

Ensino de Artes: entre a monocultura e o sonho

Arts Teaching: between the monoculture and the dream

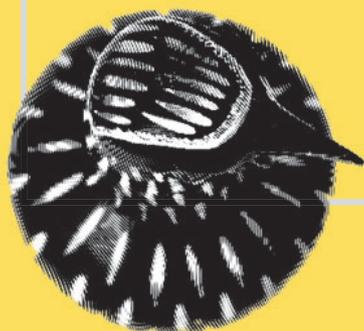
Tales Bedeschi Faria
tales.faria@ifmg.edu.br

Resumo: A história da ausência das artes indígenas no currículo do ensino formal remonta os fundamentos políticos que orientaram a ocupação do solo no território brasileiro. Até que ponto a lógica da importação de modelos europeus e da eliminação da diversidade sustenta nossas aulas de Artes? Entendo que a ausência das temáticas indígenas em sala de aula diz menos sobre uma questão de conteúdos e mais sobre uma questão epistemológica estrutural. Os professores das escolas indígenas, pioneiros nesse debate, inspiram estratégias descolonizantes na escola monoepistêmica. A proposta de encontrar o lugar dos sonhos, de Ailton Krenak, em associação com o pensamento de outros autores, indígenas e não indígenas, ilumina perguntas necessárias para os professores de Arte engajados em trabalhar as artes indígenas em sala de aula.

Palavras-chave: ensino de artes; monocultura; artes indígenas; diversidade; agroecologia.

Abstract: *The history of the absence of indigenous arts in the Brazilian formal education curriculum goes back to the political foundations that guided the occupation of the land in the Brazilian territory. Does the logic of importation of European models and the elimination of diversity still sustains our Arts classes? I understand that the absence of indigenous themes in the arts classes is not about a content issue, but about a structural epistemological issue. Teachers of indigenous schools are pioneers in this debate and inspire decolonizing strategies in the monoepistemic school. The proposal of finding the place of dreams, by Ailton Krenak, in association with the thought of other authors, indigenous and non-indigenous, illuminate necessary questions for Art teachers engaged in working indigenous arts in the classroom.*

Keywords: arts education; monoculture; indigenous arts; diversity; agroecology.



Em “Margens Indomáveis”, Anna Tsing¹ versa sobre a obsessão humana de domesticar o mundo, os animais e as plantas. Observa, também, que dificilmente nos damos conta do contragolpe: a domesticação da própria humanidade pelo mesmo processo. A domesticação pode ser entendida pelo controle humano sobre as outras espécies, baseada na ideologia da nossa supremacia sobre todos os outros seres que vivem na Terra. De um lado, temos os companheiros dos homens e, do outro, os seres selvagens. São fantasias que sustentam, por um lado, a condenação das espécies domésticas “à prisão perpétua e à homogeneização genética”, e, por outro, a preservação das espécies selvagens “em bancos de germoplasma enquanto suas paisagens multiespécies são destruídas” (TSING, 2018).

A domesticação humana pela domesticação dos cereais é tratada, pela autora, como um dos grandes romances da história humana. Resgatando a gênese desse processo, Tsing nos direciona ao Oriente Médio, há mais ou menos 10 mil anos atrás, quando as pessoas trocaram “o afeto pelas paisagens multiespécies pela intimidade com apenas um ou dois cultivares” (TSING, 2018), ou seja, o forrageamento pela agricultura. Passando pela Eurásia, a autora associa a ascensão dos Estados ao incentivo à produção agrícola (atrelado ao confisco de porcentagem da colheita), descrevendo a instituição de uma nova organização social em volta do amor pelos cereais. A própria estrutura familiar se transforma, uma vez que o maior número de filhos significava mais trabalhadores para a lavoura e maior produção de grãos. Enquanto o patriarca representava o Estado na unidade doméstica - garantindo que os impostos fossem recolhidos -, a mulher limitava sua mobilidade para além do lar, envolvida no contínuo cuidado com as crianças. O desfecho da história de amor entre a espécie humana e os cereais acontece a partir do século XIV, com a intensiva padronização dos processos agrícolas pela empresa monocultora. Apesar de tornar as plantas mais frágeis e suscetíveis a todo tipo de doença, a monocultura permitiu a produção de excedente que viabilizou diversos projetos dos povos europeus: “As chamadas plantations produziram a riqueza – e o modus operandi – que permitiu aos europeus dominar o mundo” (TSING, 2018). Segundo a autora, foi o excedente das *plantations* que permitiu a expansão das frotas marítimas, assim como os investimentos numa ciência voltada para a industrialização. O plantio ordenado, realizado pelas mãos de pessoal contratado (não

¹ Anna Tsing é professora de Antropologia na Universidade da Califórnia em Santa Cruz, EUA, e na Universidade Aarhus, na Dinamarca, onde coordena o programa transdisciplinar AURA, sobre o Antropoceno. Seu livro mais recente é *Arts of Living on a Damaged Planet*. Disponível em: <https://piseagrama.org/margens-indomaveis/>. Acesso em 12 mar 2022.

proprietário), apostava na superprodução de uma única e grande lavoura. Tsing conclui: “Mas faltou um ingrediente: removeu-se o amor” (TSING, 2018).

As monoculturas europeias foram levadas a todo mundo como um modelo normativo de sucesso. Lembremos das lavouras de cana-de-açúcar, que, por séculos, renderam vultosos recursos para os “conquistadores” das Américas. Tsing observa: “Em vez do romance conectando as pessoas, as plantas e os lugares, os monocultores europeus nos apresentaram o cultivo pela coerção. As plantas eram exóticas e o trabalho era realizado à força por meio da escravidão” (TSING, 2018).

A imposição de modelos estrangeiros sobre as culturas “menos modernas” é uma velha conhecida dos territórios colonizados. Uma prática que penetra todos os campos da vida: da agricultura às políticas de Educação. Ao abordar diferentes “formas distintas de fabricar o mundo”, Eduardo Viveiros de Castro fala sobre os modelos normativos: “modelo é um instrumento político que sempre envolve uma relação de poder assimétrica, que maximiza a autoridade modelante; e os sujeitos, objetos, humanos e não humanos, paisagens, atmosfera etc. tem que ser modelados” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, 49m20s). Os povos e as culturas a serem modelados – são “estimulados a copiar esses modelos” e “se espera que se comportem conforme predito pelo modelo” (Idem, 50m31s). O palestrante ainda arremata: “Se a realidade não coincide com o modelo, mude-se a realidade e não o modelo!” (Idem, 53m05s).

Padronização, dominação, domesticação, coerção, modelos exóticos, falta de amor, desconexão entre pessoas, seres e lugares: o que a história da empresa monocultora no Brasil pode nos ensinar sobre o apagamento de outras formas de produção agrícola - outra relação com a terra e o território – nativas? Que preceitos filosóficos e que tipo de mitologias sustentam a prática da monocultura? Em que momentos essas filosofias e mitologias perpassam as nossas práticas educativas e os tipos de Ensino de Arte que praticamos hoje?

A partir dessas questões, talvez possamos ter mais clareza sobre a secular ausência das culturas indígenas nos currículos da rede de ensino da sociedade nacional. A palavra “cultura” tem uma origem ambígua, que conecta os hábitos, os costumes, os saberes e o aperfeiçoamento da civilização com a metáfora do aperfeiçoamento de uma cultura vegetal, um plantio. Ela vem de derivações do participio passado do verbo latino *colere*, ‘cultivar’. Desdobrando essa metáfora, é possível dizer que a colonialidade² residual nas nossas práticas de ensino, em pleno

² Streck, Adams e Moretti explicam a presença residual do colonialismo na sociedade contemporânea: “Enquanto o colonialismo tem claras ligações geográficas e históricas, a colonialidade, em processo, atua como uma matriz subjacente do poder colonial que seguiu existindo depois da independência política” (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p.21). Para Nilma Lino Gomes, a colonialidade “é resultado de uma imposição de poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo

século XXI, está intimamente ligada às maneiras como o Brasil foi colonizado, no sentido de como foram ocupadas suas terras, seu solo, seu território. As pessoas que foram sistematicamente expulsas de seu *habitat* para a ocupação da empresa monocultora e as ciências que foram cassadas são as mesmas que estão ausentes no currículo da escola monoepistêmica.

Em 2022, não há indícios de que a Lei nº 11.645/2008³ - que determina que as culturas e histórias dos povos indígenas sejam ensinadas nas salas de aula - esteja sendo cumprida. Propor a reversão do legado do histórico colonizador, genocida e epistemicida do Estado brasileiro compreende esforços mais complexos do que uma lei pode abranger. Como a escola pode solicitar, ao professor, o ensino de uma história e uma cultura ausentes nos livros didáticos e em fontes convencionais de pesquisa dados como seguros? Como o professor pode ensinar algo que nunca aprendeu? Essas questões indicam que a promulgação de uma lei, ressalvada a sua importância, ainda é um pequeno passo para a solução do problema.

Inserir as culturas, pensabilidades, mitologias e artes dos povos indígenas no ensino formal, contudo, é tema complexo. Reflitamos: inserir algumas plantas silvestres no seio do campo de monocultura, não o faz um campo de policultura. Essa intervenção não muda seus princípios e fundamentos, não altera o sistema a ponto de transformá-lo. A vida da planta silvestre - metáfora para as artes indígenas na escola monoepistêmica - envolve um sistema de manejo do solo fundamentalmente diverso daquele da monocultura. Onde se vê, na policultura indígena, entropia, diversidade e simbiose, se vê, na prática da monocultura, controle, homogeneização e competição. Onde lá se vê a busca pelas forças da natureza, aqui se vê o poder da coordenação humana no domínio da natureza. Migrando para o campo das artes, onde se vê, no campo das artes dos povos indígenas, diversidades e práticas situadas localmente, se vê universalismo e globalização, no Sistema Oficial das Artes, de tradição eurocentrada. Onde lá não se concebe as artes isoladas das demais práticas cotidianas, aqui se concebe espaços separados do cotidiano para a experiência estética (como o museu). Onde lá dilui-se a especialização do esteta, podendo ter, como referência de trabalho de artes, um animal⁴, aqui se busca a autoria do gênio do artista. Diante dessas diferenças fundamentais, infiro que, para a inserção das artes

para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem” (GOMES, 2018, p.227).

³ BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 23 set. 2019.

⁴ Os Huni Kuin (AC) celebram o pássaro japim como grande tecelão. Els Lagrou informa: “a mestre na arte da tecelagem é chamada de *ainbu keneya*, ‘mulher com desenho’ ou ainda de *txana ibu ainbu*, ‘dona dos japins’, ou seja, liderança ritual feminina da aldeia, responsável pela organização do trabalho coletivo do preparo do algodão” (LAGROU, 2013, p.17).

dos povos indígenas no currículo da escola monoepistêmica, vale a regra: trabalhar artes de culturas diferentes requer metodologias de ensino/aprendizagem diferentes. Conjecturo que essa inserção só é plausível na criação de brechas na cultura escolar, de tradição eurocentrada e monoepistêmica, por meio de práticas que talvez nos levem para o sentido oposto daquele das nossas abordagens e metodologias convencionais.

Em “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019), Ailton Krenak⁵ ironiza o medo que a humanidade tem alimentado sobre a queda (do céu sobre nossas cabeças), ou sobre o colapso ambiental. Ele pergunta: “Por que tanto medo assim de uma queda se a gente não fez nada nas outras eras senão cair?” (KRENAK, 2019, p.62). E propõe uma solução: “Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos” (KRENAK, 2019, p.63). É interessante pensar que o lugar de onde o autor sugere que projetemos esses paraquedas seja um espaço caro para as artes, em especial, as artes indígenas: “Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho” (KRENAK, 2019, p.63). O sonho, contudo, proposto pelo autor, não pode ser confundido com a experiência ordinária de dormir e acordar, ou com projeções ideais de um novo emprego, por exemplo. Trata-se de uma “experiência transcendente na qual o casulo do humano implode, se abrindo para outras visões da vida não limitada” (KRENAK, 2019, p.66). Aproximando um pouco mais do que pretende informar com a palavra “sonho”, ele complementa de forma arrebatadora: “Talvez seja outra palavra para o que costumamos chamar de natureza” (KRENAK, 2019, p.66).

Articulando ideias de pensadores não indígenas da Antropologia, da Agroecologia e do Ensino de Arte, com de pensadores indígenas, a ideia deste texto é se ambientar com perguntas, como: qual é o óbvio que pode estar sendo ocultado nas nossas práticas de Ensino de Arte, em busca de contemplar a diversidade de pensamento, expressão e criação? Como o Ensino de Arte poderia se aproximar de outras visões da vida ilimitada, cuja referência mais próxima está na tão distante (e tão próxima) natureza?

⁵ Ailton Krenak é um pensador indígena, ambientalista e escritor brasileiro. Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Brasília, é considerado um dos maiores filósofos do movimento indígena brasileiro, possuindo reconhecimento internacional. Participou da Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, quando discursou, protestando por meio de um gesto performático em que pintou seu rosto de negro, em uma das cenas mais marcantes da assembleia. Participou da fundação de várias organizações voltadas ao movimento indígena, como a União dos Povos Indígenas (1988) e a Aliança dos Povos da Floresta (1989). É autor de vários livros.



Imagem 1 - “Biblioteca por vir #11”, instalação de Lucas Dupin. Aquarela e pólvora sobre livros cortados. 100x35x5cm. 2020. Disponível em: <https://galerialume.com/artista/lucas-dupin/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Um recorte histórico da escola monoepistêmica

Entre 2017 e 2019, fiz algumas avaliações diagnósticas com os estudantes, que chegavam às minhas turmas de 1º ano do Ensino Médio, no IFMG, *campus* Santa Luzia, vindos de outras escolas. Via de regra, eles confirmaram que não aprenderam nada ou quase nada sobre as culturas indígenas nas suas escolas anteriores. Em uma das avaliações, aplicada em duas turmas do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio (cerca de 80 adolescentes), perguntei: “De onde vem o conhecimento e as informações dos povos indígenas que você tem até agora?” Obtive os seguintes resultados: na turma 1 (T1), 44,1% dos estudantes marcaram “Eventos no IFMG (palestras, oficinas, filmes...)”; 29,4% marcaram “Aulas no IFMG”, somando 73,5%. Na turma 2 (T2), 27,3% dos estudantes marcaram “Eventos no IFMG (palestras, oficinas, filmes...)”; 39,4% marcaram “Aulas no IFMG”, somando 66,7%. A opção “Minha escola anterior”, foi marcada por 2,9% dos estudantes da T1 e 6,1% da T2. Mais de onze anos depois da promulgação da Lei nº 11.645/2008, ainda não é possível vislumbrar o atendimento das suas prerrogativas, a saber: o ensino das histórias e culturas dos povos indígenas no ensino formal. O caso das escolas públicas de Santa Luzia - MG e região não parece ser isolado.

A ausência do ensino das culturas indígenas na escola e, mais especificamente, no currículo escolar remete a um problema estrutural do ensino formal do país, em seus diversos níveis, incluindo os currículos das Licenciaturas e cursos de formação ou especialização de professores. É sintoma de um currículo considerado colonizado, racista e branqueado, que marca a fundação das primeiras universidades do país e que se repetiu cronicamente em todas as instituições de ensino superior (CARVALHO, J., 2018).

As primeiras escolas superiores no Brasil surgem no século XIX, enquanto a América Espanhola possuía universidades desde o século XVI. Para José Jorge de Carvalho⁶ (2018), “seguimos no Brasil um formato tardio e diminuído, que consistiu em uma cópia do formato das universidades europeias, porém na sua versão mais simplificada” (CARVALHO, J., 2018, p.83). A abertura da primeira dessas instituições, a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), está ligada à chegada de uma equipe de artistas franceses de excelência, capitaneados por Joachim Lebreton, então secretário perpétuo da sessão de Belas Artes do Institut de France. Dá-se origem à “Missão Artística Francesa”, considerada elemento basilar para as artes plásticas no país.

Os artistas brasileiros da época, em sua maioria, negros e mestiços, não foram convidados a pensar a Academia Imperial. Não há registros de uma consulta pública aos mestres indígenas e quilombolas para a criação de uma escola de artes, direcionada aos anseios do povo brasileiro. Não se considerou as produções artísticas locais e, muito menos, a natureza das manifestações culturais gestadas fora dos círculos das elites. Na AIBA, a família real portuguesa impôs um modelo europeu de ensino de arte a um povo sul-americano, numa instituição voltada para a produção de obras em padrão europeu. A mesma lógica foi aplicada para a implementação das políticas de produção agrícola, voltada para formação de lucros e à exportação. Algumas perguntas surgem, na medida em que se percebe que um breve apanhado da história remota do Ensino de Arte no Brasil é pertinente para refletir sobre o panorama educacional contemporâneo. No século XXI, nossas aulas ainda são estruturadas a partir da absorção dos movimentos artísticos do “velho continente”? As artes brasileiras estudadas em nossas salas de aula se circunscrevem ao padrão globalizado definido pelo Sistema da Arte de tradição eurocentrada? As separações entre dois tipos de ser humano, entre as metodologias certas e as erradas e entre as artes que contam e as que não contam, perpassam nossas metodologias de ensino escolares?

⁶ José Jorge de Carvalho possui Ph.D em Antropologia Social por The Queen's University Of Belfast (1984); pós-doutorado pela Rice University (1995) e pós-doutorado pela University of Florida (1996). Foi Catedrático Tinker Professor na University of Wisconsin - Madison (1999). Atualmente é Professor Titular no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, Pesquisador 1-A do CNPq e Coordenador do INCT - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, do Ministério de Ciência e Tecnologia e do CNPq. Seu trabalho como antropólogo se desenvolve principalmente nas seguintes áreas: Etnomusicologia, Estudos Afro-brasileiros, Estudo da Arte, Religiões Comparadas, Mística e Espiritualidade, Culturas Populares, e Ações Afirmativas para os Negros e Indígenas. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/2829912/jose-jorge-de-carvalho>. Acesso em: 20 out. 2019.



Imagem 2 – Rosana Paulino. “As gentes”. 2016. Página do livro “História Natural?”. Técnica mista sobre papel. 28,5X38cm. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

Cultivo, tecnologia e educação “bancária”

No livro “A arte de guardar o sol” (2021), Walter Steenbock⁷ explica como os adventos das disciplinas da Química e da Física, no século XIX, culminaram em uma revolução tecnológica para a prática agrícola, no século seguinte. Esse avanço deu, aos empreendedores rurais, a capacidade da domesticação completa das espécies e da paisagem (STEENBOCK, 2021). O desenvolvimento técnico e intelectual associado a grandes intervenções na biosfera estão ligados ao que Julia Watson⁸ (2019) chamou de “mitologia da tecnologia”. A autora explica que, há três séculos, os intelectuais europeus do movimento positivista construíram essa proposta, marcada

⁷ Walter Steenbock é graduado em Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal do Paraná (1994), com mestrado em Recursos Genéticos Vegetais pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001-2003) e doutorado em Ciências (área de concentração em Recursos Genéticos Vegetais), também pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006-2009). Como extensionista, atuou em diferentes projetos de assistência técnica em agroecologia, junto a agricultores familiares. Tem 15 anos de experiência como professor universitário, especialmente em disciplinas relacionadas à gestão ambiental. A partir de 2002, foi analista ambiental do IBAMA e, desde 2007, é analista ambiental do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Tem desenvolvido projetos de pesquisa e monitoramento participativo junto à comunidades de agricultores e de pescadores, com foco em sistemas agroflorestais, em manejo florestal sustentável, em recuperação de ecossistemas e em manejo de recursos pesqueiros.

⁸ Julia Watson é designer, ativista e acadêmica, que trabalha na interseção da antropologia, ecologia, inovação. Ela leciona regularmente Design Urbano em Harvard e na Universidade de Columbia e atua em diversos projetos em parceria com diferentes empresas.

por ideias de humanismo, colonialismo e racismo. Tal mitologia⁹ ignorou as expertises locais e as inovações tecnológicas dos povos indígenas, condenando-as como primitivas. É essa mesma mitologia que sustenta a “Idade da Industrialização”, que concebe a natureza, as florestas e os biomas como simples “recursos” a serem explorados e usados na construção de certo modelo de civilização (WATSON, 2019). O legado desta mitologia, para a autora, é assustador: “sessenta por cento da biodiversidade do mundo desapareceu nos últimos quarenta anos” (WATSON, 2019, p.17, tradução nossa)¹⁰. Há décadas, todos os trabalhadores e empreendedores rurais brasileiros, dos grandes aos pequenos, têm sido convocados a se ajustarem aos imperativos da “mitologia da tecnologia”. As escolas que os formaram (ou as instituições que os apoiaram) foram decisivas para isso.

Ao criticar a concepção “bancária” da educação, Paulo Freire aborda a centralidade da narrativa professoral de meros conteúdos. O professor, em seu “indiscutível agente”, “seu real sujeito”, conduz os estudantes à memorização mecânica, transformando-os em “vasilhas”, repositórios de conteúdos (Idem, ibidem). Freire arremata: “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (Idem, ibidem). Daí se forma a ideia de “educação bancária”, em que a principal tarefa dos estudantes é receber e arquivar os depósitos, que serão conferidos por meio do extrato: a prova final. Uma educação baseada em “depósitos” dos que sabem para os que não sabem é ideal para preparar corpos e mentes para a adesão, sem críticas, à modelos estrangeiros ou à “mitologia da tecnologia”.

Na concepção “bancária” da educação, os estudantes são considerados seres em processo de *adaptação* e *ajustamento* à ideologia ou mitologia dominante: “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos” (FREIRE, 2014, p. 83).

As aulas de Artes, quando transformadas em aulas História da Arte, encontram facilidade em conduzir os estudantes para uma memorização mecânica. É quando fala-se da arte - parafrazeando Freire, 2014 - como algo parado, estático, de importância enciclopédica, compartimentada em movimentos artísticos europeus, delineando um raciocínio bem-comportado em torno dos cânones. Nesse sentido, estabelece-se pouca ou nenhuma relação

⁹ Watson considera, como mitologia, “o estudo e a interpretação de histórias sagradas que tratam de vários aspectos da condição humana e expressam a crença e os valores de uma determinada cultura” (WATSON, 2019, p.17, tradução nossa). “the study and interpretation of sacred stories which deal with various aspects of the human condition, and express the belief and values held by a certain culture.”

¹⁰ “sixty percent of the world’s biodiversity has vanished in the past forty years.”

com a realidade do estudante: o que se fala, imagina, ou se questiona no bairro em que ele mora; o que pensam seus amigos, as artes que circulam nas ruas por onde anda, as artes e os artefatos que habitam seus lares, as forças moventes que delineiam sua realidade cultural, social e econômica.

Reconhecer os limites de uma realidade epistemológica opressora inclui a expulsão dos mitos criados por essa estrutura (FREIRE, 2014). Sugere também um processo de (re)envolvimento com a realidade cultural, identitária, histórica, ancestral e ambiental dos estudantes. Surgem perguntas: A história da arte europeia poderia ser escalonada junto das concepções de arte que têm os artistas dos nossos bairros ou das nossas famílias? As imagens da civilização da industrialização poderiam ser articuladas junto das histórias e das imagens dos biomas, paisagens e dos lugares em que os estudantes nasceram e/ou vivem atualmente? As biografias dos artistas europeus poderiam ser articuladas junto de histórias pessoais dos nossos ancestrais, indo ao encontro das histórias que nos constituem?



Imagem 3 - "Voyeurs". Colagem sobre fotografia. 40x51cm. 2019. Denilson Baniwa.

Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/102705401/Voyeurs>.

As escolas xakriabá e o amansamento da escola monoepistêmica

Diversos professores indígenas, de todo o Brasil, têm suscitado um debate sobre o desacordo entre a linha cognitiva da cultura escolar e aquelas das culturas indígenas. Para além de um debate epistêmico, trata-se de um empenho em transformar a escola, no território indígena: de poderosa agente da colonização a aliada do povo. Até a década de 1990, as escolas na Terra Indígena Xakriabá¹¹ eram geridas por prefeitos locais que, via de regra, eram fazendeiros que cobiçavam o território indígena e se engajavam em conflitos. A partir de 1996, os Xakriabá operaram o que Célia Corrêa Xakriabá¹² chama de “amansamento da escola”: “o amansamento porque é um conceito elaborado a partir da *resistência de amansar aquilo que foi bravo*, que era valente, portanto, atacava e violentava a nossa cultura” (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.137). A comunidade, então, tomou um posicionamento, requerendo que a escola se adaptasse à comunidade e não mais o contrário. Constrói-se aí o processo de “indigenização da escola”, conectando-a às práticas da cultura ancestral e ao manejo do território. Inclui-se aí ações como, por exemplo, a elaboração de um calendário escolar em sintonia com o calendário da cultura tradicional e seus ciclos; a substituição de professores não indígenas por professores xakriabá e a adaptação do currículo escolar para as prioridades da cultura, definidas pelos *mais velhos*, as autoridades de saber locais. Subverter a lógica colonizadora da escola serial significou fazer viver as epistemologias tradicionais:

Deste modo entendemos que, se o processo de colonização começou por nossas mentes, a indigenização tem que ser diferente, tem que partir das nossas mãos, práticas e de toda elaboração a partir do nosso corpo-território, até chegar em nossas mentes (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.138).

Ao contrapor o fazer com a *mente* ao fazer com as *mãos*, Célia, simbolicamente, alude a duas epistemologias distintas, a da prática escolar monoepistêmica e a da cultura tradicional. A cultura que dá primazia à mente traz uma separação fundante – separação entre corpo e mente, evidenciada pelo modelo de atenção das salas de aula e a *performance* requerida para o corpo; separação entre cultura e natureza, entre arte e cotidiano; isolamento das variáveis em um laboratório de ambiente controlado. Essa ciência da mente, base das operações da universidade

¹¹ Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3904>. Acesso em 15 fev 2022.

¹² Célia Xakriabá, Célia Nunes Correa, é professora e ativista do povo Xakriabá em Minas Gerais, Brasil. Graduada na primeira turma do curso de licenciatura da Formação Intercultural para Educadores Indígenas, da Faculdade de Educação da UFMG (2013), concluiu o mestrado em Educação na Universidade de Brasília (2018) e, atualmente, cursa o doutorado em Antropologia na UFMG. Foi a primeira mulher indígena a fazer parte da equipe do órgão central da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, permanecendo até 2017. Em 2019, iniciou assessoria parlamentar no mandato da Deputada Federal (MG) Áurea Carolina (PSOL). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Célia_Xakriabá. Acesso em: 12 dez 2019.

e da escola, está ligada a um “modo de organizar o pensamento e afirmar a preponderância do sujeito sobre o objeto” (GANZ, 2015, p.21), indicando a supremacia do pesquisador humano - ou acadêmico - perante quem ele estuda. Rompe-se, assim, a noção de simbiose e os benefícios mútuos das interações multiespécies - incluindo aquela que chamamos “espécie humana” -, que é fundante da ideia de *território*, para os povos indígenas.

A cultura que prioriza as mãos traz um engajamento manual, corporal no *território* – o saber ancorado na interação com o *território* e a teia de relações entre os elementos que o constitui, que é construído a partir da vivência do seu manejo, trânsitos, atividades cotidianas, festas, rituais, organizações, retomadas etc. – e, diria Ailton Krenak, é construída a partir do sonho. O corpo, nessa perspectiva, é visto como uma das sedes da *memória* e da ancestralidade, que evocam as relações espirituais entre todos os entes da natureza e todo o cabedal de conhecimento gerado a partir dessas relações multiespécies. É na articulação entre *mente* e *mãos*, entre *separação* e *integração*, que se constrói uma educação intercultural, na escola indígena do Território Xakriabá.

Nei Xakriabá¹³ traz diversas questões sobre os conflitos entre as limitações da escola, instituição sob a égide estatal, e as especificidades da educação indígena (FARIA; SILVA, 2020). Ele relata que a rede de ensino formal não consegue admitir a dinâmica dos processos educativos tradicionais:

quando morre uma pessoa, a escola para e todos vão para o velório. Lá, apesar da tristeza das pessoas, é um momento de aprendizado para os alunos. É lá que eles vão aprender os cantos que são entoados frente à morte, vão aprender as rezas, as maneiras com que se tem que comportar durante um velório, as crenças, o que pode ser feito e o que não pode. Os estudantes aprendem isso no próprio cemitério. Todos esses espaços são espaços de aprendizagem, mas nem sempre as autoridades de Educação assim consideram. Já aconteceu de chegar uma Inspetora do Estado, que constatou que o pessoal da escola estava em um velório. Ela logo questionou os diretores, alegando que a escola não poderia parar, mas, no máximo, fazer uma faixa e colocar em frente ao portão, em memória da pessoa que morreu. Mesmo no caso da morte de lideranças (FARIA; SILVA, 2020, p. 566).

A grade curricular e a distribuição dos componentes curriculares em aulas de 50 minutos, na antiga Escola Indígena Xukurank, inviabilizavam o trabalho com a arte e a cerâmica tradicional do povo Xakriabá. Assim, Nei passou a realizar os quatro horários de Arte, juntos, no fim de

¹³ Nei Leite Xakriabá, Vanginei Leite da Silva, é artista, ceramista e professor da Escola Xukurank, da Aldeia Barreiro Preto, Terra Indígena Xakriabá, localizada em São João das Missões - MG. É graduado em Línguas, Artes e Literatura, pela Formação Intercultural de Professor Indígena, da Faculdade de Educação - FIEI/FaE/UFMG. Desenvolveu uma pesquisa junto aos mais velhos, grandes sábios de seu povo, em torno da cerâmica tradicional, ativando a retomada de uma prática ancestral que estava adormecida. O resultado dessa pesquisa deu origem ao livro “Manual de Cerâmica Xakriabá”, publicado em 2017, pela editora Fino Traço.

semana, na sua própria oficina, já que a escola também não possuía estrutura adequada. Nesse espaço, eles confeccionam moringas, panelas, sopeiras e outras peças, além de fazerem sua queima, procurando contemplar todo o ciclo de trabalho dessa arte tradicional. Os estudantes levam as peças para casa, alguns usam-nas em seu cotidiano, outros vendem-nas.

O ensino/aprendizagem de conteúdos da cultura tradicional na escola evoca práticas ancestrais, que dizem de tecnologias adaptadas aos tipos de solo, plantas, técnicas artísticas, e padrões de produtividade e qualidade. Trata-se de uma educação voltada para a vida social na aldeia e, sobretudo, ao seu *território*:

A gente, com o nosso trabalho de fortalecimento da cultura, educa o jovem desde muito cedo: quais são as fases da Lua, a observação das fases da Lua, o respeito pelos animais, o respeito pela natureza... Ele passa a aprender as coisas que são sagradas e a estar valorizando e dessa forma, a criança cresce com uma outra cabeça (LEITE, N., 2018d, informação verbal).

Os saberes tradicionais, como a observação das fases da Lua, são importantes não só para o sucesso das roças, a colheita, o corte de madeira, mas também para o fazer artístico. Nei explica: “essa observação é que vai contribuir para as peças trincar menos ou mais¹⁴, se a gente não observar as fases certas” (LEITE, N. 2018b, informação verbal).

A difusão desse tipo de saber diz de uma escola que tem como objetivo o domínio de práticas que garantam não só a manutenção da cultura tradicional, mas também a subsistência e a permanência dessas pessoas no território indígena. Nei diz:

Um dos objetivos da nossa escola é formar também artesãos, porque a maioria das escolas acabam formando os alunos mais com o conhecimento que está muito distante. Formam o aluno pra ele sair do seu povo. E, lá [na Terra Indígena Xakriabá], a gente tem esse problema de muitos jovens sair pra trabalhar fora, nos cortes de cana, colheita do café. Alguns não retornam, outros retornam com problemas. Já retornaram mortos, no caixão, devido essa violência. E a gente tem, como objetivo, trabalhar, dentro da escola, a questão do artesanato também como possibilidade geração de renda, uma geração de renda sustentável, porque eles vão tá trabalhando próximos de sua família, de suas esposas, e não vão precisar de ir pra tão longe (LEITE, N., 2018b, informação verbal).

¹⁴ As peças de cerâmica podem trincar, ou mesmo explodir dentro dos fornos, durante a queima, por alguns fatores. Dentre eles o teor de umidade da argila da peça modelada ou a influência da Lua.

Quando Nei Xakriabá fala de uma escola que, antes de ser amansada, formava os alunos com um conhecimento que será validado, ou aplicado em espaços muito distantes de sua aldeia – no caso as monoculturas de cana ou café -, ele me faz lembrar da concepção “bancária” de educação (FREIRE, 2014). Uma formação para o ajustamento à ordem da divisão do trabalho; ao encaixe à tarefa da colheita, ou do corte, alienada dos demais ciclos de uma cultura vegetal; ao sistema do agronegócio; à produção industrial de alimentos. Interessante perguntar se todos os professores de Artes do país conseguem fazer essa análise de Nei Xakriabá: para onde e a que tipo de ajustamento as escolas em que atuo têm direcionado os estudantes?

O ensino/aprendizagem do ofício da cerâmica tradicional não se limita a uma mera formação profissionalizante, como se faz nas escolas técnicas ou Institutos Federais. Trata-se de fomentar a relação entre os jovens e a rede de relações que sustenta o *território*, ativando saberes ancestrais. Célia Xakriabá explica que o processo educativo da criança, o trabalho com o barro, com a terra “é uma experiência significativa que aproxima a criança com os dois corpos que constituem a nossa pertença, o *corpo como território* e o *território como corpo*” (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.41-42). Ela complementa:

estamos convencidos de que só é possível pensar e fazer uma educação diferenciada e uma escola sustentável a partir do território indígena. A terra é o útero onde toda a sustentabilidade, a tradição e a memória de um povo são geradas. Assim, toda a discussão do enfrentamento da luta territorial permeia a educação escolar” (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.132).

A luta territorial não é uma luta por um pedaço de terra, mas uma luta política e epistêmica: a luta por uma filosofia de vida integrada ao território; uma forma de habitar e ser o/no mundo, construir conhecimento, fazer ciência e de dialogar com a vida do/no planeta. O *território*, para além de um contingente definido de terra, é o lugar onde as culturas se reproduzem e interagem, as humanas e as não humanas. Se “uma floresta é muito mais do que um conjunto de árvores” (STEENBOCK, 2021, p. 121), um território é muito mais do que uma associação entre pessoas, casas e floresta¹⁵. Um lugar, diria Ailton Krenak, em que não se sonha sozinho, consigo mesmo, mas onde o sonho nos faz “experimentar a vida com os outros seres todos”:

esse sonho cosmogônico, que é essa cosmogonia, que é esse maravilhamento de fazer parte dessa energia criativa do planeta, da vida do planeta; se sentir em comunhão com esse organismo vivo da terra, mergulhar dentro dela, viajar nas árvores, na seiva das árvores,

¹⁵ Steenbock escreve que a floresta “é a expressão dinâmica de uma rede complexa entre as plantas, animais, os microrganismos do solo, a água, o ar, luz, vento e os elementos químicos, formando um grande organismo” (STEENBOCK, 2021, p. 121).

experimentar essa epifania, essa coisa fantástica invadindo o nosso ser (KRENAK, 2022, 37m05s).

O *território* é a sede da ciência, da história, da ancestralidade, do sonho e das artes xakriabá.

Para Gregory Cajete¹⁶, do povo Tewa, Estados Unidos, as fundamentações, perspectivas e compreensões das ciências indígenas giram em torno de um “centro dinâmico de ressonância com o multiverso”, substituindo a ideia do *universo*, tributário do uno, de certa unilateralidade (CAJETE, 2015b). Em palestra de 2015¹⁷, ele disse que *ressonância* é um termo chave para compreensão das ciências indígenas. Trata-se da “compreensão de que o foco das ciências nativas não era realmente tentar explicar o mistério do mundo natural, mas era encontrar maneiras de entrar em ressonância com o mundo natural, na ordem natural” (CAJETE, 2015b, tradução nossa)¹⁸. Essa é exatamente a mesma estrela que ilumina os sonhos do pesquisador da agroecologia, interessado no funcionamento das forças da natureza.



Imagem 4 – Moringas e sopeiras de barro tiradas do forno. Oficina de Ivanir e Nei Xakriabá. Aldeia Barreiro Preto. Terra Indígena Xakriabá.

Fonte: Arquivo Pessoal

¹⁶ Gregory A Cajete é pertencente ao povo Tewa, em Santa Clara Pueblo, no Novo México. É diretor do Native American Studies e professor associado no Division of Language, Literacy and Socio Cultural Studies no College of Education, na University of New Mexico.

¹⁷ Palestra intitulada *Indigenous Knowledge and Western Science: Dr. Gregory Cajete Talk*. Ministrada no Banff Centre for Arts and Creativity, no Canadá, em 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=828&v=nFeNIOglbwz. Acesso em: 25 jul 2019.

¹⁸ “the idea, the understanding that the focus of native sciences was really not to try to explain away the mystery of the natural world, but was really about finding ways to resonate with the natural world in the natural order.”

Situando a cognição localmente

Os professores do povo Aurukun¹⁹, Austrália, Baressa Frazer e Tyson Yunkaporta²⁰, entendem que é preciso fazer resistência aos “fundamentos das disciplinas que inicialmente foram testadas apenas com os sujeitos europeus de classe média, com base no pressuposto de que a cognição é universal” (FRAZER; YUNKAPORTA, 2018, p.2, tradução nossa)²¹. Eles argumentam ser, hoje, amplamente aceito que “os processos cognitivos são modificados pelo ambiente em que crescemos, as línguas que falamos e os padrões culturais, que direcionam nossa atenção” (Idem, *ibidem*).

Em uma pesquisa junto ao povo Aurukun, os autores procuraram desenvolver um quadro teórico descolonizante para o desenvolvimento de uma pedagogia situada localmente, nas escolas aborígenes. Eles constataram que a escola do local preparava os estudantes aborígenes para o trabalho na indústria, ou seja, com foco no trabalho que tinha de ser feito, em detrimento de uma abordagem sobre o propósito e o contexto para o qual o conhecimento apreendido seria importante (FRAZER; YUNKAPORTA, 2018). Para os autores, a escolarização convencional promove “uma orientação independente que dá origem à cognição analítica, caracterizada por categorização taxonômica e baseada em regras, foco estreito na atenção visual, viés com disposição para a atribuição causal e uso da lógica formal no raciocínio” (FRAZER; YUNKAPORTA, 2018, p.2, tradução nossa)²². Este modo de “raciocínio de campo independente” (*field-independent reasoning*), caro à educação escolar, costuma entrar em desacordo com as práticas cognitivas indígenas, que se caracterizam por “uma orientação interdependente que dá origem à cognição holística, incluindo categorização temática, um foco no contexto e relações na atenção visual e uma ênfase nas causas situacionais em atribuição” (Idem, *ibidem*, tradução nossa)²³.

¹⁹ Povo Aurukun, na comunidade de Cape York, Queensland – Austrália.

²⁰ Tyson Yunkaporta é professor, pesquisador, crítico de arte aborígine, que pertence ao Apalech Clan do povo Aurukun, do norte do Estado de Queensland - Austrália. Se notabilizou internacionalmente pela pesquisa na qual definiu oito maneiras de ensinar e aprender aborígenes, que ficou conhecida com “8 ways”, tendo sido premiado nacional e internacionalmente. Durante a realização da pesquisa, desta tese, Yunkaporta é considerado senior lecturer em Indigenous Knowledges, na Deakin University, em Melbourne, atuando na formação de professores indígenas, no Institute of Koorie Education.

²¹ “...the foundations of disciplines that initially tested only middle class European subjects based on the supposition that cognition is universal, it is now widely accepted that cognitive processes are modified by the environment in which we grow up, the languages we speak and the cultural patterns directing our attention (Bender and Beller, 2016; Cibelli *et al.*, 2016)”.

²² “Schooling fosters an independent orientation that gives rise to analytic cognition characterized by taxonomic and rule-based categorisation, a narrow focus in visual attention, dispositional bias in causal attribution and use of formal logic in reasoning (Varnum *et al.*, 2010).”

²³ “These are characterised by an interdependent orientation that gives rise to holistic cognition, comprising thematic categorisation, a focus on context and relationships in visual attention, and an emphasis on situational causes in attribution (Varnum *et al.*, 2010).”

O recorte do pensamento de Frazer e Yunkaporta (2018) indica que o raciocínio de campo independente - caro às grades curriculares compostas por disciplinas; aos ordenamentos de fenômenos, pessoas, entidades e objetos em grupos com características em comuns; à construção de conhecimento mais baseada em formulações analíticas e abstratas - não contempla a diversidade das realidades cognitivas dos diferentes contextos culturais que habitam a biosfera. Essa constatação pode lançar luz sobre o alto índice de evasão do Ensino Médio nas regiões rurais do Brasil, por exemplo, assim como a corrida pelo amansamento da escola, pelos povos indígenas. Em realidades em que a construção do conhecimento passa pelo entendimento dos sinais emitidos pelas plantas, pelos gestos dos animais; em que as ocupações profissionais são balizadas pelas brisas das diferentes estações do ano que, por sua vez, fazem brotar diferentes fenômenos por todos os lados e instauram outra programação de comunicação e ação na integração entre humanidade, animais, plantas, espíritos e outras entidades, a cognição analítica perde plausibilidade, vigorando aspectos da cognição holística.

Muito antes de descaracterizar o trabalho fundamental que a Escola tem feito no Brasil, na organização e progresso de pessoas e comunidades, o objetivo dessas reflexões é lançar um olhar crítico e construtivo sobre a seara da educação formal em um país plural, de extensão continental e que compreende vários mundos culturais dentro de si. Como a escola pode dar potência para os saberes, as ciências, culturas, histórias, entidades, naturezas que fervilham no seu entorno e representam outros regimes de conhecimento?

Abrindo espaço para as culturas na escola

Começamos nossos projetos educativos indo ao encontro daqueles e daquelas a quem Ailton Krenak, provocativamente, chamou de “quase-humanos”, em contraposição àqueles que se julgam “humanos muito-humanos” (KRENAK, 2019). Os primeiros são aqueles e aquelas que se recusam integrar e/ou não são aceitos no “clube da humanidade”, por estarem agarrados demais à terra: “ficam esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia, ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade” (KRENAK, 2019, p. 21). Trata-se da humanidade que resistiu e tem resistido, a duras penas, à domesticação da colonização monocultora europeia, da mitologia da tecnologia e do processo de mercadorização do sistema capitalista: “os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha, são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida” (KRENAK, 2019, p. 70).

Vale pensar, também, em como não inaugurar uma nova etapa do velho processo de colonização, regado à usurpação dos saberes e dos territórios abundantes, seguida de sua destruição, quando pretendíamos valorizá-los. As perguntas são: como usufruir das tecnologias inovadoras, gestadas nas comunidades indígenas, sem apropriar delas e transformá-las em mais um produto de consumo: meros analgésicos com embalagens verdes? Como ter os povos indígenas e as expertises dos seus mestres como aliados no enfrentamento da crise moral, epistemológica, cultural e climática que defronta os “muito-humanos”, sem sabotá-las e sem operar um recorte seletivo, descartando aquilo que nos obrigará a dar um passo atrás nesse projeto de humanidade que pensamos ser? Como revigorar nossas práticas educativas, potencializando a formação das pessoas alcançadas pelas nossas redes de ensino, sem forçar o ajustamento das culturas indígenas aos formatos e paradigmas ditados pelos mitólogos da tecnologia homogênea e monoepistêmica? Em outras palavras: como levar a sério o que aprendemos com os povos indígenas e seus artistas, iniciando as operações necessárias para a real transformação dos nossos hábitos colonializantes e domesticadores, ligados a um projeto de humanidade que exaure o que chamamos de natureza? A direção de muitas dessas respostas pode ser encontrada nas escolas indígenas.

Em 2018, durante o trabalho de campo realizado na Colégio Indígena Estadual de Coroa Vermelha, na Terra Indígena Coroa Vermelha, em Santa Cruz de Cabrália – BA, em vista do processo de doutoramento²⁴, acompanhei as aulas de Arte do Ensino Médio da professora Arissana Pataxó²⁵. Lá pude observar a visita do mestre e artista Sr. José Sena Pataxó ao Colégio, para ensinar aos estudantes a trama do *Tissume*²⁶. A presença de Sr. José instaurou outro ambiente de ensino/aprendizagem na sala. Enquanto ele falava ou respondia as perguntas, ia trançando o *Tissume*, boca e mãos operando. Os jovens perguntavam, escutavam e *observavam intensivamente* os movimentos de suas mãos, do facão e da fibra do xandó. Depois de um bom tempo, o mestre decidiu que, daquele momento em diante, os estudantes tentariam fazer. Ele lhes cedeu a tala com a fibra e sua trama já iniciada, que passou de mão em mão. Cada estudante pôde fazer suas tentativas. Cada etapa da trama correspondia a um nível de complexidade. A

²⁴ Doutorado realizado junto à Escola de Belas Artes da UFMG (2015-2019), com a orientação da professora Dra. Lucia Gouvêa Pimentel, com apoio financeiro do IFMG e da CAPES. Tese disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33902>. Acesso em: 16 fev 2022.

²⁵ Arissana Pataxó, Arissana Braz Bomfim de Souza, é professora, pesquisadora e artista plástica, da etnia Pataxó. Desenvolve uma produção artística em diversas técnicas, abordando a temática indígena como parte do mundo contemporâneo. Em 2009, concluiu o Curso de Artes Plásticas da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia, UFBA (Salvador, BA), e, em 2012, o Mestrado na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, também da UFBA. Atualmente, é doutoranda da Escola de Belas Artes da UFBA. Participou de diversas exposições, nacionais e internacionais, ficando em segundo lugar no Prêmio Pipa 2016.

²⁶ Trançado de fibras próprio dos Pataxó, na linha da técnica da cestaria, que traz motivos abstratos.

grande dificuldade estaria para a continuidade do entrelace, porque de duas etapas que se entrelaçavam, para concluir a terceira, era preciso ter iniciado uma manobra desde a primeira, e por aí em diante.

O que Sr. José trouxe, ao visitar a classe de Arissana, foi uma metodologia tradicional para o ambiente escolar. A *observação* do mestre, pelo aprendiz, em meio às conversas e atividades cotidianas da vida, são formas pelas quais os Pataxó aprendem os fazeres, as artes, as técnicas tradicionais do seu povo. Após a *observação*, o aprendiz inicia sua experimentação sozinho. Uma prática de ensino/aprendizagem, sem *ensino*, em seu sentido escolar, que não separa o fazer de uma teoria e privilegia o fazer concreto. O estudante, convidado a engajar-se na *observação intensiva e empírica*, tem a *performance* do mestre como recurso didático (BEDESCHI, 2020).

A experiência na sala de aula de Arissana se conecta com uma fala de Tyson Yunkaporta. Em uma entrevista, perguntei a ele como eu poderia ensinar aspectos das culturas Pataxó e Xakriabá, sem ser indígena, ou ter extensivos conhecimentos sobre elas, apesar do meu empenho recente. Ele disse:

o professor não precisa ser um especialista em cultura aborígine, cultura indígena. O professor não deveria ensinar a cultura para eles. Mas apenas abrir espaço para a cultura. E abrir espaço para a perspectiva e a política, e sua própria história e suas próprias histórias (YUNKAPORTA, 2019a, informação verbal, tradução nossa)²⁷.

A expressão de Yunkaporta “o professor não deveria ensinar a cultura para eles” sugere trocar o *ensino da cultura* pelo *abrir espaço para a cultura*. Remete a uma das questões introdutórias desse artigo: *como o professor pode ensinar aquilo que nunca aprendeu?* Ao que Yunkaporta sugere responder: *não ensinando*. Uma resposta que pode desconsertar as perspectivas de professores ou de pesquisadores de sociedades tão escolarizadas e domesticadas como as nossas. Profissionais estes que não costumam lidar com a *aprendizagem* separada do *ensino*. Mas, como ensinar sem ensinar? Ou melhor: como criar experiências de aprendizagem sem a preponderância da ação do ensino?

Aprender sem ensinar significa criar condições de aprendizagem que suscite o engajamento do aprendiz, em que ele se faça o protagonista do seu processo de investigação e construção de conhecimento. Compreende abrir espaço para as formas de aprender não escolarizadas, próprias da sua cultura cotidiana e próprias da cultura indígena estudada. Diz

²⁷ “the teacher doesn’t have to be an expert in Aboriginal culture, indigenous culture. The teacher shouldn’t teaching them the culture. But just make room for the culture. And making room for the perspective and the politics, and their own history and their own story.”

respeito a transformar o formato convencional do que se chama de *aula*, a diluir a hierarquia presente no *ensino*, num processo em que educando e educador aprendem.

Abordar os temas indígenas, abrindo espaço para a cultura, nos direciona ao sentido diametralmente oposto à proposta de reunir e sistematizar informações sobre um povo indígena e a realização de seminários, por exemplo. Se opõe também à proposta de realização de ilustrações, seguidas de exposições de artes visuais, inspiradas em mitos indígenas (BEDESCHI, 2020). Em ambos os exemplos, ainda estamos ajustando os temas indígenas às estruturas epistemológicas convencionais escolares ou do Sistema Oficial das Artes, cujas referências são as artes eruditas europeias. Experimentar processos indígenas compreende trabalhar com exemplos, inspirações ou pistas da cultura indígena estudada, inclusive suas práticas metodológicas.

Sonho de diversidade na escola não indígena

Inspirado pelo convite de Arissana Pataxó ao Sr. José Sena, convidei, em 2019, as avós dos meus estudantes para uma oficina que ministrei no IFMG *campus* Santa Luzia (BEDESCHI, 2020). Eu compreendia que a figura das *avós* dialogava com a figura dos *mais velhos*, na cultura Pataxó, que foi representada pelo Sr. José Sena, no Colégio Indígena. Os *mais velhos* são considerados os guardiões da cultura e da ciência, autoridades do saber, ou seja, doutores em seus domínios culturais.

A “mesa redonda com as avós” se desenrolou a partir, também, da chave de leitura da ideia de *pesquisa*, trazida por Dona Liça Pataxó²⁸. Para ela, o ato de pesquisar alude à visita ao arcabouço de conhecimentos ancestrais que atualiza investigações constantes entre humanidade, outros entes e – o que chamamos de - natureza. Ela escreve:

A pesquisa vem desde o tempo dos velhos. Tudo o que a gente faz na vida e que vai melhorando é uma vida de pesquisa. Pesquisa o lugar de morar, lenha boa, bom pescador. Qual é o barro que pode ser usado para construir a casa?

Tudo o que está ligado na vida e na cultura da gente é pesquisando. A pesquisa é uma vida contínua que liga um tempo ao outro, é uma forma de viver no mundo, viver no espaço. Em cada tempo a gente faz um tipo de pesquisa no nosso território e na nossa tradição para viver melhor (PATAXÓ, L., 2012, p.12).

²⁸ Liça Pataxó, Luciene Alves Dos Santos, é professora de Uso do Território na escola pataxó da Aldeia Muã Mimantxi, Itapeçerica – MG. Ainda quando não sabia ler nem escrever, desenvolveu valiosas metodologias autorais, que ela sistematizou e publicou, em 2012, no livro “Com a terra construímos a nossa história” (PATAXÓ, 2012). Dentre essas metodologias, tem-se a Tehêy de pescaria de conhecimento, baseada em desenhos de sua autoria, que aborda os conhecimentos presentes na vida da aldeia. Em 2019, Dona Liça foi uma das curadoras da exposição “Mundos Indígenas” (2019-2020), realizada no Espaço do Conhecimento da UFMG.

Na ocasião da mesa redonda com as avós, nos interessou compreender quais seriam aqueles saberes que as avós detinham, mas que não tinham sido passados para seus filhos e/ou netos, ou seja, quais elos do conhecimento ancestral teriam sido perdidos através das gerações. Como eram suas vidas e quais práticas cotidianas e saberes que manejavam, na idade de seus netos. O que esses netos sabem bem e quais saberes lhes faltam?

As questões reflexivas suscitadas se somaram, na sequência, a histórias e casos registrados por cada estudante, contada por sua avó, ou ancestral mais velho. O resultado foi diversas histórias em quadrinhos individuais e, depois, um roteiro de cinema coletivo e a gravação de um curta-metragem. O filme tratou da história de um povo que havia sido massacrado e expulso do terreno que a escola então ocupava. Uma história carregada das histórias nem sempre contadas pela História, mas que nos constituem; carregada das memórias daqueles nossos ancestrais, que dificilmente são lembrados com orgulho, pelas familiares brasileiras.

Dialogar com as avós, experimentando essa conjunção com formas de pensar e processos pataxó, ligados às ideias de *trajetória histórica*, *mais velhos* e *pesquisa*, é abrir espaço para a cultura do estudante, abrindo espaço para uma perspectiva pataxó. Trata-se de abrir espaço para a diversidade de modos de historiografar experiências e acontecimentos, contar histórias, balançar nossos corpos pelo vento da ancestralidade, valorizar outras formas de conhecimento, priorizar a associação de saberes e gentes que ainda estão fora da escola. É como implantar pequenos mosaicos agroecológicos no seio de um campo de monocultura. Anna Tsing escreve:

A diversidade biológica e social se amontoa defensivamente em margens despercebidas. Em selvas urbanas, bem como nos recantos rurais, ainda ferve o amontoado de diversidade que os planejadores imperiais tendem a considerar excessiva (TSING, 2018).

Aludindo ao título do texto de Tsing, que abre esse artigo, vale celebrar: apesar de todo empenho histórico do Estado colonizador e da cultura hegemônica monocultora em domesticar os processos culturais e sociais, as nossas margens continuam indomáveis. Indomáveis e abundantes em perspectivas, formas de pensar e construir o mundo, de relacionar com a natureza, produzir afetos, expressar, imaginar, fazer artes. Indomáveis em sua diversidade.

Apropriando da ideia de Ailton Krenak, encontro aqui uma faceta do sonho: “um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura” (KRENAK, 2019, p.65), algo em direção à vida não limitada. O sonho de uma escola como uma floresta de outras gentes, seus fazeres, saberes, expressões, manifestações, histórias, cantos, danças, cores, desenhos, situados às

margens de um pensamento domesticado sobre a arte e sobre o conhecimento. Se Krenak recorre ao “sonho como uma experiência de pessoas iniciadas numa tradição para sonhar” (Idem, p.66), é preciso pensar numa iniciação a essa iniciação. Talvez o caminho seja abrir brechas no cotidiano escolar para o silenciamento das pensabilidades e metodologias convencionais, marcadas pela cognição analítica e pela categorização taxonômica, para irmos ao encontro do outro, do que está fora. Trata-se de algo que dialoga com o pensamento do inesquecível Jaider Esbell²⁹, em seu amor pela possibilidade de semear outro sistema de arte possível. No catálogo da exposição “Moquém_surarî – arte indígena contemporânea” (2021), ele escreveu que a sua proposta de curadoria trataria de:

o movimento de mundos plurais que acontecem paralelamente ao fluxo dominante e, invariavelmente, asseguram como tecnologias acabadas (estado de arte) as estruturas de nossa plataforma comum, os vários céus e as várias terras funcionando regularmente para todos, para todas, para tudo e para sempre (ESBELL, 2021, p.14).

Busquemos os plurais; comecemos pelo “outro”, pelo “fora” que está perto, às margens das avenidas, muros, canteiros, ou córregos das nossas vizinhanças, vidas, famílias, comunidades, abrindo espaço para nossas culturas. Talvez este caminho nos ensine aproximar das culturas, artes e pensabilidades dos diversos povos indígenas e nos aproxime do que Krenak chamou de “reordenamento de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser natureza, como se a gente não fosse natureza” (KRENAK, 2019, p.67).

Ativar as diversidades das margens que nos cercam é conviver com a brisa fresca da experimentação metodológica, da reinvenção do paradigma, da construção em coletivo, na escola. Está ligada à valorização do eu, do nós, da ancestralidade, das raízes, da constituição cultural que nos sustenta e que tem sido continuamente negada pela lógica monocultora. Trata-se da mesma ação do lavrador da agroecologia, que observa a dinâmica da floresta para abrir a cultura agrícola para as forças da natureza. Vai-se, então, ao encontro da ideia de *ressonância*, tão cara às ciências indígenas. Cajete diz:

Esta habilidade de saber como ressonar você com você mesmo e você e sua comunidade e o lugar em que você vive e o mundo natural que você é uma parte e, por último, com o cosmos. [...] Então, sistemas de conhecimento e maneiras

²⁹ Jaider Esbell foi curador, “artista, escritor e produtor cultural indígena da etnia Makuxi. Nasceu em Normandia, estado de Roraima, e viveu, até aos 18 anos, onde hoje é a Terra Indígena Raposa – Serra do Sol (TI Raposa – Serra do Sol). Antes de ser artista, habilidade descoberta na infância, Esbell percorreu diversos caminhos, acreditava, levariam à plena condição de manifestar suas habilidades. Deixou a casa dos pais e chegou na capital Boa Vista com o Ensino Médio concluído. Como todo adolescente indígena, fez contatos pares com vilas, cidades e aldeias”. Um dos sóis dos movimentos da arte indígena contemporânea, foi destaque da 34ª Bienal de São Paulo. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/sobre-o-artista/>. Acesso em: 06 mar. 2022.

de conhecer e modos de perspectiva começam a congregar esses diferentes níveis de conhecer e vir a conhecer (CAJETE, 2015b, tradução nossa)³⁰.



Imagem 5 - “A conversa das entidades intergalácticas para decidir o futuro universal da humanidade”. 2021. Jaider Esbell.

Disponível em: <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/jaider-esbell/>.

Ao lembrar que “exigência”, “competição”, “eliminação”, “correção” são palavras próprias da prática agrônômica empresarial, Steenbock reforça que muitos não compreenderam a cooperação e a simbiose fundante da natureza. Não por coincidência, aquelas palavras sustentam diversos processos de ensino e avaliação da rede de ensino formal. O autor escreve que “nos acostumamos a lidar com a natureza como se seu sistema tivesse sido concebido à imagem e semelhança dos sistemas sociais humanos em que há dominação política e econômica” (STEENBOCK, 2021, p.26). Será que temos submetido as culturas dos povos indígenas, assim como as culturas dos nossos estudantes e seus ancestrais a um ajustamento parecido, na escola?

Considerações finais

O histórico do Ensino de Artes evidencia uma lógica racista e colonializante, que perpassa toda a estrutura do pensamento de uma ideia de humanidade, ou melhor, de sociedade brasileira que pretendemos ser. Esse histórico nos conduz para um caminho pobre em diversidade e

³⁰ “this ability to know how to resonate yourself with yourself and yourself and your community and that place in which you live and that natural world that you are a part of it and ultimately with the cosmos. (...) So, knowledge systems and ways of knowing and ways of perspective begin to congregate those different levels of knowing, and coming to know.”

produtividade cultural, intelectual e artística. Todavia, na segunda década do século XXI, diversos professores e artistas indígenas e seus parceiros não indígenas têm trazido diversos materiais, reflexões e exemplos para a ousada e instigante proposta de desdomesticar e descolonizar nossa prática artística e educativa, acenando para um engajamento em uma pesquisa intensiva e sem fim.

O cumprimento da Lei 11.645/2008 e o ensino/aprendizagem das artes e culturas indígenas nos convida ao desenvolvimento de metodologias diversificadas, a serem construídas junto com professores e artistas indígenas do povo com que se quer trabalhar. Mas é preciso cuidado para pensar além: a boa vontade com o método ainda pode ser obscurecido pela sombra da domesticação e da opressão epistemológica (BEDESCHI, 2020). Nesse sentido, a “conteudização” de temas indígenas pode ser substituída pela experimentação de processos ou ideias de um povo indígena nos percursos escolares.

Abrir o espaço para a cultura, como propõe Yunkaporta, é também abrir mão do controle epistemológico convencional das práticas escolares, que subjuga outros saberes e outras artes ao *ajustamento*. É abrir espaço para um mosaico agroecológico no vasto campo monocultor da rede de ensino formal. É abrir brechas para o delírio, sair da lira para encontrar o sonho.

Ir ao encontro dos sonhos, nas aulas de Artes, como nos inspira Ailton Krenak, é aprender a aprender fora da vigília das nossas metodologias escolares convencionais. É ir ao encontro de outras fontes, outras metodologias, outros fundamentos de pesquisa. É ir em busca de informações não disponíveis nas fontes referenciadas nas bibliografias, mas aquelas que ativam um componente cosmogônico, ancestral, que fazem conexões ainda não consideradas pela epistemologia escolar/acadêmica; que nos permitem compreender melhor as relações mais sutis do eu com o todo; que investem sobre nós, nossos corpos, nossas histórias. É ir ao encontro de nós mesmos, nossa essência, nosso envolvimento com os seres e a natureza que nos cercam: tudo aquilo que a empresa monocultora nos ensinou que não contava. É deixar reverberar as epistemologias indígenas nas aulas de Artes; deixar crescer os matos, as plantas nativas no canteiro da sala de aula.

O trabalho do professor indigenista se afiniza com o do trabalhador da agroecologia: ambos se apaixonaram pelo sonho das descobertas e potencialidades do amor pelas forças da natureza: da(s) nossa(s) natureza(s). Ambos se dispõem a criar mosaicos, ilhas, brechas no vasto campo das práticas convencionais, transitando entre a monocultura e o sonho. Uma proposta inovadora, inspirada naquilo que é defendido, há séculos, pelos povos originários no Brasil. Povos

que, hoje, como escreveu Jaider Esbell, põem sua arte a serviço das “urgências globais, locais e cósmicas”, que também são “laborais, operacionais e cotidianas” (ESBELL, 2021, p.16).

Referências

BEDESCHI, Tales; PIMENTEL, Lucia. Artes indígenas e a escola não indígena: a retomada da cultura entre os Pataxó e os Xakriabá. 2020. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/33902>. Acesso em: set. 2020.

CAJETE, Gregory. In: *Indigenous Knowledge and Western Science: Dr. Gregory Cajete Talk*. BanffEvents. 2015b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nFeNIOglbw&t=500s>. Acesso em: 17 jul. 2019.

CARVALHO, José Jorge de Carvalho. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-

CORRÊA XAKRIABÁ, Célia Nunes; PORTELA, Cristiane de Assis. O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018. 218 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) — Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34103/3/2018_C%3%a9liaNunesCorr%3%aaa.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 1ª edição. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ESBELL, Jaider. *Catálogo da exposição Moquém_Surari* – arte indígena contemporânea. MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo. 2021. ISBN: 978-65-990406-6-5.

FARIA, Tales Bedeschi; SILVA, Vanginei Leite. Artes do povo Xakriabá e a escola monoepistêmica: desafios metodológicos. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 553-580, set./dez. 2020. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>.

FRAZER, Baressa.; YUNKAPORTA, Tyson. Wik pedagogies: adapting oral culture processes for print-based learning contexts. The Australian Journal of Indigenous Education. Cambridge University Press. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330856443_Wik_pedagogies_Adapting_oral_culture_processes_for_print-based_learning_contexts. Acesso em: 12 set. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 57. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GANZ, Louise. *Imaginários da terra: ensaios sobre natureza e arte na contemporaneidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2015.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. *Decolonialidade*

e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 366 p. (Coleção cultura negra e identidades).

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. *CICLO DOS SONHOS - VIDA-SONHO* - Cris Takuá, Moisés Piyãko e Ailton Krenak. *SELVAGEM* ciclo de estudos sobre a vida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7VDJGI-49UY&t=4000s>. Acesso em: 28 abr. 2022.

PATAXÓ, Luciene. *Com a terra construímos a nossa história*. Belo Horizonte: Literaterras-FALE/UFMG, 2012.

STEENBOK, Walter. *A Arte de Guardar o Sol: Padrões da Natureza na reconexão entre florestas, cultivos e gentes*. Rio de Janeiro. Bambual Editora. 2021.

STRECK, Danilo.; ADAMS, Telmo.; MORETTI, Cheron Zanini. *Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução*. In: STRECK, Danilo (org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. ISBN 978-85-7526-483-6.

TSING, Anna. *Margens indomáveis*. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 12, página 02 - 11, 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *O modelo e o exemplo: dois modos de mudar o mundo*. In: *Ciclo UFMG, 90: Desafios Contemporâneos* - Eduardo Viveiros de Castro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PfE54pj1wU&t=3437s>. Acesso em: 08 mai 2018.

WATSON, Julia. *Lo-TEK: Design by radical indigenism*. Italy. Taschen. 2019.

Fontes orais:

LEITE, Nei. *Fala ministrada no evento Aldeia Kilombo Século XXI, para participantes da oficina de cerâmica tradicional xakriabá*. Gravação digital audiovisual (14min25seg). Centro de Educação e Cultura Flor do Cascalho. Belo Horizonte, 2018b.

LEITE, Nei. *Palestra ministrada no evento Aldeia Kilombo Século XXI – Capoeira, saberes tradicionais e patrimônio vivo – culturas tradicionais, Educação e Valorização do Notório Saber*. Gravação digital audiovisual (8min44seg). Espaço Espanca. Belo Horizonte, 2018d.

YUNKAPORTA, Tyson; depoimento [agosto, 2019a]. Entrevistador: Tales Bedeschi. Geelong, Victoria - Australia. 2019. Gravação digital em audiovisual (2h18m). Entrevista concedida para a tese “Artes Indígenas na escola não indígena: a retomada da cultura”.

Tales Bedeschi Faria

tales.faria@ifmg.edu.br

Artista plástico, professor (IFMG) e capoeirista. Discípulo de Mestre João Angoleiro. Doutor em Artes e Experiência Interartes na Educação, pela Escola de Belas Artes da UFMG. O presente artigo é um desdobramento da tese “Artes indígenas e a escola não indígena: a retomada da cultura entre os Pataxó e os Xakriabá” (2020), cuja pesquisa teve o apoio do IFMG e da CAPES.