses elementos em culturas específicas.

Para as etnias indígenas, a noção de cultura também existe de forma bastante dinâmica, assim como as teorias americana e britânica apresentam. Muitos autores indígenas estão se destacando na problematização de diversos assuntos, falando por eles mesmos, de suas inquietações e de suas impressões. A título de exemplificação, o indígena, professor e doutor em Educação, Daniel Munduruku, no livro “O banquete dos Deuses”, disponibiliza uma conceituação de cultura que corrobora com as definições aqui adotadas. Ao falar do processo histórico vivenciado pelos povos indígenas, diante dos contatos interétnicos, através dos conhecimentos compartilhados por gerações, ele diz que “o modo de fazer as coisas, as casas, os casamentos etc. gerou a cultura. Cultura é, assim, uma construção, uma passagem, um novo *status* humano. Esse *status* evolui proporcionalmente ao domínio desses novos conhecimentos” (MUNDURUKU, 2009, p. 36).

Os processos culturais possuem grande importância para as diversas etnias indígenas, sendo que cada uma delas trava uma relação diferente com os costumes, as tradições, os ritos e mitos, mas cada uma carrega, a partir dessas características, a sua história. Eliane Potiguara, escritora, poeta, professora, ativista indígena e contadora de histórias, pertencente ao povo Potyguara, compreende a cultura enquanto um instrumento de libertação do povo indígena, defendendo veementemente a participação da mulher na cultura indígena. (POTIGUARA, 2018, p. 46).

Outra indígena, Célia Xakriabá, em sua dissertação intitulada O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada (2018), fala sobre as mudanças que a cultura de um determinado povo pode sofrer a partir de suas observações, enquanto “professora de cultura²” para o seu povo, depois de ter contato com outras culturas de povos distintos. Para a autora, o seu relacionamento com os ensinamentos Xakriabá foi repensado através da observação da “cultura de um povo que sofre

² A autora se autointitula professora de cultura. Segundo ela, “os 24 anos de idade, atuando como professora de cultura na escola indígena Xakriabá, me senti honrada por ocupar um cargo que tradicionalmente era destinado aos mais velhos, conhecedores de nossa cultura com profundidade (Xakriabá, 2018, p. 55).

com mudanças, vibra e traz vitórias com algumas delas e se fere com outras” (XACRIABÁ, 2018, p. 60). A autora toma a definição de cultura enquanto alimento para alma, colocando-a como elemento essencial para a vida indígena. “A cultura alimenta a alma, a agricultura alimenta o corpo, a comunidade alimenta a vida bem vivida” (p. 71).

Para Daiara Tukano³ (2017, s/p)),

cultura é um conceito extremamente complexo e impossível de ser fixado de modo único, de qualquer forma podemos afirmar que ao longo da história da humanidade, a cultura está constantemente em transformação, e que ela varia na infinidade de contextos que acabam definindo mais ou menos as identidades de grupos humanos, assim com o tempo vamos falando de cultura negra, européia, asiática, indígena etc.

Sobre a capacidade do ser humano de apreender o legado de gerações anteriores e de também criar novos instrumentos e conceitos, Clifford Geertz afirma que

Instrumentos, caça, organização familiar e, posteriormente, arte, religião e certa forma primitiva de “Ciência”, moldaram o homem somaticamente, sendo, portanto, necessários não só à sua sobrevivência, mas também à sua realização existencial. É verdade que, sem o homem, não haveria formas de cultura; mas também é verdade que sem formas de cultura não haveria o homem. (GEERTZ, 1980, p. 41)

Geertz é um influente teórico americano na área da Antropologia cultural. Para ele, as culturas, enquanto elementos essenciais na definição da natureza humana, podem ser uma representação do mundo e também um conjunto de regras para a atuação nele: um “guia de comportamento” para o convívio social. Dos estudos de Geertz (1989), apreende-se que a cultura é formada a partir de construções simbólicas, ou seja, os significados existentes em um conjunto de símbolos que é compartilhado por um determinado povo. A partir do compartilhamento das ideias, elas vão se amarrando entre si e criando uma “teia de significados”.

³ Daiara é uma indígena da etnia Tukano, povo do estado do Amazonas, da região do Alto Rio Negro. Nasceu em São Paulo, numa família de lideranças indígenas com forte atuação no momento de redemocratização do país. Mora em Brasília e é correspondente da Rádio Yandê, primeira web rádio indígena do Brasil.

Acreditando, como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais, enigmáticas na sua superfície” (GEERTZ, 1989, p. 15)

Geertz (1989), com base no conceito de cultura, apreendida como um emaranhado no qual as relações humanas se baseiam, observa que ela é, “portanto, pública... Embora uma ideiação, não exista na cabeça de alguém; embora não física, não é uma identidade oculta” (1989, p. 20). Para Geertz, os atores culturais compartilham os símbolos e significados entre eles, mas não dentro dos sistemas culturais, concluindo, assim, que “estudar cultura é, portanto, estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura” (*Idem*).

Desse modo, a cultura, a partir do conceito elaborado por Geertz, é um fenômeno que acontece no âmbito social e em um contexto no qual os acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos podem ser descritos. A cultura está em todos os lugares e momentos, dando forma aos atos de determinado grupo social a partir da vivência de gerações. É no comportamento humano que a cultura se articula e acontece. As lições apreendidas pelo grupo, segundo Geertz (1989, p. 29), são essencialmente “um discurso social, mesmo que tenha sido feito em diversos idiomas e tanto em ação como em palavras”.

Considerando que as transformações fazem com que as culturas sejam percebidas, é possível afirmar que todas as culturas estão na história, o que as diferenciam é a forma como lidam com esta história, como se defrontam e se transformam (SAHLINS, 1991). Assim, a mudança cultural deixa de ser uma ameaça e se transforma em um meio de reprodução social, pautada também pela história, já que a “cultura funciona como uma síntese de estabilidade e mudança, de passado e presente, de diacronia e sincronia” (SAHLINS, 1991, p.180).

O conceito de cultura é pensado por diferentes autores e em diferentes perspectivas, além daquelas que foram elencadas até o momento; isto por que este conceito é uma chave importante para a compreensão das estruturas sociais, conjuntos de regras, o meio moral e, até mesmo, as relações de poder. Portanto, mesmo considerando a existência de outras categorias, que podem também explicar as relações sociais, o conceito de cultura será adotado ao longo do texto por ser considerado a opção mais plausível para pensar a temática de pesquisa em tela.

Quando pensamos em mudanças culturais, abrimos uma fenda para observar a questão indígena no Brasil, uma vez que a figura desses povos ocupa um espaço importante na construção da sociedade brasileira e é concebida de um modo extremamente mutante. Foram vistos, em um primeiro momento, como integrantes da formação social brasileira, contribuindo, de forma ímpar, para a constituição da singularidade nacional e, nesse ponto de vista, o foco está no passado, seja nas heranças – genéticas, culturais etc. – deixadas por esses povos; seja no contato com o colonizador europeu, auxiliando-o na adaptação ao novo meio.

Nesse sentido, o século XX foi marcante, uma vez que o processo de expansão da comunidade nacional estava “a todo vapor”, e o contato entre as frentes desbravadoras e as frentes de expansão, com os grupos indígenas, espalhadas por regiões como a Amazônia e o Centro-Oeste, foi intenso e, por muitas vezes, violento. Cardoso de Oliveira (1976) utiliza o conceito de etnicidade para designar as relações travadas nesse contexto. Para ele, a etnicidade é um conceito que envolve as relações estabelecidas entre coletividades, que, por sua vez, se inserem em sociedades “envolventes, dominantes, culturalmente hegemônicas e onde tais coletividades vivem a situação de minorias étnicas, ou ainda, de nacionalidades inseridas no espaço de um Estado-Nação” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 89).

Esse conceito de etnicidade é construído a partir das relações sociais e das oposições entre os grupos, ou seja, a partir do contato interétnico, sendo assim, a identidade étnica se baseia numa noção de si dentro de uma dada situação. O autor fala sobre essa formação da identidade, através do contato entre os grupos, utilizando o exemplo de grupos indígenas. Segundo ele,

Um indivíduo ou grupo indígena afirma a sua etnia contrastando-se com uma etnia de referência, tenha ela um caráter tribal (por exemplo, Terêna, Tikúna, etc.) ou nacional (por exemplo, brasileiro, paraguaio etc.). O certo é que um membro de um grupo indígena não tem sua pertinência tribal a não ser quando posto em confronto com membros de outra etnia. Em isolamento, o grupo tribal não tem necessidade de qualquer designação específica (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 36).

Cardoso de Oliveira ainda se refere ao conceito de etnicidade enquanto o definidor de relações sociais mais simples, como a interação entre grupos culturais nos seus contextos cotidianos, e que, por mais simples que seja esta concepção, ela considera alguns aspectos essenciais, com destaque para dois deles, detalhados abaixo, momento em que o autor lança mão dos conceitos do antropólogo norueguês

Thomas H. Eriksen:

Etnicidade é uma propriedade de uma formação social e um aspecto de interação; ambos níveis sistêmicos podem ser simultaneamente compreendidos. Secundariamente, diferenças étnicas envolvem diferenças culturais que possuem impacto comparativamente [*cross-culturally*] variável [...] sobre a natureza das relações sociais. (ERIKSEN, 1991 *apud* CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 89)

Considerando, então, que a noção de etnia se liga diretamente a uma base social geralmente associada a grupos, ao contrário do conceito de raça, que teria ligações biológicas, o uso deste termo e de seus derivados, como identidade étnica, se torna mais adequado ao tratarmos de suas ligações com a noção de cultura, uma vez que ambos acontecem no interior de grupos e sociedades.

Para Carneiro da Cunha (1976), a definição de identidade esteve, por muito tempo, sob o domínio das ciências biológicas e naturais, que a concebia através do critério racial – que, para fins deste estudo, não é aplicável – em observância aos aspectos físicos herdados geneticamente. A partir do final da Segunda Guerra Mundial surge uma nova compreensão de grupo étnico, atrelada ao conceito de cultura, que passa a identificá-lo de acordo com os símbolos culturais que manifesta. Neste aspecto, Barth (1969) afirma que um grupo étnico surge quando cria categorias para se identificar e identificar os outros, instituindo, assim, as fronteiras étnicas do *nós* e do *eles*. Sendo assim, a definição de um grupo étnico não seria feita através da cultura, da língua ou dos aspectos físicos, pois estes são dinâmicos e podem se alterar ao longo do tempo, logo, as formas de identificação são construídas a partir da interação com os outros, e é a partir daí que se organizam enquanto grupos étnicos.

Cardoso de Oliveira (1976, p. 5) afirma que a identidade social “supõe relações sociais tanto quanto um código de categorias destinado a orientar o desenvolvimento destas relações”. Para o autor, esse código se manifestaria como sistema de *oposições* ou *contrastos*, sendo, dessa maneira, a identidade construída em oposição ao outro, partindo da experiência de contato interétnico.

Nessa mesma linha, Carneiro da Cunha (1976) argumenta que, para “poder diferenciar grupos é preciso dispor de símbolos inteligíveis a todos os grupos que compõem o sistema de interação” (CARNEIRO DA CUNHA, 1976, p. 94-5). Assim,

os sinais diacríticos⁴ utilizados para diferenciar um grupo do outro dependerá do outro grupo e da linguagem utilizada por ele. Por exemplo, utilizar os princípios da religião de um em oposição aos da religião do outro grupo. Esse processo de identificação com um grupo, caracterizado atualmente pelo conceito de etnicidade, mas que sofreu alterações significativas ao longo dos séculos, é importante, pois reforça estes grupos na busca pelo reconhecimento⁵ de sua identidade e, conseqüentemente, dos seus direitos – aqueles mesmos estabelecidos na Constituição Federal de 1988.

A etnicidade de um povo terá mais força perante as demais etnias e grupos se os seus integrantes se reconhecerem nas características do grupo, de modo que aqueles que estão observando, de fora, poderão compreender e respeitar as diferenças, anulando os estereótipos e preconceitos.

1.2 A arte enquanto manifestação cultural e afirmação identitária.

Através da cultura de um povo é possível conhecer seus hábitos, seus costumes e até identificar algumas de suas tradições e crenças, que são expressas de diversas maneiras na dança, na música, na arte e, até mesmo, nas atitudes diante de um determinado assunto. Nesse sentido, a cultura de diversas etnias indígenas será observada durante esta pesquisa pelo viés artístico. Criar um paralelo entre os conceitos tradicionais de arte, sua trajetória ao longo do tempo e o que esta mesma arte representa para cada povo é o que norteará a abordagem do tema estudado.

Assim como a arte carrega muito da cultura dos grupos étnicos em foco, a interpretação dela pelas pessoas que não pertencem a estes grupos também é um ponto relevante na análise, uma vez que as representações artísticas presentes nos livros didáticos de Arte, colocados à disposição das escolas pelo Ministério da Educação, serão essenciais para compreender como as pessoas estão percebendo esses povos na atualidade, considerando que vivemos numa sociedade onde

⁴ Conceito gramatical que significa algum sinal gráfico adicionado a certas letras e palavras para distinguir sua pronúncia ou significado. Aqui, confere igualmente sinais de diferenciação de um grupo étnico para outro. (Dicionário Aulete Digital, *online*.)

⁵ A discussão a respeito do conceito de reconhecimento, no campo étnico, é feita por diversos autores e possui um viés político acentuado. Segundo Axel Honneth (2004, p. 140), existe uma diferença clara entre “conhecer” e “reconhecer”, pois, “contrariamente ao conhecimento, que é um ato cognitivo não público, o reconhecimento depende de meios de comunicação que exprimem o fato de que outra pessoa é considerada como detentora de um ‘valor’ social”. (HONNETH, Axel. "Visibilité et invisibilité: Sur l'épistémologie de la 'reconnaissance'". *Revue du M.A.U.S.S.*, 2004).

predomina uma cultura eurocêntrica aglutinadora do 'eu' (não indígena, predominantemente branca e ocidental), em detrimento do 'outro' (indígenas, negros, orientais etc.).

Cada povo tem em sua cultura características específicas que lhe imprimem a unicidade e o distingue dos demais povos, e a arte é uma ferramenta importante nesse contexto de representação dos valores e saberes tradicionais. O termo "arte" assume, assim como o conceito de "cultura", diversos significados à medida que se alteram os grupos e os contextos de análise do mesmo; e, ao longo do tempo, assumem diversas significações. A maneira como se lida com a arte também se altera com o tempo, e o que é considerado absoluto pode ser substituído facilmente em outra época. O rompimento com padrões artísticos faz parte do processo histórico da arte. Neste sentido, a pesquisadora Debora Pazetto Ferreira (2014), sobre esse rompimento com os padrões artísticos, analisa o comportamento dos "produtores" de arte:

Os artistas abandonaram as molduras, os pedestais, os suportes clássicos, o palco, a mimese, os temas, as instituições tradicionais, os instrumentos musicais, o labor técnico, o roteiro, o predomínio dos sentidos, a individualidade autoral, a permanência dos objetos e, ainda assim, continuaram criando obras de arte. Fizeram arte nas ruas, arte abstrata, arte efêmera, fizeram arte sobre seus próprios corpos, na terra, nos desertos, arte virtual, digital, política, antipolítica, usaram os animais, os rituais, a ciência, o silêncio e o acaso. Esvaziaram galerias, misturaram gêneros, dançaram no chão, empacotaram museus, foram às ruas e de volta aos cubos brancos e teatros, e, para o agrado ou desagrado de críticos e filósofos, continuaram criando coisas, ações ou eventos que continuam sendo referidos pelo nome "arte". (FERREIRA, 2014, p. 13)

O rompimento com padrões tradicionais e a abertura para a inovação é uma característica da arte contemporânea que ainda causa inquietação no meio artístico, sendo aceita por alguns, mas ignorada por muitos. Contudo, a inserção da arte indígena no contexto artístico, livre de classificação, é beneficiada por tais rupturas. Deste modo, "a arte contemporânea coloca questões radicais à crítica: julgar se um objeto, um evento ou uma ação devem ser exibidos e compreendidos *como arte*" (FERREIRA, 2014, p. 18). Neste sentido, Ferreira (2014) dialoga com o francês Marc Jimenez (2005, p. 26) para enfatizar o paradoxo da arte contemporânea. Segundo ela,

Para saber se uma prática qualquer ou uma coisa são arte, é preciso já saber o que é a arte ou dispor de uma definição, mesmo que vaga, de arte. Todavia, o paradoxo da situação criada pela arte contemporânea reside não apenas em uma indefinição da arte, mas também no fato de que a palavra “arte” implica, malgrado tudo e a despeito de sua indeterminação, um juízo de valor. (*apud* FERREIRA, 2014, p.18)

Corroborando com o autor francês, o conceito de arte sempre terá imbuído em si juízos de valor do observador, dificultando a tarefa de definição do que ela realmente é. Sobre essa questão, Arthur Danto (2006) elabora um conceito que ajuda a explicar quando algo é considerado arte. O autor desenvolve a noção de “mundo da arte”, no qual tudo o que for apresentado ali é arte. Porém, esta perspectiva não se traduz em uma única definição de arte na contemporaneidade, o que dificulta a escolha de uma delas para clarear a pesquisa ora apresentada.

Para Ferreira (2014, p. 22),

“Arte” remete a, ao menos, dois conceitos básicos: um é mais restrito, pois trata da arte como “obra de arte”, circunscrita na história da arte, feita por artistas e na maioria das vezes localizada em instituições artísticas; o outro é mais amplo, pois concebe a arte como o conjunto de atos criadores ou inovadores presentes em qualquer cultura humana. Chamaremos o primeiro conceito de “restrito” porque ele emerge em um contexto histórico-social mais delimitado espacialmente e temporalmente. O segundo conceito chamaremos de “amplo”, porque tem a mesma escala de conceitos primordiais, como humanidade, história, sociedade ou cultura.

Considerando esta tentativa de definição da autora, ambos os conceitos poderiam servir à pesquisa ora apresentada, enfatizando a inserção de toda forma de produção elaborada, e com alguma preocupação estética, à noção de arte, inclusive as artes⁶ produzidas por indígenas, que tiveram, a partir das últimas décadas do século XX, um novo impulso, pois, a partir de “bases teóricas e metodológicas inovadoras”, passaram a ser compreendidas como material visual, fundamental para a compreensão da vida social das diversas sociedades existentes” (BICALHO & MACHADO, 2018, p. 9).

A absorção de ambos os conceitos se dá no sentido de que, atualmente, vemos produções indígenas e afro-brasileiras expostas em inúmeros museus e galerias de arte, dessa forma, adentraram ao mundo restrito da arte; mas também é possível encontra-las em seus espaços de origem, numa comunidade indígena ou

⁶ Assim, escrito no plural, por se tratar de uma imensidão de etnias que produzem, a partir de seus símbolos e noções próprias de estética, uma arte particular.

em uma comunidade quilombola, por exemplo, representando atos criadores específicos de determinadas culturas.

Apesar de não ser o foco da presente discussão, o conceito restrito de arte pode nos auxiliar na compreensão da inserção de objetos étnicos no mundo da arte, uma vez que, segundo Ferreira (2014, p. 33), “é um conceito tipicamente ocidental e, talvez, como diria Flusser, é uma invenção da Idade Moderna e não sobreviverá a ela”. Para a autora, uma série de ideias diferentes interferiu no surgimento deste conceito de arte. “É uma ideia que foi cristalizada através da junção de heranças greco-romanas, de revoluções sociais renascentistas, de diversos fatores econômicos, teóricos e institucionais do início da modernidade, e assim por diante” (2014, p. 33).

A imposição deste conceito às diversas culturas acabou por incorporar elementos que, isolados em seu contexto, não seriam considerados arte, porém, a partir de um teor universalista, apreendido pelo então conceito restrito, passa-se a “colonizar” diversas culturas. Em contrapartida, partindo do conceito amplo de arte,

[...] isto é, nós passamos a identificar como obras de arte inúmeros fenômenos que não foram produzidos nem eram apreciados em virtude da noção moderna de arte. Através de um raciocínio analógico, passamos a circunscrevê-los com o mesmo conceito, que foi ampliando seu escopo e invadindo teoricamente outras épocas e outras culturas: foi assim que as máscaras africanas, as cerâmicas japonesas, os trajes indígenas e até mesmo as múmias egípcias passaram a ser expostas em museus ao lado de estátuas barrocas ou de pinturas cubistas ou de Marcel Duchamp. Deixamos de atentar para o modo como esses fenômenos são ou eram compreendidos em seu contexto de origem, em sua própria língua-realidade. (FERREIRA, 2014, p. 33).

A seu modo e, ainda assim, partilhando de definições restritas do conceito de arte, e de uma ilusória pretensão universalista, é inegável que houve um rompimento com os padrões artísticos na arte contemporânea. A arte, em sua perspectiva moderna, origina-se no Renascimento, porém, seus sentidos e significados são atemporais e inesgotáveis. Nesta perspectiva, Lorenzo Mammi (2012) concorda com as teorias de Danto quando diz que, a princípio, tudo pode ser arte não simplesmente porque é apresentado no mundo da arte, mas por passar a desempenhar um papel fundamental na totalidade da cultura – a possibilidade de gerar novas experiências significativas.

Para Mammi, o sentido de uma obra de arte, seja qual for a sua origem,

restrita ou não, é algo que certamente transcenderá o seu próprio tempo. “Uma obra de arte é um objeto que sobrevive à vida e à intenção que a gerou, e a todos os discursos produzidos sobre ela. Nesse sentido, ‘o que resta’ é, simplesmente, sinônimo de ‘arte’” (2012, p. 09).

Gombrich (1999), ao tratar de arte “primitiva”⁷, traz considerações que se encaixam perfeitamente nos conceitos de Mammi, no tocante ao papel da arte na cultura em que está inserida. “Os artistas trabalham para gente de sua própria tribo, que sabe exatamente o que cada forma ou cada cor pretende significar” (GOMBRICH, 1999, p.17).

Se levarmos em conta que a arte precisa de suporte e representação, forma e matéria para ser considerada como tal, poderemos encaixar nesse patamar, facilmente, produções étnicas de tempos remotos, que não foram produzidas com tal intencionalidade, a de ser arte, mas que, ao transcender o seu tempo, adquirem novos significados. Nesta mesma linha de raciocínio, analisa Gombrich:

O domínio técnico de alguns artífices tribais é deveras surpreendente. Não devemos esquecer, quando se fala de arte primitiva, que a palavra não quer dizer que os artistas possuem apenas um conhecimento primitivo de seu mister. Pelo contrário, muitas tribos remotas desenvolveram uma arte verdadeiramente assombrosa em obra de talha, cestaria, na preparação do couro ou mesmo no trabalho com metais. Se nos lembrarmos com que ferramentas rudimentares essas obras foram feitas, não poderemos deixar de nos maravilhar com a paciência e a segurança de mão que esses artífices primitivos adquiriram ao longo de séculos de especialização. (GOMBRICH, 1999, p. 18)

Para o autor, o que faz de alguém um artista não é a prova da habilidade do mesmo, o padrão de capacidade artística. O que o distingue são suas ideias. A história da arte, para ele, “é uma história de ideias, concepções e necessidade de constante mudança” (GOMBRICH, 1999, p.18). Dessa forma, se há artista haverá arte, independente do meio no qual esteja inserido, e seria, então, desnecessária a classificação de tipos de arte, como arte indígena, arte afro-brasileira ou arte étnica.

Neste sentido, segundo os professores Eliézer Cardoso de Oliveira e Ademir Luiz da Silva, no Prefácio do livro *Artes Indígenas no Cerrado: saberes, educação e museus* (2018), o conceito de arte é entendido ainda numa concepção romantizada,

⁷ Entre aspas por não ser mais um termo adotado atualmente para se tratar de artes produzidas por etnias indígenas e afro-brasileiras.

como sendo uma “elaboração estética advinda de um espírito humano único e original, ao mesmo tempo dialogando e rompendo com a tradição”. Portanto, se temos o artista enquanto ser único e a arte como a materialização das ideias do artista, a afirmação de Gombrich (1999, p.1), de que “não existe arte, há somente artistas”, nos leva a inferir que em qualquer cultura há artistas produzindo, a partir de seus preceitos, uma arte que é ao mesmo tempo única e universal.

Outra discussão relevante nesse cenário diz respeito à inexistência do conceito ocidental de arte no seio de determinadas etnias, como os indígenas, por exemplo. Els Lagrou (2010, p. 1) discorre sobre tal problemática e observa que “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”. No interior das diversas etnias indígenas não há uma palavra para designar a arte como a concebemos, apesar de haver uma grande preocupação com a estética nas suas produções. Nenhuma etnia indígena distingue a utilidade de algum objeto de sua beleza estética, a partir dos seus padrões próprios. Lagrou resume, dizendo que

[...] trata-se de povos que não partilham nossa noção de arte. Não somente não têm palavra ou conceito equivalente aos de arte e estética em nossa tradição ocidental, como parecem representar, no que fazem e valorizam, o pólo contrário do fazer e pensar do Ocidente neste campo. (2010, p. 1)

A arte produzida pelas diferentes etnias e comunidades indígenas traduzem uma série de sentimentos e valores daqueles povos, que externa suas crenças através de grafismos e objetos específicos para cada ritual ou ocasião. Dessa forma, percebe-se uma arte diretamente ligada à cultura de um povo, “pois muitos artefatos e grafismos que marcam o estilo de diferentes povos indígenas são materializações densas de complexas redes de interações que supõem conjuntos de significados” (LAGROU, 2010, p. 1).

Considerando tal fator, podemos retomar ao que disse Gombrich, quando ressalta que o artista trabalha para gente da sua própria comunidade/etnia⁸, pois, os conhecimentos indígenas são repassados entre eles, de geração em geração, perpetuando-se na forma de grafismos e de artefatos, que possuem, para os seus

⁸ Gombrich utiliza o termo tribo, que, por ser muito reducionista e carregado de ideologia e preconceito, foi substituído por comunidade/etnia no texto.

descendentes, significados que, por muitas vezes, não são compreendidos por outros indígenas ou por não indígenas que venham a contemplá-las.

Neste sentido, Bertha Ribeiro (1989) discorre sobre a fusão de aspectos estéticos e etnológicos no estudo das artes indígenas, e ressalta que não é possível compreendê-las dissociadas de suas culturas. Para a autora,

Com o tempo, o ponto de vista “etnológico” e o “estético”, devido às mútuas influências, tendem a convergir. O historiador da arte passou a alimentar-se de informações fornecidas pelo etnólogo e este a dar maior atenção aos aspectos artísticos da produção simbólica tribal. A opinião de que o impulso estético é inerente à natureza humana foi expresso claramente por Franz Boas na sua obra clássica, *Primitive art* (primeira edição, 1927). Boas argumenta que, tanto a arte dos povos pré-letrados quanto a dos chamados civilizados devem ser vistas sob dois aspectos: “Aquele baseado tão somente na forma; e o outro, nas idéias associadas à forma. Do contrário, a teoria da arte seria unilateral”. (RIBEIRO, 1989, p. 20)

Ao discorrer sobre a experiência estética de indígenas brasileiros, Lux Vidal ainda destaca:

As manifestações estéticas das sociedades amazonenses oferecem um ângulo de estudo interessante de dados conceituais e físicos que definem uma obra de arte. No mundo ocidental, os termos habitualmente empregados para designar o belo e a arte estão ligados de maneira cognitiva aos valores e aos conceitos correntes desse mundo. Esses critérios não se encontram necessariamente em outras culturas. Dentro de uma perspectiva antropológica, nós podemos afirmar que o processo estético não é inerente ao objeto mas está ancorado ao que determina a ação humana. Assim, o fenômeno estético é composto, dizemos nós, de experiências sensíveis. O produtor, o público e o objeto interagem de maneira dinâmica, cada um contribuindo à experiência que é ao mesmo tempo estética e artística. (VIDAL, 2005, p. 185)

Com uma intensa teia de significados e uma forte cristalização de ideias, as artes produzidas por estas comunidades citadas por Vidal, mesmo que não compartilhem do conceito eurocêntrico de arte, evidenciam o caráter artístico das mesmas; assim como a arte ocidental moderna, se considerarmos que os “objetos indígenas cristalizam ações, valores e ideias, como na arte conceitual, ou provocam apreciações valorativas da categoria dos tradicionais conceitos de beleza e perfeição formal” (LAGROU, 2010, p. 2). E se, na “maior parte das sociedades indígenas brasileiras, o papel do artesão/artista não constitui uma especialização e a possível desconexão entre seu fazer e as preocupações do grupo não se coloca”

(LAGROU, 2010, p. 4), podemos concluir que a distinção entre arte e artefato é uma categorização desnecessária neste universo.

Porém, apesar de reconhecida a importância da produção artística indígena atual, as discussões acerca de como classificar essa arte causa certa polêmica, pois, no interior das culturas que as produzem – uma vez que os povos indígenas brasileiros, apesar de serem englobados em uma única categoria homogeneizante, possuem diversos segmentos sociais – os seus artefatos são considerados “objetos de ação”, e não se ajustam ao conceito de arte ocidental. Sobre essa problemática, D’Assunção Barros (2011) relata que os seus artefatos são transferidos para museus pelos “sentimentos profundos que deles pareciam emanar, pela sua intensidade expressiva, pela ousadia no tratamento da forma”. Segundo o autor, apenas a partir da década de 1960 há o despertar para o fato de esses objetos possuírem outras características.

[...] o fato de serem objetos em dinâmica conexão com contextos culturais e naturais, onde desempenhavam o papel de “objetos de ação”, que visavam transformar o mundo através da magia ou da estruturação de uma forte identidade coletiva, que foram confeccionados para se inserirem em cerimônias de diversos tipos, em redes simbólicas para sociedades secretas, em rituais de iniciação e ritos de passagem, em festas coletivas. Em uma palavra, objetos produzidos para as pessoas interagirem com eles, ou para que eles mesmos o fizessem com o ambiente e o contexto envolvente. (BARROS, 2011, p. 41)

Para Barros, essa arte é “uma arte de expressão que parte de dentro do humano para fora, e que, portanto, se mostra como pura ‘invenção’, ao invés de se configurar na reprodução ou na imitação da natureza” (BARROS, 2011, p. 71). Sendo assim, sua assimilação se dá de forma espontânea. Arthur Danto, sobre essa assimilação, observa que

[...] por causa de sua aparência ao olhar sensível, por causa de semelhanças estéticas com os trabalhos de arte de nossas próprias tradições, é inevitável talvez que nós acabemos vindo a enxergar como trabalhos de arte objetos que não usufruem deste status nas suas sociedades de origem. (1989, p. 32)

Dessa forma, percebe-se que a inserção das artes étnicas no contexto artístico contemporâneo acontece de forma bastante intensa quando os artistas ocidentais percebem, nas chamadas “artes primitivas”, uma leitura que ultrapassa o

romântico e o exótico. E, partindo dessa inserção artística na contemporaneidade, a arte se torna um viés interessante para o estudo da cultura de diversas etnias que contribuíram, e contribuem ainda hoje, para a construção da brasilidade; assim como também um instrumento para a divulgação delas, numa perspectiva decolonial, a partir da qual os indígenas possam assumir suas identidades e falar por eles mesmos sobre sua história, saindo das sombras de uma História eurocêntrica que sempre os enxergou secundariamente.

1.3 Rompendo barreiras: Um olhar crítico para as questões étnicas.

Este tópico tem por objetivo uma breve exposição acerca dos ideais decoloniais que surgem na segunda metade do século XX, questionando as versões históricas contadas, até então, sobre a colonização, em diversos países. Os estudos decoloniais podem ser conceituados como um grande conjunto teórico, com o foco nas ordens social, política e econômica, imposto pelo processo colonial; e que agrega pesquisadores de diversas partes do mundo colonizado e indica a necessidade de descolonizar o pensamento atual, ou seja, de se libertar das amarras herdadas historicamente de um processo colonizador, geralmente, violento e opressor. Nesse sentido, interpelar tal temática é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa ora apresentada, uma vez que as abordagens feitas em sala de aula, acerca das temáticas indígenas, perpassam conhecimentos portados pelos professores que ministram as aulas.

Pensando ainda na abordagem decolonial da história indígena, além do referencial teórico inerente ao tema decolonial, serão adotadas, também, algumas narrativas indígenas e quilombolas para embasar a análise da realidade indígena, tomando por base suas lutas constantes pelo reconhecimento histórico e sua compreensão de colonialidade, colonização, opressão e outras questões que trouxeram sofrimento e invisibilização aos mesmos. Nesse sentido, o uso das narrativas indígenas, em detrimento de narrativas de não indígenas sobre eles, se configura em um interessante instrumento decolonial, que pode ser adotado também na escola, como ferramenta de atendimento ao que preconiza a Lei 11.645/08.

A história tradicional tomou as narrativas tecidas pelos europeus, à época da ocupação da América, sobre os indígenas e as práticas de conquista e colonização,

como fontes históricas inquestionáveis, tornando-as retratos fieis dos fatos ocorridos no passado. Ao longo do século XX, porém, novas tendências historiográficas começam a questionar a objetividade desse conhecimento e o *status* de verdade dessas fontes, contudo, ainda se observa que o ensino ministrado nas instituições escolares se mantém, de certa forma, alheio a essas transformações; assim como às novas perspectivas introduzidas no campo da temática indígena. A inserção dessas mudanças no seio escolar é importante, pois podem promover questionamentos e desnaturalizar os discursos históricos estereotipados a respeito do passado indígena, especialmente no Brasil.

A partir da segunda metade de século XX, uma corrente de pensamento chamada pós-colonialismo⁹ começa a tomar forma, partindo de estudos realizados por imigrantes nos departamentos de crítica literária de universidades de países europeus, que eram as antigas metrópoles. Esse movimento surge com a intenção de romper com uma história única, sustentada por narrativas que legitimaram o processo de colonização e naturalizaram a dominação a partir de conceitos de raça e hierarquia, justificando o processo de “civilização”. Não é possível se referir a uma única teoria pós-colonial, já que existe uma série de estudos que contribuem com orientações distintas em diversas áreas de conhecimento, e que carregam em comum o fato de realizarem críticas às narrativas eurocêntricas de ‘civilização universal’.

O movimento pós-colonial traz consigo o comprometimento político com a desmistificação do colonialismo e a desconstrução do seu discurso, a partir de experiências coloniais e dos processos brutais que elas impões, tais como a dominação, a desumanização, a realocação, a perda de identidade, a diáspora, o preconceito racial, a tortura, a banalização da vida, e tantas outras atrocidades da natureza humana em desequilíbrio. Nesse sentido, o movimento tende a evidenciar que o confronto das relações transversais, estabelecidas no universo colonial,

⁹ A corrente pós-colonial é um projeto que surge na década de 1970, a partir da identificação da relação antagônica entre colonizador e colonizado, com a intenção de denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos. Sua base teórica é fincada em epistemologias construídas a partir de autores europeus. Portanto, na década de 1990, um grupo de intelectuais latino-americanos, inspirados pelos processos de redemocratização dos países latinos, fundam o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, que inaugura, então, uma nova corrente, a crítica colonial, que traz a necessidade de decolonizar a epistemologia latino-americana e os seus cânones, rompendo de vez com a tradição eurocêntrica de pensamento. Deste modo, o movimento pós-colonial antecede o pensamento decolonial, sendo movimentos distintos entre si. (ROSEVICS, 2017, p. 187).

tornam as fronteiras dessas relações mais permeáveis, exigindo a resignificação de algumas categorias, como colonizador/colonizado, metrópole/colônia.

Essa relação entre colonizado/colonizador é permeada por subjetividades, por laços que ao mesmo tempo que são destruidores, também são criadores. Segundo Albert Memmi (1977, p. 105), esses laços, concomitantemente, “... destrói e recria dois parceiros da colonização, colonizador e colonizado: um é desfigurado em opressor..., o outro em oprimido”. Ele conclui que “há em todo colonizado uma exigência fundamental de mudança”.

Sendo assim, as consequências do processo colonial são muito profundas, portanto, para a teoria pós-colonial, a colonização não acabou quando os invasores se retiraram dos países ocupados, uma vez que há um longo processo de descolonização do imaginário dos habitantes desses lugares, de construção do próprio imaginário social enquanto habitantes e cidadãos de um país ou território brutalmente colonizado. Nesse sentido, a descolonização é a construção de espaços para novos protagonistas, subalternizados pelo processo colonial, sendo este um movimento muito mais subjetivo.

Na década de 1970 surgiu a expressão “subalterno” como referência às pessoas colonizadas do subcontinente sul-asiático, originando, assim, um novo enfoque histórico para os dominados. A partir dos anos 1980 aparecem os primeiros “estudos subalternos”, uma referência ao termo e aos povos subalternizados pela colonização europeia.

Seguindo a trilha dos rompimentos com o passado colonial, surge, no começo da década de 1990, dessa vez na América Latina, o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, que se transformaria, depois, no Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), e que lança uma crítica ao pós-colonialismo, no sentido de que este não se desvincularia dos laços europeus ao não ter como suporte seus próprios intelectuais, nascidos nas culturas híbridas do eixo Sul. Para Luciana Ballestrin, o Grupo Modernidade/Colonialidade foi fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais, desta vez, na América Latina. Segundo a autora, o movimento,

[...] assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no

modo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. (BALLESTRIN, 2013, p. 89)

O termo “colonialidade” tem a intenção de denunciar a manutenção, ainda nos dias atuais, de relações raciais de poder. Este conceito é muito importante para a compreensão dessas relações; assim como para o entendimento do processo migratório entre continentes, como a América e a África. Na contramão, temos o conceito de Modernidade, utilizado por Enrique Dussel (2015), que é adotado para estudar as consequências da concepção, adotada pelos europeus, de se enxergarem como o centro do mundo. Segundo o autor,

Modernidade é uma narrativa originada a partir de uma nova visão do ser humano, uma visão antropocêntrica, racional e impulsionadora do progresso. Sustenta esta autonarração a crença de que condições internas, isto é, essencialmente europeias, teriam permitido à Europa a superação, pela sua racionalidade, de todas as outras culturas (DUSSEL, 2015, p. 51).

Dussel (2007; 2015) analisa a versão eurocêntrica da história, que teria levado a Europa à pretensa ‘superioridade’ cultural e racial. Essa versão histórica se enraizou de tal maneira no imaginário, tanto dos que se consideravam superiores – os europeus – quanto dos que se sentiam inferiores – os colonizados subalternos, que conseguiu ofuscar a violência colonial, criando outra face histórica.

O autor, através da análise histórica, busca desmistificar a ideia de ‘Modernidade’ enquanto expressão do espírito europeu, já que, para ele, o projeto europeu era estender a Europa para a África e a América, transformando os habitantes destas colônias em um todo homogêneo, forjando-os à sua própria semelhança e anulando suas características, que não eram relevantes no momento.

Nesta perspectiva, Tzvetan Todorov, sobre a ‘assimilação’ do ‘outro’, diz que “se a compreensão não for acompanhada de um reconhecimento pleno do outro sujeito, então essa compreensão corre o risco de ser utilizada com vistas à exploração, ao ‘tomar’; o saber será subordinado ao poder.” (TODOROV, 2010, p. 190).

Um terceiro elemento desse movimento Modernidade/Colonialidade é o “Giro decolonial”, que foi um termo cunhado por Nelson Maldonado-Torres no ano de 2005. O termo significa “o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

Walter Dignolo, um dos principais pesquisadores do movimento, diz que “a conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento de-colonial em marcha” (MIGNOLO, 2008, p. 249).

Em diversos momentos, o termo “decolonialidade” se confunde com o termo “descolonialidade”. Nesse sentido, Catherine Walsh traz uma importante contribuição ao esclarecimento da diferenciação de ambos os termos. Para a autora,

Suprimir la “s” y nombrar “decolonial” no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas. (WALSH, 2009, p.14-15).

Portanto, não se trata apenas de suprimir o processo colonial de nossa história, não é apenas descolonizar os territórios colonizados, mas assumir uma postura de luta contínua para escrever uma nova história dos colonizados como atores sociais partícipes do processo, e não como simples agentes moldáveis, submissos e subordinados. A decolonialidade refere-se ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade e supõe um projeto mais profundo, uma tarefa urgente para o nosso presente de subversão do padrão de poder colonial. No decorrer deste trabalho, o termo adotado será, então, decolonialidade, em detrimento ao termo descolonialidade.

Alguns novos conceitos passaram, recentemente, a fazer parte da vertente decolonial, porém, ainda pouco disseminados, mas que são bastante pertinentes para a abordagem utilizada na pesquisa ora apresentada. Um desses conceitos é o de Quilombolismo, definido por Beatriz Nascimento e Abdias Nascimento. Beatriz Nascimento (2008) se refere ao fenômeno quilombo como uma unidade através do tempo, uma vez que sua trajetória serviu de símbolo com conotação de resistência étnica e política. Atualmente, o movimento assume forma de resistência cultural. Para a autora, o quilombo “cortava transversalmente as estruturas de linhagem e estabelecia uma nova centralidade de poder frente às instituições de Angola” (NASCIMENTO, 2006, p.119). Assim, a partir da década de 1970, com o surgimento de inúmeros movimentos, inclusive indígenas e negros, o quilombolismo se une na

luta contra o colonialismo cultural.

Abdias Nascimento (1980) é quem percebe e registra o quilombolismo como um “conceito emergente do processo histórico-cultural”. O autor considera o modelo quilombolista como uma “ideia-força”, como “energia” (NASCIMENTO, 2002, p. 204); conceito que vai ao encontro dos ideais decoloniais, uma vez que o modelo traz consigo a ideologia de resistência.

Outro conceito importante é o cunhado por Antônio Bispo dos Santos – conhecido por Nego Bispo – líder quilombola pertencente a uma comunidade rural do Piauí, professor e pesquisador engajado com os movimentos sociais de resistência atuais. O autor se refere ao termo “contra colonização” em contraposição ao conceito de colonização, pretendendo, assim, “conceituar os processos de enfrentamento entre povos, raças e etnias em confronto direto no mesmo espaço físico-geográfico” (SANTOS, 2015, p. 20).

Para Santos – que faz uma análise bastante complexa do processo de ocupação do que ele chama de Pindorama (Terra das Palmeiras), em referência aos povos indígenas de língua Tupi, que aqui viviam e assim chamavam a terra que habitavam – o processo de homogeneização dos povos originários, sob a genérica denominação de “índios”, é uma estratégia utilizada intencionalmente, buscando destruir as identidades étnicas aqui existentes. Segundo o autor,

Os colonizadores, ao os generalizarem apenas como “índios”, estavam desenvolvendo uma técnica muito usada pelos adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome. Ou seja, os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar suas identidades com o intuito de os coisificar/desumanizar. (SANTOS, 2015, p. 28)

Deste modo, Santos traça uma série de análises comparativas e documentais sobre o processo histórico de contato entre os “colonizadores europeus” e, inicialmente, os “povos pindorâmicos”, que é a denominação dada por ele aos indígenas, como forma de resistência e enfrentamento à História perpetuada ao longo dos séculos. Numa linha histórica, a partir da chegada dos povos africanos ao Brasil, ele passa a categorizá-los, juntamente aos indígenas – ou povos originários – tomando-os, indígenas e africanos escravizados, como povos contra colonizadores.

Nego Bispo define o que ele compreende por colonização e contra

colonização da seguinte maneira:

Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios. (SANTOS, 2015, p. 47-48)

Definindo os conceitos utilizados ao longo do seu trabalho, Nego Bispo passa a analisar os principais processos históricos ocorridos ao longo dos séculos de colonização, envolvendo colonizadores e contra colonizadores, enfatizando o protagonismo e a resistência impetrada pelos povos que lutavam por sua cultura, pelos seus costumes e por sua sobrevivência frente aos colonizadores, que objetivavam arrancar-lhes as riquezas, escravizar a sua mão de obra e dizimar as comunidades tradicionais em nome de sua ganância.

Nesse sentido, o conceito de contra colonização, cunhado por Nego Bispo, ganha espaço relevante neste estudo, ao lado do conceito de decolonialidade, uma vez que ambos se completam. Enquanto o decolonial busca rever a história, a partir da assunção de uma postura de luta contínua, para escrever uma nova história dos colonizados como atores sociais partícipes do processo, e não como simples agentes moldáveis, submissos e subordinados; o movimento contra colonial parte dos próprios agentes históricos invisibilizados ao longo do tempo para recontar esta mesma história.

Numa passagem do texto de Nego Bispo, na qual ele trata da movimentação recente dos contra colonizadores conquistando o direito de se resignificarem, nos termos designatórios dos povos quilombolas e indígenas na Constituição Federal, o autor enfatiza o acatamento das reivindicações feitas por esses povos e o que isso significou para as diversas etnias envolvidas. Para ele,

Ao acatarmos essas denominações (quilombo e indígena), por reivindicação nossa, mesmo sabendo que no passado elas nos foram impostas, nós só o fizemos porque somos capazes de resignificá-las. Tanto é que elas se transformaram do crime para o direito, do pejorativo para o afirmativo. Isso demonstra um refluxo filosófico que é um resultado direto da nossa capacidade de pensar e de elaborar conceitos circularmente. (SANTOS, 2015, p. 95)

A contra colonização posta por Nego Bispo é muito atual, tendo em vista o

despontamento de movimentos contra coloniais ou decoloniais, ou simplesmente movimentos étnicos, de grupos que lutam por seus direitos, a partir da identificação com características que, por muitas vezes, foram renegadas ou acatadas pejorativamente, e que, agora, funcionam como bandeira de luta. Portanto, o conceito será utilizado ao longo desta pesquisa, juntamente com o de decolonialismo, uma vez que ambos se complementam e atendem à necessidade da discussão ora proposta.

Muitos indígenas também estão despontando nesse cenário de luta contra colonial, se posicionando de forma crítica, defendendo seu lugar histórico de luta e de resistência, assim como fez Nego Bispo. Diversas publicações de autores indígenas, de forma independente ou em parcerias com não indígenas, estão disponíveis para os leitores não indígenas acessarem e conhecerem melhor outra versão da história, como é o caso do livro *A queda do Céu: palavras de um xamã yanomami*, obra coletiva de Davi Kopenawa e Bruce Albert.

Este livro é prefaciado por Viveiros de Castro, que reconhece o valor epistemológico do pensamento deste importante líder indígena, Davi Kopenawa. Para Viveiros de Castro (2015, p.15), a publicação de uma obra desta magnitude é um “acontecimento científico incontestável”, pois é elaborado a partir da experiência de quem vive, pensa e sente o espaço da diferença colonial e sofre as consequências históricas mais diretas da colonização. Viveiros de Castro faz uma crítica sobre a relação entre indígenas e não indígenas, quanto à subalternização que rege essas relações ao longo do tempo, e constata que

recusar aos índios uma interlocução estética e filosófica radicalmente 'horizontal' com nossa sociedade, relegando-os ao papel de objetos de um assistencialismo terceirizado, de clientes de um ativismo branco esclarecido, ou de vítimas de um denunciamento desesperado, é recusar a eles sua contemporaneidade absoluta. Nosso tempo é o tempo do outro, para glosarmos, e invertermos, a bandeira que Johannes Fabian agitava em 1983. Pois os tempos são outros. E o outro, mais ainda. (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 34, ênfase no original)

Nesse sentido, observar o posicionamento dos indígenas frente à modernidade, sua interação com a tecnologia e com a contemporaneidade, é um exercício importante para que possamos, enquanto não indígenas, compreender que eles mudam e se adaptam à vida moderna tanto quanto qualquer outro povo ou indivíduo, e que lutam como nunca pelo reconhecimento do seu protagonismo

histórico. Neste sentido, é muito válido ouvir o ‘outro’, sempre olvidado por nós, e dar voz às sábias palavras dos indígenas, que muito têm a nos ensinar, como demonstra Davi Kopenawa neste trecho de A queda do Céu:

Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida de meus antigos com o pó de *yâkoana* que me deram. Foi desse modo que me transmitiram também o sopro dos espíritos que agora multiplicam minhas palavras e estendem meu pensamento em todas as direções. Não sou um ancião e ainda sei pouco. Entretanto, para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo, suas ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir. Se isso ocorrer, os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta. (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p. 76)

Eliane Potiguara é um exemplo da militância indígena. A autora enfatiza sempre, em suas obras, a importância da mulher indígena na luta “contra a opressão, o racismo e a destruição” (POTIGUARA, 2007, p. 73) causados aos povos indígenas; utiliza de poesia, na maioria de seus textos, para problematizar questões importantes e polêmicas, sempre enaltecendo o lugar de luta das mulheres. Nesse trecho do texto *Identidade e Voz Indígena*, do ano de 2007, é possível perceber o chamamento à luta pelo reconhecimento do lugar indígena na sociedade, pelo respeito aos costumes e tradições. A autora chama à resistência quando diz que

A verdade está chegando à tona, mesmo que nos arranquem os dentes! O importante é prosseguir. É comer caranguejo com farinha, peixe seco com beiju e mandioca. É olhar o mar e o céu. É reverenciar os mortos, os ancestrais. É sonhar os sonhos deles e vê-los. É conviver com as “manias de cabôco”, mesmo sufocados pela confusão urbana ou as ameaças agrestes, porque na realidade são as relações mais sagradas de nosso povo, porque são relações com a Terra e com o criador, nosso Deus Tupã. Bonito, é vestir os trajes do Toré e se honrar como se vestira os trajes dos reis e senti-los como a expressão máxima das relações entre o homem, a Terra e Deus. É sentir o Sagrado e o Universo. (POTIGUARA, 2007, p. 74)

Outra autora que se desponta no cenário intelectual indígena, militando em prol das lutas étnicas, e ainda com o diferencial de conviver na sociedade não indígena, enquanto professora da rede pública de educação de Brasília, é a

professora indígena Daiara Tukano¹⁰. Em um relato feito para um *site* de notícias¹¹, ela relata como é sua experiência em meio aos não indígenas e como sofre diariamente com os preconceitos perpetuados historicamente.

Perdi a conta de quantas vezes, por exemplo, expliquei a colegas “chegados” no assunto da racialidade sobre o “red face”, conceito de viés indígena equivalente ao “black face”: o famoso fantasiar de índio, ou fazer cocar de cartolina para tirar foto do “indiozinho” com bochechas pintadas de tinta guache no jardim de infância. Professores versados em Luther King, Malcolm X, Dandara e Zumbi dos Palmares, conseguem quando muito lembrar que um dia teve um deputado chamado Mário Juruna, mas não fazem ideia de sua história ou de qualquer outro que não esteja num romance de José de Alencar. Costumo dizer que vivemos numa sociedade daltônica que enxerga apenas preto e branco e ignora as outras cores, relações e histórias, e que esse daltonismo não é menos segregador e colonizador, pois, repito, os únicos originários desta terra somos os indígenas. Reitero o termo originário porque é a estrutura que define nossa identidade. É muito dolorido para uma pessoa que sofre racismo perceber que ela também pode praticá-lo, então me treino constantemente na doçura e na diplomacia para compartilhar com carinho essas reflexões. (TUKANO, 2017, *online*).

A autora fala em outro texto, publicado também em 2017, no *site* da Rádio Yande, a primeira rádio *online* totalmente indígena do Brasil, da qual ela é correspondente, sobre alguns símbolos de resistência utilizados pelos indígenas para enfatizar as suas raízes e manter vivas suas tradições.

Como indígena posso citar o cocar como um dos mais importantes símbolos da resistência indígena. Cada povo tem seu cocar e geralmente cada cocar seu significado. Nos cocares dos povos da América do norte, por exemplo, cada pena é conquistada pelos guerreiros, por isso os povos indígenas de lá se organizam entre eles para restringir a comercialização dessas penas apenas a indígenas. É possível ver na internet belíssimos registros dos Powows norte americanos onde os maiores cocares pertencem aos anciões. Vi em vários povos, diferenças entre os cocares das lideranças políticas e espirituais, de homens, mulheres e crianças etc. Estes objetos valiosos são algumas vezes presenteados como ato de reconhecimento, amizade ou honra para pessoas de outros povos, isso pode ser considerado uma troca respeitosa e legítima, diferente daqueles que querem comercializar para usar no carnaval ou na festa rave para afundar na lama um estereótipo terrível de índio. (TUKANO, 2017a, *online*)

A mesma autora reforça que é equivocada a afirmação da existência de “índio” no Brasil, uma vez que essa palavra carrega um estereótipo que relega à homogeneização centenas de povos, línguas e coletividades. Segundo ela,

¹⁰ Daiara Tukano é indígena da etnia Tukano e é professora, artista plástica e mestranda em Direitos Humanos.

¹¹ Ver: <http://www.marcelodamico.com/2017/04/como-e-ser-professora-indigena-em.html>.

O índio não existe. A ideia de índio como uma coisa só não corresponde à realidade. Somos mais de 325 povos, falamos mais de 180 línguas, espalhados por todo o território nacional. Somos civilizações à parte, com identidades, histórias e culturas únicas. Toda essa diversidade não cabe na palavra “índio”. É preciso desconstruir esse preconceito que coloca o índio como uma coisa pasteurizada. (TUKANO, 2018, *online*.)

Tal pensamento reflete a postura decolonial adotada por diversas lideranças indígenas citadas até então, que Tukano explica da seguinte forma:

O processo colonial se baseou numa desqualificação do diferente, de achar o outro inferior. A decolonialidade questiona as estruturas do pensamento colonial em que nós ainda nos encontramos até hoje, que faz com que as principais referências das populações de países latino-americanos, por exemplo, continuem estando do outro lado do oceano. Essa visão de mundo colocou os europeus como referências de beleza, conhecimento, ciência e arte. Isso provoca uma autoestima constantemente baixa nessas populações. Porém, quando partimos ao encontro da nossa memória, conseguimos desvendar repetições históricas, como, por exemplo, o silenciamento sistemático da história, da verdade e da identidade de povos originários nas Américas em outros lugares do planeta. (TUKANO, 2018, *online*).

Daniel Munduruku, outro indígena de destaque no cenário nacional atualmente, pela sua militância e obras em defesa das causas indígenas, também afirma a inexistência de “índios” no Brasil. Segundo o autor,

Quando leem minha biografia, dizem que não sou mais índio, que já sou “civilizado”. Eu não sou índio e não existem índios no Brasil. Essa palavra não diz o que eu sou, diz o que as pessoas acham que eu sou. Essa palavra não revela minha identidade, revela a imagem que as pessoas têm e que muitas vezes é negativa. (MUNDURUKU, 2017, *online*)

Para ele, há dois conceitos do imaginário brasileiro que se relacionam diretamente com a ideia do “índio” no país: “o olhar romântico, do ‘índio’ que vive no meio do mato e o aspecto ideológico que considera que ‘índios são preguiçosos e atrasam o progresso’ (MUNDURUKU, 2017, *online*). O autor enfatiza que esse imaginário, fruto do pensamento ocidental e colonizador, criou um achatamento da riqueza cultural brasileira. Sobre o distanciamento do “índio” imaginário das pessoas e a real cultura indígena, o autor entende que todo o trabalho construído pelas lideranças que se despontam e encabeçam movimentos de lutas constantes pelo reconhecimento indígena, perante a sociedade brasileira, tem surtido efeito, mesmo que ainda sejam pequenos. Segundo ele,

Não é uma coisa muito visível ainda, porque a gente rema contra maré. A gente procura falar para as pessoas o que a gente pensa sobre a gente mesmo, mas as pessoas normalmente ouvem as outras pessoas falando da gente. Num universo de 500 anos da história do Brasil, um universo em que houve um certo massacre de ideias, o povo brasileiro se acostumou a pensar de uma determinada forma que não consegue se descolar desse pensamento. Então, o que normalmente acontece, ao meu ver, é que embora a gente faça o esforço, use a literatura e também a internet, as redes sociais e tudo mais, ainda assim somos relativamente poucos. Essa voz é sufocada pelos meios de comunicação de massa, por uma educação colonizadora que a gente ainda tem. De qualquer maneira, existem alguns buracos nesses discursos de colonização, que a gente consegue atravessar. Eu acho que esses furos tem feito bastante diferença. (MUNDURUKU, 2017, *online*).

Diante de tantos autores que se posicionam criticamente frente ao processo de colonialismo, ainda presente no cotidiano de diversas etnias, que sofrem com preconceitos e estereótipos carregados ao longo de mais de cinco séculos, é perceptível que o movimento de decolonização tem tomado forma e alcançado, ainda que de maneira tímida. O seu objetivo tem sido alcançado, que é o de incomodar as pessoas, promover uma reflexão acerca da história contada oficialmente sobre aquelas pessoas/coletividades que foram, ao longo dos séculos, injustiçadas e relegados à papéis secundários, quando, na verdade, foram e são os protagonistas de uma história renegada.

Todo esse material, disponível e de fácil acesso, a quem interessar, pode ser amplamente utilizado na sala de aula, com a finalidade de desmistificar essas teorias contadas repetidamente, inclusive em alguns manuais didáticos utilizados nas escolas, como forma de contribuirmos para o rompimento de uma linha histórica de preconceitos e injustiças étnicas, sociais e culturais.

1.4 A Literatura Indígena e o Ensino de Arte na escola.

A formação da sociedade brasileira, ao longo dos séculos, foi dominada por uma narrativa que centralizava sempre o elemento europeu na constituição do povo brasileiro. Essa realidade prevaleceu até bem pouco tempo, sendo rompida por movimentos que vêm permitindo que vozes de grupos, até então marginalizados, emerjam em meio às reivindicações por direito à memória e à história que lhes foram negadas.

A década de 1970 é o marco temporal do início da organização e sistematização dos movimentos sociais liderados por esses grupos, cujas lutas já existiam desde muito antes, nos primórdios de nossa história, quando demonstraram sua resistência de diversas formas, desde a chegada dos não indígenas ao que seria o Brasil. Mas, foi com a organização sistemática desses movimentos que a construção de espaços de protagonismo social e étnico, em diferentes situações, passou a ganhar força. Um exemplo de protagonismo que pode ser destacado nesse contexto é a literatura e, nesse sentido, o objetivo deste tópico é compreender como a literatura indígena pode contribuir para um ensino menos unilateral e mais reflexivo, especialmente na área das artes.

Segundo Bicalho (2010, p. 24), os movimentos sociais se dirigem, a partir da segunda metade da década de 1990, para as questões étnicas, de gênero, entre outras. Para a autora, o início dos anos 2000 é o marco de uma nova concepção de políticas públicas, onde os indígenas começam a deixar de ser alvo das “iniciativas do Estado para se tornar também agentes, elaboradores, incentivadores, criadores, participantes e proponentes, com direito de voz e, em algumas situações, de voto, das decisões outrora tomadas pelo Estado e que os atingia diretamente” (BICALHO, 2010, p. 24).

Essa notoriedade que o protagonismo indígena assume expressa a sua capacidade de agir por si mesmos, enquanto cidadãos, e se manifesta no despertar da consciência de luta pelo seu reconhecimento. Toda essa movimentação de grupos indígenas, segundo Cardoso de Oliveira (2006, p. 53), “se encarregou de dar ao índio o auto-respeito que faltava”, legando-lhes a certeza de que poderiam ser autores e atores de suas próprias histórias, e não apenas personagens de histórias contadas por terceiros. Todo esse “empoderamento” se deu, para Bicalho (2010, p. 24), a partir da

...ação de lideranças e organizações indígenas, apoiadas por diversas entidades, que vêm assumindo ao longo das décadas um protagonismo sociopolítico típico dessa tomada de consciência que caracteriza a luta social e evidencia a resistência coletiva como expressividade dos movimentos sociais.

Esses movimentos trouxeram, a partir do empoderamento étnico, uma identificação mais enfática dos indígenas com suas origens e dos não indígenas com essa nova imagem, rompendo com a tradição de uma identidade indígena sempre

associada a estereótipos produzidos a partir de sucessivas narrativas imagéticas, orais e escritas, construídas por autores que participavam do processo à distância, ou seja, autores não indígenas que ousavam contar uma história da qual não eram agentes e menos ainda protagonistas. Dessa forma, a imagem elaborada pelas narrativas não indígenas não condizia com a autoimagem dos povos que eram retratados.

Neste contexto, muitos indígenas saíram de suas comunidades para estudar e acabaram se envolvendo com os movimentos que fervilham na década de 1980, despontando, assim, para a luta por seus direitos. Foi a partir deste momento que encontraram na literatura uma maneira de contar suas histórias e de se fazerem conhecidos pela sociedade brasileira. Provavelmente esta atitude diante da literatura, e a tomada de consciência indígena para a importância de suas próprias narrativas, tenha surgido com as Assembleias Indígenas, ainda na década de 1970.

Nesta perspectiva, segundo interpretação de Bicalho (2010, p. 157),

...as Assembleias Indígenas representam um acontecimento poderoso quanto às várias interpretações já realizadas sobre o Brasil. Diante dos vários discursos produzidos por europeus e brasileiros que tentaram *explicar* o Brasil – onde os indígenas raramente apareciam como sujeitos históricos, mas apenas como seres em extinção ou em fase de integração rumo à comunidade nacional –, os índios teriam conseguido tornar pública a sua versão do Brasil através das Assembleias.

Para Eduardo Hoornaert (1978, p. 177), “os indígenas estão falando de modo a serem ouvidos por nós, dentro da tradição, já multissecular, dos ‘explicadores do Brasil’.” Esse processo originou diversos autores indígenas, que passaram a escrever suas histórias e disseminá-las, se fazendo conhecidos no meio acadêmico e literário não indígena.

Esse movimento de inserção das produções indígenas no espaço literário dos não indígenas implica em estabelecer questionamentos sobre o lugar da alteridade, das identidades indígenas e a desconstrução de estereótipos impostos desde a chegada dos europeus. Para Marilena Chauí (1994, p. 11-12),

Quem lê os primeiros relatos sobre o Novo Mundo – diários e cartas de Colombo, Vespúcio, Caminha, Las Casas – observa que a descrição dos nativos da terra obedece a um padrão sempre igual: são seres belos, fortes, livres, “sem fé, sem rei e sem lei”. As descrições de Vespúcio, mais do que as dos outros, são de deslumbramento, particularmente quando se referem aos homens jovens e às mulheres. A imagem dos “índios” não é casual: os

primeiros navegantes estão convencidos de que aportaram no Paraíso Terrestre e descrevem as criaturas belas e inocentes que viveriam nas cercanias paradisíacas. [...] Contraposta à imagem boa e bela dos nativos, a ação da conquista ergueu uma outra, avesso e negação da primeira. Agora, os “índios” são traiçoeiros, bárbaros, indolentes, pagãos, imprestáveis e perigosos. Postos sob o signo da barbárie, deveriam ser escravizados, evangelizados e, quando necessário, exterminados. Durante os últimos 500 anos, a América não cessou de oscilar entre as duas imagens brancas dos índios e, nos dois casos, as gentes e as culturas só puderam aparecer filtradas pelas lentes da bondade ou da barbárie originária. [...] Entre os efeitos dessa obra – colonização, evangelização, escravidão, aculturação, extermínio – destaca-se uma certeza de que os povos indígenas pertencem ao passado das Américas e ao passado do Brasil.

Essas imagens construídas sobre os indígenas estão presentes ainda hoje; porém, presenciamos, a partir dos movimentos sociais indígenas, o surgimento de uma literatura que busca romper com os estereótipos construídos por uma sociedade não indígena e que ainda é predominante na historiografia brasileira. Uma literatura construída pelos próprios indígenas para contar sua história à sua maneira, ajudando os não indígenas a compor uma versão diferente da constituição da sociedade brasileira. A literatura indígena busca romper com esses estereótipos, uma vez que eles “acabam funcionando como marca distintiva ou como característica principal da composição de uma imagem” (BONIN, VERÔNICA, 2011, p. 89); e, geralmente, são marcas que não correspondem à realidade e reforçam características negativas, construídas ao longo do tempo, e que ainda permanecem em evidência.

Quanto aos movimentos sociais indígenas e à sua relação com o surgimento de uma literatura indígena no Brasil, Ferreira observa que (2010, p. 201),

De fato, o movimento político indígena brasileiro da década de 1980, encabeçado em parte por jovens indígenas que tinham sido enviados por suas tribos para estudarem em universidades, possibilitou o surgimento, a partir da década seguinte, de vários escritores indígenas, entre eles, Kaka Werá Jecupé, Daniel Munduruku, Graça Graúna e Eliane Potiguara.

Um espaço conquistado e que se torna útil na tarefa de afirmar e reafirmar a identidade indígena, mostrando que suas culturas, costumes e crenças indígenas podem ser abordadas através de suas próprias perspectivas, o que fez e faz deles transmissores de histórias que só eram narradas através da oralidade e para os seus apenas. O domínio da escrita por povos que apenas se valiam da oralidade para transmitir seus saberes oportunizou uma maior disseminação de suas narrativas aos

indígenas de outras etnias; e também aos não indígenas, que passam a conhecer, direto da fonte, as suas tradições e costumes.

O processo autoral indígena trouxe uma contraposição às identidades construídas pelos brancos europeus e que se perpetuam ainda hoje na sociedade brasileira, através das quais os indígenas são concebidos a partir de características como o exótico, o ingênuo, o selvagem, o atrasado culturalmente, entre outros adjetivos, limitando os povos originários a uma condição de inferioridade. Para Almeida e Queiroz (2004, p. 204),

Os indígenas brasileiros, através da aquisição e do domínio da escrita, passam a fazer história, como produção de sentidos para a própria ressubjetivação. Não há história sem discurso. E a escrita e seus meios são instrumentos que os índios estão utilizando para configurar suas identidades. Identidades, não como essência, mas resultantes de processos de identificação do sujeito ao complexo de formações discursivas historicamente (ideologicamente) determinadas. O que se exige de um discurso não é uma verdade é uma lógica discursiva.

O processo de aquisição e domínio da escrita pelos indígenas foi potencializado pela inserção da escolarização em seu cotidiano, seja ele feito em escolas comuns, destinadas aos não indígenas, que atualmente conseguem acolher os indígenas; ou em escolas específicas para estas etnias, que, além de ensinar Português e Matemática, se debruça sobre a cultura do povo atendido, com mestres da sua própria comunidade, valorizando os costumes e tradições destes povos.

A existência de uma educação voltada para os indígenas, com o processo de construção do aprendizado, buscando valorizar os costumes de cada povo, contribuiu certamente para o despontamento de indígenas no cenário nacional, uma vez que essa escolarização abriu novos horizontes para as comunidades indígenas. Esse fenômeno pode ser observado através do crescimento do número de pessoas que se identificam como indígenas, presentes nas universidades e no cenário intelectual brasileiro.

Outro aspecto a se observar é a instalação de escolas no interior de alguns territórios indígenas, como é o caso da Escola Indígena Cacique José Borges, que atende estudantes da etnia Tapuia do Carretão, no município de Rubiataba; e da Escola Indígena *Maurehi*, que atende a etnia *Iny-Karajá*, no município de Aruanã. Segundo uma notícia veiculada no *site* da Secretaria Estadual de Educação, no ano de 2016, a escola do município de Aruanã está se adequando à realidade da

comunidade a partir da elaboração de diretrizes e matrizes curriculares específicas para o atendimento ao público indígena.

Dados do Censo Escolar de 2014 revelam que, nesse ano, eram atendidos em Goiás 109 estudantes de seis etnias diferentes, em duas escolas e uma extensão escolar indígena: Escola Estadual Indígena *Maurehi*, em Aruanã (GO); Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, em Rubiataba (GO); e a Extensão Escolar Avá-Canoeiro *Ikatote*, em Minaçu (GO). Segundo a equipe responsável pelo acompanhamento das escolas quilombolas e indígenas, na Secretaria Estadual de Educação à época, a preocupação em atender as etnias em suas especificidades é o norte para a elaboração das ações.

Considerando uma política prioritária, a Seduce mantém como metas para 2016 e 2017 o fortalecimento da cultura e da escola indígena, integralização da educação, formação em alfabetização e letramento na língua materna, adequação curricular, revisão dos projetos políticos pedagógicos nas escolas indígenas e nas escolas estaduais onde há estudantes indígenas matriculados das etnias presentes em Goiás: Avá Canoeiro e Tapirapé (Minaçu), Karajá (Cidade de Goiás), Xavante, Javaé e Guajajara (Aragarças) e Tapuia (Rubiataba). (SEDUCE, 2016, *online*.)

Nesse sentido, é perceptível que, mesmo carregando ainda uma incumbência bastante complexa – propiciar educação a povos distintos etnicamente – já existe, na organização escolar voltada para povos indígenas, uma preocupação em conservar as tradições, costumes e valores destes povos na elaboração, por não indígenas, de políticas educacionais indígenas. Nas escolas voltadas para o público não indígena, que recebe alunos indígenas, também já existe a preocupação legal em atender, de forma mais abrangente, esses estudantes, como foi mencionado na matéria veiculada pela SEDUCE, citada acima, mesmo que a realidade ainda esteja bastante distante desse ideal. Sendo assim, a exemplo do que já desponta em Goiás, a educação indígena oferecida no Brasil demonstra certa preocupação com o fortalecimento da autonomia indígena.

Contudo, como observa Daniel Munduruku (2012), a identidade indígena pode ser fortalecida através da escrita e da autoria, mas também oferece riscos. É preciso cuidado e vigilância quando se fala nesses processos de educação escolar indígena, uma vez que corremos o risco de impor a cultura não indígena em detrimento da valorização dos costumes e cultura indígena. É preciso respeitar e balancear a

introdução do que vem da cultura não indígena, a fim de potencializar o que as etnias possuem de característico.

Segundo o autor indígena, no texto “A escrita e a autoria fortalecendo a identidade”,

De qualquer forma, entendo que há uma preocupação prática nos diversos programas de educação indígena espalhados pelo Brasil afora, sejam eles operados pelas esferas governamentais ou não governamentais. Muitos desses programas têm partido do princípio que é preciso fortalecer a autoria como uma forma de fortalecer também a identidade étnica dos povos que atendem. Isso é muito positivo se a gente entender que a autoria, aqui defendida, signifique que estes povos possam num futuro próximo, criar sua própria pedagogia, seu modo único de trafegar pelo universo das letras e do letramento. Só assim posso imaginar que valha a pena o esforço dos que se põem a trilhar este caminho. Se estes grupos de fato acreditarem que estão criando pessoas para a autonomia intelectual e se abrirem espaço na sociedade para a livre expressão deste pensamento, então eles estarão, realmente, fortalecendo a autoria e apresentando um caminho novo para as manifestações culturais, artísticas, políticas, lúdicas e religiosas dos nossos povos indígenas (MUNDURUKU, 2012, s/p).

Esse acesso dos indígenas às escolas e universidades, e o domínio da forma escrita por eles, tem proporcionado a criação de diversos materiais que são destinados ao ensino da cultura em escolas indígenas, e também fora delas; mas, para além disso, se tornou um instrumento de conhecimento da vida indígena que ultrapassa os limites das aldeias. Com a garantia legal da inserção da história e cultura indígena na sala de aula, dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, pela Lei 11.645/08, esses materiais, oriundos dos próprios agentes indígenas, representam um leque de possibilidades, que podem ajudar a romper com a transmissão de estereótipos que a maioria dos livros didáticos, elaborados por não indígenas para não indígenas, ainda traz imbuídos em si.

Conforme a Lei 11.645/08,

§ 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. (BRASIL, 2008, s/p.)

A legislação enfatiza o currículo escolar das disciplinas de História, Literatura e Educação Artística como áreas prioritárias para a inserção da temática indígena e afro-brasileira; e, especialmente a disciplina de História, tem sido responsável por contar a trajetória desses povos nas escolas ao longo dos séculos. Porém, como já sinalizado anteriormente, o foco da presente análise será observar as possibilidades da disciplina de Arte quanto à inserção da temática em sala de aula e numa perspectiva de rompimento com o tradicionalismo didático, de livros carregados de preconceitos e imagens distorcidas desses povos originários.

A literatura indígena, a partir da sua criação e socialização, se constitui numa oportunidade única de alterar o conhecimento da história indígena nas escolas destinadas aos não indígenas; de modo a inserir novos conceitos para a construção educativa que valorize a identidade dos povos constituintes da nação a partir de um novo olhar para os povos indígenas. Assim, no plural, a fim de romper com a perspectiva homogeneizante inculcada na denominação genérica de “índios”, que colabora para o desconhecimento da maioria da população brasileira em relação aos povos indígenas.

Nesse sentido, a literatura indígena é uma ferramenta de disseminação cultural, de forma pacífica, apesar de denunciar formas de violência contra estes povos. Para Graça Graúna¹² (2014, p. 55), “embora seja também espaço para denunciar a galopante violência contra os povos de diferentes etnias, a literatura indígena é de paz. Porque a palavra indígena sempre existiu, uma de suas especificidades tem tudo a ver com a resistência.”

A escola é um espaço onde a possibilidade de representação do universo indígena, além da aldeia, se configura em um instrumento de diminuição de distâncias criadas por séculos de desconhecimento e disseminação de preconceitos sobre a cultura desses povos. Tal fato não apaga o passado de dívida social brasileira com os povos indígenas, mas abre espaço para o conhecimento e o respeito por suas histórias e culturas.

¹² Graça Graúna é o pseudônimo de Maria das Graças Ferreira. (Escritora, crítica literária e professora de literatura e direitos humanos). Indígena Potiguara, nasceu em 1948, em São José do Campestre - Rio Grande do Norte. Integra o grupo de Escritores Indígenas. É graduada, mestre e doutora em Letras, pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Pós-doutorado em Educação e Direitos Humanos, pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP. Professora adjunta em Literaturas de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira na Universidade de Pernambuco – UPE – Campus Garanhuns, onde coordena o Grupo de Estudos Comparados: Literatura, Memória e Interdisciplinaridade (GRUPEC-UPE).

O ensino de Arte na escola sofreu, recentemente, uma reformulação, assim como as demais disciplinas do currículo escolar, através da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹³, pelo Ministério da Educação. A BNCC é um documento orientador oficial do processo de “ensinagem¹⁴”, promovido pelas instituições escolares, em âmbito público ou privado, para a Educação Básica. O documento é baseado em competências a serem desenvolvidas pelo estudante ao longo de sua jornada escolar, desde a pré-escola até o Ensino Médio.

As competências propostas pela BNCC, para cada disciplina, por área de conhecimento e de forma geral, são bastante incisivas no processo de valorização da cultura, dos processos tradicionais e da formação do povo brasileiro através de diversos aspectos, como manifestações religiosas e culturais, língua, patrimônio artístico, patrimônio material e imaterial, entre outras situações. Porém, mesmo prevendo inúmeras situações positivas para um ensino no qual haja a valorização da cultura e dos aspectos particulares a cada região, o documento apresenta falhas e lacunas, que podem ser prejudiciais ao processo, como a superficialidade de alguns conteúdos inseridos em diversos componentes curriculares; o processo participativo de construção, que não foi satisfatório, mediante o pouco tempo destinado para que os professores realmente procedessem com uma análise crítica do documento e pudessem, assim, amadurecer suas contribuições; entre tantas outras.

A primeira competência específica da disciplina de Artes, proposta pelo documento, diz que o estudante deve ser capaz de, através dos conteúdos escolares ministrados pelos professores em sala de aula,

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 198).

Nesse sentido, o estudante precisa ser capaz de compreender as características que constituem uma comunidade indígena, além de outros grupos

¹³ O processo de elaboração e implementação do referido documento será abordado com maiores detalhes em momento posterior.

¹⁴ Ensinagem é o termo cunhado por Léa das Graças Camargo Anastasiou, em 1994, para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação, entre professor e estudante, “englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 15), dentro ou fora da sala de aula.

étnicos, e o que os tornam diferentes dos demais povos indígenas através de suas práticas e daquilo que eles produzem artisticamente – mesmo que não compartilhem da nossa ideia do que venha a ser arte –; e na sua literatura, como uma possibilidade de conhecer, com riqueza de detalhes, o cotidiano de um povo indígena. Trata-se de uma atitude premente, uma vez que, para Santos (2012), a literatura indígena procura coletar, traduzir e publicar a memória ancestral, promovendo, através dos conhecimentos ancestrais, a construção da “identidade indígena” contemporânea e a desconstrução do estigma e dos preconceitos que vigoram em torno da figura do índio brasileiro.

A escola é um lugar de construção de identidades e também de fortalecimento de outras que estão em construção, como é o caso das identidades indígenas frente aos não indígenas. Para Bonin (2007, p. 44),

[...] as identidades e diferenças são posicionamentos construídos que fornecem quadros de referência para olharmos de certo modo as coisas, as pessoas, os acontecimentos, as experiências. E este modo de nos situarmos no mundo é construído na articulação de muitos discursos, entre eles o discurso pedagógico.

Nesse sentido, o discurso pedagógico é essencial para que os sujeitos possam se identificar com outras identidades, sejam elas indígenas, afro-brasileiras ou de qualquer outra etnia. Para o reconhecimento de suas origens, a ancestralidade tem muita significação no universo indígena, e muitos dos autores indígenas propõem o conhecimento dessa ancestralidade pelos não indígenas; para que eles possam, assim, compreender o universo que lhes é apresentado e respeitar as diversas identidades que constituem a sociedade brasileira, respeitando, antes, a sua própria história. Segundo Munduruku,

[...] precisa olhar para si mesmo e perceber-se índio, perceber-se negro na sua constituição, na sua identidade. A partir disso, haverá uma reconquista de uma ancestralidade indígena que é latente e que precisa ser reforçada para que vá apagando a imagem negativa, os estereótipos (MUNDURUKU, 2004, s/p).

A escola tem um desafio grande na desconstrução das imagens estereotipadas construídas para os indígenas ao longo do tempo, comumente apresentadas com os “índios” nus, portando adereços de penas e pinturas que não evidencia a grande diversidade de povos que habitam o país. Bonin (2007, p. 157)

ênfatiza que “aprendemos a identificar os povos indígenas a partir de estereótipos colados aos seus corpos, que não apenas os descrevem, mas produzem e posicionam socialmente”; e, o pior, que faz esse posicionamento de forma equivocada.

Nesse interim, a escola precisa traçar estratégias para promover a valorização das diversas manifestações culturais e utilizá-las como forma de enriquecer o conhecimento do estudante. Uma boa opção aos educadores, na perspectiva de ampliar o leque de conhecimentos culturais dos estudantes, se encontra na inserção da literatura indígena em suas aulas de Artes, uma vez que, a partir desses textos, é possível compreender o espaço cultural indígena, suas músicas, danças, adornos, pinturas corporais, entre outras expressividades artísticas. A literatura indígena é carregada de detalhes que permitem que o estudante construa um imaginário riquíssimo da vida numa comunidade indígena, ou, até mesmo, da vida de um indígena numa comunidade não indígena.

O ensino tradicional das diversas disciplinas escolares, quanto à historiografia indígena, segue padrões superficiais de abordagem, utilizando o que é estampado nos livros e materiais didáticos disponibilizados para o professor, e que trazem para a sala de aula pouca ou nenhuma discussão e debates acerca da atual situação dos povos indígenas no Brasil. A utilização de materiais, além daqueles comumente encontrados nas escolas, como os escritos por autores indígenas para tratar da temática étnica em sala de aula, traz um leque de possibilidades aos docentes, que, a partir dessas narrativas, podem estimular nos estudantes uma curiosidade sobre os modos de vida, costumes e tradições daqueles povos; e, dessa forma, desenvolver a pesquisa e a visão crítica e reflexiva necessária para romper com os preconceitos e estereótipos perpetuados, até então, pelo senso comum.

Ser “índio” vai muito além de andar nu, viver em florestas, adorar o sol e a lua, viver em aldeias. As diversas etnias resistentes ainda hoje possuem características distintas entre si e também agregaram características desenvolvidas a partir do contato com outras culturas, que, nem por isso, os fizeram deixar de ser indígenas. É muito comum, na escola, haver a compreensão de que esses indígenas que vivem na cidade, que vestem roupas que os não indígenas vestem, que entram na universidade e ocupam o seu espaço, não podem ser compreendidos como indígenas pois perderam a sua ‘essência’. Porém, essa visão precisa ser erradicada, uma vez que os povos indígenas possuem seus próprios códigos, rituais, linguagens, costumes, e isso está guardado na sua alma, independente do lugar que escolherem para viver. A

assimilação de costumes de outras culturas não diminuirá o que eles são, e a escola precisa abrir espaço em seu currículo para esse debate, levando os estudantes a compreenderem esse processo de inserção social, que nem sempre é compreendido e respeitado.

O uso de materiais construídos por indígenas na sala de aula traz a possibilidade de uma efetiva prática interdisciplinar no ensino, descortinando um universo novo para o estudante, de modo a romper com as formas tradicionais da historiografia para adentrar ao universo indígena, como pode ser observado em diversas obras indígenas que apresentam um caráter bastante didático e de fácil leitura, como em *O banquete dos deuses – Conserva sobre a origem da cultura brasileira*, de Daniel Munduruku.

Considerado por Amorim e Freire (2015) como uma forma de arte, os textos indígenas podem contribuir muito para o aprendizado do estudante, pois trazem a essência de quem o escreveu, pois, “a exemplo das demais formas artísticas, os textos literários nos fornecem pistas sobre os modos de ser, de estar, de sentir, de agir e de pensar de uma sociedade na qual esses escritos se originam” (p. 45). Na disciplina de Arte em específico, o trabalho exclusivo com textos pode ser cansativo e inadequado, mesmo se considerarmos a imensidão de possibilidades que eles nos apresentam. Então, cabe ao professor explorar a oferta de materiais disponíveis para pesquisa e apresentação, uma vez que os indígenas não se limitam à produção escrita de suas histórias e representações.

Há, atualmente, uma série de exposições artísticas de obras elaboradas por artistas indígenas, expostas em renomados museus nacionais, como a exposição *¡MIRA! Artes Visuais Contemporâneas dos Povos Indígenas*, que reúne 84 trabalhos de 50 artistas indígenas do Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador e Peru, exposta no Centro Cultural UFMG, em 2013/14; a exposição “Arte Eletrônica Indígena (AEI): uma exposição interativa” que uniu indígenas e artistas em nove comunidades indígenas da Bahia, Alagoas, Pernambuco e Sergipe, cujas obras foram expostas no Museu de Arte Moderna da Bahia, no ano de 2018; Seminário Histórias Indígenas realizado no Museu de Arte de São Paulo, em 2017, com exposição de arte indígena de diversas etnias divulgadas na *internet*, além de livros que trazem as artes indígenas em suas diversas apresentações, como a pintura corporal, a arte plumária, os rituais, entre outras representações culturais, que podem ser inseridas como forma de ilustrar os textos que contam detalhes sobre essas criações. Entre os diversos títulos disponíveis

sobre a temática, alguns se destacam como o livro *Arte Indígena*, de Hildegard Feist; a coleção da consagrada Els Lagrou, *Arte Indígena no Brasil – Vol 4*; o livro pertencente à coleção Roteiros visuais no Brasil, *Artes Indígenas*, que é um roteiro para professores trabalharem a temática em sala de aula; enfim, uma série de materiais disponíveis. O conhecimento e a criatividade do professor é, sem dúvida, o ponto de partida para uma ressignificação das aulas tradicionais, centradas em materiais didáticos já ultrapassados e carregados de estereótipos, e que ainda predominam nas salas de aulas.

2 A EDUCAÇÃO FORMAL, A DISCIPLINA DE ARTE E AS QUESTÕES INDÍGENAS.

2.1 A Lei 11.645/08 como marco de uma luta: A necessidade do reconhecimento da importância indígena no contexto brasileiro.

Segundo dados do Censo do IBGE, no ano de 2010 o Brasil contava com uma população indígena de aproximadamente 897 mil indígenas, representando 0,4% da população total do país, divididos em cerca de 305 etnias diferentes e falantes de 274 idiomas distintos entre si. As terras ocupadas por eles no mesmo período somavam 505 territórios, entre os demarcados e aqueles em processo de demarcação, os quais representavam mais de 12% do território brasileiro; e do total de indivíduos, uma porção de 36,2% residiam nas cidades, enquanto 63,8% residiam ainda nos territórios rurais.

Diante desta realidade, na qual se detecta a presença de indígenas espalhados pelas cidades, convivendo com novos modos de vida, adquirindo novos hábitos, ainda é muito comum nos depararmos com a repetição de preconceitos e estereótipos que se configuram em grandes equívocos. José Ribamar Bessa Freire (2009) se refere a alguns desses equívocos, destacando cinco deles. Para o autor, o primeiro equívoco é considerar as culturas indígenas como atrasadas. As culturas indígenas são complexas e sofisticadas, podendo ser observadas nas artes, na música, na dança, na religião, na língua etc. O segundo seria considerar as culturas indígenas como culturas congeladas, ou seja, desejar que o indígena seja ainda como o imaginamos lá no ano de 1500. O terceiro equívoco seria compreender o índio como uma cultura única e genérica, o que pode facilmente ser desmistificado com as informações citadas acima. O quarto seria relegar os povos indígenas ao passado, negando-lhes a sua modernidade, sua historicidade e sua transformação cultural. E, por fim, o quinto equívoco seria negar as raízes indígenas do povo brasileiro, ressaltando apenas sua matriz europeia, ou seja, afirmar que o brasileiro não é 'índio' (BESSA FREIRE, 2009, p. 93-97).

Esses equívocos citados por Bessa Freire são muito comuns em diversos contextos sociais brasileiros, mesmo com a profunda transformação que as temáticas indígenas sofreram nas décadas de 1970 e 1980, quando os movimentos indígenas começam a se destacar e atuar na reivindicação de seus direitos sociais e coletivos. Esses movimentos se concentram na intencionalidade de trazer à tona

a importância dos sujeitos coletivos em torno da questão étnica, identitária e multicultural. No entanto, todos esses movimentos de luta indígena ainda não foram suficientes para apagar os séculos de história contada a partir de um lado apenas, e que não tomavam os indígenas como protagonistas de suas próprias histórias; e também não foram suficientes para apagar os conceitos negativos criados e arraigados na cultura brasileira em relação ao indígena.

Para compreender a problemática do preconceito e dos estereótipos em torno das questões étnicas, é preciso retomar ao século XIX e pensar o processo de formação de uma identidade nacional. Construir uma identidade nacional ligada ao indígena era o ideal, uma vez que ele era o legítimo representante destas terras, já que o africano e o europeu vieram de outros continentes. Diversas obras literárias trataram de representar o indígena com certa altivez, como José de Alencar (1829-1977) o retratou na obra “O Guarani”, em 1857: um índio herói. Porém, apesar de tantas tentativas de enaltecimento do indígena, ainda apreendido de forma genérica, a superioridade branca prevalece e uma sociedade estratificada predomina.

Com essa realidade imperando em pleno século XX no Brasil, justifica-se a necessidade de levar para as escolas o debate sobre a formação brasileira, sobre a contribuição destes povos, numa tentativa de romper com a imposição etnocêntrica que predominou por séculos no imaginário brasileiro, e que, recorrentemente, supervalorizou tudo o que vinha de fora e menosprezou a riqueza étnica e cultural produzida em terras tupiniquins, uma vez que o cenário educacional brasileiro ainda sofre com a presença dessa desigualdade no espaço escolar, sendo o aspecto étnico uma de suas marcas mais expressivas.

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, “a educação básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível constatar que o direito de aprender não está garantido para todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos...” (BRASIL, 2009, p.13). Ainda, para o documento, “uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial” (BRASIL, 2009, p.13). A escola é, nesse sentido, apenas um reflexo do que acontece cotidianamente na sociedade brasileira, quanto aos preconceitos que os integrantes das diversas etnias sofrem rotineiramente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, representou

um importante momento para a educação brasileira no que tange às questões étnicas, porém, ainda há algumas lacunas no tratamento da diversidade étnica, com textos, tanto na legislação vigente quanto nos materiais didáticos, que favorecem interpretações dúbias a respeito da formação do povo brasileiro. Por exemplo, ao invés de deixar claras as diferenças entre as três categorias étnico-raciais (indígenas, negros e europeus), tende a reforçar, no imaginário social, a formação do povo brasileiro como o resultado da união desses três povos. Nesse sentido, é perceptível que o documento remete ao discurso da mestiçagem, altamente criticado por homogeneizar as diferenças em nome do que Kabengele Munanga (2004) chamou de suposta “democracia racial”. Esse fato ressalta as deficiências apresentadas pela legislação quanto ao reconhecimento e valorização das diferenças étnicas; contudo, essa legislação também representa avanços.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apesar de trazer consigo algumas lacunas, também foi positiva, uma vez que desencadeou uma série de ações governamentais que visaram elevar o processo educacional ao patamar de formador de cidadãos que reconheçam o pertencimento étnico e valorizem suas identidades, sejam elas quais forem.

Uma dessas ações foi a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das já citadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação, tendo em vista as Relações Etnicorraciais; e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03 de 10/03/2004), que traz orientações sobre conteúdos que devem ser inseridos e trabalhados; e também as modificações necessárias nos currículos escolares, detalhando os direitos e deveres dos entes federados frente à Lei 10.639/03.

Tais diretrizes ainda se baseavam na cultura e história afrobrasileira, deixando a cultura e história indígena de fora das orientações. Somente no ano de 2008, com a edição da Lei 11.645/08, complementando a Lei 10.639/03, é que houve o reconhecimento de que a história indígena merecia papel de destaque nos currículos escolares, uma vez que “indígenas e negros convivem com problemas de mesma natureza, embora em diferentes proporções” (BRASIL, 2009, p.14).

Assim, essa nova legislação, que se funda em preceitos de valorização étnica, trouxe para o Ministério da Educação o desafio de construir, em parceria com os sistemas de ensino, uma educação voltada para as relações étnicorraciais. Essa educação deveria ser

orientada para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2009, p.15)

Na Educação Básica, a legislação garante aos indígenas o direito à uma educação específica, que deve ser oferecida pelos sistemas públicos, de forma a garantir o aprendizado e manutenção das suas próprias tradições. O Ministério da Educação e Cultura reconhece esse direito e elaborou algumas políticas para a sua garantia. Segundo o órgão, inserir os indígenas na escola comum não seria a forma adequada de garantir o seu direito à educação, uma vez que

A escola, espaço histórico de imposição de valores e assimilação para incorporação à economia de mercado e, nesse processo, devoradora de identidades, passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas como espaço de construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política. (BRASIL, 2007, p. 9)

Reconhecendo a importância da existência de escolas específicas para os povos indígenas, o Ministério da Educação elaborou, com base no § 2º do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, orientações que determinam que é “assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, como políticas voltadas especificamente para esses povos, como meio de garantir o atendimento às suas especificidades.

Os desafios postos pela educação escolar indígena, que compreende as complexas demandas implicadas no reconhecimento da diversidade de mais de 225 povos e da sua busca por autodeterminação, estão sendo enfrentados pela Secad/MEC com políticas de formação de professores indígenas focadas nas licenciaturas e no magistério interculturais, de produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos, de ampliação da oferta de educação básica nas escolas indígenas e de fortalecimento da interlocução institucionalizada e informada de representantes indígenas com os gestores e dirigentes do MEC e dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2007, p. 9)

Mesmo havendo a garantia legal de existência de escolas específicas para as etnias indígenas, que ensinem em suas próprias línguas e preserve os seus costumes, na prática, a realidade nem sempre é como deveria ser.

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão (BRUNO KAINGANG *apud* FREIRE, 2004, p. 28).

Dessa forma, é perceptível que, mesmo levando a educação não indígena para dentro das aldeias, este processo ainda apresenta problemas sérios relativos às incompatibilidades etnoculturais, que envolvem diferentes concepções de educação e o modo como apreendê-las e transmiti-las. Quanto aos indígenas que precisam sair da aldeia para estudar, não existem pesquisas que apontem para o quantitativo de alunos indígenas que estudam em escolas destinadas aos não indígenas na Educação Básica.

Já no Ensino Superior, há a estimativa imprecisa – por falta de pesquisas que comprovem os dados – de um quantitativo em torno de 8 mil estudantes indígenas no ano de 2012, segundo Antônio Carlos de Souza Lima (2012). Certamente, a presença indígena no Ensino Superior já é maior do que este quantitativo, graças à valorização étnica e o empoderamento dos povos, que passam a se autodeclarar indígena. Esse processo pode ser observado claramente nos números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que, através do Censo (2010), identificou um crescimento expressivo da população que se declarou indígena entre os anos de 1991 e 2010.

Na contagem de 1991, 294.131 pessoas se declararam indígenas, sendo que desse total, 223.105 pessoas habitavam a zona rural. Na contagem do ano 2000, o número total subiu para 734.127 pessoas, sendo que, destas, apenas 350.829 estavam na zona rural. Na contagem do ano de 2010 o número cresceu um pouco mais, subindo para 896.197 habitantes indígenas, sendo que 324,834 eram residentes nas cidades; enquanto a maior parte desse total, 572.083 pessoas, residiam na zona rural. Porém, este não é o viés da pesquisa, e estes dados foram utilizados apenas para ilustrar a situação atual das escolas quanto a questão indígena.

As escolas destinadas ao público não indígena não têm a obrigatoriedade, mesmo quando recebe alunos indígenas, de adequar o seu currículo para atender às especificidades da cultura indígena, porém, independente da presença ou

ausência de indígenas, a escola precisa inserir, em seus conteúdos, as temáticas indígenas, uma vez que essa garantia é assegurada por lei, no caso específico da Lei 11.645/08. A obrigatoriedade de se garantir legalmente a inserção dessa temática em sala de aula se deve à necessidade de reconhecimento da ancestralidade e tradicionalidade desses povos no Brasil, e também à importância de suas culturas para a formação do povo brasileiro.

Porém, essa obrigatoriedade antecedia à referida Lei, mediante à Constituição Federal, que em seu artigo 242, § 1º, especifica que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988, p. 137), que precisa ser atendida. Cada unidade da federação, orientada por documentos nacionais, é autônoma para elaborar os seus currículos, inserindo as diversas temáticas obrigatórias e regionais que forem pertinentes à formação integral do cidadão. Nesse sentido, cada componente curricular segue as orientações específicas para sua área.

A Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008, orienta a inclusão também da temática indígena; além do que, altera não só a Lei 10.639/03 e a Lei 9.394/96, mas também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já alterada pela lei de 2003, dando a seguinte redação à referida Lei:

§ 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 brasileiras (BRASIL, 2008, s/p.).

Estas e outras ações governamentais, desencadeadas pela obrigatoriedade da inserção das temáticas em sala de aula, são conhecidas como ações afirmativas, uma vez que reconhece a escola enquanto *locos* de formação de cidadãos, afirmando a relevância da mesma em promover a valorização das matrizes culturais brasileiras, mesmo ainda portando uma série de deficiências e lacunas. A partir dessas ações afirmativas, alguns aspectos merecem ser evidenciados, como a

proposição do reconhecimento e valorização dos indígenas como sujeitos de direitos; o reconhecimento da diversidade sociocultural indígena no país, ao contrário da tendência homogeneizadora e a reflexão acerca da necessidade de valorização das culturas indígenas também em espaços não indígenas, uma vez que a sua contribuição transcende os limites de suas aldeias.

Falar sobre a aprovação de uma lei para garantir a discussão e o reconhecimento das contribuições dos povos originários de uma nação soa um tanto estranho aos ouvidos, pois esse reconhecimento deveria ser natural, visto que todo brasileiro possui em si características étnicas dos povos que o antecedeu. Porém, uma exigência legal por si só não garante que a abordagem seja feita de forma justa. O parâmetro legal apenas abre as portas para a inserção de debates no cotidiano escolar. Para Rita G. do Nascimento (2010, p. 234), “por força da Lei, o tema da diversidade começa a sair do plano da transversalidade no currículo, assumindo concretamente o seu lugar no cotidiano escolar”. A autora enfatiza, ainda, o alcance e interferência do tema diante da aprovação de uma nova lei como esta. Segundo ela,

A aprovação da Lei 11.645/08 provoca, além da continuidade do debate da diversidade étnica e cultural na educação, a adoção de novas metodologias e práticas pedagógicas orientadas pelo respeito e reconhecimento destas diferentes presenças em nosso país, em nossas cidades e nas nossas escolas. (NASCIMENTO, 2010, p. 234)

A garantia legal traz para o âmbito escolar a necessidade de inserir nas aulas diárias a discussão étnica, pois, e mesmo que ela não seja feita da forma desejada, com a ênfase merecida, a semente é plantada, e, certamente, germinará a partir de algumas práticas pedagógicas e de debates suscitados por situações cotidianas da escola; e deixará, assim, de pertencer à transversalidade aos poucos, ganhando espaço no currículo diário, especialmente embasada pelo currículo oculto praticado em cada unidade escolar. “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78).

Para Circe Bittencourt (2013, p. 132), incluir a temática indígena no currículo da Educação Básica traz mudanças epistemológicas e fortalece os debates acerca do racismo, o que força as instituições a empenhar esforços no sentido de efetivar

as determinações legais, como a criação de componentes curriculares em cursos de licenciatura; cursos de formação continuada para professores, promovidos pelos órgãos federais; alterações nas abordagens sobre a temática indígena nos livros didáticos; entre outros, mesmo que ainda aconteçam de forma tímida.

Todas essas mudanças foram mediadas por uma participação ativa do Movimento Indígena, que se projetou para além dos limites das aldeias, a partir da década de 1970, buscando a renovação nos significados da sua ancestralidade e restituindo o orgulho de pertencer a esse passado ancestral, que foi, por muito tempo, atacado pela dominação colonialista. Esses movimentos não só reivindicaram direitos negados ao longo dos séculos, mas também o pertencimento à história e à diversidade, contrapondo-se às noções generalizantes, deturpadas e preconceituosas de indianidade.

A existência de instrumentos legais que orientam as instituições educacionais quanto às suas obrigações não garante a universalidade da execução de tais orientações. Rosani Clair da Cruz Reis argumenta que

a existência de leis e políticas de ação afirmativa não basta para desenvolver atitudes e hábitos que garantam a construção do respeito às diferenças. Aqueles só serão alcançados se houver predisposição social para provocar mudanças (REIS, 2009, p. 60).

A obrigatoriedade não significa a implementação e a efetivação de algo, pois, no processo, existem elementos que incidirão sobre a viabilidade das transformações necessárias a partir da legislação.

Na prática, a aplicabilidade de uma legislação direcionada ao reconhecimento de direitos específicos dos povos encontra diversas barreiras, que nem sempre são transpostas, ou quando são, não garantem o cumprimento na íntegra do que é preconizado. Sobre a Lei 11.645/08 nas escolas, a primeira barreira encontrada para a sua execução é justamente o currículo oficial adotado pelas redes¹⁵, que pode não oportunizar situações para o debate das temáticas.

Porém, ainda que apresente fragilidades, a escola representa um papel de destaque na formação das subjetividades dos estudantes de qualquer etnia, sendo indígenas ou não. A maneira como ela apresenta os modos de vida, a diversidade

¹⁵ Conjunto de instituições de ensino mantida através de um mesmo tipo de fonte financeira, seja por intermédio público, por meio do governo municipal, estadual ou federal, ou de mantenedora privada, assim como naquelas de orientação religiosa.

e a cultura de diversos povos impactará diretamente na construção do imaginário dos receptores. Nesse sentido, a escola se torna um “*locus* de produção – circulação – reprodução cultural” (TABORDA, 2008, p. 150) essencial na constituição de concepções de mundo.

Se, por um lado, a educação escolar foi um dos maiores instrumentos de apagamento e disseminação de preconceitos em relação aos povos indígenas, por outro, os próprios indígenas, por meio de lideranças educacionais indígenas, reconhecem que um dos meios mais eficazes para suavizar essas imagens é a educação escolar, por meio de instituições que reconheçam a diversidade étnica presente no país e proporcionem o conhecimento sobre ela ao longo da história. Esse processo só é possível mediante ao posicionamento crítico que os próprios indígenas vêm tomando nos diversos espaços de manifestação, como nas universidades, por exemplo.

A elaboração de materiais que tratam da história e cultura indígenas a partir da ótica indígena, como o livro *História do Povo Terena*, organizado por Circe Bittencourt e Maria Elisa Madeira, no ano de 2000, a pedido de um grupo de professores da etnia Terena, que estudavam na Faculdade de Educação da USP, é uma amostra disso. O objetivo da obra era disponibilizar parte da versão da história dos próprios professores indígenas, por se sentirem incomodados com a generalização do termo “índio”, ao qual eram submetidos; e também em razão da ausência, nos livros didáticos, do seu povo, Terena, na Guerra do Paraguai. Para uma das organizadoras, ouvir as histórias relatadas pelos indígenas, buscar o conhecimento na fonte e não apenas reproduzir estereótipos, é importante e permite conhecer versões apagadas de uma história que não possui apenas uma face. A contraposição entre tradição oral e documentação escrita também é uma estratégia interessante e produtiva, pois:

Depois da pesquisa com os Terena, por meio da tradição oral, e em vários documentos, por meio da tradição escrita, constatou-se que a participação dos Terena e de outros grupos indígenas foi muito significativa nessa guerra. E, mais ainda, foi um momento crucial na história das populações indígenas de Mato Grosso, tanto pelo número de mortos, quanto pela perda e novas demarcações de territórios que, na atualidade, estão sendo objeto de disputa. (BITTENCOURT, 2004, p. 202).

Esse posicionamento crítico, por parte dos povos indígenas, atualmente, frente a uma realidade preconceituosa, destaca uma série de equívocos históricos

cometidos ao longo dos séculos, já que é comum o não reconhecimento do protagonismo indígena nos tempos coloniais. Essa situação, vale ressaltar, não condiz com a realidade, uma vez que escolhas e ações de povos indígenas possibilitaram diversos processos de conquista e colonização, assim como também a superação diante das mesmas. É sabido que as relações entre indígenas e colonizadores eram assimétricas, porém, os diversos povos negociavam e impunham limites aos colonizadores. Para Almeida (2010), o fracasso ou o sucesso de uma capitania era determinado por uma rede de relações de apoio ou não dos povos indígenas; e o estabelecimento de elites coloniais também se vinculava às relações estabelecidas entre e com os chefes indígenas.

Portanto, esse despontamento dos movimentos indígenas no cenário nacional, nas últimas décadas, não deveria ser tão surpreendente, uma vez que eles estão apenas retomando seu lugar de luta e de fala, assim como fizeram ao longo da história, que tanto fez para os invisibilizar e relegar ao papel de coadjuvante.

2.2 A Base Nacional Comum Curricular e o trabalho com competências na disciplina de Arte.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento norteador para a Educação Básica brasileira, representante de uma política pública exigida legalmente desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que traz no seu artigo 26º a necessidade de uma base que norteie a construção dos currículos regionais e locais quanto a conteúdos considerados essenciais. Segundo o documento,

Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p.11)

Porém, antes dessa lei, já havia, na legislação brasileira, referência à necessidade de se fixar conteúdos mínimos, especialmente para o Ensino Fundamental, mencionada no artigo 210 da Carta Constitucional de 1988, na qual se reconhece que é preciso que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 124).

Além da previsão de uma base comum pela Constituição brasileira e pela LDB, outros documentos norteadores da educação nacional também utilizam a necessidade de estabelecimento de conteúdos comuns para todo o país, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que trazem, logo no início de seu texto, a intencionalidade de promover o estabelecimento de diretrizes que possam nortear o ensino nacional. Elas indicam que, em seu texto,

...estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. (BRASIL, 2013, p. 4)

Ainda nesse sentido, o Plano Nacional de Educação também prevê a necessidade de que haja uma coerência no ensino de todas as regiões do país, e cita uma série de estratégias a serem adotadas pelos entes federados e municípios, a fim de garantir uma educação de qualidade a todos, entre eles:

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

...

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, p. 4-8)

Portanto, diante de orientações legais, que já existem há mais de duas décadas, a elaboração de um documento que traga os preceitos e as orientações para a implementação de uma base de conteúdos e competências básicas, a serem desenvolvidas por todos os alunos do país, é uma necessidade pautada em aspectos legais. Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular traz em si a incumbência de

...garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização de seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 07)

É sabido que, assim como a Lei 11.645/08, que, por si, só não conseguiu erradicar as injustiças promovidas ao longo dos anos contra as diversas etnias indígenas brasileiras, a Base não será a tábua de salvação da educação brasileira, alterando radicalmente o quadro de desigualdades que ainda é latente no campo educacional do país; mas pode representar uma nova perspectiva para o início das mudanças que deverão acontecer de forma gradativa, uma vez que, “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais, que serão revistos à luz do texto homologado da Base”. (BRASIL, 2018, p. 07)

A versão final da BNCC, incluindo as orientações para o Ensino Médio, teve o seu texto aprovado no final do ano de 2018, porém, a parte direcionada ao Ensino Fundamental já havia sido aprovada no ano de 2017, após um movimento de debates para a construção e homologação do documento, que contou com uma prévia formulada por equipe especializada e, posteriormente, foi debatida pelos professores de cada área do conhecimento, a fim de sugerir alterações ou validar a construção. A parte referente ao Ensino Médio só foi consolidada no ano de 2018, sendo homologada ao apagar das luzes do mesmo ano, quando foi anexada ao documento já aprovado para o Ensino Fundamental. Considerando estas duas datas de homologação do documento, referente ao Ensino Fundamental, utilizarei como referência o último documento, aprovado em 2018, em sua íntegra.

Diversos movimentos de professores, de diferentes áreas do conhecimento, porém, não concordam com a versão final do documento, que apresenta incoerências frente à realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, como, por exemplo, no que se refere à inserção de inovações tecnológicas em sala de aula, quando nas escolas sequer há Internet de qualidade para os processos básicos da rotina escolar, imagina para o uso dos estudantes. O modo como os professores foram consultados durante o processo de elaboração do documento também é alvo de críticas de especialistas, que não consideram audiências públicas e assembleias gerais como a melhor forma de debater temas específicos, como os conteúdos de cada componente curricular. Nesse sentido, muitos professores concordam que não tiveram tempo suficiente para estudar e dar os seus pareceres ao que estava posto no documento, uma vez que as paradas para estudos nas escolas se davam em apenas um dia, tempo exíguo para estudo, análise e contribuição a textos bastante complexos e extensos, comprometendo a qualidade dessas contribuições.

Apesar de ser um documento orientador, a Base Nacional Comum Curricular não pode ser utilizada por Estados, Municípios e unidades educacionais como currículo, uma vez que ela é apenas um norteador do processo de construção curricular. Segundo o texto introdutório, a Base é um

...documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 09)

Nesse sentido, ela é uma referência para que Estados e Municípios elaborem os seus currículos e propostas pedagógicas de forma alinhada, prevendo, além dos conteúdos necessários para que os estudantes desenvolvam as habilidades e competências previstas no documento; além de delimitar quais serão os conteúdos regionais e quais as competências adicionais que acrescerão à parte comum, fortalecendo as regionalidades; assim como está previsto no Artigo 210 da Constituição Federal (1988, p. 124), que preconizava, além do cognitivo, o "respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais".

A estrutura da BNCC para todas as disciplinas, que passam a ser chamadas no documento de componentes curriculares, subdivididas em áreas de conhecimento, é baseada nas competências que o estudante deverá ter desenvolvido ao final da sua vida acadêmica na Educação Básica. Essas competências são definidas pelo texto introdutório como sendo a

...mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

Propor um trabalho educacional baseado em competências auxilia na tarefa da educação posta pelo Caderno de Educação em Direitos Humanos, publicado em 2013, para o qual a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa...” (BRASIL, 2013a, p. 50). Nesse sentido, ao elaborar os currículos regionais e locais, os órgãos competentes deverão compreender que as orientações pedagógicas terão indicar claramente o que os estudantes devem “saber” e “saber fazer” (BRASIL, 2018,

p. 13). O Saber se baseia na constituição do conhecimento, habilidades, atitudes, valores, mas o Saber Fazer diz respeito ao que o aluno será capaz de utilizar desses conhecimentos adquiridos para resolver demandas complexas do cotidiano, sendo, portanto, parte importante do aprendizado e desenvolvimento individual do mesmo.

As principais competências a serem desenvolvidas até o final do Ensino Médio pelo estudante, previstas pela BNCC, são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 10-11).

Considerando as competências previstas de modo geral para a Educação Básica e a proposta de uma educação voltada para a prática contra colonial, é perceptível a abertura que as unidades educacionais e os professores encontram para inserir os conteúdos étnicos no contexto de seus componentes curriculares, utilizando para tal o currículo oculto, uma vez que estas competências perpassam todas as áreas do conhecimento e componentes que compõem os currículos regionais e locais. A valorização da investigação e criação de abordagem própria para problematizar situações de fruição das diversas manifestações artísticas e culturais previstas na terceira competência; a valorização dos diversos saberes e vivências trazidas pela competência 6; e a promoção do respeito ao outro na competência 9 são exemplos de brechas para a inserção das discussões acerca da riqueza etnocultural presente no Brasil, especialmente no componente curricular Arte.

Especificamente acerca de uma educação planejada com foco na equidade, o documento lembra que é preciso que as Secretarias de Educação e as instituições escolares, ao elaborar seus currículos e planos de trabalho, considerem a necessidade de superação das desigualdades, de forma especial, exigindo um “claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” (BRASIL, 2018, p. 15-16). Um pouco mais a frente, é citada também a necessidade da incorporação, pelos sistemas de ensino em suas esferas de autonomia e competência, “aos seus currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em esfera local, regional, global” (BRASIL, 2018, p.19), a partir de legislações que são enumeradas ao longo do texto – incluindo-se aí a Lei 11.645/08, como forma de enfatizar sua importância no campo educacional.

O documento está dividido em partes, sendo Educação Infantil, Ensino Fundamental (que se subdivide em Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio. Considerando a densidade do conteúdo da BNCC, o foco do presente estudo será a parte que trata do Ensino Fundamental – Anos Finais e, mais especificamente, o que é preconizado para o componente de Arte, portanto, um panorama geral se fez necessário para que o aprofundamento no referido componente acontecesse de forma contextualizada.

A disciplina de Arte está inserida na área de Linguagens na BNCC, ao lado de Língua Portuguesa, Educação Física e Inglês. Segundo o texto da Base, a área possui como finalidade

Possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagens diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p. 63)

Para a área de conhecimento, de forma geral, há a previsão do desenvolvimento de seis competências durante o Ensino Fundamental, não diferenciando Anos Iniciais de Anos Finais. São elas:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 65)

Nessas competências, é perceptível a valorização das diferentes linguagens às quais o estudante pode se basear para vivenciar situações cotidianas, com destaque para a número 5, que enfatiza as artes e as culturas, tanto brasileiras quanto mundiais, e o respeito pela diversidade de saberes, identidades e culturas. Esta

competência pode ser utilizada pelo professor de qualquer um dos componentes da área, em suas aulas, como norte para a inserção de temas étnicos direcionados aos povos indígenas, numa perspectiva contra colonial, com bastante qualidade, se ele estiver devidamente preparado e munido dos instrumentos adequados.

Por isso, um dos desdobramentos que a homologação da BNCC prevê é o processo de formação de professores, que se torna essencial para o preparo desses profissionais que dependem de formação para conseguir executar as propostas com eficácia. A formação de professores é uma temática que o documento traz para o centro das discussões, uma vez que a oferta de docentes com formação adequada para todos os componentes curriculares atualmente é inadequada e esse fator dificulta a implementação do documento na prática diária da escola.

O Componente Curricular de Arte na BNCC está baseado em suas diferentes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. “Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2018, p.193). O referido componente objetiva contribuir para a interação crítica entre os estudantes e a complexidade do mundo, favorecendo o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, o que, para uma educação baseada nos ideais contra coloniais, é muito produtivo, uma vez que respalda o professor em suas atitudes em sala de aula.

Sobre as diferentes manifestações artísticas, o documento enfatiza a necessidade de se quebrar rótulos impostos ao longo dos tempos e desmistificar preconceitos, evitando a categorização da Arte. Até mesmo o estudante será considerado um artista, protagonista e criador. O documento enfatiza que

...as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (BRASIL, 2018, p. 193)

Assim, os estudantes terão, durante o Ensino Fundamental, a oportunidade, por meio das quatro linguagens do componente curricular – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – “de expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas

artísticas, por meio de reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos.” (BRASIL, 2018, p. 197)

Além de alicerçar o componente nas linguagens da Arte, a BNCC propõe também que a abordagem dessas linguagens consiga articular seis dimensões do conhecimento do estudante, que não podem ser confundidas com eixos temáticos, caracterizando, assim, a singularidade da experiência artística. As seis dimensões são a “criação, a crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão” (BRASIL, 2018, p.194). A proposta de trabalho com as diversas dimensões do conhecimento vai ao encontro da proposta de abordagem triangular do ensino de arte, sugerida por Ana Mae Barbosa (2010), que prevê um currículo organizado de forma a interligar três dimensões principais: a fruição estética, a contextualização e a produção artística.

Tendo em vista esse novo formato, a Arte deixa de ter um papel de coadjuvante e auxiliar de outros componentes curriculares e passa a ter maior destaque enquanto área de conhecimento numa visão essencialista, como é colocado por Célia Almeida (2001). Esse papel é fundamental diante da função da Arte como partícipe ativa da formação do sujeito, enfatizando a autonomia dos estudantes, que será aumentada a partir de suas apreensões e práticas artísticas. É perceptível que o texto da Base traz uma proposição formativa do sujeito a partir da consolidação de sua autonomia frente à construção do conhecimento (FREIRE, 2000).

Quanto às competências específicas para o componente curricular de Arte, o documento elenca nove delas, que, assim como as demais, possuem um foco bastante centrado na experimentação, onde o estudante aprende o conteúdo através de atividades práticas, experimentais; na pesquisa, para ampliar os conhecimentos; e na mobilização de recursos disponíveis, para a compreensão de fenômenos que acontecem em torno do estudante. São elas:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a

identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.

5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.

6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.

9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2018, p. 198)

Estas competências são de suma importância para o professor no momento de seu planejamento, uma vez que ele utilizará, no seu cotidiano, as habilidades que são descritas para cada unidade temática, que, no caso da Arte, são os quatro campos acrescidos de um campo extra, chamado no documento de Artes Integradas, que tem por objetivo a integração das artes com o mundo informacional e tecnológico. Ao elaborar uma aula baseada em uma habilidade descrita na matriz, o professor precisará partir dela para encontrar um conteúdo e também definir uma estratégia para que o estudante consiga desenvolver a habilidade prevista, a fim de garantir que tal habilidade seja um degrau para o alcance de alguma das competências previstas para o componente curricular, para a área de conhecimento e, conseqüentemente, para o aluno de forma global.

O trabalho por competências na escola é uma necessidade que chega com as transformações que tomaram forma nas últimas décadas, com toda a velocidade e conectividade trazidas pela era informacional, que interliga todos os cantos do mundo e em diferentes âmbitos, rompendo com o ensino baseado na memorização e na repetição de conteúdo. O processo de ensinagem precisa ser reestruturado e as práticas pedagógicas atualizadas, a fim de formar cidadãos capazes de planejar e resolver problemas cotidianos, e não apenas serem depositários de conteúdo. Para Perrenoud (1999, p. 32), “a escola deve oferecer situações escolares que favoreçam a formação de esquemas de ações e de interações relativamente estáveis e que, por um lado, possam ser transportadas para outras situações comparáveis, fora da escola ou após a escolaridade”.

A educação por competências e habilidades traz imbuída em si a possibilidade de transformar conteúdos disciplinares, que antes eram obrigatórios e sem uma ligação real com a vivência do estudante, em situações-problema a partir das quais o estudante seja capaz de atuar partindo de conhecimentos acadêmicos com sentido prático e utilitário, aliados aos seus conhecimentos prévios e a capacidade de decisão. Dessa forma, a escola assume ações/valores que estimulem a autonomia dos alunos, orientem para o respeito próprio e aos demais, com o compromisso de desenvolver todas as capacidades. (ZABALZA, 2002)

Uma educação por competências não elimina os conteúdos, mas muda o foco de como são ensinados. Ao invés de memorização, o estudante irá exercitar suas habilidades a partir do conteúdo teórico exposto e, assim, chegar a novas competências, que, por sua vez, não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares, exigindo conhecimentos oriundos dos mesmos; e supondo um domínio linguístico e matemático básico, além de mobilizar conhecimentos adquiridos culturalmente pelo indivíduo. Portanto, ensinar por competências se mostra um processo complexo, que precisa ser organizado a partir da prática docente, através de conteúdos/abordagens pluralistas, diversas, flexíveis, processuais – interdisciplinares e contextualizadas – para que o aluno possa vivenciar situações-problema que gerem conflitos, dinamismos, ações mentais, aplicações, análises, sínteses e avaliações.

O professor, nesse contexto educacional, precisa assumir uma postura investigativa e buscar estratégias para utilizar os materiais didático-pedagógicos disponíveis de maneira a contribuir com os processos de construção de conhecimento dos estudantes. Considerando a educação para a diversidade étnica, essa postura investigativa se ligaria diretamente ao uso de materiais didáticos ou paradidáticos inovadores, abrindo mão do uso apenas dos tradicionais manuais didáticos. Nesse sentido, os materiais autorais elaborados por pessoas das diversas etnias brasileiras, em especial no caso estudado, dos autores indígenas, que trazem em seus escritos detalhes de uma história contada pelo viés dos vitimizados pela história ao longo da trajetória de preconceitos e estereótipos, poderiam servir de ferramentas para a elaboração de aulas com viés inovador e crítico, levando o estudante a perceber que não existe apenas uma versão de determinado fato.

A utilização desses materiais, produzidos pelos próprios indígenas, nas aulas, especialmente nas aulas de Arte, traz a oportunidade de se desenvolver no estudante

um conhecimento que atinja um saber que vá além da teoria, se manifestando nas complexas relações educacionais e sociais. Para Tardif (2002, p. 16), é preciso “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”.

É relevante considerar, porém, que todas essas possibilidades apresentadas pela nova configuração das orientações nacionais, para a construção dos currículos escolares regionais e locais, não apresentam apenas pontos positivos. Elas trazem diversas falhas e fragilidades que precisam ser consideradas como entraves na execução de um programa educacional. A formação dos professores atuantes em cada componente curricular; o acesso desses profissionais a materiais diversificados; a construção de um currículo regional e local que valorize as temáticas étnicas claramente em seus textos, atendendo o que preconiza a legislação; a compreensão por parte das equipes escolares da proposta de ensino por competências, que, apesar de não ser uma situação recente, ainda não está totalmente disseminada nas unidades escolares; entre tantos outros desafios que ainda serão enfrentados por educadores no exercício do magistério.

Nesse sentido, observar as potencialidades de um documento legal não nos exige de conhecer os desafios que este traz ao campo da educação, mais ainda quando se trata do componente curricular de Arte, que sofreu alterações significativas com a nova forma do documento, com duras críticas de alguns estudiosos que já se debruçaram sobre o tema e defendem maior participação do componente no contexto escolar, por não estar dividido da mesma forma que os demais componentes curriculares, por ano e série; mas com apenas competências e habilidades que podem ser trabalhadas em todas os anos do ciclo, exigindo ainda mais conhecimento e habilidade do professor que ministrará as aulas.

Enfim, o documento evidencia possibilidades de inserção das discussões étnicas na sala de aula, especialmente nas aulas de Arte para o Ensino Fundamental II Fase. Para tanto, há uma série de materiais autorais (literários e artísticos) que podem servir de suporte para o fomento de uma discussão inovadora nas escolas; mas existem também grandes desafios para a educação baseada em competências, que perpassam desde a organização curricular, a autonomia das escolas e professores, até a formação do docente.

2.3 O Estado de Goiás: Adequação do currículo estadual às novas orientações curriculares trazidas pela BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que possui a função de orientar o processo educativo a partir do desenvolvimento de competências essenciais ao estudante, não só na parte cognitiva, mas também social e profissional, uma vez que esse estudante é um ser social. O documento possui um

...caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 07)

A parte referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, Fases I e II, foi aprovada no final do ano de 2017, após um processo de construção direcionado pelo Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que se iniciou no ano de 2015. O documento final da Base Nacional Comum Curricular, referente ao Ensino Fundamental, foi consolidado em 2017 e homologado para ser disponibilizado aos Entes Federados; para que, em seguida, cada um dos Estados pudesse proceder com a adequação de seus currículos.

O processo de elaboração da BNCC foi feito por especialistas ligados ao Ministério da Educação, com base em documentos já existentes e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), resultando em um documento preliminar que foi, então, disponibilizado para consulta e inserção de contribuições por professores de todos os níveis, dirigentes municipais e suas equipes técnicas, estudantes, sindicatos, enfim, ocorreu uma consulta pública através de uma plataforma *online*, nominada de Portal da Base, na qual qualquer pessoa poderia se cadastrar, conhecer o conteúdo ali exposto, estudá-lo e enviar suas contribuições ao que já tinha publicado até o momento.

Esse processo de mobilização social foi feito através dos meios de comunicação, como televisão e *Internet*, mas se deu de forma mais intensiva nas escolas, onde representantes da Secretaria Estadual de Educação foram até as unidades escolares e orientaram os professores a acessarem o portal para conhecer o documento, a fim de que, em um dia específico, chamado de Dia D da Base,

pudessem sintetizar suas contribuições em um documento elaborado por disciplina, e, em seguida, inseri-las no portal.

Segundo o Documento Curricular de Goiás(DC-GO), a participação do Estado nesse processo foi bastante expressiva.

E como nosso Estado se posicionou dentro desse cenário? Goiás foi o Estado com maior número de cadastros no Portal da Base e o segundo que mais enviou contribuições, que totalizaram 12 milhões em todo país. Estes números são reflexo do intenso trabalho de mobilização realizado pela coordenação estadual (SEDUCE e UNDIME Goiás) em parceria com o MEC. (GOIÁS, 2018, p. 06)

Toda essa expressividade, segundo o documento, foi conseguida através da participação das unidades escolares, que agruparam, em um dia específico, muitos de seus educadores, a fim de discutir o documento e coletar contribuições. O documento apresentado aos educadores já estava pré-organizado, a partir do documento oficial do MEC, por uma equipe da secretaria estadual de educação, a fim de que os participantes sugerissem alterações a serem feitas no intuito de deixá-lo mais próximo da realidade da escola. Esse processo de consulta foi realizado por duas vezes, em duas ocasiões distintas de elaboração do documento, que foi finalizado por uma equipe da Universidade de Brasília e do Ministério da Educação; até a aprovação da terceira versão, pelo Conselho Nacional de Educação e submissão a audiências nas cinco regiões do país. Porém, mesmo com todo esse processo de elaboração, baseado nas consultas públicas, o documento aprovado e disponibilizado aos Entes Federados, apresenta muitas falhas, como alguns componentes com uma quantidade excessiva de habilidades; enquanto outros apresentam poucas habilidades para cada série; além de componentes, como Arte e Educação Física, destoantes dos demais. Contudo, o documento representa um avanço na tentativa de aprimoramento da Educação Básica nacional.

Esse processo de consulta pública, foi amplamente denominado no Documento Curricular final como um processo democrático e participativo, porém, existem muitas críticas ao método de participação utilizado, considerando que o prazo para que os docentes conhecessem o conteúdo do documento, fizessem as suas análises e esboçassem as suas contribuições foi muito restrito. Deste modo, no referido “DIA D”, os professores foram agrupados por área de conhecimento que lecionavam, sendo que muitos professores nem possuíam a formação na área, uma

vez que muitos ministram aulas de diversos componentes curriculares, por falta de quadro de pessoal com formação adequada nas escolas. Muitos desses professores não se sentiam seguros para realizar suas críticas ao material, que já foi apresentado de forma sistematizada, fazendo com que muitos profissionais ficassem desacreditados quanto à efetiva utilização de suas contribuições em um documento que já parecia finalizado.

Com a apresentação do resultado final da BNCC, o passo seguinte foi iniciar os estudos para reelaboração do currículo do estado de Goiás, assim como outros estados também o fizeram. Segundo o Ministério da Educação, a reelaboração dos currículos de cada unidade federativa é um processo importante, pois consiste na “tradução da BNCC em um documento curricular local e contempla tanto as redes que farão a sua primeira elaboração curricular, quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada à BNCC.” (BRASIL, 2018, p. 06)

A reestruturação do currículo que Goiás já utilizava e que era bastante semelhante ao resultado final da BNCC, e dada à participação efetiva e constante de profissionais do estado de Goiás na construção desse documento, entre os meses de Fevereiro e Novembro de 2018¹⁶, contou com a orientação de uma equipe composta por profissionais da educação de “diversas instituições educacionais do estado de Goiás, com atribuição consultiva, visando acompanhar as ações da Equipe de Currículo, e também a mobilização e participação das instituições educacionais e de seus pares” (GOIÁS, 2018, p.16).

Partindo da equipe de reestruturação curricular, organizada pela Secretaria Estadual de Educação, foram formadas equipes regionais e separadas em Grupos de Trabalho por componente curricular – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Ciências da Natureza e Matemática, além de um grupo específico para a Educação Infantil. Segundo o Documento Curricular, esse modo de divisão, por grupos, buscou assegurar a “legitimidade e apropriação da proposta curricular por meio da ampliação das discussões com profissionais da

¹⁶ As datas da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular de Goiás utilizadas, ao longo do texto, serão 2018, considerando que a BNCC para o Ensino Fundamental foi publicada em 2017 e serviu de base para a reestruturação do DC-GO, em 2018; porém, em 2018 também foi concluída a versão final da BNCC, na qual constam as diretrizes para o Ensino Médio, além do Ensino Fundamental, portanto, o documento da BNCC utilizado no texto será o final, de 2018.

educação básica e superior, das redes públicas e de instituições particulares.” (GOIÁS, 2018, p. 16)

Foram organizadas 40 equipes, sob a nomenclatura de Comissões Regionais, que tiveram como objetivo

...garantir que o processo de implementação da BNCC acontecesse de fato com todos os profissionais da educação, em todas as unidades escolares do território do estado de Goiás, de forma democrática e com representatividades das diversas instâncias educativas responsáveis por essa implementação. (GOIÁS, 2018, p.16)

Cada uma dessas comissões se responsabilizou pela disseminação das informações enviadas pela Equipe de Currículo, que era a equipe responsável pelos trabalhos de elaboração na Secretaria de Educação, e por acompanhar a “execução/cumprimento das orientações em todo âmbito do território atinente à regional”, ou seja, verificar se as escolas estaduais e secretarias municipais de educação estavam repassando as orientações aos seus professores.

O universo de pessoas que participou da validação do Documento Curricular – já que a elaboração ficou por conta de uma equipe específica, escolhida pela própria Secretaria Estadual de Educação – foi bastante extenso, tendo em vista que a rede educacional de Goiás é vasta e conta com grande número de professores e estudantes.

Segundo dados do Censo Educacional de 2015 e 2017, o estado de Goiás possuía em 2017 6.792 unidades escolares atendendo a Educação Básica, com aproximadamente 67 mil professores, das redes de ensino estadual e municipais, escolas particulares e instituições federais de educação. O número de matrículas no sistema educacional goiano, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio no ano de 2017 foi de 1.467.272, conforme Quadro 04. A Rede Municipal de Educação tem o maior número de matriculados, 693.183 e o Ensino Fundamental, considerando os anos iniciais e finais, se destaca pelo maior número de estudantes matriculados: 877.890. (GOIÁS, 2018, p. 23)

Nesse sentido, considerando a imensidão do público alvo do documento, o processo de construção se baseou na formação de uma equipe, dividida em comissões e orientadas pelo Ministério da Educação. Estas comissões partiram de referenciais já existentes no Estado, tais como “BNCC; o Currículo Referência do Rede Estadual de Goiás; vários Documentos Curriculares dos Municípios goianos; Documentos Curriculares de outros Estados; Diretrizes Curriculares Nacionais –

DCNs, dentre outros” (GOIÁS, 2018, p. 24), para elaborarem a primeira versão do currículo. Esse trabalho preliminar teve a duração de aproximadamente dois meses, originando o que a equipe chamou de “Versão Zero do DC-GO”.

A versão “Zero” do DC-GO foi escrita pelos Redatores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tendo como aporte a BNCC, as propostas curriculares e outros referenciais teóricos, e foi submetida primeiramente aos componentes dos GTs, conforme Quadro 05, com a participação de professores/pesquisadores, com o objetivo de buscar sugestões de outros professores para a construção do documento. Em seguida, a versão “Zero” foi apresentada aos Articuladores dos Conselhos de Educação, à Comissão Estadual de Implementação da BNCC, bem como para diversos Conselheiros do CEE, no decorrer da plenária realizada nos dias 25, 26 e 27 de junho de 2018, no Pleno do CEE. As discussões realizadas nesses três dias enriqueceram muito a escrita do DC-GO. E após plenária a equipe revisitou a versão “Zero”, contemplando as contribuições obtidas, dando origem a 1ª Versão do DC-GO, a ser apresentada para toda comunidade educacional de Goiás. (GOIÁS, 2018, p. 24)

A apresentação de um documento com tamanha relevância como o currículo a ser adotado por uma rede educativa requer certo conhecimento daqueles que farão a análise, a fim de que contribuições relevantes possam ser coletadas e que o documento represente a realidade da sala de aula, que, muitas vezes, não consegue ser impressa nas inúmeras páginas de um texto. Nesse sentido, com a intenção de preparar os profissionais das escolas para uma análise significativa do que seria disponibilizado para consulta,

...durante esse processo de escrita do DC-GO, as Comissões Regionais, gestores, coordenadores pedagógicos, tutores, professores, dentre outros profissionais, foram orientados a realizar estudos relacionados à BNCC, aos documentos curriculares em vigor, à legislação educacional brasileira, para que, ao receberem o DC-GO para análise, estivessem preparados para as análises e as contribuições. Nesse sentido foram realizados, como momentos de formação, o Dia “D”, em março de 2018, planejado pelo MEC e realizado nas escolas das redes públicas de Goiás; diversos seminários e reuniões formativas, organizados pelas Comissões Regionais. (GOIÁS, 2018, p. 25)

Nesse momento de preparação dos educadores para a análise da proposta, participei diretamente, enquanto Tutora Educacional ligada à Coordenação Regional de Educação e, conseqüentemente, à Comissão Regional. Pude, nas quatro escolas que acompanhei, levar a proposta de conhecimento por parte da equipe de professores, através dos documentos norteadores que foram utilizados para a constituição do que seria apresentado a eles. Notou-se que muitos professores se

envolveram e consultaram os documentos indicados, mas, por outro lado, muitos profissionais não possuíam conhecimento nenhum acerca da legislação, tanto federal quanto estadual, referentes aos documentos curriculares em vigor, entre outros; uma vez que a rede estadual de educação adota um sistema específico para o professor orientar sua prática e nele são inseridos os conteúdos, as expectativas de aprendizagem e outras informações que os docentes necessitam diariamente, de modo que muitos professores que ingressaram recentemente na educação não tiveram acesso a estes documentos sugeridos para conhecimento.

Considerando o curto espaço de tempo entre tais orientações e o prazo para a realização das discussões, a sua conseqüente aprovação, e, ainda, as atribuições diárias de um professor – que na maioria dos casos leciona disciplinas que não são de sua formação, uma vez que, legalmente, um único professor pode ser titular de até três disciplinas diferentes, que deveriam ser de áreas afins, mas nem sempre é dessa forma que acontece –, grande parte dos educadores que fizeram parte das comissões de estudo e trouxeram contribuição não possuíam conhecimento suficiente para fazer intervenções consideráveis e relevantes.

Ao final do processo de inserção das contribuições na plataforma, disponibilizada pela comissão para coletar o que foi produzido nos seminários regionais, em alguns componentes curriculares (disciplinas), simplesmente, não haviam contribuições ou apenas concordavam com as habilidades que estavam postas inicialmente. Em alguns componentes, muitas contribuições foram inseridas, porém, os grupos não conseguiram analisar todo o documento, dada à sua extensão e o pouco tempo disponível. Enfim, ficou claro que o processo participativo proposto é importante, precisa ser valorizado, porém, nem sempre surgirão propostas relevantes e que modificarão a estrutura básica do documento apresentado, inclusive pelo fato de que os membros dos grupos de trabalho pensam de forma diferente, e as decisões partiam, geralmente, da equipe responsável pela elaboração da proposta inicial.

Esse processo, em Goiás, foi bastante semelhante ao realizado para a homologação da Base, inclusive acontecendo na mesma plataforma utilizada pelo MEC para coletar as contribuições ao documento norteador. O Documento Curricular de Goiás, em seus textos introdutórios, enfatizam sempre a participação dos professores no processo de construção do documento, porém, há inúmeras críticas a esse processo, que também foi feito através de assembleias e consultas públicas,

dando pouca autonomia aos professores quanto a alterar o documento e, muitas vezes, desacreditando os profissionais, que já receberam um documento pronto apenas para ser validado através das consultas.

Certamente houve uma questão política bastante enfática nesse processo, na qual o Estado de Goiás buscou manter seu lugar de “destaque” na educação nacional, que foi enfatizado pelos resultados da avaliação nacional realizada pelo MEC através do Sistema de Avaliação da Educação Básica(SAEB), tendo Goiás ocupado, ao lado de São Paulo e Santa Catarina, o primeiro lugar nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica(IDEA) com a nota 4,7 no ano de 2015; e depois, no ano de 2017, figurou isolado na primeira colocação, com a nota 5,2 no resultado da segunda fase do Ensino Fundamental.

Muitos estudiosos e especialistas em educação criticam esses resultados e condenam a veracidade dos mesmos, uma vez que uma das estratégias utilizadas pelo estado para se manter nessa posição foi uma intensa preocupação com o fluxo escolar, mantendo os sistemas sempre atualizados com a realidade de frequência em sala de aula. Esse acompanhamento da permanência do estudante na escola e algumas ações focadas na frequência dele foram primordiais para que os índices de aprovação estaduais melhorassem consideravelmente e, dessa forma, a nota tivesse esse crescimento expressivo, já que as proficiências, que são as medidas do aprendizado real do estudante, não cresceram na mesma proporção nos anos avaliados. A situação ideal de crescimento para qualquer unidade escolar é aquela em que o aprendizado do estudante ascenda constantemente, levando-o à consequente permanência na escola e elevando, assim, os índices de aprovação daquela unidade, porém, as críticas tecidas ao estado acusam que o aprendizado do estudante não cresceu na mesma proporção que a aprovação.

Quanto à elaboração do Documento Curricular, Goiás novamente foi precursor do processo, uma vez que o documento até então utilizado na rede estadual de educação já era bastante semelhante à estrutura apresentada pela BNCC, o que se deve, em parte, à participação de profissionais que atuavam em Goiás, à época, na equipe responsável pela criação do documento inicial da BNCC. No ano de 2018, a maioria dos estados da federação entregaram a sua versão final do Documento Curricular atualizado com as novas diretrizes, estando Goiás ao lado de Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Sergipe e Tocantins.

A plataforma utilizada para coletar as contribuições dos profissionais interessados no processo recebeu mais de 590 mil contribuições, entre as opções SIM, NÃO e PARCIAL, que eram as opções para cada habilidade posta e sobre o quanto ela era clara e pertinente para o componente curricular e para o conteúdo e série a ser trabalhado. Dessas contribuições, apenas pouco mais de 13.600 tiveram algum comentário, que demonstra uma análise mais aprofundada pelo profissional que realizou o estudo. Esse dado, apesar de se mostrar bastante expressivo, mostra uma certa fragilidade dessas contribuições, uma vez que podem ter sido feitas mecanicamente apenas para constar uma participação, que foi bastante incentivada pela Secretaria Estadual de Educação à época, no sentido de validar a construção coletiva do documento.

Se as equipes de elaboração são independentes em sua forma de pensar e agir, as pessoas que executarão a proposta apresentada também possuem características individuais distintas, trazendo consigo resquícios de suas formações iniciais, muitas vezes adquirida há várias décadas; e, em situações opostas, sequer têm uma formação voltada para a área educacional, como é o caso de tantos professores temporários que possuem formação em diversas áreas, como Direito, Economia, entre outras. Partindo dessa realidade, a implementação do documento pressupõe um processo prévio de preparação das equipes escolares, que terá como base a

...qualificação dos profissionais responsáveis em cada componente curricular e o fortalecimento do trabalho coletivo na escola, onde vozes e fazeres se tornem posicionamentos políticos-pedagógicos, promovendo o compromisso de todos com as aprendizagens dos estudantes. Nesse contexto, esse documento compreende a escola como espaço de busca constante de aperfeiçoamento, reflexões, produção de conhecimento e ressignificações das práticas pedagógicas, colaborando com a valorização e formação contínua de todos os seus profissionais. (GOIÁS, 2018, p. 30)

A intenção de levar formação continuada aos profissionais em exercício do magistério nas escolas, a fim de prepara-los para a atuação frente às novas diretrizes curriculares estaduais e nacionais, é primordial para o sucesso da nova abordagem que o documento propõe no trabalho por competências e habilidades, uma vez que parte de uma educação ainda baseada em conteúdo, apesar do currículo ora adotado trazer em destaque o trabalho a partir das expectativas de aprendizagem, que definem

o conhecimento que o aluno precisa ter adquirido de forma construtiva ao final de cada ciclo escolar – bimestre, semestre, ano.

Tanto o trabalho com expectativas de aprendizagem, que não é desconhecido pelos docentes goianos, quanto com habilidades e competências, que é a nomenclatura adota tanto pela Base Nacional Comum Curricular quanto pelo Documento Curricular de Goiás, se baseiam em objetivos de aprendizagem, que, segundo José Carlos Libâneo (1994, p. 119), são antecipações de resultados e de processos que se espera alcançar com as situações de ensino e aprendizagem que acontecem na relação pedagógica, ou seja, são pontos de partida, indicando premissas gerais.

Sendo assim, os objetivos se relacionam ao desenvolvimento de capacidades amplas que podem ser cognitivas, físicas, afetivas e sociais. Já as expectativas – ou habilidades – estabelecem o que se espera que o aluno desenvolva em determinado tempo, considerando características específicas como faixa etária, necessidades e interesses do grupo a partir das três dimensões do conhecimento, de forma integrada: dimensão conceitual – o que se deve saber; dimensão procedimental – o que se deve saber fazer; e dimensão atitudinal – como se deve ser.

Os objetivos não são contemplados claramente na estrutura curricular, tanto no currículo vigente, quanto no Documento Curricular a ser implementado, mas faz parte do cotidiano do professor, que, a partir da expectativa de aprendizagem posta – ou da habilidade, no DC-GO –, precisa encontrar o conteúdo a ser ministrado para que o aluno consiga desenvolver a habilidade requerida, portanto, o objetivo daquela aula é posto por ele no momento do planejamento, considerando que uma única expectativa ou habilidade pode requerer conteúdos diferentes para que o aluno consiga desenvolvê-la.

2.3.1 A estrutura do Documento Curricular de Goiás

O Documento Curricular de Goiás está estruturado de forma bastante semelhante ao Currículo Referência, que era o documento utilizado anteriormente pelas escolas estaduais, sendo que a divisão por componentes curriculares permanece predominante. A secretaria Estadual de Educação ainda não apresentou uma proposta quanto ao processo de bimestralização, portanto, não se sabe se o mesmo será realizado ou se haverá novas metodologias de uso para o Documento

Curricular, tendo em vista que o ano de 2019 será, segundo o cronograma de implementação, destinado à formação de professores.

Outro diferencial do Documento Curricular aprovado no ano de 2018 é a parte inicial, que traz um pouco do processo de construção do material apresentado, através de uma introdução aos marcos legais que embasaram a construção do documento, assim como a Base Nacional Comum Curricular e o processo de construção do documento de Goiás, enfatizando as instâncias que o documento percorreu até ser aprovado para a utilização nas escolas.

Na Introdução, o documento salienta a sua semelhança com a proposta da BNCC, na qual a Educação Infantil se alicerça nos campos de experiência e nos objetivos de aprendizagem. Já para o Ensino Fundamental I e II Fases, o documento se orienta através das áreas de conhecimento que já baseavam documentos anteriores – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza – e estes, por sua vez, se subdividem em componentes curriculares – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia.

As competências gerais da BNCC também norteiam o DC-GO e estão discriminadas na Introdução do documento, como forma de enfatizar sua importância para a implementação das novas diretrizes. Os autores do texto salientam que apesar da proximidade com as orientações da BNCC, o documento goiano traz suas particularidades através da aproximação com o contexto do Estado, proporcionado pelo olhar goiano dos redatores e profissionais da educação envolvidos no processo de elaboração do documento, que buscaram contextualizar as especificidades do estado em seus diversos vieses, social, cultural, geográfico, entre outros; além de apresentar o que se chama de *goianidades*¹⁷, de forma integrada aos componentes curriculares e áreas de conhecimento.

A parte dos marcos legais que amparam a construção do documento traz uma série de leis ligadas à educação, que, em muitos casos, os educadores desconhecem ou não se recordam, por não ser algo inerente ao cotidiano da sala de aula, portanto, a presença delas na parte inicial de um material que será utilizado diariamente pelos profissionais da educação é primordial para atualizar os professores quanto a essa temática.

¹⁷ Goianidades são os temas referentes à cultura, identidade, espaço geográfico, população, enfim, temáticas relacionadas ao estado de Goiás.

Na parte final dos textos introdutórios, o percurso de construção do documento curricular é detalhado, trazendo uma espécie de passo a passo da elaboração, desde o embrião inicial até as assembleias populares para a aprovação final, como meio de inserir os docentes nesse processo e criar neles um sentimento de pertencimento, uma vez que se verão inseridos no percurso e, assim, a implementação do documento terá menos resistência desses profissionais docentes. Essa parte deixa clara a intencionalidade de enfatizar um processo participativo que aconteceu de forma bastante atropelada e mecânica, pois, muitos profissionais que foram envolvidos não se sentem representados ou ouvidos no processo de contribuição para o documento final.

Em seguida, iniciam-se as orientações específicas, que partem de uma abordagem sobre o Ensino Fundamental, de forma introdutória e reflexiva, sobre os objetivos da etapa educativa, a importância da organização curricular que articule saberes teóricos com valores, habilidades e outras situações que promovam uma aprendizagem que não se limite aos muros da escola.

O Ensino Fundamental é composto pela Educação Infantil, que, segundo a LDB atualizada, corresponde à “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (2017, p. 22); Ensino Fundamental I Fase, que se inicia aos 6 anos de idade da criança, no 1º Ano e se estende até o 5º Ano; e o Ensino Fundamental II Fase, que se inicia no 6º Ano, com idade de 11 anos da criança e se estende até o 9º Ano, com idade de 14 anos do adolescente. Considerando essa organização escolar, com base numa escolarização de 9 anos para que o estudante conclua o Ensino Fundamental I e II Fases, o documento referencia a Lei nº 11.274/2006, que determina

...o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (GOIÁS, 2018, p. 29)

Nesse sentido, o documento enfatiza ainda a necessidade de se promover formações aos docentes, a fim de que consigam assimilar o que diz as diretrizes, o que preconiza as leis e a importância da sua prática na escola, uma vez que este é o ambiente propício para que “vozes e fazeres se tornem posicionamentos políticos-pedagógicos, promovendo o compromisso de todos com as aprendizagens dos estudantes” (GOIÁS, 2018, p. 30). Quanto à necessidade de atualização dos profissionais docentes para a implementação das novas diretrizes curriculares, o documento enfatiza que a escola precisa ser um “espaço de busca constante de aperfeiçoamento, reflexões, produção de conhecimento e ressignificações das práticas pedagógicas, colaborando com a valorização e formação contínua de todos os seus profissionais” (GOIÁS, 2018, p. 30). Porém, apesar da formação docente ser o foco inicial das novas diretrizes curriculares, o documento não especifica como esse processo formativo se dará no âmbito das escolas, para atingir diretamente os professores, através da metodologia da formação em serviço¹⁸, que deverá acontecer durante o ano de 2019.

Esses textos introdutórios estão presentes por todo o documento, fazendo a abertura para cada área de conhecimento, de maneira mais abrangente, e para cada componente curricular, de forma direcionada. Eles buscam estabelecer um “diálogo com as competências gerais da BNCC, para explicitar seus papéis na formação integral dos estudantes, considerando características, especificidades e demandas pedagógicas dessa etapa” (GOIÁS, 2018, p. 30).

O Documento Curricular de Goiás foi elaborado em parceria com diversos órgãos e também com as Secretarias Municipais de Educação, uma vez que o Estado de Goiás não é responsável pelo atendimento das etapas de Alfabetização e de Ensino Fundamental I Fase, portanto, o documento foi dividido em três partes, sendo uma para cada fase da etapa do Ensino Fundamental, e será foco da presente análise somente o documento referente ao Ensino Fundamental II Fase, ou seja, a fase final da etapa, uma vez que ela é quem direciona a prática docente para as séries de 6º ao

¹⁸ O conceito de formação em serviço se assemelha bastante ao conceito de formação continuada, uma vez que prevê que o professor possa se atualizar, fazendo cursos de curta e média duração, sem a necessidade de se afastar de suas atividades docentes visando, assim, a melhoria constante de sua prática profissional. A coerência entre os cursos realizados e a prática em sala de aula é o diferencial da proposta de formação em serviço.

9º Ano, etapa onde as aulas de Arte são mais numerosas, sendo uma aula semanal em todas as séries mencionadas acima.

O Documento Curricular de Goiás traz sua estrutura partindo da área de conhecimento das Ciências Humanas, com os componentes de Geografia e História. Na BNCC, essa área de conhecimento é a última e aborda também o componente de Ensino Religioso, que, no documento de Goiás, não consta na esfera. Em seguida, traz a área de conhecimento de Ciências da Natureza, que, na BNCC, é a penúltima, seguida da área de Linguagens, composta pelos componentes curriculares de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; e, por fim, Matemática. Na BNCC, Linguagens e Matemática são respectivamente a primeira e a segunda áreas de conhecimento abordadas.

Basicamente, todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares são iniciadas com um texto introdutório, que traz uma contextualização entre os componentes tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio; além das competências gerais da BNCC para a área, e para o componente. Seguindo, o documento traz o quadro de habilidades para cada componente, que está dividido em três colunas, sendo a primeira a unidade temática; a segunda, os objetos de conhecimento. A terceira parte apresenta as habilidades requeridas para cada conjunto de temas e objetos de conhecimento, assim como a organização constante na BNCC para praticamente todos os componentes curriculares, com exceção de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, que apresentam uma estrutura diferente das demais.

Quanto às habilidades do DC-GO, há uma subdivisão da maioria das habilidades originais da BNCC, que é identificada através do uso de letras, além do código original da Base. No caso do componente de Língua Portuguesa, esse fator contribuiu para aumentar a extensão do documento, uma vez que muitas habilidades foram subdivididas em até outras 6 habilidades. Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, como no exemplo: (EF06GE01-B). O primeiro par de letras (**EF**) indica a etapa referente – **Ensino Fundamental**; o segundo par, de números, indica a série a qual corresponde aquela habilidade – **06**: 6º Ano; o terceiro par de letras (**GE**) corresponde ao componente curricular, no caso, Geografia; e o último par, **01**, indica a posição da habilidade na numeração sequencial do componente curricular (BRASIL, 2017, p. 26). No Documento Curricular de Goiás, aparecerá ainda, na maioria das

habilidades, uma letra após o grupo de letras e números. Essa letra corresponde, então, à subdivisão daquela habilidade (- B).

2.4 O componente curricular de Arte: Potencialidades e desafios para a inserção das questões étnicas na escola em tempos de BNCC.

No caso do componente curricular de Arte, o item 5.5.1 do DC-GO traz um texto introdutório que problematiza os diversos conceitos existentes sobre arte. Segundo o texto, a pergunta “o que é arte?” traz uma série de respostas ou definições que “não são conclusivas, absolutas, pelo contrário, são divergentes, contraditórias e desenhadas pelo contexto cultural e pelo tempo histórico em que são produzidas” (GOIÁS, 2018, p. 99). O texto enfatiza também a complexidade e o grande leque de possibilidades que a área de artes nos oferece, especialmente no ambiente escolar. Segundo o DC,

A área de artes é complexa, repleta de possibilidades, opera e organiza a imaginação, a sensibilidade, a criatividade, a cognição. Portanto, o aprender arte na escola se torna fundamental e precisa ser uma experiência provocadora dos sentidos, alimentadora da experimentação, da atenção, da curiosidade, da crítica. Também, em seus processos criativos e perceptivos, as artes precisam movimentar o vivido e suscitar sonhos, alimentar desejos, ressignificando, ao mesmo tempo, o estudar e o existir. (GOIÁS, 2018, p. 99)

Nesse sentido, é indiscutível o potencial que as artes possuem para despertar no estudante os seus sentidos e a sua criticidade para o exercício de pensar e repensar a sociedade em que está inserido. Os conteúdos e habilidades curriculares precisam servir ao estudante para reflexão e definição de objetivos próprios frente à sociedade, de forma independente e propositiva.

Essas colocações são seguidas de uma série de questionamentos sobre a inserção da arte no contexto educativo, mediada pela questão que norteia a própria relevância deste componente no currículo escolar, o que vai ao encontro de um dos objetivos da presente pesquisa, que é perceber o componente de Arte enquanto espaço de oportunidades para a problematização das questões étnicas, em específico, no âmbito curricular.

Por que as artes estão presentes nas escolas ocupando espaços e tempos no currículo da Educação Básica, em especial, do Ensino Fundamental? Em contextos complexos e não lineares como os do território goiano, como as artes podem contribuir para a efetivação de uma educação integral,

preocupada em minimizar as assimetrias culturais, sobretudo educacionais e artísticas, que desenham o estado de Goiás? Em cenários educativos formais, outrora orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs, agora normatizados pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC, como produzir experiências éticas, estéticas e poéticas sintonizadas com os desejos e necessidades dos estudantes? (GOIÁS, 2018, p. 99)

O documento não traz respostas pontuais para os questionamentos, mas fala sobre o privilégio oferecido pela legislação que organiza e orienta os currículos escolares até então, dos quatro campos mais conhecidos das artes, que são as artes visuais, a música, a dança e o teatro. Estes campos, apesar de serem mais populares e presentes nas escolas, “não inviabilizam a presença e a aprendizagem de outras expressões artísticas, como as artes circenses, o audiovisual, a moda” (GOIÁS, 2018, p. 99). Nesse contexto, os estudantes poderão adquirir conhecimentos, aprofundar e consolidar saberes e fazeres específicos, que não teriam sido proporcionados por qualquer outro componente curricular, além de promover um reconhecimento identitário com algum dos campos trabalhados.

Considerar a existência de outros campos artísticos, além dos mais comumente utilizados na escola, favorece a abertura para a inserção e potencialização das temáticas étnicas no cotidiano escolar. Discutir as produções artísticas e literárias indígenas, os hábitos alimentares, as artes plumárias, as músicas e as pinturas corporais de diversas etnias, em sala de aula, abre uma janela para nossa ancestralidade e pode trazer descobertas de heranças culturais importantes, como hábitos alimentares e cotidianos, que se originaram com os nossos ancestrais indígenas e, por desconhecimento, ignoramos suas origens.

A presença da temática indígena no currículo aprovado merece destaque, uma vez que é perceptível a intencionalidade de atender ao que é preconizado pela Lei 11.645/08, e, além disso, a preocupação de contextualizar grupos com diversas características no cotidiano do estudante, enfatizando o contexto goiano e tendo em vista uma formação integral do estudante como ferramenta para a transformação social, como previsto na BNCC e em outros documentos, como a LDB e a própria Lei 11.645/08, que foram amplamente adotadas pelo DC-GO. O documento enfatiza a contribuição essencial da BNCC para a atualização do currículo goiano. Segundo ele,

Orientada por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à educação integral e à construção de uma sociedade mais justa, mais democrática e mais inclusiva, a BNCC se configurou em um documento normativo e definidor das aprendizagens que todos os estudantes necessitam

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Ou seja, ela se tornou referência nacional para os desenhos dos currículos e para o desenvolvimento das propostas político-pedagógicas das redes escolares públicas, federais, estaduais, municipais e privadas. Espera-se, então, que ao longo do Ensino Fundamental os estudantes, desafiados pela pesquisa e pela exploração, expandam seus repertórios culturais locais, regionais, nacionais e internacionais e ampliem sua imaginação, conhecimento e autonomia artística por meio do desenvolvimento de competências. (GOIÁS, 2018, p. 101)

Quanto às competências, que são a orientação principal da Base Nacional Comum Curricular e que propiciarão ao estudante a expansão de seu repertório cultural e sua autonomia artística, a BNCC a define como sendo a

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 08).

Sendo assim, o DC-GO apresenta, de acordo com a BNCC, as competências específicas do componente de Arte, nove ao todo, que podem ser ligadas à competência geral da BNCC, de modo a “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (*Idem*, p. 09).

Dentre as nove competências específicas relacionadas ao componente curricular Arte, ao menos três delas propiciam diretamente a abordagem das temáticas indígenas em sala de aula, valorizando as práticas e produções culturais e artísticas, as matrizes estéticas e culturais manifestadas nas culturas que constituem a identidade brasileira e o patrimônio artístico. As competências, na íntegra, trazem a seguinte redação:

1 Explorar, conhecer, fruir e analisar, criticamente, práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades;

...

3 Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira – sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte;

...

9 Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo. (GOIÁS, 2018, p. 101-102)

Estas competências trazem ao professor a possibilidade de explorar as questões étnicas de forma geral, especialmente as questões indígenas, que deixaram marcas latentes na sociedade brasileira, e que perduram, atualmente, na cultura de forma ampliada, através de hábitos cotidianos que praticamos repetidamente sem nos darmos conta da sua origem. Elas trazem, ainda, a abertura a um universo muito amplo, que, para a maioria dos professores, é desconhecido e vai além da prática de um componente curricular. Todos os objetivos direcionados aos conhecimentos artísticos, trazidos pelo atual currículo, estão subdivididos em “materialidades, elementos da linguagem, matrizes estéticas e culturais, contextos e práticas, processos de criação e os sistemas de linguagem” (GOIÁS, 2018, p.102); e se espera que os professores os explorem em suas profundidades conceituais, procedimentais e atitudinais. Dessa forma, evita-se

...o retorno a um ensino de arte concebido e praticado como desenvolvimento de atividades, a Educação Artística – prática docente polivalente orientada pela Lei de Diretrizes e Base/LDB 5692/1971, pois a orientação é que a arte seja trabalhada como campo de conhecimento, o Ensino de Arte – prática especialista orientada pela Lei de Diretrizes e Base/LDB 9394/1996. (GOIÁS, 2018, p. 102)

Porém, o próprio documento curricular atrela esse trabalho de qualidade à formação do professor, que, partindo da separação curricular por campo artístico, requer um professor especialista para cada campo. Segundo o documento, a intencionalidade da organização curricular partirá das expressões artísticas, apreendidas como áreas de conhecimento específicas, cada qual com suas próprias unidades temáticas, e

...devem ser trabalhadas por profissionais graduados em sua expressão artística específica (artes visuais, dança, música, teatro). Evitando, dessa maneira, a compreensão de que todas possibilidades artísticas sejam trabalhadas por um único professor, o que caracterizaria a antiga polivalência. (GOIÁS, 2018, p.102)

Porém, essa necessidade trazida pelo DC, da erradicação da polivalência para o professor de Arte, pode ser um empecilho à execução das aulas nessa perspectiva, uma vez que o quadro de professores com graduação na área das artes é muito restrito e nem sempre a escola consegue modular um professor com

qualificação necessária para ministrar essas aulas. Quando a escola possui um professor licenciado na área de Arte, ele, normalmente, não domina todos os campos artísticos, e a escola opta por um dos campos, geralmente aquele de melhor domínio pelo professor. Na maioria das vezes, quando o professor não possui formação específica em nenhum campo artístico, as escolas optam por ministrar aulas baseadas no campo das artes visuais, por considerar que é o campo mais fácil de ser trabalhado.

Um pouco mais a frente, o documento enfatiza o papel da escola como “espaço investigativo, de crítica, de imaginação ao incentivar que suas portas sejam abertas para trânsitos plurais, onde a comunidade possa adentrar e participar das aprendizagens” (GOIÁS, 2018, p. 103), e que pode oportunizar aos estudantes experiências únicas, como visitas a “bibliotecas, cinemas, circos, museus, praças, teatros, entre outras instituições promotoras de culturas, aprofundando e qualificando suas experiências e conhecimentos relacionados aos aspectos das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais” (*Idem*). Porém, o próprio documento coloca alguns quesitos fundamentais para que o ensino nesse patamar seja oferecido aos estudantes, tais como a

...contratação de professores nas diferentes expressões artísticas, conforme preconiza a LDB 9394/1996, para todos os anos do Ensino Fundamental, e a construção de salas-ambientes com materiais específicos, apropriados às artes, e recursos tecnológicos variados são algumas demandas, as principais, que devem ser observadas e asseguradas. (GOIÁS, 2018, p. 103)

Considerando que as escolas às quais estamos nos referindo são públicas, geridas pelo poder público estadual, garantir a estrutura requerida pelo documento é praticamente inviável, uma vez que os prédios, em sua maioria, sequer disponibilizam salas de aula suficientes para atender sua clientela, e os cofres públicos não disponibilizam recursos suficientes para tais adequações, pois até pequenas reformas precisam esperar por anos para serem liberadas e executadas. Como garantir, então, que o currículo oficial tenha sua execução com o mínimo de qualidade, considerando as condições precárias em que a maioria das escolas mantém seu funcionamento? Como garantir o bom trabalho do professor, se ele não possui formação adequada para a atuação na área das artes?

O estado de Goiás possui, atualmente, na área da educação, uma metodologia de trabalho conhecida por Rede Colaborativa, onde uma equipe pedagógica da Secretaria Estadual de Educação prepara momentos formativos com temas específicos, que repassam essas formações para as equipes que compõem o departamento pedagógico das regionais de educação, espalhadas por 40 municípios estratégicos, e estas, por sua vez, replicam estas formações com as equipes pedagógicas das escolas, representadas, especialmente, pelos coordenadores pedagógicos.

Nas escolas existem ao menos dois momentos destinados à formação em serviço para os professores, que são os atendimentos individualizados, que o coordenador pedagógico realiza semanalmente com cada professor, levando até ele temáticas a serem estudadas em conjunto e que serão relevantes para a sua prática docente, assim como nos momentos coletivos de estudos. Estes momentos são realizados, geralmente, em periodicidade mensal e reúne todos os profissionais pedagógicos da unidade escolar, a fim de debater temas inerentes à prática comum a todos. O debate acerca do currículo, das competências a serem desenvolvidas pelos alunos e a prática do professor para garantir que esse trabalho seja feito com qualidade, está sempre presente nestes momentos, tanto individuais quanto coletivos, portanto, eles representam uma grande potencialidade para a inserção dos debates étnicos no cotidiano docente.

Na teoria, a metodologia funciona sistematicamente, porém, na prática, a realidade diverge da teoria, uma vez que nem todas as unidades escolares conseguem executar esses momentos formativos com a qualidade necessária, considerando uma série de fatores que interferem no processo, como o excesso de demandas e a gestão de tempo dos coordenadores pedagógicos, a falta de preparo e embasamento teórico desses coordenadores, a resistência de muitos professores que não se abrem ao novo, entre outros fatores.

Outra potencialidade que precisa ser amplamente explorada pelas equipes pedagógicas das escolas é a utilização de um currículo base para toda a rede, que traz as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao final de cada ciclo, sendo que o currículo para o componente de Arte traz uma série de habilidades voltadas para as questões étnicas e culturais. Nesse sentido, o coordenador pedagógico precisa levar aos professores as leis que garantem a inserção de temáticas específicas no âmbito escolar, pois, muitas vezes, as mesmas são

desconhecidas ou esquecidas. Sobretudo por que os planos de aula podem ser elaborados a partir de habilidades como estas, da unidade temática “Artes Visuais”, objeto de conhecimento “Contextos e Práticas”, referente ao ciclo 6º a 9º Ano:

(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).

(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (GOIÁS, 2018, p. 109)

Estas habilidades podem ser utilizadas pelo professor para problematizar o contexto indígena brasileiro de forma bastante aprofundada, uma vez que parte das narrativas eurocêntricas e chega ao patrimônio cultural, material e imaterial brasileiro, valorizando as diferentes matrizes étnicas formadoras desse patrimônio. Ou seja, o professor poderá propor uma análise específica de temáticas relevantes para a formação do indivíduo enquanto cidadão, como racismo e *bullying*, que são tão presentes no cotidiano escolar nos dias atuais.

Além dessas habilidades citadas, existem inúmeras outras no currículo de Arte que podem ser exploradas com a intenção de debater temas étnicos, além da grande possibilidade de os professores de outros componentes serem inseridos nos debates, num trabalho transdisciplinar, considerando que componentes como História, Geografia e Língua Portuguesa são diretamente relacionados à compreensão desses contextos histórico e cultural.

Um fator que pode ser benéfico ao trabalho transdisciplinar no componente de Arte, trazido pela BNCC e pelo DC-GO, mas que já sofreu inúmeras críticas de diversos estudiosos que não concordam com tal configuração, entre outros pontos também, é a disposição do currículo em módulos, que correspondem a vários anos juntos, propiciando ao professor a maleabilidade de inserir as habilidades que forem mais convenientes para o ano que ele preferir. Sendo assim, quando, em História, por exemplo, estiver sendo estudado algum conteúdo referente à História do Brasil, o componente de Arte poderá trazer as habilidades citadas acima, para problematizar a versão oficial da história recontada há tempos nos livros didáticos e promover uma prática interdisciplinar com o professor de História.

Portanto, é perceptível que as diretrizes atuais apontem para a inserção dos debates étnicos em sala de aula através de diversos componentes curriculares, mas que o componente de Arte, apesar das transformações sofridas, continua sendo um espaço propício às proposições críticas e inovadoras dentro do contexto escolar, amparado por um currículo bastante avançado em relação aos anteriores, que apresenta grandes lacunas, é bem verdade, mas que pode ser um instrumento positivo ao alcance dos professores.

É importante considerar também, que grande parte do trabalho a ser realizado em sala de aula depende da formação do professor e do preparo que ele possui para fazer bom uso dos instrumentos colocados à sua disposição. Se um professor não conhece a legislação vigente, não possui formação em artes e não é corretamente acompanhado pela equipe pedagógica da unidade escolar, que precisa considerar a existência do currículo oculto em suas orientações, é praticamente impossível que ele consiga desenvolver um trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências no estudante nesta área.

Ele provavelmente será um professor conteudista, centrado nos conteúdos que domina, e dificilmente promoverá debates e análises críticas sobre qualquer situação. Portanto, temos grandes potencialidades a partir de um currículo baseado em competências e habilidades, que, por sua vez, não está livre de problemas, mas esbarraremos em dificuldades estruturais e de qualificação nas escolas. Porém, mesmo com estes entraves, um bom currículo, nas mãos de um professor determinado e disposto, renderá aulas bastante críticas e propositivas.

3 A APLICABILIDADE DA LEI 11.645/08 NA ESCOLA: INSTRUMENTOS PARA A INSERÇÃO DA TEMÁTICA NAS AULAS DE ARTE.

3.1 O livro didático de arte e a abordagem das artes e culturas indígenas.

A formação da população brasileira foi e é altamente influenciada por diversos grupos étnicos, que deixaram legados importantes, e que ainda compõem o aglomerado do povo brasileiro, especialmente as muitas etnias indígenas. Contudo, no âmbito educacional, mesmo com tamanha significação cultural, ainda há pouco espaço reservado para questões interculturais e étnicas, quadro este que começou a vivenciar modificações a partir das pautas de discussão das últimas décadas.

Um importante passo para a inserção das questões interculturais no âmbito educacional foi a inclusão, em 1998, da temática nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação, como um tema transversal. Outro marco no processo de inserção das temáticas étnicas na sala de aula foi a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que trata da inserção obrigatória do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena na sala de aula, especialmente nos componentes curriculares de Arte, Literatura e História. A aprovação destas leis suscita uma discussão acerca da obrigatoriedade da abordagem de uma temática que deveria ser corriqueira em sala de aula, uma vez que faz parte da história brasileira.

A aprovação de tal legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que é um dos documentos que regem o sistema educacional no país, ao lado de documentos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), que é uma orientação curricular para auxiliar as unidades da federação e as unidades escolares definirem seus currículos. Tais documentos, em especial a LDB e a BNCC, são as bases para a elaboração dos livros didáticos, disponibilizados pelo Ministério da Educação para a escolha das escolas. Para as próximas edições dos livros, certamente a BNCC será considerada no processo de elaboração dos materiais didáticos, que atenderão aos requisitos previstos pelo documento atualizado, porém, os que já estão em uso se basearam nestes documentos e legislações mencionadas.

O livro didático é uma ferramenta acessível ao professor, que o utiliza como suporte às suas aulas, uma vez que todas as unidades escolares públicas recebem o material impresso e em quantidade suficiente para todos os estudantes,

disponibilizados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), salvo em raras situações que fogem à normalidade.

Quanto ao componente de Arte, o histórico é bastante complexo, uma vez que, na década de 1980, o Conselho Federal de Educação reformulou o currículo escolar do primeiro e segundo graus, definindo como componentes básicos Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática, e eliminou algumas áreas do conhecimento, incluindo o componente de Arte. Porém, mesmo não sendo mais considerada como componente curricular, ou, à época, disciplina, a reformulação incluiu a exigência da educação artística no currículo, o que pode ser interpretado como uma contradição, já que ela sai da base do currículo, mas permanece enquanto um tema transversal, implícito neste parágrafo da Resolução 06, de 06/11/1986, do Conselho Nacional de Educação, que diz que “Exigem-se também Educação Física, Educação Artística [...] e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos” (BRASIL, 1986, p. 1).

À época, não era uma política do MEC a distribuição de livros didáticos de Arte, uma vez que ela nem era considerada parte do núcleo básico, entretanto, os livros eram publicados e divulgados nas escolas, enquanto material de apoio didático, apesar de a LDB, no ano de 1996, mencionar programas de apoio ao material pedagógico no seu artigo 4º, inciso VII, que diz que “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (BRASIL, 1996, p. 3).

Para o componente de Arte, a primeira distribuição de livros didáticos só aconteceu no ano de 2015, através do Programa Nacional do Livro Didático, (PNLD), por meio do guia do livro didático e contemplou apenas o Ensino Médio. Já no ano de 2016 aconteceu o primeiro processo de escolha de material didático para o Ensino Fundamental, válido para o triênio 2017/18/19. Portanto, as coleções que estão em uso nas unidades escolares de Ensino Fundamental foram as primeiras disponibilizadas pelo PNLD para escolha.

Considerando a publicação da Lei 11.645/08, que versa sobre a inserção da temática étnica em sala de aula, a elaboração dos livros didáticos de Arte foi feita após sua promulgação, portanto, subentende-se que os conteúdos abordados pelos livros estejam de acordo com o que preconiza a legislação, de forma mais intensa e presente do que em livros de outros componentes, que já fazem parte do PNLD há mais tempo

e são, muitas vezes, reeditados; e, em diversas análises já realizadas, não figuram com boa imagem entre os estudiosos.

Após a análise de algumas coleções, é evidente que a hipótese levantada no parágrafo anterior não se confirma totalmente, uma vez que, apesar de uma das coleções apresentar uma contextualização bastante interessante da história e cultura indígenas, a outra coleção deixa a desejar na forma que aborda tais temáticas. Sendo assim, não é possível afirmar que, por serem elaborados após a Lei 11.645/08, os livros atendem plenamente ao que a lei traz por obrigatoriedade.

Segundo o Guia de livros didáticos do PNLD, “o livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos” (2004, p. 10). Nesse sentido, e considerando que para muitas escolas e professores este é o único material disponível de suporte às aulas, ele passa a ter *status* de verdade absoluta. Para Gisele Silva, “recai sobre o livro didático uma visão instrumental que o caracteriza como veículo do conhecimento ‘verdadeiro’ e, portanto, objeto que oferece ‘segurança’ para o desenvolvimento de propostas de trabalho” (SILVA, 2009, p. 13). É evidente que, com o avanço da *Internet* e o grande fluxo de informações disponíveis e de fácil acesso, esse *status* do livro tende a perder espaço, porém, ele ainda figura como material básico nas escolas, especialmente para profissionais com mais tempo de carreira e que não dominam os recursos tecnológicos.

Sobre essa expressão da verdade estampada nos livros didáticos, Circe Bittencourt (2011, p. 313-314) comenta algumas fragilidades destes materiais:

Um problema considerado como dos mais graves em relação ao livro didático é a forma pela qual apresenta os conteúdos históricos. O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam “uma verdade” de maneira bastante impositiva. O livro didático procura universalizar leitores distintos e estabelecer uma “cadeia de transferências” do conhecimento histórico sem divergências. Quem elabora manuais escolares almeja sua eficiência como transmissor de determinado conhecimento e para isso recorre a uma linguagem que seja não só acessível a um público pouco heterogêneo e de fácil assimilação, mas, ao mesmo tempo, capaz de sintetizar muitas informações. A operação de produção e apresentação do conhecimento realizada pelo livro didático é assim foco de crítica, porque resulta em um texto impositivo que impede uma reflexão de caráter contestatório. O livro didático caracteriza-se por textos que reproduzem as informações históricas, afirmam seus críticos, as quais por sua vez serão repetidas pelo professor e pelo aluno.

Um livro didático certamente trará estampado em suas páginas o viés ideológico daqueles que o elaboraram e, com isso, portarão valores sociais e culturais que servirão de suporte para a construção de valores naqueles que os utilizam, podendo construir relações sociais mais ou menos assimétricas. Quando enfocamos a história e as culturas indígenas, além de conhecer o que é estampado a esse respeito nas páginas dos livros didáticos, é importante saber também quais são os usos feitos por professores e estudantes, considerando suas possibilidades e limitações. Daniel Munduruku (2009), ao tratar do momento histórico da década de 1960, se refere ao uso dos livros didáticos pelos professores. Segundo ele, o professor tem papel fundamental na construção do imaginário do estudante, que pode ter imagens positivas ou negativas, partindo daquilo que lhe é colocado na escola. Para o autor,

Na formação dessas imagens, o professor desempenha um papel fundamental, pois ele será o mediador do conhecimento. Infelizmente no momento histórico que estamos retratando, o livro didático quase ocupou esse papel, assumindo por vezes a função de dono da verdade. Ao educador restavam, assim, poucas chances de mostrar uma outra realidade acontecendo. (MUNDURUKU, 2009, p. 22)

A utilização de um material que deveria ser suporte, um material a mais para auxiliar na prática do professor, como instrumento único de trabalho, é uma situação que preocupa em muitas escolas públicas ainda hoje, uma vez que o livro didático acaba por ser legitimado pelo senso comum, ganhando um caráter de autoridade no contexto escolar. Este material é, sem dúvidas, um importante suporte pedagógico para o professor, uma vez que facilita o seu trabalho diário, apesar de apresentar alguns problemas, como aqueles abordados por Circe Bittencourt na citação anterior, que requerem habilidade e posicionamento crítico do professor ao utilizá-lo.

Embora tentativas de ruptura com os padrões do livro didático sejam percebidas no Brasil, elas esbarram no tradicionalismo de muitos docentes, que recusam outras formas de organização do conhecimento, mais modernas e dinâmicas. Dessa forma,

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada, a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e

institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la. (SOUZA, 1999, p. 27).

Análises realizadas por estudiosos indígenas, como Daniel Munduruku, a respeito dos livros didáticos e das temáticas voltadas para as etnias indígenas, concluem que estes livros, geralmente, não são bons aliados no processo de desmistificação da história distorcida contada ao longo dos séculos. Segundo o autor,

Os manuais didáticos, em sua maioria ajudam a formar uma visão distorcida sobre os índios, pois trazem uma imagem estereotipada: os nativos são sempre apresentados como seres que vivem nus, nas matas, habitando em ocas ou tabas e que cultuam diversos deuses, entre os quais tupã. O que esse tipo de informação pode gerar? Normalmente gera sentimentos equivocados, preconceitos e, por conseguinte, um comportamento discriminatório, típico de pessoas que têm opinião arbitrária sobre um grupo ou pessoa que se destaca pela diversidade cultural. (MUNDURUKU, 2009, p. 21)

Esse *status* que o livro recebe, de fonte verdadeira de informação, mesmo que seja contextualizado e atenda ao que preconiza a legislação, pode se tornar um problema, especialmente no componente de Arte, que possui campos e abordagens distintos, preconizadas pelos currículos escolares; e um problema tão significativo quanto este é um forte entrave para a inserção de uma educação intercultural e centrada nas questões étnicas nas escolas.

O professor que utilizará esse material, se não for conhecedor desses campos e da obrigatoriedade de abordar todos eles nas aulas de Arte, assim como da legislação que garante a abordagem de temas ligados à interculturalidade; e de ser ciente quanto à existência de um currículo oculto, além do oficial e do real; criará seus próprios referenciais teóricos e situações experimentais pertinentes à Arte, a partir daquilo que é sugerido pelo livro. Sendo assim, ele pode criar experiências significativas para o aluno ou ministrar aulas que não levem os estudantes a desenvolver as habilidades requeridas pelo currículo. Tais experiências, certamente, se voltarão para a valorização das diferentes culturas existentes na sociedade brasileira e contribuirá para a diminuição dos preconceitos, configurando uma educação intercultural na prática.

Uma educação voltada para a interculturalidade, em componentes curriculares como História, Sociologia e, especialmente, Arte, é essencial para o desenvolvimento de habilidades sociais nos indivíduos que estão em processo de

construção de sua personalidade, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular, que, nas suas competências gerais para a Educação Básica, determina, na competência 9, que o aluno precisa ser capaz de

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.12)

Assim, um ensino que valorize as diversas culturas que foram, e ainda são, a base da cultura brasileira, é de extrema importância dentro do currículo escolar; tendo em vista as oportunidades que são criadas, através dos documentos oficiais, que influenciam diretamente a prática individual do professor, para inserir essas práticas na escola. Neste sentido, a realidade da educação brasileira ainda não conseguiu alcançar o patamar de excelência no que tange à proposta de trabalhar com a igualdade na diferença, como Boaventura de Sousa Santos (2006) enfatizou, pois, “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (*Idem*, p. 462). A dialética entre igualdade e diferença, ou a distância entre suprimir a desigualdade, mas, ainda assim, reconhecer as diferenças culturais, étnicas, territoriais, entre tantas outras, ainda representa um grande desafio para a educação brasileira, cenário no qual essas dualidades se mostram com bastante intensidade.

O embate entre iguais e diferentes evidencia o caráter multicultural que a sociedade brasileira ostenta desde os seus primórdios. Esse multiculturalismo nasce, apesar da sociedade sempre ter tido características múltiplas, a partir das “lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas” (CANDAU, 2008, p. 49).

Diversas perspectivas são utilizadas pelos estudiosos para tratar do multiculturalismo, porém, a partir dos estudos de Vera Maria Ferrão Candau (2008), adotarei a perspectiva intercultural, que, segundo a autora, “concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas” (CANDAU, 2008, p. 50). Sendo assim, tratar a história indígena no tempo pretérito não faz sentido, uma vez que eles estão presentes no seio da sociedade brasileira, mais inseridos que

nunca nos processos socioculturais e em pleno processo de desenvolvimento cultural e intelectual.

Nesse sentido, uma educação intercultural precisa valorizar as culturas no presente, considerando seus legados para a estruturação da cultura atual, porém, sem relegá-las ao passado, como se deixassem de existir com o tempo. É proposta da perspectiva intercultural a promoção de “uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAU, 2008, p. 52). Nesse processo de reconhecimento e valorização do outro, a educação tem papel central, mesmo que ainda não possua as características fundamentais para assumir sua função de transformadora da realidade social através da interação cultural,

...que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p. 52)

Nesse sentido, o que vemos em muitos livros didáticos, assim como se referiu Daniel Munduruku (2009) quando diz que eles não contribuem significativamente para a dissipação da nuvem criada pela história sobre muitas culturas, uma vez que carregam estereótipos perpetuados ao longo dos séculos, é uma reprodução de preconceitos e uma subalternização indígena. Sobre a forma como tradicionalmente os livros didáticos tratam a história dos indígenas, Munduruku diz que

...aprendemos nos livros que o “índio” vive em função do colonizador e é tratado sempre no passado, não lhe restando nenhum papel relevante na sociedade contemporânea. Ou seja: apresentam uma visão simplista sobre os habitantes da América, considerando-os povos sem história, sem escrita, negando *portanto* seus traços culturais. (MUNDURUKU, 2009, p. 22)

Como o uso do livro em sala de aula é uma constante na maioria dos componentes curriculares e escolas, a inculcação nos estudantes dessa visão obsoleta a respeito dos indígenas acontece de forma natural e rotineira, levando o estudante a “considerar positiva a conquista e o extermínio do índio pelo colonizador” (MUNDURUKU, 2009, p. 23); e, ainda, criar uma ideia de que os indígenas são todos iguais, uma vez que não há, geralmente, a caracterização específica das diversas

etnias, pois, “nesses livros, não se apresentam a diversidade cultural e linguística dos povos autóctones, passando a imagem de uma igualdade fictícia”. (MUNDURUKU, 2009, p. 23)

Esses materiais de suporte didático são determinantes na prática docente e, conseqüentemente, naquilo que será transmitido ao estudante. Sobre esse risco de transmissão de conceitos ultrapassados, através do uso do livro didático, para os estudantes, Munduruku afirma:

Sabe-se a olhos vistos que é na escola que a criança e o adolescente apreendem as regras sociais, os comportamentos desejados. É ali também, que formamos a imagem do mundo, que aprendemos sobre nós mesmos, nosso corpo, nossa mente, nossa geografia e nossa história. É também a escola que forma nossos preconceitos e nossas ideias distorcidas em relação a outras culturas. (MUNDURUKU, 2009, p. 22)

Partindo da perspectiva intercultural e considerando a disponibilidade de recursos didáticos que, por vezes, fazem o caminho inverso à proposta de levar para a escola a discussão sobre a igualdade na diferença, Candau (2008, p. 55) afirma que desenvolver uma educação intercultural “é uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios”. A tradição escolar se baseia em conceitos e preconceitos bastante enraizados no imaginário das pessoas, e, segundo a autora, promover essas mudanças necessárias “exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais” e “trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional” (CANDAU, 2008, p. 55).

Uma educação problematizadora, que não dissemine preconceitos e estereótipos, necessariamente, perpassará profissionais da educação, professores que lecionam seus componentes curriculares baseados em um currículo, mas, principalmente, o material didático elaborado por pessoas que acabam por perpetuar suas próprias convicções teóricas e conceituais. Assim, especialmente na Arte, essa tarefa se faz ainda mais complexa, uma vez que ela traz em si a necessidade de domínio de diversos campos artísticos, que, geralmente, um único professor, mesmo com formação artística, não consegue dominar.

Considerando os quatro campos da Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – ter um professor proficiente em todas estas áreas é praticamente impossível, com o agravante de que os discentes graduados em Arte são poucos para atender à

demanda das unidades escolares. Sendo assim, grande parte das aulas do componente são ministradas por pessoas sem preparação acadêmica para desenvolver os conteúdos requeridos pelo currículo; e, ressalta-se, o livro didático, geralmente, é o único suporte com o qual se conta, como afirma Silva (2009), como o veículo de conhecimento “verdadeiro”. O livro didático tende a assumir um papel de protagonista dentro das salas de aula, por uma série de fatores, uma vez que, geralmente, “um livro promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível.” (ROMANATTO, 1987, p. 3)

Quando o professor não possui uma formação adequada para ministrar o componente de Arte, ele fica suscetível a se tornar o que Marisa Grigoletto chama de “consumidor de produto”, uma vez que ele recebe um “pacote pronto” (GRIGOLETTO, 2011, p. 68). A utilização indiscriminada do livro didático como única fonte de conhecimento do professor e do aluno incorre no risco de reforçar a perspectiva da homogeneização do pensamento construída, ou seja, na replicação de estereótipos e preconceitos, uma vez que a tendência do livro é levar todos os seus usuários a pensar da mesma maneira.

O uso do livro didático sem um posicionamento crítico do professor pode fazer prevalecer o que Grigoletto (1999, p. 67) denomina de estrutura cristalizada do livro didático, que é muito perigosa para a construção de uma individualidade e de uma educação interétnica e intercultural. Para a autora, “a estrutura cristalizada dos livros didáticos ... contribui para corroborá-lo como um discurso de verdade, revela o seu caráter massificante, ao negar espaço para a individualidade do aluno, abafando a expressão da voz de cada um” (GRIGOLETTO, 1999, p. 67).

Nesse sentido, a escolha criteriosa dos materiais didáticos que serão utilizados nas escolas e um posicionamento crítico do docente que fará o seu uso, são essenciais para uma educação intercultural de qualidade, onde os conteúdos étnicos sejam abordados de forma contextualizada e não seja apenas reprodução de estereótipos e preconceitos.

3.2 O Componente de Arte e os livros didáticos disponibilizados pelo MEC

Quanto aos livros didáticos do componente Arte, disponibilizados pelo MEC, na primeira escolha, realizada para o Ensino Fundamental, duas coleções foram

analisadas pelas escolas, através do PNLD, para que então fossem adotadas como material de apoio aos professores nas aulas de Arte das turmas de 6º ao 9º Ano, para o triênio 2017 a 2019.

As coleções são: Projeto Mosaico, da Editora Scipione, sob a responsabilidade de Beá Martins, que, segundo a biografia constante no próprio livro, é formada pela FAU-USP, mas não especifica em qual curso; Silvia Soter, que, segundo sua biografia, é graduada em Artes e Dança, Mestre em Teatro e Doutoranda em Educação; Ricardo Elia, graduado em Cinema; e Rafael Presto, graduado em Artes Cênicas. A primeira edição dos livros é do ano de 2015, São Paulo, Coleção Por Toda PArte, da editora FTD, sob a responsabilidade de Solange dos Santos Utari Ferrari, graduada em Educação Artística e Mestre em Artes Visuais; Carlos Elias Kater, educador, compositor e musicólogo, segundo sua biografia, e doutor pela Universidade de Paris IV, mas não especifica em que área; Bruno Fischer Dimarch, graduado em Educação Artística e Mestre em Comunicação e Semiótica; e Pascoal Fernando Ferrari, pedagogo e psicólogo, Mestre em Ensino de Ciências. A primeira edição do material também foi realizada no ano de 2015, em São Paulo.

3.2.1 Coleção Projeto Mosaico

A coleção referente ao Ensino Fundamental II Fase é composta por quatro livros, referente aos quatro anos da etapa, 6º, 7º, 8º e 9º Anos. Segundo a apresentação do livro,

A coleção é composta de quatro livros, e cada um deles aborda um tema transdisciplinar: o corpo, a cidade, o planeta e a ancestralidade. Tendo um deles como fio condutor, em cada ano você vai se aprofundar em uma das linguagens artísticas. O livro do corpo explora a dança, o livro da cidade trata das artes visuais e audiovisuais, o livro do planeta se conecta com a música e o livro da ancestralidade mergulha no teatro. (PROJETO MOSAICO, 2015, p. 3)

Sendo assim, o projeto é bastante interessante no sentido de englobar os campos artísticos em suas obras, de forma que o professor tenha a facilidade de ter um material bastante completo em suas mãos, para atender ao que preconiza o currículo de Arte. Porém, quando o aspecto de análise é o atendimento à Lei 11.645/08, que traz a obrigatoriedade de inserção das temáticas étnicas nas aulas de Arte e outros componentes, e considerando que o material foi produzido bastante

tempo depois da promulgação da referida lei, os livros deixam a desejar quanto a presença indígena, especialmente aqueles destinados ao 7º e ao 8º Anos, que tratam das cidades, a partir das artes visuais e audiovisuais; e o livro do Planeta, que trata da música.

A presença indígena é mais forte nos livros do Corpo, destinado ao 7º Ano, que trata da Dança; e no livro da Ancestralidade, que trata do Teatro, e é destinado ao 9º Ano. Esse fato pode denunciar um certo preconceito, uma vez que, mesmo tanto tempo depois da obrigatoriedade inferida pela legislação, e de tantos movimentos indígenas presentes no contexto social nacional, ainda é perceptível a existência de visões estereotipadas a respeito das etnias indígenas, considerando, por exemplo, que lugar de “índio” não é na cidade, uma vez que no livro do 7º Ano há apenas uma referência clara aos indígenas, da etnia Xavante, falando sobre a sua arquitetura, na construção das casas com folhas e madeira, no meio de matas, especialmente no Mato Grosso.

Ao final da breve explanação sobre as construções indígenas e das alterações que elas sofreram depois do “contato com povos não indígenas”, os autores fazem um questionamento ao estudante: “Você já viu uma construção com estrutura de madeira coberta com folhas ou palha?” (PROJETO MOSAICO 7, 2015, p. 45), numa clara alusão a esse tipo de moradia como se utilizada apenas por povos indígenas, e como se eles não utilizassem outros tipos de moradia. Não há mais nenhuma referência ao indígena ou etnias no transcorrer do livro. O material deixa de mencionar os artistas indígenas que vivem das cidades atualmente, inclusive, fazendo intervenções artísticas em museus e murais e utilizando das artes visuais para tal; e a presença indígena de forma geral, em todas as partes, como universidades, mercado de trabalho e na própria rua.

Situação parecida acontece no livro do 8º Ano, destinado ao Planeta, abordando o campo da Música. Há apenas uma referência à musicalidade indígena brasileira ao longo dos capítulos, sobre os *Xavante*, em uma cerimônia ligando esta musicalidade sempre a um ritual; e faz uma menção à diferença entre as músicas de cada etnia. Há ainda algumas referências a palavras de origem indígena, numa espécie de dicionário disposto ao longo dos textos, como nota. Cada livro traz um CD com materiais extras para o trabalho em sala de aula e, no CD deste livro, há, uma música indígena para que os estudantes possam ouvir. Trata-se de uma canção *Xavante*, de 1994, chamada “Dapraba”. Nas próximas páginas, há ainda a referência

às “misturas” culturais, ao expor uma fotografia de indígenas com instrumentos musicais utilizados comumente na música popular brasileira, citando a parceria entre a Banda Sepultura e indígenas da etnia *Xavante* novamente, que gravou duas músicas, “Itsari” e “Jasco”, no álbum *Roots*, com os indígenas desta etnia, sem mencionar a sua aldeia.

Já nos livros destinados ao 6º Ano, que explora a Dança através do corpo, e ao 9º Ano, que explora o teatro através da ancestralidade, a presença indígena é mais intensa. No livro 6, destinado ao 6º Ano, a menção aos indígenas se inicia no segundo capítulo, intitulado O corpo na Arte. A intenção do capítulo é enfatizar a relação das pessoas com o corpo e como ele pode transmitir mensagens. Numa seção chamada de “Fala o artista”, os autores destinam uma página para retratar o povo *Yanomami*, através de uma foto de uma menina da aldeia *Ahima*, no Amazonas, utilizando pintura corporal e adereços. No texto, há uma breve explicação sobre a cultura do povo que, segundo os autores, “são um grupo indígena que habita a floresta Amazônica” (PROJETO MOSAICO 6, 2015, p. 49). Na sequência, o texto diz que “assim como outros indígenas brasileiros, eles realizam pinturas e perfurações corporais. Além disso, enfeitam-se com braceletes confeccionados com plumas de pássaros” (*Idem*).

Na sequência, a página 51 é destinada exclusivamente para a pintura corporal dos povos indígenas. No texto, o autor ressalta a existência de mais de 300 povos indígenas e a variedade de suas culturas, se atendo à beleza e diversidade dos grafismos, que podem ser corporais ou em outras bases, inclusive, atualmente, no papel. A pintura é colocada pelos autores como forma de embelezar, mas também de integração da vida nos grupos indígenas, além de se relacionar com a espiritualidade e com a identidade de cada grupo. São citadas as etnias *Kadiwéu*, que, segundo o texto, vivem na Serra da Bodoquema, no Mato Grosso do Sul, e suas produções; os *Kayapó*, que vivem no Pará; e a arte *kusiwa* dos *Waiãpi*, do Amapá, que, através dos desenhos, expressam sua visão de mundo. (PROJETO MOSAICO 6, 2015, p. 51)

O texto termina com a famosa imagem de uma mulher *Kadiwéu*, de 1902, exposta no Museu do Índio no Rio de Janeiro. Na página seguinte, os autores falam sobre a pintura corporal e os adornos utilizados por diversas populações ao redor do mundo. Para exemplificar, é utilizada uma cena do documentário *Bimi – Mestra de kenes*, de Zezinho *Yube*, 2009, que mostra pessoas da etnia *Kaxinawá* e suas produções, que são especificadas na legenda da foto, que traz ainda uma indicação do *site* do Instituto Socioambiental (ISA), para maiores informações.

Um pouco mais a frente, ainda no segundo capítulo (página 57), há um novo tópico, intitulado Teoria e Prática, que se refere à “Pintura de corpo”, que se inicia falando sobre a existência de povos que pintam seus corpos ao redor do mundo, com diversos materiais, geralmente retirados da natureza. Em seguida, no terceiro parágrafo, começa a falar sobre os povos indígenas, de forma geral, e a forma como conseguem suas tintas, através de sementes e frutas. Para ilustrar a página, uma imagem do ato da pintura corporal elucida um homem da etnia *Kalapalo* sendo pintado por outro da mesma etnia, na aldeia *Aiha*, no Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso.

Na página 57 há uma explicação de como as crianças podem fazer tintas, sob a supervisão de um adulto, para pintar seus corpos e, em seguida, de forma ilustrativa, apresenta uma fotografia com a seguinte legenda: “Índigena Kayapó pinta sua filha para cerimônia” (PROJETO MOSAICO 6, 2015, p.57). A legenda não traz nenhum detalhamento sobre a real situação em que foi registrada, não diz que tipo de cerimônia seria essa e nem que tinta e técnica está sendo utilizada.

No capítulo 4, chamado de “A performance”, em um subtópico intitulado “Debate”, faz-se referência a uma exposição performática exibida, segundo o texto, em museus e praças de cidades europeias e norte-americanas, em menção ao aniversário de 500 anos da chegada de Cristóvão Colombo à América. A exposição foi chamada de *Dois ameríndios não descobertos visitam o Ocidente*, onde “a artista norte-americana Coco Fusco e o artista mexicano Guillermo Gómez-Peña se apresentam como se fossem indígenas de uma tribo isolada, de uma ilha imaginária na América” (PROJETO MOSAICO 6, 2015, p. 92). Os artistas ficam expostos dentro de uma jaula. Em seguida, na página seguinte, há um cartaz com a imagem de uma indígena amamentando um bebê; outra indígena com outra criança no colo; e mais duas pessoas atrás das duas, com alguns dizeres em francês associados a zoológico. O cartaz era referente a uma exposição, sem nenhum texto de suporte, apenas com a seguinte legenda:

Cartaz de exposição realizada em Paris, França, em 1882. Os dizeres podem ser traduzidos como: “Jardim Zoológico de aclimatação – Índios Galibi”. No final do século XIX, indivíduos de povos não europeus foram levados à força para a França e o Reino Unido e exibidos ao público como atrações de um zoológico. Além de ter sido privados de sua liberdade, muitos adoeceram e até faleceram por causa das condições a que foram submetidos. (PROJETO MOSAICO 6, 2015, p. 93)

Em seguida, há a orientação para uma atividade que pede aos estudantes que conversem entre si sobre a relação entre performance, política e diversidade. Nas questões de direcionamento, há a seguinte indagação: “Como os indígenas são vistos atualmente na sociedade brasileira? E, segundo essa visão, como costumam ser representados?” (PROJETO MOSAICO 6, 2015, p. 93). A partir dessas imagens, dos textos e da orientação para o debate, se o professor tiver condições de mediar uma discussão na sala de aula, apesar da imaturidade dos alunos, que estão na faixa dos onze anos, é possível estabelecer um debate bastante crítico e produtivo com o que é posto pelo material didático.

Ao final dos capítulos há uma parte chamada de Caderno de Projetos no livro didático de todas as séries. Nessa parte, há a sugestão de um trabalho a ser realizado pelos professores com os estudantes, a respeito da pintura corporal indígena, em caráter interdisciplinar com os componentes de Arte, Geografia e História. O objetivo do projeto é “descobrir como são essas práticas, qual é seu significado simbólico e que materiais e técnicas são utilizados pelos diferentes povos” (PROJETO MOSAICO 6, 2015, p.135). Porém, são limitados os povos já citados anteriormente nos estudos propostos: *Kayapó*, *Wajãpi* e *Kaxinawá*. É também sugerido como fonte de pesquisa, o *site* do ISA. A sugestão é ilustrada por uma fotografia que traz uma pintura corporal de uma menina *Kayapó*, da aldeia *Moykarokô* no Pará.

Essa proposição de trabalho, certamente, possui um potencial bastante grande, quando bem orientada por um professor que possua um mínimo de conhecimentos acerca das diversas etnias indígenas e da variedade de pinturas e significados que elas possuem para cada grupo. Dessa forma, o professor poderá orientar os alunos na pesquisa, ampliá-la para mais povos e torná-la um instrumento de produção de conhecimentos. O trabalho interdisciplinar também favorece a pesquisa, porém, muitos professores não possuem o hábito de executar esse tipo de trabalho e acabam não explorando a riqueza de conhecimentos e enfoques que ele pode proporcionar aos alunos.

No livro destinado ao 9º Ano, que explora o campo do Teatro através da ancestralidade, a temática cultural é bastante presente, permeando basicamente todos os capítulos; já a temática indígena, em específico, é citada na introdução e em mais três capítulos. O texto inicial aborda a importância da ancestralidade para as artes e trabalha com questões como mito e rito, que tem ligações diretas com as

diversas etnias indígenas, porém, sem citar nenhuma. Em seguida, há uma referência às etnias, com uma ilustração dos trançados do povo *Baniwa*, referindo-se a sílabas gráficas. No pequeno texto, de apenas um parágrafo, são mencionadas as diferenças entre as diversas etnias indígenas, com um pequeno apêndice sobre a etnia *Baniwa*, superficialmente.

O segundo capítulo, Patrimônio Cultural, traz a primeira menção aos indígenas ao longo dos capítulos. O texto se inicia com uma imagem sobre a arte gráfica da etnia *Wãjapi*, do Amapá e Pará. A legenda da fotografia diz que é uma arte gráfica *kusiwa*, que faz parte do Museu do Índio no Rio de Janeiro. No texto que segue, os autores reforçam a ideia de que os *Wãjapi* habitam as reservas de floresta no Norte do país, e discorre sobre a arte gráfica deste povo e o que ela representa para eles. Em uma nota destinada aos professores, os autores relatam sobre a importância desses grafismos e a possibilidade de desaparecerem, apontando como causas o desinteresse das novas gerações e a redução de integrantes da etnia.

Nesse mesmo capítulo, em um tópico intitulado “Ritos e Festas”, os autores abordam as culturas tradicionais de forma saudosista, como se estivessem presas ao passado, por causa das interações globais e da cultura de massa. O primeiro exemplo de cultura que corre risco de desaparecer é um ritual indígena, que vem estampado por uma fotografia de meia página, praticamente, enfatizando que, “com o crescimento das interações globais, os valores de nossa trajetória histórica e cultural podem se diluir e ser substituídos progressivamente por elementos da cultura de massa, correndo o risco de desaparecer”. (PROJETO MOSAICO 9, 2015, p. 54) Esta visão, no entanto, já foi superada pela antropologia, pois mesmo com interações globais, a cultura de povo não se dilui, não desaparece simplesmente. Ela se ressignifica, adere muito da cultura dominante, mas também transforma e influencia o mundo à sua volta.

Ainda no mesmo capítulo, numa seção chamada de “Arte e História”, os autores trazem telas de artistas famosos e, entre elas, uma tela do autor Theodore de Bry, intitulada de “Preparo da carne humana no moquém”, onde aparecem pessoas assando, num fogareiro, o que parece ser um corpo humano, e as pessoas em volta comendo pedaços de pernas, braços e costelas humanas. No texto que segue à gravura, os autores relatam sobre o antropofagismo, sem citar nenhuma etnia, mas dizendo que esta era uma “referência a um aspecto cultural de alguns povos indígenas que habitavam originalmente as Américas – a antropofagia –, que consistia no ritual de matar, assar e comer a carne dos inimigos para adquirir sua força” (PROJETO

MOSAICO 9, 2015, p. 63). O texto fala sobre o ritual de forma bastante superficial e, desse modo, pode criar um sentimento de repulsa nos estudantes se não for um tema muito bem trabalhado pelo professor, que precisa se munir de conhecimentos acerca de tais rituais e das etnias que os praticavam.

Esta é uma característica de alguns povos Tupi, que, ao contrário do que se pode concluir em uma interpretação superficial, não são canibais. Não comem carne humana simplesmente pelo alimento. O ato de comer a carne dos inimigos possui uma simbologia bastante complexa para esses povos. Segundo Carneiro da Cunha,

A antropofagia, nisso não se enganaram os cronistas, é a Instituição por excelência dos tupi: é ao matar um inimigo, de preferência com um golpe de tacape, no terreiro da aldeia, que o guerreiro recebe novos nomes, ganha prestígio político, acede ao casamento e até a uma imortalidade imediata. Todos, homens, mulheres, velhas e crianças, além de aliados de outras aldeias, devem comer a carne do morto. Uma única exceção a esta regra: o matador não come sua vítima. (CARNEIRO DA CUNHA, 1990, p. 100)

Sendo assim, a interpretação do professor ao levar tal debate para a sala de aula precisa ser ampla, para conseguir direcionar a discussão para a diversidade de povos, que nem todos possuem os mesmos hábitos e que este ritual não acontece de forma aleatória, e sim, possui uma cosmologia complexa.

No quarto capítulo, intitulado de “Teatro através dos tempos”, há a última referência à história e cultura indígena. O texto inicia-se com uma introdução acerca da existência do teatro ao longo dos tempos e é ilustrado com uma imagem referente a um ritual da aldeia *Ipavu*, do povo *Kamayurá*, no Xingu em 2011. Os autores delegam a criação do teatro às primeiras aglomerações humanas, e afirmam que arte, magia, fé e saúde não se separavam, e faziam parte de uma mesma prática ritual. Menciona, nesse momento, o surgimento do xamã, que dirigia os rituais, e faz menção à fotografia, dizendo que ainda hoje há povos que realizam seus rituais. Em seguida, questiona os elementos que podem ser percebidos na imagem e pede que os estudantes identifiquem aspectos teatrais na imagem e em outros rituais, como missas e cultos evangélicos. A imagem aparece de forma bastante ilustrativa, e a problematização em torno dela se faz de forma superficial, sem discutir a respeito do que significa cada ritual para os indígenas, uma vez que eles possuem diversos significados e que não são apenas encenações teatrais. Enfim, pode simplificar algo que, na verdade, é bastante complexo se não for bem abordado pelo professor. É preciso se considerar, porém, a limitação natural do material didático, que, pela

necessidade de abordagem de diversas temáticas, não consegue detalhar a riqueza da cultura e história indígenas, mas abre espaço para a inserção dessa temática de forma contextualizada em sala de aula.

Essas são as abordagens feitas pelos autores do material didático a respeito das etnias indígenas e de suas culturas, de forma bastante superficial e claramente, ainda, com uma forte ligação com o passado, tendo em vista que, em nenhum momento, em nenhum dos livros, há menção da participação social de indígenas na sociedade atual; e à existência de grande número de indígenas, de diversas etnias, habitando as cidades; assim como ao do movimento de retomada do crescimento destes povos, que voltam a se identificar com suas culturas, por diversas razões, no presente. Os autores demonstram compreender que os indígenas estão presos ao passado em sua forma de morar, apenas nas florestas; em suas maneiras de agir e vestir; em seus rituais antropofágicos, muitas vezes confundidas com canibalismo; e ainda andam nus.

Nesse sentido, apesar de haver a tentativa de inserir a temática indígena no cotidiano da sala de aula, é preciso tomar cuidado com o que é disponibilizado ao docente, uma vez que ainda temos muitos preconceitos e estereótipos apresentados de uma forma menos escancarada, mas presentes implicitamente, e o professor precisa ter discernimento para compreender a proposta da legislação, e não se tornar apenas um transmissor de ideias errôneas, como muitas que estão estampadas na coleção Projeto Mosaico. Por outro lado, é bastante interessante notar que os livros didáticos já contemplam, mesmo que ainda de forma tímida e, às vezes, equivocada, a legislação vigente no que diz respeito à inserção das discussões étnicas em sala de aula.

3.2.2 Coleção Por Toda PArte

A coleção Por Toda PArte é composta também por quatro livros, destinados a cada série da Segunda Fase do Ensino Fundamental. O material é construído de forma bastante lúdica, com muitas cores e com ilustrações que chamam a atenção tanto de estudantes quanto de docentes, deixando o livro bastante atrativo. Porém, no atendimento ao que preconiza a Lei 11.645/08, o material deixa a desejar, uma vez que aborda de forma superficial a temática indígena, sendo que, na maior parte das vezes, apenas faz citações ilustrativas de alguma situação descrita.

Ao contrário da coleção Projeto Mosaico, esta coleção se organiza de forma que todos os livros abordam os quatro campos artísticos, perpassando os conteúdos propostos para cada ano, em todas as modalidades artísticas. Dessa forma, haveria possibilidades de se valorizar a temática indígena em todos eles, o que não é feito. O livro que traz mais informações acerca da temática é o 6, destinado ao 6º Ano. Na segunda unidade do livro, intitulada de “Raízes”, o primeiro capítulo é dedicado por completo à tal temática, praticamente.

Na introdução da unidade, um pequeno texto discorre sobre como e por quem a arte é feita. Segundo o texto,

A arte é feita por pessoas que vivem nas florestas, nas cidades, nos campos e litorais. Nasceu pela necessidade de imaginar e criar. Navegou por mares pelo desejo de buscar por mais saberes e criação. Foi registrada em cestos, pinturas místicas e religiosas, azulejos, partituras e textos dramáticos. Manifestou-se na cultura indígena, na portuguesa e agora é arte brasileira. (POR TODA PARTE 6, 2015, p. 74)

Na abertura do capítulo que se chamou de “A Floresta” está estampada, em duas páginas, a imagem de um “Indígena Kayapó pintando figura geométrica em tecido. Aldeia *Moykarakô*, São Felix do Xingu, Pará, 2015” (POR TODA PARTE 6, 2015, p. 76-77). Em seguida, outros objetos indígenas estampam as próximas páginas. A primeira, numa seção chamada de “Vem imaginar”, traz uma roda *Maluana*, com a seguinte legenda: “Maluana (maruana ou maruanan) é uma roda de madeira confeccionada para ser posta no teto das casas comunitárias dos povos Wayana e Aparai” (POR TODA PARTE 6, 2015, p. 78). Em seguida, há um texto poético baseado em questionamentos sobre a imaginação. Na página seguinte, com o título “Vem tramar”, é apresentada uma peneira de buriti com trançado da etnia *Kaiabi*, chamada de Urupema. Logo após a imagem, lê-se um texto poético sobre o trançado, que termina com a seguinte frase: “É a arte indígena. E o indígena faz arte todo dia” (*Idem*).

Na sequência, o primeiro tema abordado é chamado de “A floresta dos curumins”, e traz estampada, em meia página, uma imagem de três meninas indígenas, da etnia *Yawalapiti*, brincando na beira do rio Tuatuari. As meninas estão vestidas com vestidos tipicamente externos à sua cultura. A imagem é seguida por um trecho de música e, logo após, um texto discorre sobre Benke, que se tornou conhecido por falar sobre seu amor pelo seu povo, sua cultura e sua floresta na

Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, em 1992, no Rio de Janeiro. Em seguida, observa-se um texto de dois parágrafos acerca da arte dos povos indígenas, enfatizando que ela está em toda parte do país; e menciona a destruição da floresta e o risco de que as riquezas indígenas também se percam.

Há ainda algumas imagens de quadros que foram pintados por ocasião da colonização, mostrando mulheres indígenas em alguma situação diária, mas enfatizando, em ambas, a presença de um cesto em suas costas. As imagens servem para ilustrar a visão dos viajantes da época e o texto que as acompanha discorre sobre isso. Ao final da seção (p. 96), há um recorte dos cestos carregados pelas duas mulheres apenas com a legenda referente à obra de arte, mas é perceptível que em um dos cestos há um pé humano. A legenda da imagem diz que é uma mulher Tapuia, e a outra, uma mulher Tupi. Há ainda a imagem de um cesto vazio, dizendo que é um cesto feito pelos indígenas *Kinja*. Nos comandos, pede apenas que os estudantes observem as imagens, não tendo nenhuma orientação para discussão ou informação sobre o que está representado ali, podendo causar certa confusão caso o professor não oriente uma discussão ou discorra sobre o que se apresenta nessas páginas.

Na página 98 há um texto sobre palavras indígenas e a inspiração para artistas modernistas, especialmente acerca da obra *Abaporou* (1928), de Tarsila do Amaral. Na página seguinte, na seção intitulada de “Mais perto”, é retomada a *Maluana*, com uma legenda mais explicativa acerca do seu uso e também com a ilustração da casa comunitária. A legenda da imagem diz que:

Maluana (maruana ou maruanan) é considerada um objeto de proteção pelos povos Wayana e Aparai. É uma roda de madeira confeccionada para ser posta no teto das casas comunitárias. No Brasil, representantes desses povos são encontrados na região do Amapá e do Pará. (POR TODA PARTE 6, 2015, p. 99)

Nas duas páginas seguintes (100 e 101) há um desmembramento das figuras que ilustram a *Maluana*, onde os autores explicam sobre o significado de cada um e falam também sobre as casas comunitárias em um texto com sete parágrafos. Nesse texto há um aprofundamento um pouco maior aos significados presentes no objeto, e um pouco de informação acerca das etnias que a utilizam, sendo mais esclarecedor que nas situações anteriores. Na página seguinte há uma seção chamada de “Palavra do Artista”, que traz informações de Lúcia Hussak van Velthem e sua pesquisa acerca

da arte e cultura dos *Wayana* e *Aparai*. Expõe, inclusive, uma passagem de um texto escrito pela autora sobre a *maluana*.

As páginas 104 a 106 são dedicadas às tramas da arte indígena, mostrando imagens dos trançados feitos por diversos povos: *Ye'kuana*, *Kaiabi*, *Wayana* e *Aparai* e *Kaingang*. Nas legendas das imagens é dado o nome de cada trama, a partir do entendimento da etnia que o constrói e, no texto, há a relação entre os desenhos, sua significação e a espiritualidade indígena representada.

Numa outra seção do livro, chamada de “Linguagem das Artes Visuais”, são abordados os mitos e as imagens desenhadas pelos indígenas para representa-los, trazendo, como ilustração ao texto, duas imagens retiradas da *maluana* anterior. São colocadas, ainda, imagens de animais que são representados na *maluana*, enfatizando a relação do indígena com a floresta. Ainda na mesma seção é trabalhado o conceito de simetria, utilizando os desenhos feitos nas cestarias de diversos povos indígenas, como *Wayana*, *Yawalapiti*, *Yanomami*. Em cada imagem, a legenda traz o nome do objeto e a etnia que o elaborou. As imagens são utilizadas para exemplificar as formas de simetria de maneira bastante interessante. O texto menciona o modo de construir as peças por diferentes povos e enfatiza os materiais utilizados, inclusive na absorção de materiais oriundos do meio urbano. São tratados, ainda, os padrões abstratos, utilizando-se desenhos de diversas etnias da América Latina, como *Kayapó*, *Guyanes*, *Sharanahua*, *Trumai*, *Wãjapi*, *Ashaninka*, *Yanesha*, *Akawaio* e *Cashinahua* (p. 118).

Ao final da unidade 2 há uma linha do tempo bastante interessante sobre a imagem da pessoa indígena vista pelo seu próprio olhar e também vista pelo olhar do outro, a partir da qual é possível que o professor faça uma aula bastante interativa e ilustrada, com imagens traduzidas temporalmente. O material utiliza duas páginas ilustradas.

No livro destinado ao 7º Ano o que há são apenas algumas fotos ilustrativas, com legendas, mas que não se ligam diretamente ao contexto indígena. Elas servem para ilustrar os temas abordados no livro, como música, dança, entre outros. A primeira imagem está na página 106 e traz a capa do CD *Ñande Reko Arandu – Memória Viva Guarani*, do ano 2000, com cantos e músicas da tradição dos Guarani realizados por corais infanto-juvenis indígenas. Da página 123 até a 126 há uma referência ao projeto, falando um pouco mais sobre os Guarani e sobre as músicas constantes no projeto e o significado para a etnia. O texto se encerra com a imagem

de um grupo de jovens Guarani *Mbyá* numa apresentação de música e dança em 2011, na aldeia *Tenonde Porã*, em São Paulo. A última referência aos indígenas no livro é feita na linha do tempo que se encontra na página 181, e traz a cantora indígena Djuena Tikuna, da comunidade *Umariçu II*, dizendo que a música indígena representa uma cultura viva e em mutação, na atualidade.

No livro do 8º Ano, a primeira menção aos povos indígenas acontece na página 60, a partir do tema sons da natureza, onde os autores apresentam o *Iridinam*, instrumento musical indígena do povo *Ikolen Gavião*, e falam sobre os significados dos instrumentos musicais dentro das culturas indígenas. Na página seguinte, o *Uakti* é apresentado, abordando a origem dos instrumentos musicais e a lenda deste instrumento do povo *Tukano*.

Mais à frente, quando o assunto é fotografia, os autores trazem uma imagem de crianças indígenas brincando na estrutura de uma casa em construção, do povo Xavante. A menção é apenas ilustrativa, já que o tema é o tipo de fotografia apresentada. Em seguida, na página 105, há outra fotografia de um indígena se aproximando de um beija-flor. A referência se dá apenas na legenda da foto, que se refere a um *Yanomami* da aldeia *Demini*, de Roraima, no ano de 1991.

Por último, o livro do 9º Ano traz uma referência indígena quando os autores tratam da temática da *body art*, ou arte do corpo. Uma frase introduz a imagem, dizendo que “alguns povos indígenas brasileiros também possuem essa tradição de ações corporais”. Em seguida, ilustra com uma imagem de uma “Jovem Yanomami com adereços e pintura corporal típicos de sua cultura na Aldeia Demini, em Barcelos, no Amazonas, em 2012” (POR TODA PARTE 9, 2015, p. 104). Mais à frente, na temática da dança e o que ela pode significar para cada povo, os autores trazem uma imagem de indígenas dançando o Kuarup. A única explicação sobre a cena se dá na legenda da imagem, que diz: “indígenas da Aldeia Yawalapiti dançam o Kuarup (ritual de passagem aos mortos) em Gaúcha do Norte, Mato Grosso, em 2012. A dança é um elemento marcante das culturas indígenas” (POR TODA PARTE 9, 2015, p. 111).

Enfim, o que há de referências às culturas e tradições indígenas nesta coleção são estas passagens, que, por causa das limitações comuns de um material didático, não conseguem explorar a riqueza existente no universo indígena, tampouco consegue desfazer, por completo, a imagem estereotipada destas etnias. Porém, é compreensível que os livros didáticos não consigam atender plenamente ao que preconiza a legislação, uma vez que eles precisam atender a uma série de conteúdos

e temáticas muito amplas, que os currículos exigem, não se restringindo ao atendimento de apenas uma lei.

O livro na escola será alvo de usos variados, que serão determinados pelas pessoas que se utilizam deles. Para Kazumi Munakata (2012, p. 185), “o que na escola se faz com o livro didático não cabe na simples palavra ‘leitura’”. Cada atividade realizada a partir desse material implica na construção de conhecimentos específicos e, sendo assim, ele não é apenas como um reprodutor de informações, mas passa a ser um instrumento valioso na elaboração das aulas críticas e propositivas que a educação intercultural requer. A interpretação realizada pelo professor, que o utiliza cotidianamente, fará a diferença na significação deste material, já que, segundo Munakata (2005, p. 273), “é mais fácil registrar que os livros não ‘levam os alunos à compreensão da realidade’ do que indagar se há, de fato, algum significado relevante em tal assertiva”. Portanto, mesmo contendo lacunas no que se refere às questões indígenas, os livros didáticos podem servir para suscitar as discussões e trazer indagações produtivas para as aulas de Arte.

Nesse sentido, é perceptível que os materiais didáticos destinados às aulas de Arte, de elaboração recente, contemporânea à promulgação da legislação pertinente, se adequa parcialmente ao que é preconizado, ficando a cargo do professor utilizar outros e materiais didáticos em sala de aula, a fim de provocar um debate mais aprofundado; e, assim, instigar nos estudantes a curiosidade para a pesquisa e o senso crítico, de modo a não aceitar todas as informações dadas nos manuais didáticos como verdadeiras e inquestionáveis.

3.3 A literatura indígena e as fontes digitais como instrumentos materiais para as aulas de Arte.

A literatura indígena é um movimento que tem ganhado forças nas últimas décadas, com a publicação sistemática de textos, especialmente a partir do ano 2000, quando se passa a observar um crescimento expressivo de iniciativas literárias com conteúdo voltados para objetivos específicos de luta e temáticas políticas. Nesse sentido, a literatura se configura como um instrumento de construção identitária, criando uma autoimagem dos povos indígenas brasileiros e auxiliando na desconstrução dos estereótipos perpetuados ao longo de séculos. Para Janice

Cristine Thiél, o século XX é um marco no reconhecimento das culturas indígenas, uma vez que o indígena

...passa a ser percebido pelas culturas dominantes como agente produtor de literatura inserida no espaço mercadológico ocidental, mas com características próprias de cada comunidade ancestral. Ademais, índios e não-índios têm se dedicado também a teorizar sobre os elementos que subjazem à prática textual indígena (2006, p. 193).

Neste cenário, a literatura indígena se torna um veículo para os discursos construídos a partir de estratégias próprias, os povos indígenas passam a criar perfis de diferença e de autonomia, através de projetos de autoafirmação da sua própria identidade e cultura, no seio de uma marginalidade forjada pela dominação desses povos ao longo dos séculos. Assim, a literatura se tornou, para os povos indígenas, uma forma coletiva de expressão. Segundo o autor indígena Ely Macuxi,

O movimento que hoje é denominado de “Literatura Indígena” é uma forma de expressão de um coletivo de escritores de origem indígena cuja função é dialogar com a sociedade nacional por meio da escrita, levando ao conhecimento de todos, histórias mais reais sobre nossos povos, nossos conhecimentos desenvolvidos ao longo dos séculos, filosofias e ciências; formas coerentes e consistentes de adaptabilidades aos ecossistemas, sociabilidade entre todos os seres, assim como a harmonização entre cultura e natureza enquanto formas simétricas de complementariedade sociais e espirituais (MACUXI, 2018, *online*).

Para Graça Graúna (2014), a palavra indígena não é algo novo e tem muito a ver com resistência, mas com uma resistência pacífica, uma vez que embora seja “também espaço para denunciar a galopante violência contra os povos de diferentes etnias, a literatura indígena é de paz. Porque a palavra indígena sempre existiu, uma de suas especificidades tem tudo a ver com a resistência” (GRAÚNA, 2014, p. 55). Esses povos passam a utilizar-se de meios dominados até então por não indígenas e se projetam em um cenário novo. Almeida e Queiroz (2004) propõem que

...o que faz a literatura indígena ser lida, no sentido de constituir seu público, é justamente o fato de começar a fazer parte da cultura do impresso. É então que se afirma o seu estilo, como ranhura, diferença, impressão. Não à toa estilo e estilete têm a mesma raiz. Não quero com isso dizer que a literatura indígena tem um estilo, um modo único de fazer valer o seu traço. São diversos os seus produtores, mas em geral possuem uma característica básica: não são sujeitos individuais, são coletividades, comunidades. É sobretudo por essa razão que a literatura indígena nasce de uma escrita que é política. Além de instrumento de poder e via real de saberes (que continuam

a circular na oralidade), ela serve à constituição estética da comunidade (p. 206).

Essa nova forma de expressão dos povos indígenas, traduzida pela literatura e pelos meios de comunicação, vai ao encontro da necessidade de potencializar as vozes indígenas e se torna um campo fértil para a expressividade estética dos próprios autores indígenas, que travam uma batalha no sentido de entalhar uma proposta de atualização histórica e cultural por meio da atividade literária. Porém, assim como a arte indígena sofreu e ainda sofre com preconceitos e objeções, a literatura indígena encontra muitos obstáculos no seu reconhecimento. Para Souza, Bettio e Cardoso (2019, s/p),

...uma das objeções apresentadas pela crítica se deve à natureza dessa terminologia, que ainda está em um processo de legitimação dentro do cenário literário brasileiro, já que os critérios para o seu reconhecimento não dão conta, pelo menos até então, de estabelecer uma base sólida para a sua consagração dentro desse campo.

Porém, mesmo sofrendo com tal situação, é inegável que a literatura indígena é um instrumento importante de disseminação da cultura desses povos no Brasil e no mundo, e pode ser utilizada no ambiente escolar como ferramenta para uma educação intercultural que busque desenvolver competências e habilidades nos estudantes a partir de uma perspectiva crítica, reflexiva e propositiva; e que não seja refém dos materiais didáticos que não contemplam as exigências legais mínimas no que se refere à inserção das temáticas étnicas em sala de aula.

Inserir, no contexto escolar, uma literatura que expresse as lutas e tradições de povos étnicos e a pluralidade cultural que o Brasil possui, especialmente as oriundas das diversas etnias indígenas, é uma forma de contribuir para o conhecimento de outras versões históricas presentes nas narrativas indígenas, baseadas na oralidade. Mas, sobretudo, é corroborar com um dos objetivos postos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que diz que a escola precisa “valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira.” (BRASIL, 1997, p. 43)

Dessa forma, a literatura indígena se torna uma aliada na promoção de uma educação intercultural efetiva, já que “a educação para a cidadania, para o respeito à

diversidade e para o desenvolvimento do pensamento crítico é necessária. A leitura e a discussão de obras da literatura indígena contribuem para a reflexão sobre essas questões” (THIÉL, 2006, p. 12).

A literatura indígena, assim como toda a história desses povos, é baseada nas narrativas orais, uma vez que os escritores indígenas tendem a manifestar uma escrita de cunho biográfico, recorrendo a informações de suas histórias, embasados ora em narrativas ancestrais, ora recorrendo à ficção mitológica. Por causa dessas características, essa literatura não se assemelha aos escritos da literatura tradicional, centrada nos padrões eurocêntricos. Ela se legitima, principalmente, pela identidade étnica do escritor. Para Thiél (2006, p. 190), as

...práticas textuais extraocidentais desenvolvidas pelo próprio índio e expressas a partir da tradição oral e pictográfica também foram e ainda são produzidas a fim de manifestar outras visões do mundo e da identidade indígena. As construções discursivas indígenas, embora tenham sido produzidas paralelamente às ocidentais, não encontraram a mesma visibilidade ou valorização dadas às criações classificadas como literárias de acordo com padrões estéticos europeus. Conceitos eurocêntricos de *escritura*, *literatura* e *história*, por exemplo, regem a leitura que fazemos de formas de expressão de culturas diferentes, muitas vezes vistas como inferiores ou primitivas.

Nesta perspectiva, Carlos Augusto Novaes (S/D, *online*), tratando da literatura indígena, a descreve como

...textos criativos em geral (orais ou escritos) produzidos pelos diversos grupos indígenas, editados ou não, incluindo aqueles que não se apresentam, em um primeiro momento, como constituídos a partir de um desejo especificamente estético-literário intencional, como as narrativas, os grafismos e os cantos em contextos próprios, ritualísticos e cerimoniais.

Além desse critério, também é relevante a autonomia da escrita, que não segue uma regra estética, considerando a propensão em percorrer a história oral dos povos, tendo em vista o trânsito entre o real e o imaginário. Macuxi (2018, *online*) considera que a literatura indígena se diferencia das demais “por trazer entre suas linhas a mensagem de vozes ancestrais, ensinamentos e valores, riqueza cultural que orienta a forma de viver de 305 povos que, hoje, sobrevivem no Brasil”. Neste sentido, Souza, Bettio e Cardoso (2019, s/p) afirmam que,

...a autonomia implica também uma não correspondência aos paradigmas teóricos da crítica literária, cujos pontos de vista, pelo menos de certa parcela, tendem a limitar os horizontes de interpretação da literatura indígena, como o faz a crítica de caráter estruturalista, cuja tessitura textual apresenta uma função em si e por si mesma, não levando em consideração a proposta de engajamento social.

A ascensão da literatura indígena significa, para a cultura desses povos, uma ressignificação de suas tradições, uma vez que o conhecimento ancestral deixa de pertencer apenas aos caciques, pajés e anciãos das aldeias e passa a ser propagado pelos escritores. Nesse sentido, é possível afirmar que “a literatura indígena é uma estratégia de atualização identitária, proposta essa que afasta a ideia de ‘resgate’ cultural” (SOUZA; BETTIO e CARDOSO, 2019, s/p).

Para estas autoras, não devemos nos referir a resgate cultural ou de identidade dos povos indígenas, mas sim em atualização ou ressignificação dos conhecimentos ancestrais através da comunicação indígena, especialmente pelo meio literário. Sobre essa ressignificação das tradições indígenas através da literatura, Melissa Carvalho Gomes Monteiro (2019, *online*) diz que

...os escritores indígenas revestem-se de uma autoridade desafiadora para recriar aquilo que lhes é sagrado e projetar seus desejos de futuro. Seus livros são um novo suporte para as suas tradições, mas também expressam sua luta política na contemporaneidade. Nesta medida, eles são atemporais, no que se refere ao legado cultural que orgulhosamente apresentam, ao mesmo tempo em que são historicamente datados, por refletirem com clareza certo momento de uma luta pela construção da autoimagem dos povos indígenas brasileiros.

Outro fator muito marcante na literatura indígena é a relação estabelecida entre o autor e o seu território étnico-cultural, uma vez que ele não escreve sobre aquilo que não vivenciou. Portanto, as narrativas são sempre permeadas pelas relações territoriais, sensoriais, espirituais; e permitem ao interlocutor conhecer um pouco do universo étnico mesmo sem ter tido contato pessoal com os envolvidos nas histórias narradas. Nas culturas indígenas, o indivíduo não representa uma singularidade. Ele representa o seu povo, é portador de uma memória que não é só sua, mas é coletiva e ancestral. A história individual é refletida pelos valores estéticos do seu grupo, nos rituais sagrados e práticas diárias. Segundo Thiél (2006), o contexto em que a produção indígena é feita interfere em suas narrativas. Segundo ela, esse contexto

...envolve a localização sócio-político-cultural do narrador/autor e do ouvinte/leitor, as cosmovisões tradicionais e ocidentais em sua interação, bem como os contextos de produção e de recepção da textualidade indígena. Quanto ao texto, refere-se à narrativa, à versão apresentada da história contada, mas esta não pode ser compreendida em sua complexidade sem os elementos que constituem sua textura e contexto (p. 207).

Essa experiência, de mergulhar no universo indígena, através das suas narrativas, pode ser muito rica em uma sala de aula com crianças e adolescentes que talvez desconheçam a existência de pessoas com culturas tradicionais e que fizeram parte da construção do nosso país, porém, sendo atuais e modernos, passado e presente ao mesmo tempo, como são hoje, os povos indígenas. E essas crianças e adolescentes são parte fundamental na construção de novos conceitos em relação aos povos indígenas.

Para Monteiro (2019, *online*), nas culturas indígenas, “a criança é percebida como indivíduo importante para a preservação, bem como para a transformação da realidade”; e, sendo assim, a criança, indígena ou não indígena, é um ser em formação, receptor de novos conhecimentos que formarão sua identidade, e a escola é um ambiente influente na formação dessa identidade, portanto, precisa proporcionar experiências novas e livres de preconceitos e estereótipos que ajudarão na formação dos indivíduos conscientes.

Inserir uma literatura feita por escritores indígenas contemporâneos em salas de aulas, que sempre tiveram como base teórica apenas os livros didáticos, que perpetuam visões parciais da história, significa uma ruptura muito importante com o passado presente, capaz de fomentar novos debates e trazer à tona novas versões de uma mesma história, uma vez que estes escritores estão comprometidos com a reconstrução da sua história pessoal e coletiva, além da própria História nacional, que foi tecida a partir de ideias eurocêntricas. Nesse sentido, para Monteiro (2019, *online*), o ato de indígenas escreverem e se manifestarem é decisivo para esta nova fase vivenciada por esses povos, uma vez que ela considera que “o livro é um todo simbólico e político, constructo de agentes que possuem um comprometimento com a luta de afirmação da identidade cultural indígena no mundo globalizado”.

Para Thiél (2006, p. 228), a afirmação da identidade indígena pelo escritor perpassa diversas relações travadas em suas origens, mas tem um significado muito maior, uma vez que é capaz de se tornar um instrumento de luta, indo além de um simples movimento literário. Segundo a autora,

...o autor indígena constrói sua identidade e relação com o mundo e com os outros com base em uma vinculação com um universo tribal, podendo ter ascendência, origem ou cosmovisão indígena. No entanto, entendemos que a participação em um projeto de auto-afirmação indígena individual ou coletiva, que conduza ao reconhecimento da cultura e da presença nativas, possa ser mais significativo como configuração de um movimento não só literário, mas de resistência e de contra escritura.

Monteiro (2019) corrobora com a ideia da literatura indígena enquanto uma ferramenta privilegiada na luta pelo reconhecimento étnico no cenário nacional. Sendo assim, para ela,

...o conteúdo do texto busca construir elementos novos para as velhas formas de pensar o mundo e suas estruturas, sendo a memória, a principal referência das tradições e da narrativa. O pensamento e a vivência indígena articulados são capazes de projetar no presente, permanências e mudanças, reconstruindo os sujeitos, o grupo social e o mundo. (MONTEIRO, 2019, *online*)

O uso dessa literatura como subsídios para as aulas, especialmente do componente de Arte, pode ser uma ferramenta importante para quebrar preconceitos, tais como a inexistência de indígenas nas cidades; ou a sua invisibilização, já que, na maioria dos materiais didáticos disponíveis para as escolas, o indígena aparece sempre como um ser habitante de florestas e nunca é caracterizado como um cidadão urbano. Enfatizar a identidade desses escritores para os estudantes pode auxiliar no processo de desmistificar esse conceito perpetuado ao longo de séculos. Para Monteiro (2019, *online*),

...os escritores indígenas são sujeitos ativos no movimento social indígena, que nasceu para garantir a permanência cultural, a resistência social e política e a dignidade dos povos indígenas no país. Na sua maioria, estes autores são indígenas em contexto urbano. E diante dos grandes desafios que vão se apresentando, a opção pela literatura foi se constituindo como um instrumento complementar à luta pela causa indígena.

A presença de autores indígenas nos contextos urbanos e nos movimentos pelas causas indígenas tem conquistado cada vez mais espaço nas publicações de textos e livros, eventos nacionais e internacionais e, especialmente, no cenário digital. Para a autora indígena Naine Terena de Jesus (2019), essa ampliação da visibilidade indígena, através da divulgação da literatura, facilita o trabalho de desmistificação dos

preconceitos perpetuados a respeito dos povos indígenas no Brasil. Segundo a autora,

A ampliação da visibilidade de tais produções, tem servido para que educadores e pesquisadores desmistifiquem a imagem criada acerca dos povos indígenas, nos 518 anos de invasão do Brasil, comungando com a aplicação da Lei 11.645/08, cuja proposição é o ensino obrigatório da história afro e indígena no Brasil. A contribuição da literatura indígena, no âmbito da Lei, se dá pelo fato de que muitas das histórias narradas nos livros escritos por autores indígenas, representam o universo simbólico e cotidiano dos mais de 300 povos indígenas do Brasil. (JESUS, 2019, *online*)

Sendo um instrumento de visibilização dos autores indígenas, a literatura indígena pode ser considerada como um instrumento de resistência, pois é utilizada para expressar a versão de um segmento que teve sua história estigmatizada ao longo dos séculos. Sobre esse movimento de resistência dos indígenas, Macuxi (2018, *online*) explica que a escrita indígena

É uma literatura de resistência porque escreve sobre um segmento estigmatizado historicamente, violentado em seus direitos enquanto povos tradicionais, que continua sofrendo com as invasões de suas terras, destruição de seus ecossistemas... A literatura Indígena é filosófica porque escreve sobre modelos de homem e de sociedade, valores, ética nas relações entre os seres vivos; é uma cultura literária porque expressa, pela escrita, formas variadas de linguagens, estéticas, paisagens, histórias e poesias.

Nesse sentido, considerando a ampliação recente da visibilidade autoral indígena através da publicação de obras nativas, a década de 1970 marca o início do reconhecimento pela literatura brasileira das obras indígenas, porém, com muitas restrições ainda. Para Almeida e Queiroz (2004, p. 246),

...é a partir dos anos de 1970, [...] que a perspectiva da diferenciação começará a se fazer sentir no âmbito da literatura propriamente dita, como se uma lente fosse aos poucos aproximando os olhos do objeto focado. Cada vez mais, escritores e editores passam a deixar que os próprios índios se manifestem nos textos escritos.

Já na década de 1980, mais especificamente no ano de 1980, é publicada uma obra que se tornaria marco na literatura indígena brasileira, mesmo que não tenha sido escrita por um indígena, mas narrou experiências e vivências reais de dois indígenas da etnia Desâna – Umúsin Panlõn Kumu e seu filho, Tolamãñ Kenhíri.

Bertha Ribeiro faz a transcrição para a forma de livro das narrativas dos indígenas, dando origem à publicação intitulada *Antes o mundo não existia: a mitologia heroica dos índios Desâna* (1980). Sobre essa produção, mediada por não indígenas, Souza (2003, p. 133) enfatiza que, em muitos casos, os textos indígenas são desfigurados no processo de edição e publicação, devido à falta de conhecimento dessas pessoas frente às múltiplas linguagens utilizadas em sua construção. Para Souza,

Na maioria das vezes [...] sendo tutelados por pessoas de fora das comunidades indígenas, o processo de editoração desses livros [...] incluindo o tratamento gráfico final que lhes é dado, é controlado por essas pessoas que acabam também vítimas inocentes da armadilha das areias movediças que separam a cultura oral da escrita. (2003, p. 133)

Porém, na década de 1980, mesmo havendo esse processo de tutela, que, por vezes, descaracterizava as obras indígenas, alguns autores já se despontavam nesse cenário literário, como Daniel Munduruku, Kaka Werá Jecupé e Olívio Tupã, oriundos de comunidades indígenas localizadas em centros de produção cultural não indígena. Essa localização é aproveitada pelos autores, que passam a dirigir a esses não indígenas suas produções. Sobre estes autores, Souza (2003, p. 135) diz que eles sofreram com a discriminação do mercado editorial, mas que prosseguiram com seus objetivos. Segundo ele, os autores indígenas,

...com esse distanciamento de suas origens e de um público leitor indígena, embora procurem reescrever a versão dominante da história indígena para não indígenas, acabam sujeitos aos processos de exclusão e marginalização do mercado editorial dominante, conseguindo no máximo, ser lidos como autores de estórias escritas, ajudando, porém, à sua maneira, a prestar visibilidade, embora restrita, à problemática do processo de construção da(s) identidade(s) indígena(s) e à questão indígena.

Assim, a persistência desses autores indígenas, que conseguem atualmente transitar entre as culturas indígena e ocidental, proporciona a eles a oportunidade de discutirem as questões étnicas e fazer uma ponte entre os dois mundos; além de conseguir um lugar de destaque na sociedade brasileira. Para Thiél (2006),

...autores indígenas como Jecupé e Daniel Munduruku estão inseridos nas culturas tribal e ocidental e discutem as múltiplas identidades dos índios em trânsito no mundo contemporâneo; ademais, estão vinculados a projetos de esclarecimento e afirmação das comunidades tribais: Kaka Werá Jecupé criou o Instituto Nova Tribo e trabalha no projeto Arapoti, o qual visa a 'pacificar o branco'; Daniel Munduruku criou a DM Projetos Especiais,

empresa voltada ao desenvolvimento de produtos e serviços ligados à temática indígena, e em 2004 assumiu a presidência do Inbrapi – Instituto Indígena Brasileiro da Propriedade Intelectual, uma organização não governamental cujo objetivo é a defesa e a promoção dos conhecimentos tradicionais indígenas. (p. 236-237)

Obras literárias produzidas por estes autores são materiais muito ricos e podem servir de suporte pedagógico aos professores, como, por exemplo, o livro escrito por Daniel Munduruku e publicado originalmente no ano 2000, *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*; ou o livro destinado ao público jovem, *Meu avô Apolinário*, que recebeu menção honrosa no Prêmio Literatura para Crianças e Jovens na Questão da Tolerância, da UNESCO. Sobre a obra *O Banquete dos Deuses*, Thiél (2006, p. 248) enfatiza que alguns trechos sugerem

...uma reflexão sobre o propósito pedagógico dos textos autobiográficos indígenas, segundo a visão do autor, considerando-se que podem servir como ponto de referência, caminho para o autodescobrimento e, conseqüentemente, para a construção de identidades coletivas e individuais.

Para Munduruku, a construção dessa identidade é importante para que o reconhecimento do indígena pelo não indígena possa acontecer de forma mais natural e menos conflituosa, uma vez que a dúvida sobre a identidade indígena surge pela contraposição com o não indígena. Em seus textos, o autor deixa transparecer que “a dúvida sobre ser ou não índio provém do outro, do observador ocidental, que não consegue perceber o hibridismo cultural do nativo e o constrói a partir do imaginário europeu e da ideologia do déficit” (THIÉL, 2006, p. 249); mas, ao mesmo tempo, consegue problematizar essas questões de forma leve e descontraída, para que o leitor possa refletir e perceber as incoerências históricas, repensando suas concepções.

A partir da temática étnica é possível, ainda, inserir outras temáticas, como o protagonismo feminino e problemas sociais, utilizando autoras indígenas que se destacam no cenário de luta não apenas como indivíduos pertencentes à determinados grupos étnicos, mas também por questões outras específicas. Eliane Potiguara é um exemplo de mulher indígena engajada nas causas sociais, especialmente as que envolvem as questões de gênero.

No livro *Metade cara, metade máscara* (2004), a autora relata sua autobiografia, enfatizando os conflitos vivenciados ao longo dos anos, desde suas

origens na Paraíba até a migração para o Rio de Janeiro, para viver uma vida bastante sofrida com as mulheres da família. A narrativa perpassa a ancestralidade da perda do bisavô, fato que desencadeia uma série de situações desagradáveis para a família, com muitas mazelas e discriminação em decorrência de diversas situações: étnicas, culturais, de gênero, econômicas etc. Eurídice Figueiredo (2019, p. 294) as define como

Mulheres subalternas, discriminadas em razão da etnia, da classe social, de gênero, elas sofrem todo tipo de desprezo da sociedade, mas resistem, cuidando sozinhas de sua prole, porque seus homens morrem ou desaparecem. Forçadas a viver numa sociedade que as discrimina, sem conseguir se inserir de maneira adequada, elas se tornam migrantes, tentando sobreviver, em condições miseráveis, nos guetos urbanos.

Neste sentido, destaca-se o engajamento de Elaine Potiguara na defesa das causas indígenas e, especialmente, das mulheres indígenas, despertado por volta da década de 1970, quando ela se casa e passa a ter uma vida mais tranquila ao lado do marido, o cantor e compositor Taiguara (1945/1996), que era militante comunista e uruguaio de origem. A autora participou e participa de eventos nacionais e internacionais em defesa dos direitos dos indígenas e das mulheres e se tornou poeta desde cedo.

3.3.1 Além das páginas escritas...

Além da literatura, em forma de textos e livros publicados nos mais variados suportes, tem crescido também, nas últimas décadas, a comunicação indígena em meios, até então, nada convencionais para esses povos, como o rádio e a *Internet*. Essa comunicação rompe com a perspectiva ocidental de mídia e com o sentido de comunicar, uma vez que permite que os indígenas se expressem livremente sem a necessidade de que alguém fale por eles. No universo étnico, essa comunicação assume um papel fundamental ao proporcionar visibilidade e representatividade para o grupo que a utiliza, permitindo um novo olhar aos processos comunicativos. Essa nova forma de comunicação passa a ser chamada de etnomídia. Renata Machado Tupinambá (2016, *online*) considera a etnomídia como uma

...ferramenta de empoderamento cultural e étnico, por meio da convergência de várias mídias dentro de uma visão etno. Por isso o uso deste prefixo. Ela

é uma forma que promove a descolonização dos meios de comunicação, podendo ser executada por diferentes identidades étnicas e culturais. A apropriação dos meios de comunicar tornou possível aos povos serem seus próprios interlocutores.

Corroborando com a ideia de empoderamento cultural e étnico (2016), Renata Machado (2019, *online*), indígena da etnia Tupinambá, considera que a etnomídia “auxilia na quebra de discursos da colonialidade dos saberes, no fortalecimento da resistência de narrativas da memória que são fundamentais para manutenção das identidades indígenas”. A autora enfatiza o papel decolonial que esses novos usos midiáticos assumem quando as diversas etnias e grupos culturais se apropriam deles.

Etnomídia pode ser adotada por qualquer grupo cultural; na Faixa de Gaza no Oriente Médio ela seria uma ferramenta para palestinos e outros grupos étnicos que sofrem discriminação, violações de direitos humanos e se encontram em uma posição de resistência por serem marginalizados pela sociedade envolvente. Ela é uma ferramenta de fortalecimento junto ao poder da comunicação, aliada da educação no combate ao racismo, preconceitos, trazendo apoio na difusão das culturas, permitindo ao comunicador fortalecer a si e seu grupo étnico no combate das desigualdades ou ausência de políticas públicas. Incentivando uma autonomia coletiva em que todos podem ser suas próprias mídias, não dependendo de outros grupos serem interlocutores de suas vozes. Criando instituições indígenas próprias, não sendo dependentes de grupos indigenistas (MACHADO, 2019, *online*).

Nesse sentido, a existência da comunicação através de rádio já é bastante antiga e inaugura a era da etnomídia, considerando o pioneirismo do pensador indígena Ailton Krenak, que apresentou um programa de rádio produzido pela União das Nações Indígenas (UNI), e materializou o protagonismo indígena na década de 1980, através de debates educativos, culturais e políticos sobre os povos indígenas. Sobre esse programa pioneiro na etnomídia, Angela Pappiani (2012) relata como ele tomou forma e ficou no ar durante cinco anos na década de 1980. Segundo a jornalista,

O Programa de Índio, com 30 minutos semanais, ficou no ar de 1985 a 1990, com duas pequenas interrupções por ocasião de mudanças na direção da Rádio USP. O programa foi distribuído também para outras emissoras educativas e/ou comerciais, em outros estados do Brasil como a Rádio EFEI (MG), Rádio Universidade de Santa Maria (RS), Rádio Kaiowas (MS). Foi o primeiro programa de rádio criado e conduzido por pessoas indígenas com a proposta de aproximação com o Brasil, de divulgação das tradições indígenas, de defesa dos direitos, com informação, história, música, cultura, humor, beleza.

Foram mais de 200 programas produzidos nesse período. Por falta de estrutura e recursos, muitos dos programas que eram gravados e editados

em fitas de rolo de 1.200 pés, foram apagados antes de serem copiados em fitas cassete...

Participaram do programa todas as lideranças indígenas importantes da época em depoimentos e entrevistas feitos muitas vezes nas aldeias, ou em eventos que reuniam essas lideranças. Políticos, aliados, estudiosos, intelectuais também tiveram espaço trazendo informações e reflexões. (PAPPIANI, 2012, p. 108)

Em dezembro de 2014, Ailton Alves Lacerda Krenak participou de uma entrevista com a equipe da Rádio Yandé e falou sobre a essência da comunicação indígena. Para o líder indígena, ambientalista, escritor, produtor gráfico e jornalista, “o que define esta essência é o compromisso de cada um de nós, independente de termos uma câmera ou um gravador, como fez Mario Juruna em seu tempo” (KRENAK, 2014, *online*). Ele ressalta ainda, os diversos suportes que estão em uso atualmente por artistas e autores indígenas na divulgação de seus trabalhos, que assumem, também, formas variadas. Krenak (2014) ressalta o comprometimento dos autores com seus povos originários e diz que a

...recente aceitação de que temos uma literatura indígena, com boas obras publicadas por autores indígenas fazendo sucesso em várias línguas, ganhando prêmios em mostras internacionais e feiras literárias, o Cinema Indígena também ganhando espaço e reconhecimento de público, temos em comum nestes diversos suportes: vídeo, formato livro impresso, e-book, etc, em que os autores são comprometidos com a causa de seus povos. (*online*)

Na entrevista, o autor ainda ressalta a importância da comunicação para o fortalecimento das identidades, culturas indígenas e conquista da autonomia dos povos, mas que também pode servir de instrumento para ações contrárias, já que serve aos interesses de quem o controla. Nas suas palavras,

...A comunicação na verdade é uma arma poderosa e, portanto, muito perigosa, pois serve a quem tem o poder de emitir e difundir as informações, e nós sabemos que os pontos de vistas que inspiram o noticiário em geral, são definidos por pessoas escolhidas pelas corporações e governos na defesa de seus próprios interesses. Contrapor esta tendência dominante nos meios de comunicação com informações originadas em nossas comunidades onde se dá o embate entre interesses contrários, como as hidrelétricas, garimpo, madeireiras e outras invasões, além do agronegócio dominante em nosso país, é a única maneira de seguir fortalecendo nossas lutas em todos os sentidos, inclusive fortalecendo as identidades e culturas. (KRENAK, 2014, *online*)

A Web Rádio Yandé, citada acima, também é um canal de comunicação que merece destaque, uma vez que é a primeira rádio totalmente indígena do Brasil, vinculada ao meio digital, que permite que pessoas de qualquer parte do mundo possam acessar e conhecer as informações veiculadas por ela. Segundo Machado (2019, *online*), a rádio foi

.... criada em 2013 por Anápuáka Muniz da etnia Tupinambá, Renata Machado da etnia Tupinambá e Denilson Monteiro da etnia Baniwa. É fruto da experiência dos comunicadores indígenas em diferentes projetos na área, inspirados por pensadores indígenas de diferentes épocas e surgiu como um laboratório de mídias indígenas para a valorização da cultura, arte, música, educação, língua, filosofia e história. Ela fomenta a comunicação dos povos indígenas do Brasil, compartilhando, realizando produções indígenas e oficinas de etnomídia.

Atualmente, a rádio tem alcançado mais de 80 países e, para a autora, tem atuado como um instrumento de etnomídia, que, por sua vez, “fortalece o protagonismo indígena, empoderamento, autonomia e trabalha uma comunicação decolonial e colaborativa” (MACHADO, 2019, *online*). Ainda segundo Machado (2019), a rádio é uma forma de valorizar a diversidade indígena e serve como instrumento educativo para estes povos, se configurando em uma nova forma de transmissão de conhecimentos.

A programação possui músicas tradicionais e em diferentes gêneros musicais contemporâneos em mais de 200 idiomas indígenas diferentes e valoriza as línguas originárias. É um dos diferenciais de outros veículos e projetos da área. Comunicação não é separada da educação para os povos, nela estão novas formas de transmissão de saberes. O tradicional na era da convergência de mídias encontra novos formatos no território virtual, que também são territórios de pensamento indígena, eles não estão limitados ao espaço físico (MACHADO, 2019, *online*).

Além do rádio e da literatura, podemos encontrar produções indígenas relevantes em diversas outras áreas da comunicação, como no cinema. A produção de vídeos tem ganhado espaço entre os indígenas e a vida nas aldeias está cada vez mais propagada através das imagens estáticas – fotografias – ou de imagens em movimento – cinema. Inúmeros projetos que retratam esse cotidiano, através de imagens, podem ser encontrados em buscas feitas em *sites* como *Youtube* e outras plataformas de vídeo de fácil acesso, especialmente aos professores no preparo de suas aulas. Diversos canais no *site* trazem falas de indígenas que descrevem seus

sentimentos, sua relação com a etnia e com o mundo externo às aldeias, de modo a dialogar com as pessoas e interagir através de perguntas e comentários.

Um exemplo interessante é o canal *Wariu – cultura indígena contemporânea em vídeo*, no qual o indígena Cristian Wariu fala sobre seu cotidiano e sobre temas pertinentes à discussão de questões indígenas de forma geral. Na introdução do canal, Wariu diz que

...o canal tem como maior objetivo trazer para a internet parte da cultura indígena contemporânea em forma de Vlog, vai abordar sobre a diversidade Indígena, Etnias Brasileiras, Crenças, Música, Artesanato, Culinária, além do mundo Indígena de uma forma mais clara, moderna e também digamos "assistível", e com isso pretendendo quebrar vários estereótipos de como as pessoas pensam e interpretam quem são os indígenas no Brasil, Isso tudo apresentado por um jovem indígena pertencente a duas etnias brasileiras de nome bastante complicado, mas, que simplificando fica "WARIU" (WARIU, s/d, *online*)

Nesse sentido, o canal é uma fonte de informação acessível aos estudantes que dominam o uso de tecnologias e possuem acesso à *Internet*, e que, na maioria dos casos, conseguirão compreender as informações fornecidas pelo autor do canal, uma vez que a linguagem utilizada é bastante simples e acessível a estudantes e professores. O canal *Vlog Katú* também traz depoimentos de uma mulher adolescente indígena, que vivencia a vida fora da aldeia e faz vídeos sobre sua cultura e o seu cotidiano. Katú fala com um vocabulário bem próximo ao dos adolescentes, então, eles provavelmente se identificarão e conseguirão compreender um pouco das angústias vividas por ela.

Em outros canais é possível encontrar vídeos que falem de temáticas e de povos específicos, com informações ampliadas e que podem ser utilizadas em sala de aula, já que são vídeos curtos, documentários, programas como os editados pelo *Canal Futura*, entre outras fontes seguras de comunicação.

O canal *Crônicas Indigenistas - Música Indígena* é também material muito rico para se conhecer um pouco da cultura musical indígena, uma vez que ele traz diversas músicas, de povos distintos, que podem ser ouvidas e levadas para a sala de aula, especialmente no componente de Arte.

O canal *Brasil Cultura Indígena por Sergio Vieira* foge do viés dos canais de autoria indígena citados até então, mas vale a pena ser visitado, uma vez que traz

muito da cultura indígena pela ótica de um não indígena que conviveu por muito tempo com indígenas. Segundo Sérgio Vieira, o canal é

...dedicado a divulgação da cultura brasileira, incluindo a cultura indígena, considerando que todos somos descendentes dessas etnias, que primeiro habitaram o Brasil. Nesse aspecto daremos destaque para a cultura dos indígenas Parakanã (Tupi), com os quais convivi na Amazônia durante cinco anos. Música, literatura e cinema também estarão em destaque (VIEIRA, 2010, *online*).

Indígenas de destaque no cenário de lutas e protagonismo brasileiro também mantém canais no *Youtube*, onde divulgam vídeos e ideias, como é o caso de Daniel Munduruku, que alimenta o canal *TV Daniel Munduruku*. No canal, o autor entrevista outros indígenas, fala sobre literatura, entre tantos outros temas pertinentes e úteis na sala de aula.

Além da plataforma de vídeos *Youtube*, outros *sites* e páginas da *Internet* e redes sociais também hospedam manifestações indígenas que podem promover uma aproximação entre a sociedade mais ampla, principalmente urbana, e o cotidiano desses povos, que, muitas vezes, também vivem em ambientes urbanos. É o caso da rede social *Facebook*, que, atualmente, é uma das mais acessadas tanto por crianças e adolescentes quanto por adultos.

Nesse sentido, a rede social se tornou um espaço de lutas e de exposição de ideias, sendo terreno fértil para disseminação de informações e promoção de encontros de diversos indígenas que se despontam no cenário nacional e se valem dessa ferramenta para divulgar seus trabalhos, promover debates e se aproximar do mundo não indígena. Um exemplo dessa aproximação, através do *Facebook*, é do indígena Denilson Baniwa, um ferrenho militante das causas indígenas e que usa a sua página na rede social (<https://www.facebook.com/dbaniwa>) para divulgar seus trabalhos artísticos, participações em eventos, promover debates e dialogar com outros indígenas e com pessoas não indígenas.

A escritora e militante Eliane Potiguara também mantém uma página na rede social (<https://www.facebook.com/elianepotiguarall>), na qual divulga seus trabalhos e também defende as causas indígenas em vários meios, inclusive internacionais. Ailton Krenak (<https://www.facebook.com/ailtonkrenak.krenak>) é outro indígena que mantém ativa a sua página na rede social, divulgando um pouco da sua militância e mantendo contato com os seguidores; assim como a jovem militante indígena Daiara Figueroa

(<https://www.facebook.com/daiaraf>) que também utiliza a rede social para divulgar seu trabalho e suas convicções. Edson Kayapó (<https://www.facebook.com/edson.kayapo>), Naine Terena (<https://www.facebook.com/naine.terena>), Watatakalu Yawalapiiti (<https://www.facebook.com/wyawalapiti>), Anapuaka Tupinambá (<https://www.facebook.com/anapuaka.tupinamba>) e uma infinidade de indígenas que se interligam em redes sociais, com indígenas e não indígenas envolvidos com as causas indígenas, divulgando suas ações e envolvendo cada vez mais pessoas nessas causas, que, até pouco tempo, eram de uma minoria, mas que ganha cada vez mais força, com o uso de meios de comunicação mais abrangentes.

Muitos desses indígenas citados, e aqueles aos quais eles se ligam, fazem parte da programação da já citada *Rádio Yandé*, que se tornou um instrumento de disseminação da cultura e das lutas indígenas, e que pode ser uma ferramenta pedagógica para uso em sala de aula nas aulas de Arte ou de qualquer outro componente curricular, a fim de levar os estudantes à uma reflexão acerca da atual realidade indígena, das transformações pelas quais esses povos tem passado e as adequações que eles promovem, no intuito de preservar sua cultura, seus hábitos e torná-los conhecidos para além das fronteiras da aldeia.

O acesso das crianças e adolescentes às redes sociais também é algo corriqueiro e o professor pode utilizar essas ferramentas como fonte de pesquisa e interação dos estudantes com estes atores indígenas, uma vez que esta pode ser uma ferramenta muito eficaz na tarefa de ensinar e aprender, já que nela se encontram uma série de informações que poderiam servir de subsídios para que os estudantes chegassem às suas próprias conclusões acerca dos conteúdos ensinados. Um professor conhecedor da legislação, consciente da necessidade de discutir as temáticas étnicas em sala de aula, poderia se valer ricamente das redes sociais, no sentido de instigar seus alunos a se contatarem com indígenas através dessas redes, conversar, conhecer um pouco sobre essas pessoas sem a necessidade de estar presencialmente em uma aldeia, por exemplo, amadurecendo a relação do adolescente com as mídias e lhes apresentando uma nova forma de utilizá-las.

Em todas as páginas visitadas e citadas acima, existem muitas imagens, textos, postagens críticas a respeito de diversos temas e, sobretudo, há o diálogo entre os indígenas e pessoas que fazem comentários em suas postagens, num processo de troca que poderia ser aproveitado pelos docentes para mediar a

aprendizagem de seus alunos de forma decolonial e contextualizada, fugindo das informações cristalizadas em livros didáticos, que, por vezes, são desatualizados e tendenciosos, geralmente.

Os conhecimentos estigmatizados e estereotipados, que são transmitidos de geração em geração, acabam por incentivar o preconceito e o racismo nas pessoas, que, por desconhecimento, replicam atos negativos. Para Macuxi (2018, p. *online*),

...o racismo é filho da ignorância e do desconhecimento. A educação e a literatura produzidas não deram a chance ao povo brasileiro de conhecer as reais experiências produzidas pelos povos indígenas ao longo de milhares de anos. Pelo contrário, influenciadas pelas concepções coloniais, de negação e expropriações de territórios e bens culturais, forjaram imagens e concepções negativas, estigmatizando esses povos como gente primitivas, selvagens, gente feia, bêbada, “esperta” demais, pitiú, sujo, entre outros perjúrios...

Enfim, é notória a quantidade de ferramentas disponíveis para que a formação educacional escolar se concretize a partir da perspectiva decolonial, livre de preconceitos e estereótipos, através de materiais didáticos elaborados de forma mais contextualizada, dos meios de comunicação que permitem uma maior visibilidade para as questões étnicas e ao protagonismo que os diversos povos étnicos – e não apenas indígenas – tem assumido perante a sociedade nas últimas décadas. Nesse sentido, o professor é um importante elo entre a legislação vigente, a Lei 11.645/08 em específico, e as unidades escolares, que precisam se atentar para tais exigências legais e também para a mudança social, que tende, cada dia mais, inserir diversas etnias num mesmo espaço, em busca de uma convivência social pacífica e que valorize as pessoas enquanto seres humanos portadores de culturas e histórias distintas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a percepção dos indígenas é bastante diferente das concepções ocidentais, especialmente quando se trata de arte. Para estes povos, a arte não serve apenas para ser contemplar, ela está sempre acompanhada de alguma utilidade, o que não diminui a sua relevância para as comunidades indígenas. As artes produzidas pelos povos indígenas transmitem sua cultura, seus costumes e suas crenças, através de danças, grafismos, pintura corporal, arte plumária e, até mesmo, a musicalidade. Estas manifestações são importantes ainda para que outras culturas consigam conhecer e compreender um pouco das tradições étnicas e, dessa forma, respeitar a diversidade, que, em muitas situações, é vista com olhos minados por preconceitos e estereótipos perpetuados historicamente.

Nesse sentido, as abordagens decoloniais e contracoloniais tem ajudado os movimentos indígenas, que se despontam a partir da década de 1970 em cenário nacional, a ganharem espaço social na busca pelo seu protagonismo, escrevendo, assim, uma nova versão da história, marcada, até então, por silenciamentos. Esse protagonismo se faz com inúmeros autores indígenas que se destacam na literatura e nos espaços acadêmicos de debates sociais, como Daniel Munduruku, Daiara Tukano, Graça Graúna, Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Ely Macuxi, Eliane Potiguara, Renata Tupinambá, Célia Xakriabá, Cristian Wariu, entre tantos outros indígenas que conseguem estabelecer um diálogo entre as suas tradições e as tradições ocidentais, e mostrar para a sociedade que lugar de “índio” é onde ele quiser estar.

Em meio ao protagonismo intelectual, merece destaque certamente, a tomada de posição de um grande número de mulheres indígenas, que, além de militarem em prol das questões indígenas, militam também pelas causas feministas, enfatizando o papel da mulher dentro de todas as sociedades. É o caso de autoras como Eliane Potiguara, Graça Graúna, Célia Xakriabá e todas as outras que se expressam seja na literatura, no meio acadêmico e até mesmo nas redes sociais.

Porém, mesmo diante dessa revolução social conquistada por estes povos, ainda se faz necessário a existência de leis que lhes garantam o reconhecimento devido, como é o caso da Lei 11.645/08, que traz para os ambientes escolares a obrigatoriedade de inserir em seus currículos as questões étnicas. Nesse sentido, a escola se torna um lugar de debates e de quebra de paradigmas, fomentado pelos

professores, com base em livros didáticos, mas também em pesquisas e outros materiais de apoio didático.

Um dos componentes curriculares prioritários para esta inserção na escola é a Arte, que a partir do currículo, atualmente direcionado pela Base Nacional Comum Curricular, precisa ser capaz de contribuir para que os estudantes desenvolvam competências específicas ao longo da sua trajetória na Educação Básica. O componente de Arte – apesar de já existir enquanto disciplina e, mais recentemente, componente curricular – só foi contemplado pelo Programa Nacional do Livro Didático recentemente, quando duas coleções foram disponibilizadas aos professores para adoção nas escolas.

A análise dessas coleções mostrou que, por terem sua elaboração posterior à promulgação da Lei 11.645/08, já estão mais atualizadas do que muitos livros didáticos de outros componentes curriculares, que já foram largamente analisados em diversas pesquisas. Esses livros, de modo geral, trazem conteúdos referentes à cultura, costumes, rituais e, especialmente, manifestações artísticas indígenas de forma contextualizada com outras manifestações ocidentais, com um nível de estereotipação já bastante reduzido. Nas duas coleções analisadas – Projeto Mosaico e Arte por toda PArte – foram encontradas citações sobre etnias indígenas, que não estão presentes em todos os conteúdos abordados pelo material didático, mas que se apresenta de forma que o professor e o estudante, ao utilizar os livros, possam compreender que há uma diversidade étnica no que foi denominado genericamente de “índios”, e que eles produzem arte com significados específicos para cada manifestação, assim como nas produções ocidentais.

Considerando a impossibilidade de um livro didático abranger as demandas requeridas por um ensino voltado à promoção social e ao atendimento de todos os direitos humanos no que diz respeito à valorização da diversidade brasileira, constata-se, ao final da referida pesquisa, que não é possível elaborar um livro didático ideal, mas que uma escolha criteriosa por parte das unidades educacionais garante o acesso a materiais que sejam mais próximos do desejado e que abordem as temáticas de forma mais contextualizada e voltada para as versões não-oficiais da história.

Assim, parafraseando a conclusão da análise realizada por Fernanda Alves da Silva Oliveira (2015, p. 159), conclui-se que

os livros didáticos, assim como a presente pesquisa, não estão imunes a limitações de vários matizes. A existência de inumeráveis correntes

pedagógicas, históricas ou de estilo de escrita, além de fatores econômicos e empresariais, torna qualquer objetivo de escrever um livro didático que agrade a todos, e que inclua todas as demandas, uma missão inatingível.

Dessa forma, se torna imprescindível que o professor que leciona o componente de Arte na escola lance mão de estratégias diversificadas para cumprir o currículo estabelecido para cada ano/série escolar, a fim de garantir que as temáticas étnicas sejam abordadas de forma crítica, levando o estudante a refletir sobre o que está posto historicamente. Assim, considerando ainda o despontamento indígena no cenário intelectual brasileiro, o professor pode se valer da rica literatura indígena, que foi explorada na presente pesquisa como meio de apresentar ao estudante um universo diferente daquele posto nos materiais didáticos.

A inserção da literatura indígena em sala de aula é uma ferramenta extremamente contracolonial, uma vez que traz voz a quem se manteve silenciado por séculos. E, além da literatura, que é bastante acessível ao leitor, outros instrumentos pedagógicos podem ser adotados, como pesquisas na *Internet*, já que muitos indígenas encontraram nessa ferramenta o espaço necessário para falar sobre seus hábitos, costumes, cultura.

Assim, é possível concluir que as narrativas indígenas, postas em diversos meios, como os livros; os museus e, até mesmo os meios de comunicação, podem contribuir ricamente para uma leitura mais crítica da Lei 11.645/08, assim como para a sua aplicabilidade nas escolas, tomando como base as artes e as culturas indígenas, que se encaixam em diversos conteúdos constantes no currículo do componente de Arte, e podem contribuir para o desenvolvimento de competências requeridas pela Base Nacional Comum Curricular ao estudante concluinte da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Célia. Concepções e práticas artísticas na escola. In **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Sueli Ferreira (Org.). Campinas: Papyrus, 2001.
- ALMEIDA, Maria Inês de & QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ALMEIDA, Sandy Anne Czoupinski de. **Histórias de Índio, de Daniel Munduruku, e Will's Garden, de Lee Maracle: Afirmando a Identidade Indígena pela Literatura**. Monografia em Letras. 53f. Universidade Federal do Paraná. Curitiba 2008. Disponível em:
http://www.lettras.ufpr.br/documentos/graduacao/monografias/ps_2008/Sandy_Anne_Almeida.pdf. Acessado em: 20/01/2014.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.
- AMORIM, R. M.; FREIRE, E. C. **A literatura como fonte de inspiração para a construção de práticas curriculares interculturais**. Revista Lugares de Educação, v. 5, n. 10, p. 6-19, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARROS, José D'Assunção. **As influências da Arte Africana na arte Moderna**. Bahia: Universidade Federal da Bahia, Revista Afro-Ásia, páginas 37 a 95, 2011. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77022104002>
- BARTH, Fredrik. **Ethnic Group and Boundaries: The Social Organizations of Culture Difference**. London: Allen & Unwin, 1969.
- _____. **O Guru e o Iniciador e outras variações antropológicas**. Contracapa, Rio de Janeiro, 2010.
- BHABHA, Homi K. **A iminência das poéticas**. In: Entrevista concedida à 30ª Bienal de São Paulo. 2012. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=ym2dPYqlvmA> Acesso em março de 2018.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, v.2, n.11, p.89-117, 2013.
- BICALHO, Poliene S. dos Santos; MACHADO, Márcia (orgs). **Artes Indígenas no Cerrado: Saberes, Educação e Museus**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2018.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In:

KARNAL, Leando (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 313-314.

_____. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 101-132.

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BONIN, Iara Tatiana. **E Por Falar em Povos Indígenas... Quais Narrativas em Práticas Pedagógicas?** 220 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/276/2007_Bonin_E%20por%20falar%20em%20povos%20ind%C3%ADgenas...%20quais%20narrativas%20contam%20em%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas.pdf?sequence=1. Acessado em: 20/01/2014.

_____; SIMM, Verônica. **Imagens da vida indígena: uma análise de ilustrações em livros de literatura infantil contemporânea**. Revista Historiador, v. 4, p. 87-95, 2011. Disponível em: <http://www.historialivre.com/revistahistoriador/quatro/veronicas.pdf>. Acesso em: 25/08/2014.

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v.15, n.2, São Paulo, 2001.

BRASIL. Resolução nº 6, de novembro de 1986. **Reformula o currículo das escolas de 1º e 2º graus**. Conselho Federal de Educação, Brasília, 06 nov.1986.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 10/01/2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.834-27.841.

BRASIL, **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2004: Arte**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília**: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei número 13.005, 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão final**, Brasília, 2018. Disponível em <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/> acessado em 10/01/2019.

CHAUI, M. S. **A ideia de parte da natureza em Espinosa. Discurso**. Departamento de Filosofia da FFLCH da USP, São Paulo, v. 24, p. 57-128, 1994.

CANDAU, V.M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de educação, v.13, n°37jan/abr. 2008.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. Estudo de áreas de fricção interétnica no Brasil. **América Latina**, ano V, n.3, 1962.

_____. **O índio e o mundo dos brancos**. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1964.

_____. Povos indígenas e mudança sociocultural na Amazônia. **Debate e Crítica**, v. 2, p. 133-160, 1974.

_____. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. **Caminhos da identidade: Ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo, Editora Unesp, 2006.

CARNEIRO DA CUNHA, M. Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível. **Antropologia do Brasil**. São Paulo, Brasiliense/Edusp, 1986.

_____. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. Estudos Avançados, 4(10), São Paulo, 1990. P. 91-110.

DANTO, Arthur C. **“O mundo da arte”**. Tradução de Rodrigo Duarte. Revista Arte Filosofia, Ouro Preto, n.1, p. 13-25, jul. 2006

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**; Trad. Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lucia M. E. Orth. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

_____. **Europa, modernidade e eurocentrismo.** Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.>> Acesso em: 16 nov.2018.

FERREIRA, Ana Cristina – Pinto Bailey. **Uma nova Iracema: a voz da mulher indígena na obra de Eliane Potiguara.** Revista Iberoamericana, v. LXXVI, núm. 230, p.201-215, 2010. Disponível em: Acessado em: 04 de outubro de 2014.

FERREIRA, Debora Pazeto. **Investigações acerca do conceito de arte.** Tese (doutorado em Filosofia – Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte, 2014.

FIGUEIREDO, Eurídice. Eliane Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia. In: **Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº 53, Brasília; 2018. P. 291-304.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GEERTZ, Clifford. Transição para a humanidade. In: ENGELS, Friedrich; Bauman, Zygmunt; LEONTIEV, Aleixei N.; GEERTZ, Clifford; MARCARIAM, Eduardo S. **O Papel da Cultura nas Ciências Sociais.** Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980. P. 21-36.

_____. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura.** In: **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro. LTC editora, 1989.

GRAÚNA, Graça. **Literatura: Diversidade Étnica e outras Questões Indígenas.** Revista Todas as Musas, número 02, 2014. P. 25-57.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José Farias (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas: Pontes, 1999.

GOIÁS, **Documento Curricular de Goiás (DC-GO).** Ensino Fundamental, Goiânia, SEDUCE-GO/CONSED/UNDIME, 2018

GOMBRICH, Ernest H. **A História da arte.** Rio de Janeiro: LTC, 1999.

HOORNAERT, Eduardo. A Importância das Assembleias Indígenas para os Estudos Brasileiros. **Religião e Sociedade**, São Paulo, v. 3, p. 177-187, 1978.

KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do Céu: palavras de uma Xamã Yanomami.** 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Krenak, Ailton A. L. **Ailton Krenak fala sobre a essência da comunicação indígena, autonomia e luta pelos direitos indígenas** [22/12/2017]. WebRádio Yandé. Entrevista concedida a Renata Tupinambá. Disponível em: http://radioyande.com/default.php?pagina=blog.php&site_id=975&pagina_id=21862&tipo=post&post_id=107 acesso em 12/03/19

LAGROU, Els. **Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas.** Revista Proa, nº02, vol.01, 2010. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/proa>. Acesso: 03/02/2018

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MACUXI, Ely. **Entrevista com Ely Macuxi, autor de Ipaty: o curumim da selva.** [22/12/2018] Correio da Cidadania – Jornal Online. Entrevista concedida à Vitor Ceil, Luana Pagung e Julie Dorrico. Disponível em <http://www.correiodacidade.com.br/cultura-esporte/13618-entrevista-com-ely-macuxi-autor-de-ipaty-o-curumim-da-selva> Acesso em 16/03/2019.

MAMMÌ, Lorenzo. **O que resta: arte e crítica de arte.** — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MEMMI, Albert. “Retrato mítico do colonizado”. In: _____. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MIGNOLO, Walter. **La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso.** Tabula Rasa, n.8, 2008. p. 243-282.

MONTEIRO, Melissa Carvalho Gomes. **Literatura infantil de autoria indígena: lugar de memória e espaço de resistência.** Revista Cátedra Digital. Rio de Janeiro, 2019. <http://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/literatura-infantil-de-autoria-indigena-lugar-de-memoria-e-espaco-de-resistencia/> Acessado em 12/03/2019.

MUNDURUKU, Daniel. **Brasil Deve Olhar Pra si Mesmo.** Instituto Ethos. Entrevista 2004. Disponível em: <http://cidadania.terra.com.br/interna/0,,OI308511-EI3453,00.html>. Acessado em: 25/11/2013.

_____. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira.** 2 ed. São Paulo: Global, 2009, p. 21.

_____. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade.** S.d. Blog Combate Racismo Ambiental, 2012. Disponível em: racismoambiental.net.br/2012/07/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade-por-daniel-munduruku/. Acesso em: 10/05/2013.

_____. **Daniel Munduruku: “Eu não sou índio, não existem índios no Brasil”,** 2017. Fortes, Otávio – entrevista. Disponível em <http://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/> acessado em 27/01/19.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. Revista Brasileira de História da Educação, v.12, nº 3. Set/dez. 2012

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições dos movimentos negro e indígena para o debate. In: RONCA, Antônio C. C.; RAMOS, Mozart N. **Da Conae ao PNE 2011-2020: contribuições do Conselho Nacional de Educação**. São Paulo: Moderna, 2010, p. 223-252.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. 2 ed. Brasília/Rio: Fundação Cultural Palmares; O.R. Editora, 2002. Disponível em www.abdias.com.br/movimneto_negro/quilombismo.htm. Acesso em: 23 fev. 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira. In: Nascimento, Elisa Larkin (Org.). **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 71 -91.

NOVAIS, Carlos Augusto. **Literatura Indígena**. IN: Glossário Ceale, <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/literatura-indigena> Acessado em 10/02/2019.

PAPPIANI, Ângela. Programa de Índio: criando uma ponte sonora entre as culturas. **Revista Novos Olhares**, São Paulo, Vol.1, Nº 1. P. 107-118, Março de 2012.

OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva. **Entre a realidade e o imaginário: as representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Territórios e Expressões Culturais no Cerrado - Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, 2015. 179 p.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POR TODA PARTE: Arte: Ensino Fundamental / Solange Utari et.al.: 1º ed. – São Paulo: FTD, 2015.

PROJETO MOSAICO: Arte: Ensino Fundamental/ Beá Meira et.al.; 1 ed. - São Paulo: Scipione, 2015.

POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Grumim Edições, 2018.

RIBEIRO, Berta G. **O índio na História do Brasil**, 6a ed., São Paulo, Global, 1989.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Petrópolis, Vozes, 1977

ROMANATTO, Mauro Carlos. **O Livro Didático: alcances e limites**. Disponível em: < www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc > Acesso em: 08 de fev. 2019.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SAHLINS, M. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro, Zahar, 1991.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília, 2015.

SANTOS, B.S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

SANTOS, Waniamara de Jesus dos. **O ethos indígena na obra literária memorialista de Daniel Munduruku**. Caletroscópio, v. 1, p. 53-75, 2012.

SILVA, Gisele C.F. da. **Livros didáticos para o ensino de arte: diálogos, práticas e (des)caminhos**. Goiânia, 2009. Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIO, Celia Aparecida; Cardoso, Ytanajé Coelho. **Discutindo a literatura indígena a partir do curso de formação de professores indígenas**. Revista Cátedra Digital. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/discutindo-literatura-indigena-partir-do-curso-de-formacao-de-professores-indigenas/> Acessado em 12/03/2019.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes. Que história é essa? A escrita indígena no Brasil. In: SANTOS, Eloina P. dos. (org.) **Perspectivas da literatura ameríndia no Brasil Estados Unidos e Canadá**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1985.

TABORDA, Marcus Aurélio. **O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação: culturas escolares, currículo e educação do corpo**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, nº 16, jan/abril de 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIÉL, Janice Cristine. **Pele Silenciosa, Pele Sonora: A construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura**. Tese de Doutorado em Letras – Estudos Literários da Universidade Federal do Paraná. 2006.

TODOROV, Tzvetan. Amar. In: **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Cap. 3, p. 183-243.

TUKANO, Daiara. **Como é ser professora indígena em 'escola de branco'**. 2017. Disponível em: <http://www.marcelodamico.com/2017/04/como-e-ser-professora-indigena-em.html> . Acessado em 27/01/19.

_____. **Apropriação cultural, antropofagismo e outros carnavais**. 2017. <http://radioyande.com/default.php?pagina=blog.php&site_id=975&pagina_id=21862&tipo=post&post_id=664>. Acesso em 27/01/18.

_____. **Entrevista: Daiara Tukano, militante indígena: “Índios não são coisa do passado”**. LOPES, Bárbara. Agência O Globo. 2018. Disponível em: <<http://amazonia.org.br/2018/01/daiara-tukano-militante-indigena-indios-nao-sao-coisa-do-passado/>>. Acesso em 27/01/19.

TUPINAMBÁ, Renata. **Etnomídia, uma ferramenta para a comunicação dos povos originários**. Jornal Brasil de Fato. Niterói, Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/08/11/etnomidia-por-uma-comunicacao-dos-povos-originarios/> Acessado em 12/03/2019

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Prefácio: O recado da mata. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cia das letras, 2015, p. 11-41.

XAKRIABÁ, Célia N. C. **O barro, o jenipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: Reativação da memória por uma educação territorializada**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. 2018.

WACHTEL, Nathan. *Los vencidos; los indios frente a la conquista española (1530-1570)*. Madrid, Alianza Editorial, 1976.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em <https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zlj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUKc4LldA/edit> Acesso em 27/01/19.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário, seus cenários e seus protagonistas**. Trad, Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2002.

Websites consultados.

WARIU, Cristian. **Cultura indígena contemporânea em vídeo**. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCZFj_5-VLQRddUKouwCSpbA/about>. Acesso em: 14 mar. 2019.

Canal Crônicas Indigenistas - Música Indígena
<https://www.youtube.com/watch?v=r0AmLfvBuow>

Canal Vlog Katu <https://www.youtube.com/channel/UCDWpUyt09FuAidkMZAIVEVg/videos>

Canal Brasil Cultura Indígena por Sergio Vieira <https://www.youtube.com/user/vieira869/about>