

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Tales Bedeschi Faria

ARTES INDÍGENAS E A ESCOLA NÃO INDÍGENA:
a retomada da cultura entre os Pataxó e os Xakriabá

Belo Horizonte - MG

2020

Tales Bedeschi Faria

**ARTES INDÍGENAS E A ESCOLA NÃO INDÍGENA:
a *retomada* da cultura entre os Pataxó e os Xakriabá**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel

Coorientador: Prof. Dr. Evandro José Lemos da Cunha

Belo Horizonte - MG

2020

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Bedeschi, Tales, 1985-

Artes indígenas e a escola não indígena [manuscrito] : a retomada da cultura entre os Pataxó e os Xakriabá / Tales Bedeschi Faria. – 2020.

367 p. : il.

Orientadora: Lucia Gouvêa Pimentel.

Coorientador: Evandro José Lemos da Cunha.

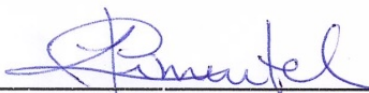
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

1. Arte indígena – Teses. 2. Arte – Estudo e ensino – Teses. 3. Índios – Educação – Teses. 4. Índios – Cultura – Teses. 5. Índios Pataxó – Teses. 6. Índios Xakriabá – Teses. I. Pimentel, Lucia Gouvêa, 1947- II. Cunha, Evandro, 1950- III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. IV. Título.

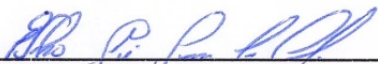
CDD 707

Folha de Aprovação - Assinatura da Banca Examinadora na Defesa da tese do aluno
TALES BEDESCHI FARIA - Número de Registro **2016658252**.

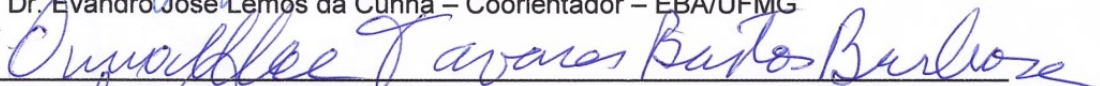
Título: “ **Artes indígenas na escola não indígena: a retomada da cultura**”



Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel – Orientadora – EBA/UFMG



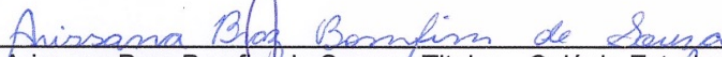
Prof. Dr. Evandro José Lemos da Cunha – Coorientador – EBA/UFMG



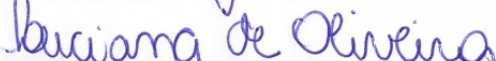
Profa. Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa - Titular – USP/Anhembi - Morumbi



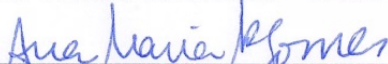
Profa. Dra. Elis Lagrou – Titular – UFRJ



Profa. Arissana Braz Bomfim de Souza - Titular – Colégio Estadual Coroa Vermelha



Profa. Dra. Luciana de Oliveira – UFMG



Profa. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes - Titular – UFMG

Belo Horizonte, 14 de fevereiro de 2020.

Agradecimentos

Seguindo a sequência da *chula* (louvação) da Capoeira Angola, que mais gosto, Maior é Deus, Pai/Mãe do céu e da terra, Eterno e Maior Amor.

Agradeço aos mestres: meus pais, Ângela e Francisco, minhas avós Antônia e Nilza. Ao tio Afonso Mota. À minha orientadora, Lucia Pimentel e ao coorientador, Evandro Cunha. Aos Mestre João Angoleiro, Contramestre Murcego, Mestre Pé de Chumbo, Dona Meruka Pataxó, Nitynawã Pataxó e Tyson Yunkaporta. Àquela, que foi o elo entre minha história e a cultura pataxó, minha amiga e professora, Arissana Pataxó. Ao que me apresentou à cultura xakriabá, meu amigo e professor, Nei Xakriabá.

A quem me ensinou: minha anfitriã, professora e amiga, Anari Pataxó. Aos professores Ajuru Pataxó, Oiti Pataxó e Erilson Pataxó pelo compromisso e competência nas aulas, que acompanhei, e na banca de avaliação da tese na Aldeia Coroa Vermelha. Aos professores do Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha, pela parceria e colaboração com a pesquisa: Railson Pataxó (diretor), Nancy Fulni-ô (vice-diretora), Verônica Pataxó (vice-diretora), Adil, Jussimar Pataxó, Maria Ozélia, Shirley, e, também, Ademário Pataxó. Às professoras e funcionárias da Reserva da Jaqueira, Ariane de Jesus e Ariema Pataxó. Aos artistas Dona Dalzira Xakriabá, Ivanir Xakriabá (também minha anfitriã), e Zé Santana Xakriabá. Aos amigos Kaji Wauja, Atapuwalo Wauja, Tamwuã Wauja e sua filha Renatinha Wauja. Às crianças (e seus pais), que me acolheram carinhosamente na aldeia pataxó de Coroa Vermelha, Atxinã, Laninha, Ravi, Taily, Wê, Wahariatã e, na aldeia xakriabá Barreiro Preto, Sirê e Iani.

Agradeço às lideranças Cacique Aruã Pataxó e Vice-cacique Loro Pataxó (Aldeia Coroa Vermelha); Cacique Sivaldo Pataxó (Nova Coroa), Syratã Pataxó (Reserva da Jaqueira) e Domingos Cacique Xakriabá (Terra Indígena Xakriabá), pela confiança.

À Cecília Santos, por me emprestar seus rios para navegar. À Lu Oliveira, pelo companheirismo intelectual. À Vanessa Saldanha, pela parceria com a edição dos vídeos. À Clara, pelo amor e cumplicidade. Aos companheiros de Porto Seguro, Cris Lima, Breno Terra, Clarissa Santos, Tábata Morelo e Pedro Leal. Aos companheiros de caminhada Bárbara Viggiano, Luana Aires, Lucas Dupin, Marina Coimbra, Paulo Nazareth.

Agradeço à Secretaria e à Coordenação do PPG-Artes e à Comissão de Gestão do Proex/PPG-Artes, em vista do apoio financeiro a mim concedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tornou possível a missão acadêmica internacional, como pesquisador convidado da Deakin University, na Austrália. Por fim, agradeço ao Instituto Federal de Minas Gerais, *campus* Santa Luzia, que me deu a oportunidade fundamental de licenciar por dois anos das atividades docentes, para me dedicar integralmente à pesquisa desta tese.

“Quando nós viemos pra aqui [a retomada da Reserva da Jaqueira], a nossa vivência na aldeia, tudo isso, só fez, cada vez mais, contribuir com esse desenvolvimento que aqui na Jaqueira a gente tava querendo que acontecesse. A cultura – quando a gente fala de cultura a gente tá abrangendo tudo, língua, pintura –, tudo isso a gente vem através aqui da Jaqueira. A gente conseguiu fazer uma mobilização cultural com os Pataxó. Não é que os Pataxó não tinha. Todo mundo conhece, todo mundo sabia, porém não era mais praticado. Não tava muito incentivado. Como se fosse um vulcão que botou fogo pra fora e, aí, explodiu! Como se fosse um vulcão mesmo. Botou as faísca pra todas as aldeias. O vulcão tava adormecido. O vulcão voltou a reativar”.

Nitynawã Pataxó
Reserva da Jaqueira
12 de dezembro de 2018

Resumo

A tese "Artes indígenas e a escola não indígena: a retomada da cultura entre os Pataxó e os Xakriabá" visa ao desenvolvimento de abordagens metodológicas capazes de trabalhar o universo cultural e, sobretudo, artístico de povos como os Pataxó e os Xakriabá com autenticidade, contundência científica e respeito às culturas envolvidas. Para tanto, empreende um percurso de convivências e aprendizagens da educação tradicional e escolar do povo Pataxó, considerando que uma cultura distinta da cultura da escola de tradição monoepistêmica só pode ser compreendida a partir de abordagens metodológicas, que lhes são adequadas. Amparada pela Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas, a tese vai ao encontro do *como*: como o professor pode ensinar uma cultura que nunca aprendeu? Baseada nas assertivas de pensadores indígenas (Arissana Pataxó, Célia e Nei Xakriabá, Gersem Baniwa, Dona Liça Pataxoop, Tyson Yunkaporta) e não indígenas (Ana Mae Barbosa, Eduardo Viveiros de Castro, Paulo Freire), elabora experiências pedagógicas baseadas em ideias como *pesquisar junto*, *plantar conceitos pataxó*, *reaprender a aprender*. A proposta é evidenciar uma trajetória investigativa, que busca superar a convencional indigenização apenas dos conteúdos, em prol de uma experimentação de conceitos e processos pataxó no currículo escolar.

Palavras-chave:

Artes indígenas; Pataxó; Xakriabá; Ensino de Arte.

Abstract

The thesis "Indigenous arts and the non-indigenous school: the repossession of culture among the Pataxó and the Xakriabá" aims to develop methodological approaches capable of working the cultural and, above all, artistic universe of indigenous peoples as the Pataxó and the Xakriabá with authenticity, scientific bias and respect for the cultures involved. To this end, it undertakes a path of coexistence and learning of the traditional and school education of the Pataxó People, considering that a culture distinct from monoepistemic school culture can only be understood through methodological approaches that are suitable for it. Supported by Law No. 11,645 / 2008, which establishes the obligation to teach the history and culture of indigenous peoples, the thesis meets the 'how': how can the teacher teach a culture he has never learned? Based on the assertions of indigenous thinkers (Arissana Pataxó, Célia and Nei Xakriabá, Gersem Baniwa, Dona Liça Pataxoop, Tyson Yunkaporta) and non-indigenous thinkers (Ana Mae Barbosa, Eduardo Viveiros de Castro, Paulo Freire), it elaborates pedagogical experiences based on ideas such as 'researching together', 'planting pataxó's concepts', 'epistemological oppression', 'relearning to learn', which aim to guide the teacher to teach and learn the art of a culture that has an epistemological basis other than that usually present in schools. The proposal is to trace an investigative trajectory that allows the teacher to overcome the conventional indigenization of the contents, in favor of an experimentation of pataxó's concepts and processes in the school curriculum.

Keywords:

Indigenous arts; Pataxó; Xakriabá; Art teaching;

Lista de ilustrações

Imagem 1 – Amostra de respostas sobre ancestralidade indígena.....	29
Imagem 2– (dir. acima) Tyson Yunkaporta ensina seu aprendiz na confecção de peça ligada ao <i>Dogout canoe project</i> . Imagem 3 – (esq. acima) Entrevista no gabinete de Yunkaporta. Imagem 4 – (abaixo) Montagem fotográfica sobre a <i>performance</i> do aprendiz de Yunkaporta. 2019.....	38
Imagem 5 – Imagens do <i>Laboratório de retomada do meio ambiente com conceitos indígenas</i>	39
Imagem 6 e Imagem 7 – Trabalhos dos participantes da oficina “Grafismo indígena e pintura corporal”, ministrada por Arissana Pataxó.....	51
Imagem 8 - Tio Mota e cacique Tururim.....	53
Imagem 9 - Vice-cacique Alfredo Braz, avô de Arissana Pataxó.....	53
Imagem 10 – Pintura pataxó do braço do homem (<i>kakusu</i>); Pintura do rosto e braço da mulher (<i>jokana</i>).....	89
Imagem 11 e Imagem 12 - Denilson Baniwa. <i>Performance Pajé-Onça Hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo</i> . 2018.....	94
Imagem 13 - (esq.) Países com mais artistas citadas/citados (nascimento). Imagem 14 - (dir.) Países com nenhuma/nenhum artista citada/citado nos 11 livros pesquisados.	96
Imagem 15 – (esq.) Titi Yanomami. <i>A noite</i> , desenho 27. S/ data. Imagem 16 – (dir.) Joan Miró. <i>Números e contelações em amor com uma mulher</i> , 1941.....	103
Imagem 17 – (esq.) Mestra tecelã, veste roupa com <i>Kenes</i> e Imagem 18 – (dir.) Cestos tradicionais huni kuin.	108
Imagem 19 e Imagem 20 – “Como as diferentes artes ganham vida” - Imagens de slides apresentadas no IFMG <i>campus</i> Santa Luzia, em 2016.	111
Imagem 21 – Máscaras de <i>Apapaatai</i> do povo Wauja, Xingu.....	112
Imagem 22 – (acima.) apitos pataxó, trazidos por Paty-bury Pataxó, nos Jogos Indígenas Estaduais de 2018. Imagem 23 – (abaixo) frame do vídeo “Artesanato dos Pataxó”.	115
Imagem 24, Imagem 25, Imagem 26, Imagem 27 – Exposição “ <i>Tsaêhú – Arte Pataxó</i> ”, na Escola Estadual Indígena de Coroa Vermelha, Santa Cruz de Cabrália - BA.	119
Imagem 28 – (acima) Desenhos e fotos com motivo <i>ngô-toi-kango</i> : cobra da água funda. Imagem 29 – (abaixo) Arissana Pataxó. <i>Mulheres Xikrin</i> . Acrílica s/ tela, 60x90cm, 2018.	124
Imagem 30 – (acima) Arissana Pataxó. “Depois dos 500”. Aquarela sobre papel. 30x42cm. 2006. Imagem 31 - (abaixo) Arissana Pataxó. “Memória Pataxó”. Pintura sobre tela. 2016.	127
Imagem 32 – “Conheça cinco artistas indígenas pra você ficar de olho”. Visibilidade Indígena.....	129
Imagem 33 – (esq.) Moara Brasil. “Kadiweu”. Impressão Offset. Formato A3. Imagem 34 – (dir.) Moara Brasil. “Nascimento de Vênus”. Impressão Offset. Formato A3.	130
Imagem 35 – (esq.) Moara Brasil. “Tuíra”. Impressão Offset. Formato A3. Imagem 36 – (dir.) Moara Brasil. “Sonia”. Impressão Offset. Formato A3.....	131

Imagem 37 – (acima) Edgar Corrêa Kanaykõ. “Luta do derruba o toco, durante o <i>Uí kãñã pataxi</i> - festa das águas [Pataxó]”. Imagem 38 – (abaixo) Edgar Corrêa Kanaykõ. “O campo é movimentado de ciência”. Canto e dança - pajé Vicente Xakriabá, Aldeia Caatinginha. 133	
Imagem 39 e Imagem 40 – Denilson Baniwa. “Terra indígena”, lambe-lambe. 2018.	139
Imagem 41 – (esq.) Arissana Pataxó. <i>Grafismo Pataxó 2</i> , 60x90cm, técnica mista sobre eucatex. 2017. Imagem 42 – (dir.) Arissana Pataxó. Mural realizado no Sesc de Santo André. 2018.	140
Imagem 43 – (esq.) Luiz González Palma. <i>La Luna</i> , 1988. Única emulsão líquida leve sobre papel de livro antigo, 20,3 x 21 cm. Imagem 44 – (dir.) Luiz González Palma. <i>La Rosa</i> , 1988. Emulsão líquida leve sobre papel de pano sensibilizado, 44,1 x 43,8 cm.	142
Imagem 45 – (esq.) Arissana Pataxó. “ <i>Dxahá patxitxá kuyuna</i> ”. Acrílica sobre tela, 50x70 cm. 2011. Imagem 46 – (dir.) Arissana Pataxó. “Na roça”, acrílica sobre tela, 60x80 cm. 2018.	144
Imagem 47 – (esq.) Oiti Pataxó. Bonecas. Madeira pintada. 2018. Imagem 48 – (dir.) Nei Xakriabá. Moringa com cabeça de gavião. Cerâmica. 2018.	146
Imagem 49 e Imagem 50 – Peças de cerâmica de Dona Dalzira Leite Xakriabá.	147
Imagem 51 – (esq.) Ivanir Xakriabá. Jogo de chá feito de argila branca. Imagem 52 – (dir.) Ivanir Xakriabá. Jogo de chá feito com argila vermelha.	148
Imagem 53 – (esq. acima) Ivanir Xakriabá modelando. 2019. Imagem 54 – (dir. acima) Nei Xakriabá pintando cerâmica crua com Toá. Imagem 55 – (abaixo) Peças de Ivanir e Nei Xakriabá recém-desenforadas.	150
Imagem 56 e Imagem 57 – Oiti Pataxó. “Estética Pataxó do contato ao contemporâneo”. Escultura em cimento policromado. 2017.	151
Imagem 58 e Imagem 59 – Oiti Pataxó. “Estética Pataxó do contato ao contemporâneo”. Escultura em cimento policromado. 2017.	153
Imagem 60 – Fotografias do Museu Indígena Pataxó, idealizado e construído por Oiti Pataxó, em parceria com a professora Carla Camuso (IFBA).	154
Imagem 61 e Imagem 62 – Fotografias da mostra <i>Dja Guata Porã</i> . Museu de Arte do Rio, Rio de Janeiro, 2017-2018.	157
Imagem 63 e Imagem 64 – <i>Frames</i> do vídeo “O sonho do <i>nixi pae</i> - o movimento dos artistas Huni Kuin”.	159
Imagem 65 – 16 desenhos dos artistas Huni Kuin, em “Histórias Mestiças”, no Instituto Tomie Ohtake, em 2014, em São Paulo, SP.	161
Imagem 66 – “Projeto Parede” com MAHKU: “Hawe dautibuya”, no Sesc Paladium, em 2017, Belo Horizonte, MG.	161
Imagem 67 – “ <i>Puke Dua Ainbu</i> ”. Isaka Huni Kuin, 2014.	165
Imagem 68 – (acima) “Redenção de Cam”, 1895, de Modesto Brocos. Imagem 69 – (abaixo) “Iracema”, 1909. Antônio Parreiras.	176
Imagem 70 – Rosana Paulino. “As gentes”. 2016.	178
Imagem 71 – Paulo Nazareth. “Produtos do genocídio”. Serigrafias. 2017.	185
Imagem 72 – (esq.) Estudantes escutam história contada por outro colega. Imagem 73 – (dir.) Lucas Ryan lê uma história de livro publicado por sua família.	192

Imagem 74 – Desenhos dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha, componente curricular Arte. Professora Arissana Pataxó.....	194
Imagem 75 e Imagem 76 – Registros do caderno de campo. Exercício de trama em papel.	195
Imagem 77 – Registros do caderno de campo. Trama do <i>tissume</i> . Aula Arissana Pataxó.	198
Imagem 78 – (acima) Fotografia da exposição “Pintando Mitos Indígenas”. Imagem 79 – (abaixo) Pintura de uma dupla de estudantes. Têmpera acrílica sobre tela, 40x60cm.	212
Imagem 80 e Imagem 81 – <i>Tehêy</i> de Dona Liça Pataxó.	243
Imagem 82 – (esq.) Escola infantil de Nova Coroa. Imagem 83 – (dir.) Professor Eriilson auxilia os estudantes no uso da zarabatana de papel.....	247
Imagem 84 - Sallisa Rosa, “Série Resistência”, 2017 – em construção. Fotografia.	272
Imagem 85 - (esq.) Tuíra Kayapó. 1989. Imagem 86 - (dir.) Tuíra Kayapó. 1989.....	274
Imagem 87 e Imagem 88 – Trabalho coletivo sobre a trajetória histórica do povo Pataxó. <i>Laboratório de retomada do meio ambiente com conceitos indígenas</i> , IFMG campus Santa Luzia.	278
Imagem 89 – (esq.) Mesa redonda com as avós, Sra. Célia da Costa, Sra. Walmira da Silva, Sra. Walmira Rabelo. Imagem 90 – (dir.) Estudantes constroem juntos o roteiro do filme “O Povo Pombo”.....	282
Imagem 91 – Tyson Yunkaporta explica a lente da cultura indígena a partir de símbolos gestuais. Frames do vídeo “8ways Aboriginal Pedagogy FAQ's answered”.	286
Imagem 92 - Atividade “adeia-vinhança”, no IFMG, <i>campus</i> Santa Luzia.	295
Imagem 93 e Imagem 94 - Rosana Paulino. “Parede da Memória”. Tecido, microfibra, xerox, linha de algodão e aquarela. 8,0 x 8,0 x 3,0 cm cada elemento. 1994/2015.	298
Imagem 95 – Paulo Nazareth. “ANA MAE – BOTOCUDOS HERITAGE I & II AND ANA FILHA”, 2019	300
Imagem 96 - Arissana Pataxó. “ <i>Mikay</i> ”. [o que é ser índio pra você?] Escultura em cerâmica. 5x60cm. 2009.	302
Imagem 97 – “Diálogo dos Saberes: Pedagogia da lente do nosso olhar e as mãos da natureza”.....	305
Imagem 98 – Experimentos de imagem e texto em rede social.....	312
Imagem 99 - Atividade “Inventando ambientes na escola”. Fragmento do banco de imagens compartilhadas pelos estudantes da Turma 10. 2019.....	316
Imagem 100 – (acima) Paulo Nazareth. “Carregando poeira nos pés”. Tacna, Peru. 2011.	
Imagem 101 – (abaixo) Paulo Nazareth. “Cara de Índio”. Governador Valadares, MG. 2011.	321

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Questionário de avaliação diagnóstica, aplicado em 2017, para a turma 1 (esq.) e turma 2 (dir.) do 1º ano do Ensino Médio do IFMG <i>campus</i> Santa Luzia.....	18
Gráfico 2 - Questionário de avaliação diagnóstica aplicado em junho de 2019 para a turma 10 (2º ano do Ensino Médio) do IFMG, <i>campus</i> Santa Luzia.....	275

Lista de diagramas

Diagrama 1 - Sistematização das maneiras tradicionais de pesquisar e aprender pataxó.	225
Diagrama 2 - Flor 5 – Articulação da arte com as causas indígenas - Eixo 5: Interface com as manifestações do povo indígena estudado	266
Diagrama 3 – O salto para fora da <i>adaptação conceitual</i> dos conteúdos pataxó.	279
Diagrama 4 – Árvore - Retomada e interface da cultura	288
Diagrama 5 – Flor 1 - Reconhecimento do ponto de vista do professor e do estudante.....	291
Diagrama 6 – ilustração de corte de dois arcos relacionais de contextos convencionais, formados por contextos conceituais.	294
Diagrama 7 – Raizame de conceitos indígenas: <i>pesquisa, mais velhos e trajetória histórica</i>	284

Lista de quadros

Quadro 1: Conteúdo programático do componente curricular <i>Cultura Indígena</i> , desenvolvido por Anari Braz Bomfim Pataxó, no Colégio Indígena de Barra Velha.	261
Quadro 2 – Flor 5 – Interface com as manifestações do povo indígena estudado	267
Quadro 3: Doze caminhos para implementar processos aborígenes em escolas. <i>In</i> : YUNKAPORTA, 2009 (tradução nossa).	271
Quadro 4 – Árvore 1 – Retomada e interface da cultura	289

Sumário

Introdução	15
Capítulo 1	48
Os Pataxó e as culturas de Retomada.....	48
O conceito da <i>retomada</i>	56
Uma viagem da volta	59
Por uma <i>trajetória histórica</i> dos povos indígenas.....	64
As condições iniciais da <i>trajetória histórica</i> dos Pataxó	70
A história recente dos Pataxó: a diáspora de Barra Velha	78
A cultura contemporânea da retomada: campeando no terreno da escola	86
Capítulo 2	93
Artes tradicionais e artes contemporâneas: artes da retomada	93
A invenção do entendimento das artes indígenas	102
Facetas da natureza específica de algumas artes tradicionais indígenas	106
Uma análise sobre a diversidade do universo das artes indígenas contemporâneas	118
Por uma teoria da arte da retomada.....	137
O próprio território como culme da retomada	145
Artes indígenas contemporâneas no museu e o fórum da cosmopolítica.....	154
Etapas de uma abordagem a partir dos significados nativos	163
Capítulo 3	171
Reaprendendo a aprender o que é educação	171
Por uma educação do <i>coexistir em presença</i>	182
Pensando o Ensino de Arte a partir da interface cultural	191
Iniciando o processo do <i>(re)aprender a (re)aprender</i>	200
Armadilhas do processo: a <i>opressão epistemológica</i>	207
Aproximando das formas pataxó de aprender.....	214
A escola na educação pataxó e xakriabá	230
Pedagogias pataxó na escola indígena	240
Capítulo 4	250
Laboratório de retomada da cultura	250
A origem da ideia do <i>Laboratório</i>	258
Flor 5: Interface com as manifestações do povo Pataxó	266

Um estudo de caso: o <i>Laboratório de retomada do meio ambiente com conceitos indígenas</i> no IFMG campus Santa Luzia	269
Experimentando processos pataxó	280
O raizame de conceitos pataxó e a lente indígena	283
Árvore: retomada e interface da cultura	286
Flor 1: processos de raiz na escola	292
Flor 2: Re-envolvendo com a cultura familiar e a ancestralidade	296
Plantando conceitos pataxó na escola	303
Situ-acionando conceitos pataxó e a técnica da enxertia	308
Flor 3: Conectando com o território – a vida da/na terra	314
Considerações finais.....	325
Referências	330
Apêndice A – conceitos auxiliares da tese	341
Apêndice B – conceitos inventados a partir da convivência com intelectuais pataxó e xakriabá.....	347
<i>Cultura</i>	347
<i>Escola</i>	348
<i>História</i>	348
<i>Identidade</i>	349
<i>Mais velhos</i>	350
<i>Memória</i>	351
<i>Oralidade</i>	352
<i>Pesquisa</i>	353
<i>Retomada</i>	354
<i>Território</i>	356
<i>Trajetória histórica</i>	357
Apêndice C – apresentação dos intelectuais citados	359

Introdução

São Pastinha me ensinou a capoeira,
A capoeira me ensinou a amar.

Cantiga do domínio público, cantada por Mestre Curió.

Mestre Pastinha (1889-1981), Vicente Ferreira Pastinha, foi mestre do mestre de meu mestre, Mestre João Bosco Alves da Silva. Era desenhista, pintor, filósofo, tendo trabalhado como engraxate, carpinteiro e jornalista. Editor da escritura filosófica mais importante da capoeira angola¹, Mestre Pastinha foi um dos sistematizadores da prática dessa arte, fazendo uma ponte entre o saber tradicional, criado por africanos em solo brasileiro, e a cultura urbana de Salvador - Bahia. Ele criou sua academia, Centro Esportivo de Capoeira Angola, instituiu uma carteirinha para os associados, um uniforme composto de calça preta e camisa amarela (cores do Ipiranga, seu time de coração) e sapatos pretos, a fim de legitimá-la e dignificá-la para os olhos da sociedade branca soteropolitana, que ainda ligava essa arte negra à marginalidade e ao crime.

Antes, a capoeira não era ensinada em salões e academias. Na verdade, ela não era *ensinada*. Ela acontecia em seus rituais, na roda, e os capoeiristas aprendiam a jogar por meio da metodologia da *oitiva*. A *oitiva* funcionava na *observação intensiva* dos jogadores na roda. Ao chegar em casa, o observador exercitava os movimentos, tendo em mente aquilo que viu, sozinho, ou jogando com um camarada. Quando se sentisse preparado, experimentaria entrar na roda.

A capoeira, uma dança, um jogo e uma luta² de preparação de corpos, “mandinga de escravo, em ânsia de liberdade”, como cunhou Mestre Pastinha, foi trazida do meio rural para o urbano pelas mãos dos mestres. Sua filosofia de libertação migrou do contexto latifundiário, ligado à luta de fuga da fazenda e de

¹ Os manuscritos de Mestre Pastinha, também conhecidos como “caderno-albo”, é um livro-caderno de pouco mais de 200 páginas, em que o Mestre registra reflexões filosóficas e poéticas, além de desenhos. Disponível em: <https://portalcapoeira.com/download/os-manuscritos-do-mestre-pastinha/>. Acesso em: 7 out 2019.

² A capoeira é considerada, ao mesmo tempo, uma luta, um jogo e uma dança, uma vez que seu desenvolvimento performático se dá pela conjugação, alternância e articulação destes três componentes. Como dizia Mestre Pastinha, “seu princípio não tem método e o seu fim é inconcebível ao mais sábio capoeirista”.

fundação e manutenção dos quilombos, para o contexto urbano, ligado à luta contra a opressão de classes, contra o racismo e a exploração do desigual sistema econômico brasileiro.

A capoeira é um dos lugares de onde falo. Sou filho dessa ponte entre o berço rural escravocrata e a urbanidade, responsabilmente construída por Mestre Pastinha, seu Mestre Benedito e tantos outros mestres. Mestre Pastinha ensinou Mestre João Pequeno, Mestre João Grande e outros capoeiristas. Mestre João Grande ensinou Mestre Moraes, que ensinou Mestre João Angoleiro, “Mestre Joãozinho”, como é conhecido em Salvador: meu mestre. Essa é uma das linhas da minha ancestralidade.

A capoeira me ensinou a amar, me ensinou a cantar, a dançar, a lutar, a mandingar, a vadiar, a sorrir diante da luta, a sambar diante do oponente, a cantar diante do grande desafio. Ensinou-me a aprender e a ensinar. Ensinou-me as maneiras de uma cultura tradicional, as metodologias de ensino/aprendizagem tradicionais, cujo berço é mata rala escondida do feitor³. Ensinou-me o valor da *observação intensiva*, do exemplo do mais velho, do ensino sem palavras, do ensino pelos cantos, pelo corpo, pelo “jeito que o corpo dá”. Ensinou-me a ver o mundo, a amar culturas, que sempre foram negligenciadas pelas escolas, por onde passei, e epistemologias desprezadas por grande parte das pesquisas acadêmicas, que consultei. A capoeira me ensinou a começar a amar as culturas indígenas.

Meus mestres e tutores indígenas (Pataxó, Xakriabá, Wauja, Aurukun) me ensinaram, dentre muitas coisas, a importância de saber quem eu sou, de onde eu vim: onde nasce e onde deita o rio, que me navega. O valor da identidade, da ancestralidade, da autodeterminação, da terra da raiz da minha árvore. A importância de saber quem me ensinou a amar.

O processo de pesquisa, que deu origem a esta tese, assim como os diversos diálogos e vivências com meus amigos indígenas remexeram a terra da minha história pessoal, trazendo à tona a minha biografia, meus ancestrais, meus mestres. Manobra fundamental para que eu localizasse o meu lugar de fala, referenciasse o olhar que mira a educação escolar e a cultura indígena.

Na prática investigativa, meus anfitriões Pataxó e Xakriabá me conduziram para um universo epistemológico, ontológico e cosmológico inesperado, guardado

³ O nome *capoeira* vem do local em que se treinava, nas fazendas. Ele é caracterizado como uma clareira na mata, um tipo de vegetação mais rala, onde os indígenas geralmente fazem roça.

por seus ancestrais, *mais velhos* e mestres. Esses anfitriões, professores da escola indígena, atuam numa ponte entre a cultura tradicional e a escola indígena, como o fez Mestre Pastinha e outros mestres, no trânsito da capoeira do contexto rural para o urbano. Meu intuito foi me associar a esses intelectuais Pataxó e Xakriabá, que se empenham nessa ponte entre a ciência tradicional e a ciência acadêmica, engajados no replantio da cultura da aldeia no solo da escola e na legitimação da cultura indígena para a sociedade intelectual brasileira.

A tese "Artes indígenas e a escola não indígena: a retomada da cultura entre os Pataxó e o Xakriabá" vai ao encontro de uma lacuna no ensino formal brasileiro, no que diz respeito à ausência das culturas indígenas no currículo escolar. Na certeza de que o desconhecimento programático dessas culturas, pela escola, é a principal base da incapacidade da nação em dirimir os processos regionais e nacionais de conflito, opressão e violação de direitos dos povos indígenas, acredita-se que a Educação é um campo estratégico de transformação, a médio e longo prazo, de uma mentalidade conivente com a injustiça social e o preconceito. Interessa saber o que sustenta essa ausência e, depois, como trazer, para a escola, culturas milenares tão complexas, tão diversificadas e, ao mesmo tempo, tão desconhecidas pelos professores. Essas questões direcionaram uma metodologia de pesquisa, que teve como foco central a escuta, observação, o diálogo e o trabalho em conjunto com meus mestres e tutores indígenas e experimentos vivenciados, na escola em que trabalho, o IFMG *campus* Santa Luzia⁴.

Ainda na primeira década do século XXI, o Brasil ampliou a abrangência da Lei nº 10.639/2003, por meio da Lei nº 11.645/2008, e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas, além do que se refere aos afro-brasileiros, no ensino formal (BRASIL, 2008). Em 2019, mais de onze anos se passaram e ainda não é possível vislumbrar o atendimento das prerrogativas da Lei. A cada ano, os estudantes, que chegam às minhas turmas de 1º ano do Ensino Médio, no IFMG, *campus* Santa Luzia, vindos de outras escolas, confirmam que não aprenderam nada ou quase nada sobre as culturas indígenas nas suas escolas

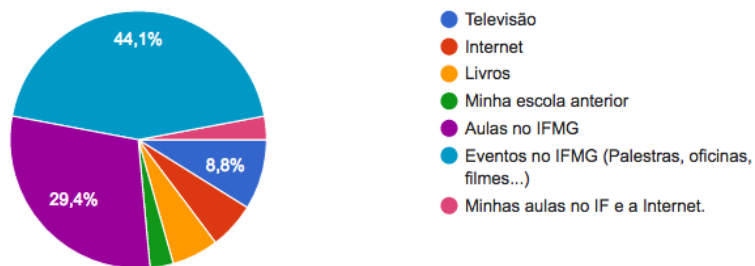
⁴ Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são, como escreve Eliezer Pacheco: "38 institutos, com 314 campi espalhados por todo o país, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas [...] afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>. Acesso em: 19 dez 2019.

anteriores. Em uma avaliação diagnóstica, aplicada em duas turmas do primeiro ano, do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio (cerca de 80 adolescentes), perguntei aos estudantes: “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.

Gráfico 1 - Questionário de avaliação diagnóstica, aplicado em 2017, para a turma 1 (esq.) e turma 2 (dir.) do 1º ano do Ensino Médio do IFMG *campus* Santa Luzia.

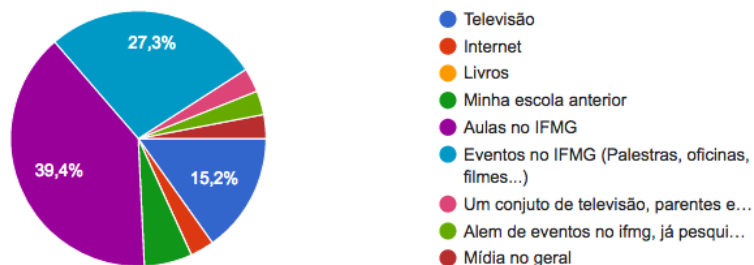
De onde vem o conhecimento e as informações dos povos indígenas que você tem, até agora?

34 respostas



De onde vem o conhecimento e as informações dos povos indígenas que você tem, até agora?

33 respostas



Arquivo do autor.

Em 2019, fiz outra avaliação diagnóstica de um grupo de 17 estudantes do segundo ano do mesmo Curso Integrado, que realizavam uma oficina ligada a temas indígenas ministrada por mim. Perguntei: “Nas suas escolas anteriores, você

aprendeu algo sobre os povos indígenas?”. 47,1% responderam: “Não, não aprendi quase nada”; 29,4%: “Sim, mas aprendi pouco”; e 23,5%: “Não, não aprendi nada”. Não houve estudante que optou por: “Sim, aprendi muito”. 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. A negligência histórica da universidade brasileira para com as ciências e culturas tradicionais está ligada à importação de modelos europeus, que marca a fundação das primeiras universidades do país. É sintoma de um currículo considerado colonizado, racista e branqueado, que se repetiu cronicamente em todas as instituições de ensino superior (CARVALHO, J., 2018). Propor a reversão do legado de tal tradição 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.

Criar percursos de aprendizagem em culturas indígenas nas escolas de tradição monoepistêmica suscita a convergência de esforços, que ultrapassem o campo das políticas institucionais. Em um viés epistemológico, que é cabível a demandas científicas específicas do campo da Educação, é preciso pensar os meios, os métodos, ou seja, o *como*: como ensinar/aprender as culturas indígenas. Deve-se ir muito além de acumular características ou sistematizar informações das mais de 305 etnias indígenas brasileiras, ou mesmo eleger alguns povos e fazer seminários com dados trazidos por antropólogos. O estudo de culturas fundadas em axiologias, epistemologias, ontologias e metodologias de ensino/aprendizagem distintas das celebradas pela escola requer o desenvolvimento de metodologias de pesquisa e ensino adequados a elas.

O desenvolvimento de metodologias de pesquisa e ensino adequados às culturas indígenas não serão possíveis sem a presença dos professores e mestres indígenas. Neste ponto, a dimensão ética toca a dimensão epistemológica e volta a pergunta: a escola poderia desenvolver pedagogias voltadas para culturas que

desconhece? Dessa forma, essa construção só cumprirá os protocolos éticos e científicos prezados pelas universidades brasileiras se os povos indígenas estiverem vinculados a ela, pensando e propondo. Mas isso não é tudo: essa construção só será plausível num caminho marcado por rigor científico, ou seja, baseado em profundo conhecimento dos postulados do campo da Educação em sua linha científica, acadêmica e escolar, como na sua linha tradicional, do povo indígena interlocutor do processo.

As artes ameríndias⁵ são trabalhadas de forma produtiva, em sala de aula, quando as filosofias e conceitos, que sustentam essas culturas, ganham vida. Mas não basta mencioná-los, é preciso operacionalizá-los. São esses conceitos e filosofias que dão suporte a formas inovadoras de ensino/aprendizagem. Uma metodologia de trabalho baseada nos parâmetros do Sistema da Arte⁶ e da cultura museal não poderá ser aplicada às construções de indígenas artistas sem sérios prejuízos epistemológicos, conceituais e artísticos. Logo, é preciso procurar identificar os fundamentos em torno dos quais se constroem, manifestam e circulam as artes produzidas pelos povos indígenas, a fim de construir estratégias interculturais de ensino/aprendizagem e criar implicações entre a prática escolar e o Sistema da Arte - e, sobretudo, com a cultura artística do estudante.

As respostas às questões, que levanto na pesquisa e que deram origem a esta tese, foram trabalhadas, sobretudo, junto ao povo Pataxó e também junto ao povo Xakriabá. São os anciãos, as lideranças e os professores indígenas os que podem ensinar ao professor não indígena como as suas culturas e artes devam ser ensinadas. Focado na investigação de referências filosóficas e procedimentos metodológicos desenvolvidos por professores, artistas e intelectuais indígenas em escolas indígenas, realizei pesquisas de campo nas aldeias de Coroa Vermelha, Nova Coroa e Reserva da Jaqueira, do povo Pataxó, na região de Porto Seguro e

⁵ “Ameríndia” é uma designação relacionada aos povos ameríndios, que são os povos originários das Américas, que, há milhares de anos, convivem, compartilham experiências e ideias, estabelecendo “relações de troca e criando um conjunto de características comuns” (RICARDO, 2015, p.10).

⁶ O “Sistema da Arte”, ou “Circuito Oficial da Arte”, diz respeito a um sistema institucional constituído por museus, galerias e outras agências, operado por profissionais (curadores, artistas, colecionadores, patrocinadores, *marchants*), que têm por função a análise, julgamento, seleção, exibição e legitimação de certa produção em Artes Visuais. Esse sistema dá a ver o que os especialistas, segundo certos critérios, definem, no limite, os tipos de produção de formas sensíveis, que são dignos de serem exibidos e legitimados por esse sistema e os tipos que não. Esses critérios, assim como esse senso de “dignidade” dizem respeito ao desdobramento de uma tradição artística eurocentrada, cujas principais bases filosóficas foram constituídas a partir do século XIX, com a instituição dos primeiros salões parisienses e o advento dos primeiros museus.

Santa Cruz de Cabralia, Bahia, e na Aldeia Barreiro Preto, em São João das Missões, Minas Gerais, junto ao povo Xakriabá. Outros diálogos também foram possíveis a partir da visita de professores do povo Wauja a Belo Horizonte - MG, e de visitas minhas à Aldeia Pataxó Muã Mimatxi, em Itapecerica - MG. Nesse contexto, é preciso destacar a interlocução com o professor Tyson Yunkaporta, da Deakin University, pertencente ao Apalech Clan do povo Aurukun, na Austrália, com quem tive a oportunidade de trabalhar por dois meses, na condição de pesquisador convidado.

O resultado desses diálogos e suas idas e vindas surtiram a elaboração de uma proposta pedagógica baseada em facetas da perspectiva pataxó⁷ sobre a educação escolar. Meu objetivo foi trazer conceitos e processos pataxó para o currículo do IFMG *campus* Santa Luzia, para além de apenas conteúdos ou temas pataxó. Isso indica que optei por desviar de um esforço de adaptação dos temas e conteúdos tradicionais pataxó aos formatos e dinâmicas convencionais da escola não indígena. Dediquei-me à investigação dos processos, formas de ensinar e aprender, metodologias tradicionais e abordagens interculturais encontradas nas aldeias, ou nas escolas indígenas. O resultado não trata de um programa institucionalizado a ser implantado nos *campi* do IFMG, ou nas escolas públicas de Santa Luzia - MG, mas de uma elaboração de um professor não indígena, em diálogo e pesquisa junto com professores pataxó e xakriabá, sobretudo. Uma porta de entrada para a compreensão dos fundamentos da educação tradicional pataxó, das estratégias pedagógicas da escola pataxó e como tudo isso pode ganhar sentido na lide cotidiana da escola monoepistêmica sob a forma de abordagens metodológicas inovadoras, interculturais e produtivas. As elaborações pedagógicas, que se concentram no capítulo 4, também não tratam de modelos a serem seguidos e replicados. Indicam processos e resultados possíveis de uma trajetória investigativa, baseada no diálogo, na proposta da construção conjunta, na criação e na experimentação e na *pesquisa sem fim*. Essa trajetória sim pode servir como um exemplo a ser reinventado para cada contexto escolar, cada região do país, cada

⁷ A palavra "pataxó" será usada em maiúscula, quando designada para nomear o povo Pataxó e em minúscula para adjetivar ou classificar um objeto, ação, ou qualquer substantivo ligado a esse povo. A palavra "pataxó" também não será flexionada no plural seguindo o padrão do Português, que estabeleceria o "s" no seu final, já que ela não é originária desta língua, mas sim da língua chamada Patxohã, da família Maxakali, pertencente ao tronco Macro-Jê.

comunidade e sua cultura, sendo adaptado à realidade de cada povo indígena a ser estudado.

Em sua construção, os experimentos pedagógicos tiveram como foco os *caminhos* dos professores pataxó e não as *coisas*, ou os conteúdos que eles trabalham, como defende Yunkaporta. Ou seja, privilegiaram o *como* e não o *o quê* (NEW SOUTH WALES, 2012). Dessa forma, apresento, aqui, dinâmicas pedagógicas de caráter circular, mais holístico, portanto, não lineares, que visam incorporar processos da terra, da cultura familiar e da comunidade local para a construção de conhecimento em Arte. Partem da realidade local, em seus aspectos culturais, ancestrais, naturais, botânicos, hidrográficos, temporais, territoriais, cosmopolíticos, para estabelecer conexões com os conhecimentos científicos, estipulados pelas convenções nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Nessa perspectiva, opero um desvio frente à lógica da construção da imagem de acordo com as diretrizes definidas nas convenções alinhadas à tradição eurocentrada dos museus. O pensamento da arte não estará apegado à ideia da confecção de um objeto belo (ou feio) a ser separado da realidade cotidiana para ser exibido em um espaço de condições de visibilidade controladas, reservado a um tipo de experiência estética específico. A imagem será pensada em sua relação direta com a vida concreta dos diferentes mundos: a imagem não a serviço *de*, mas a serviço *com* os fundamentos ontológicos e epistemológicos da arte e da educação pataxó e xakriabá. Elementos desses fundamentos podem encontrar ressonância em aspectos das formas de ensinar e aprender dos estudantes junto a suas famílias. Formas essas que podem ser caracterizadas, por alguns, de “populares”, uma vez que parecem ser o resultado de uma sedimentação de diversas metodologias abraçadas pelas famílias e pelas comunidades, ao longo das gerações, mas que foram e são omitidos ou desconsiderados pela escola.

Os significados que os conceitos de *pesquisa*, *história*, *tempo*, *escola*, *território*, *mais velhos* e *cultura* podem assumir no contexto pataxó dizem de uma ideia de educação que não cabe nos compartimentos do currículo da escola convencional. Em muitos casos, eles partem de fundamentos epistemológicos diametralmente opostos àqueles usados no cotidiano escolar, ou na cultura científica

universitária. A ideia de *pesquisa* trazida por Dona Liça Pataxoop⁸ (PATAXÓ, 2012), da Aldeia Muã Mimatxi, não se conecta à ideia de uma inovação trazida por jovens cientistas na universidade, mas, diversamente: “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?” (PATAXÓ, 2012, p.12). Seguindo o raciocínio da autora, a pesquisa não é algo que acontece nos ambientes controlados dos laboratórios, separados da vida cotidiana, mas é uma prática inerente ao seu estilo de vida, ou melhor, aos fundamentos epistemológicos que assume: “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” (Idem, ibidem). Com sua escrita, ela joga luz em um arcabouço de ferramentas conceituais e operativas, que sustentam a noção pataxó de pesquisa: *observação intensiva* dos *mais velhos* (experientes pesquisadores) e suas metodologias de pesquisa, que vêm se aperfeiçoando no tempo; *memória* dos conhecimentos e pesquisas desenvolvidas por seus antepassados, transmitidos⁹ de geração a geração; *observação extensiva* dos fenômenos da natureza, os ciclos das plantas, sementes, insetos, do clima e, então, a *observação empírica*, ou seja, a interação, com propriedade, com uma rede de relações, que sustenta a realidade natural do entorno.

Dona Liça Pataxoop, junto de outros professores da escola de sua aldeia, tem desenvolvido metodologias de ensino/aprendizagem sintonizadas com essa epistemologia pataxó. São metodologias que requerem a interação com recursos encontrados em espaços fora da sala de aula; que suscitam articulações

⁸ Pataxoop é o mesmo que Pataxó. A grafia de *Pataxoop* se refere às variantes da pesquisa e ensino de Patxohã, língua nativa pataxó, nas diversas aldeias do Povo. Sr. Kanatyó, um dos precursores do estudo e da retomada da língua, tem se aproximado da língua dos Maxakali, que tem origens em comum com o Patxohã.

⁹ Existem diversas assertivas teóricas que são exemplares na explicação de que conhecimento e saberes não são “transmitidos”, mas “construídos”. Contudo, a opção pela palavra “transmissão” aqui se deve ao seu uso no contexto das culturas tradicionais, onde os mestres usam “transmissão de saberes” em vez de “construção de saberes”, como forma de valorizar essa linha de difusão e direcionamento do conhecimento do mais velho ao mais novo, do mestre ao discípulo. Logo, não se justifica atribuir o sentido de “depositar saberes” à expressão “transmissão de saberes”, o que remeteria ao que alertou Paulo Freire (2014), quando diz da educação bancária, já que os contextos em que essas duas expressões são aplicadas resultam epistemologicamente diferentes. Portanto, a palavra “transmissão” está ancorada num universo epistêmico tradicional, suas axiologias e metodologias. O seu uso foi encontrado entre os Pataxó, os Xakriabá, entre os mestres da capoeira angolana de Belo Horizonte - MG, assim como entre os aborígenes australianos, representados por Tyson Yunkaporta, do povo Aurukun (*impart knowledge*, em inglês).

interdisciplinares, ou com temas que nunca foram separados em disciplinas; que não distinguem a construção de conhecimento da realidade concreta do cotidiano; que criam aulas a partir de desenhos e imagens e não a partir do texto; que não são balizadas no que se entende por *ensino*, na prática escolar convencional. São essas formas de aprender e construir conhecimento que abriram as portas para que eu, professor não indígena, pudesse repensar minha prática docente.

Uma das elaborações a partir dos exemplos trazidos por professoras e professores pataxó é o *Laboratório de retomada da cultura*, baseado em um conceito central das culturas pataxó e xakriabá: a *retomada*. Este termo, a princípio, é empregado para ações de retomadas de terra, ou seja, da recuperação do território indígena a partir de ocupações de terras invadidas anteriormente por posseiros, fazendeiros ou empresários. Ele ganha uma nova tonalidade conceitual, ao ser trazido para o campo da cultura. A *retomada da cultura* – da língua nativa, da cerâmica, da pintura corporal, dos *momentos* –, diz de movimentos de “retomada de posse”, de práticas e costumes; da reativação de laços com práticas culturais adormecidas, que caíram em desuso, seja por proibição direta de missionários religiosos ou fazendeiros, seja por desestímulo de anciãos e lideranças acossados por ondas de violência, ou mesmo, pela destruição das condições tradicionais de manifestação dessas práticas.

A *retomada da cultura* trazida para a sala de aula, ou melhor, para a realidade do estudante - e, antes ainda, do professor -, carregará a mesma carga curativa de harmonização com a cultura da comunidade, a ancestralidade, a identidade, com o *território*, que se vislumbra nas retomadas pataxó e xakriabá. Ela se inicia, na escola, em uma operação de enraizamento, de um fundamento que é encontrado na cultura familiar e comunitária do estudante e nos saberes situados localmente. Partindo da ativação desse alicerce cultural, “da minha terra”, é que se parte para as *interfaces* com a cultura pataxó, assim como para com as culturas do *mainstream*, dos museus e galerias.

O *Laboratório de retomada da cultura* reivindica mais uma das facetas da ideia de retomada, para que se compreenda seu propósito e natureza: a retomada da escola não indígena. Não a retomada territorial/epistemológica da escola em si – que só poderia ser operada pelos próprios indígenas –, mas a abertura das portas e janelas para a retomada da escola em si. Trata-se de uma abertura decolonizadora, que me compete, como pesquisador e professor não indígena, voltada para a

facilitação da entrada das sementes epistemológicas e conceituais pataxó. Explico-me: em uma conversa com Ariane Pataxó, Ariane de Jesus dos Santos, na Escola indígena da Reserva da Jaqueira, eu perguntei se o professor não indígena seria realmente capaz de ensinar a história e as culturas indígenas na escola. Ao que ela me respondeu:

Olha só... essa é uma pergunta um pouco complicada. Porque, ao mesmo tempo em que você joga essa pergunta, você pode virar e dizer que eu, também, como professora indígena, não sou capaz de ensinar a cultura acadêmica que aprendi na universidade também (SANTOS, A. J., 2017, informação verbal).

Ariane, que é formada em Línguas, Artes e Literatura, pela Licenciatura Intercultural Indígena da Faculdade de Educação da UFMG, cumpriu os protocolos formativos estabelecidos pela cultura escolar para se tornar apta a ensinar. Mas e eu, como professor não indígena? Quais são os protocolos formativos que devo cumprir para me tornar apto a ensinar a cultura pataxó? Eu poderia dizer que esses protocolos ainda não estão estabelecidos. Eles devem vir da própria cultura tradicional, na medida em que seus representantes são convidados a pensar esses protocolos junto aos gestores das políticas de Estado. E o que Ariane me fez entender, durante a nossa conversa, é que não se pode esperar que eles sejam criados, estabelecidos e cumpridos, para que eu comece a ensinar as histórias e as culturas pataxó no IFMG, pois esta é uma demanda de urgência. É nesse interstício, entre a necessidade da retomada da escola de tradição monoepistêmica e a falta de cumprimento dos protocolos legítimos articulados com o Estado, que se situa a pesquisa que deu origem a esta tese. Ariane ainda avança:

Porque, por exemplo, se eu sair da minha sala de aula aqui e ser jogada para dar aula em uma escola não indígena. Eu, que sou formada em Línguas, Artes e Literatura, sou jogada para dar aula de Inglês. Eu vou tentar ter o básico do Inglês para dar aula, mas se eu conversar com alguém que domina a língua, vão achar logo os meus defeitos. Eu vou passar o assunto? Vou, mas ser 100%? Eu vou dar o básico. Entendeu? A mesma coisa é o não indígena [ensinando as culturas indígenas]. Eu acho que ele é sim capaz de ensinar o que é vivido, o que é uma comunidade, a cultura. Mas acho que vai chegar em um ponto em que ele vai ter a limitação dele, que não vai conseguir: na hora que ele for falar, por exemplo, das ervas tradicionais, da medicina tradicional, de remédios, de rezas, na hora de entoar um canto. Entendeu? (SANTOS, A. J., 2017, informação verbal).

Compreendendo essa limitação, desenvolvo elaborações pedagógicas a partir de um estudo intensivo das filosofias e pedagogias pataxó – e também xakriabá – registrando a ressignificação e transformação, que elas causaram nas filosofias e pedagogias convencionais à minha prática docente. Orientado pelo conceito da *retomada*, proponho, assim, a operacionalização da retomada da cultura do professor e do estudante, por meio de pedagogias e estratégias pataxó e xakriabá. Logo, a proposta do *Laboratório* se firma como um projeto de ocupação das aulas de Arte do IFMG *campus* Santa Luzia, com conceitos e processos pataxó, por meio de pedagogias interculturais, motivadas pela esperança da consumação da retomada da escola não indígena¹⁰. Ele se soma às estratégias de ocupação já operadas por artistas, literatos, cineastas, professores, palestrantes e oficineiros indígenas na abertura das portas das instituições, para que as ciências dos povos originários no Brasil e suas histórias e culturas milenares ganhem vida nas escolas não indígenas. O *Laboratório de retomada*, portanto, é um projeto de articulação e esperança, um dos agentes da retomada, companheiro da frente de luta, que aguarda, atuante, um debate e decisão acertada do Poder Público sobre uma reivindicação antiga da presença indígena nas escolas, pois, como poderia dizer o artista Denilson Baniwa, a escola também é terra indígena!¹¹

Poder-se-ia pensar que esta tese ainda está longe de se situar no local de fala mais autêntico, mais legítimo. Ela não é escrita por um intelectual indígena e também não segue os protocolos da cultura tradicional que definem, para as construções de risco e inovação, a supervisão dos *mais velhos*, dos grandes anciãos e anciãs, dos correspondentes aos doutores e PhDs no seu domínio cultural. Esta tese é fruto de um diálogo a partir de um professor não indígena que encontrou, na prática docente de seus colegas de profissão – Pataxó e Xakriabá –, campo fecundo para uma conversa sobre educação, interculturalidade, artes, epistemologia, ontologia e política. Esses professores, sim, são supervisionados pelos *mais velhos*,

¹⁰ Essa consumação da ocupação perene das escolas pelas epistemologias pataxó só será possível com a colaboração do Poder Público, no que diz respeito à *presença de professores indígenas contratados ou concursados nas escolas brasileiras de tradição monoepistêmica*. Apenas os professores indígenas têm autoridade, legitimidade e possuem *expertise* necessária para ensinar suas culturas para quem quer que seja e em qualquer lugar que seja.

¹¹ O artista Denilson Baniwa, trabalhando com a ideia de que o que se chama Brasil nasceu da invasão de terras indígenas, desde o seu princípio, reivindica que todas as cidades e seu patrimônio material, uma vez oriundo de invasões, são passíveis de retomadas, são terras indígenas em potencial. Uma análise sobre sua obra será feita no capítulo 2.

pelas lideranças e pela comunidade indígena e, também, às vezes, se confundem com eles, já que pude aprender muito com professores que são caciques e/ou considerados *mais velhos*. Esses professores foram a ponte que, em uma mão, me levaram até o saber ancestral, as “bibliotecas vivas” da cultura, até a um patrimônio milenar e, na outra, me levaram até a uma articulação dos saberes escolares, ou ditos ‘científicos’, com as culturas tradicionais. São intelectuais pataxó e xakriabá que, em sua grande maioria, passaram pela universidade - ou ainda seguem trajetória nos vários níveis da pós-graduação -, e estão engajados em uma pesquisa rigorosa sobre o empenho da cultura tradicional indígena no formato da escola. Fazem parte das primeiras gerações de indígenas formados pelas Licenciaturas Interculturais das Universidades ou Institutos Federais, ou mesmo, pelos cursos convencionais dessas instituições, uma vez usufruários do sistema de cotas para candidatos indígenas. São pessoas que se reconhecem como fruto de uma antiga luta de seus *velhos* e lideranças, que resultou na formação de mais porta-vozes e articuladores indígenas e na ocupação de territórios dantes não acessíveis, como a academia e o mercado editorial¹².

Roy Wagner (2012) defende que qualquer descrição de uma cultura estrangeira nada mais é que uma interpretação a partir da cultura do observador, ou seja, uma construção dele a partir de referências culturais específicas, que é constituída por analogias e extensões do que lhe é familiar até o desconhecido. O lugar de onde eu inicio esse diálogo com os professores indígenas estabelece o conteúdo desta tese, por uma questão conceitual de metodologia de pesquisa: o ponto de vista do pesquisador delinea o percurso da pesquisa e define os seus resultados. Uma boa metáfora é a nascente de um rio, que, de acordo com o ponto geográfico em que se localiza, determinará o desenho do curso d’água, fazendo o contorno de uns e outros relevos. Os lugares por onde passa esse rio, em sua guiança pela terra, é onde ele poderá receber a confluência de uns e outros rios. O meu rio não nasce numa terra indígena, mas a sua água, que foi armazenada na montanha, alimentou-se das chuvas vindas de terras indígenas. Dona Maria José Barbosa, avó da minha avó Nilza Barbosa Bedeschi, era indígena. Ainda não sei de qual etnia. Mulher raptada por um ex-bispo de origem italiana, da cidade de Pitangui,

¹² Nei Leite Xakriabá, diz: “antigamente, vinha um antropólogo aqui para nos fazer perguntas e dizer para a universidade como a gente era. Hoje, somos nós que aprendemos as ferramentas da Antropologia e vamos às universidades falar sobre a gente” (LEITE, 2019, informação verbal).

Minas Gerais, Sr. Antônio Barbosa, que abandonou sua batina sobre o altar, antes de encontrá-la no mato, lavando as vasilhas da família. Foi “pega no laço”¹³, como relata minha avó Nilza. A partir deste encontro, a jovem, que veio a se chamar Maria José, nunca mais viu sua família, seu povo. Minha avó conta que Pitangui era uma terra de índios. Seu nome, antigamente, era Pinta Aqui, referência às pintas de ouro da região, que atraiu o trabalho dos mineiros.

A história de minha tataravó é mais uma das inúmeras histórias das diversas jovens indígenas sequestradas e violentadas, impedidas de manterem contato com suas famílias, obrigadas a “esquecerem” sua cultura e costumes e a criarem uma família com um sequestrador desconhecido. É uma história de uma avó raizeira, benzedeira, que atendia a comunidade com amor; mãe indígena, que aconchegou em seu regaço os filhos e netos em meio à turbulência dos processos colonialistas e machistas, inseridos na própria família. Uma história que, como tantas outras dessa natureza, não são contadas às novas gerações. A socióloga Ana Clara de Sá fala sobre a relação do povo brasileiro com sua mãe indígena:

A origem do brasileiro é a junção da mãe indígena com o pai europeu. Aí nasce o brasileiro. A gente tem somente a narrativa do pai presente no nosso inconsciente coletivo. A gente não sabe nada dessa mãe. Essa mãe, ela foi, além de alienada na formação do seu filho, do seu fruto, ela foi totalmente apagada, ela foi um ventre, biológica. Porque a partir do nascimento do brasileiro, desse filho, o pai conduz. A gente perdeu a mãe indígena, a gente não sabe nada dela, a gente não cultua ela, a gente não honra essa mãe. A gente tem, obviamente, na nossa cultura, essa miscigenação, essa junção de coisas, mas a gente não tem essa mãe presente, honrando-a como mãe (B9 PODCASTS; MAMILOS, 2019).

Em 2019, no *Laboratório de retomada do meio ambiente com conceitos indígenas*, perguntei aos estudantes se eles tinham descendência indígena e 60% responderam afirmativamente. Dos 17 entrevistados, apenas oito deram alguma informação sobre essa ou esse ancestral indígena. As perguntas, que ainda

¹³ Daniel Munduruku faz uma reflexão curta, mas contundente sobre a expressão “pega no laço”, usada para maquear a base de violência na qual se construiu muitas famílias brasileiras: “Acho esquisito quando alguém se orgulha de ter tido uma avó que foi escravizada por um homem que a usou durante toda uma vida e a obrigou a gestar filhos que provavelmente não queria. Penso que a maioria das pessoas não se dá conta de que esta narrativa é repetida tantas vezes e de forma poética para esconder uma dor que devia morar dentro de todos os brasileiros: somos uma nação parida à força. Foi assim com os primeiros indígenas forçados a receber uma gente que se impôs pela crueldade e pela ambição; uma gente que tinha olhares lascivos contra os corpos nus – e sagrados – das mulheres nativas”. Disponível em: <https://danielmunduruku.blogspot.com/2017/11/minha-vo-foi-pega-laco.html>. Acesso em 15 jul 2019.

ressoam, são: até que ponto a relação dos adolescentes com a ancestralidade e, em especial, com a ancestralidade indígena, influencia suas vidas em termos de sua identidade, sua cultura familiar e, logo, sua vivência com a Cultura e a com a Arte? Como a escola tem trabalhado essa questão, tão importante para a construção da identidade dos estudantes?

Imagem 1 – Amostra de respostas sobre ancestralidade indígena

Conte-nos, quem era(m) esse(a)s ancestral(is): era(m) pai(s) ou mãe(s) de quem? Você chegou a conhecê-lo(a)s? Qual era a história dele(a)?

8 respostas

Meus tataravós por parte de mãe . Não os conheci.
Minha avó paterna. Porém, não cheguei a conhecer a mesma.
Era a minha tataravó
Uma bizavó, não conheci e não comheço muito da sua história
Na verdade eram dois, não conheci nenhum deles. Um era parente do meu pai, só que ele não se lembrava direito o que era dele. A outra era da minha mãe, era a sua bisavó, ou seja minha tataravó, ela me contou que seu pai costumava contar que a avó dele foi uma dessas índias que foram "laçadas" no mato e tragas pra "civilização"
Era a avó do meu vó materno . Eu n achei acontecer
Minha avó paterna tem parentes indígenas. Não cheguei a conhecê-los e não sei a história deles
Esse ancestral era a minha tataravó. Não conheci ela. Minha vó diz que ela foi "pega no laço".

Respostas de uma das questões de avaliação diagnóstica aplicada a estudantes do 1º ano do Ensino Médio do IFMG, *campus* Santa Luzia, na oficina *Laboratório de retomada do meio ambiente com conceitos indígenas*, em junho de 2019. Arquivo do autor.

Indo ao encontro das palavras de Sá, quando se fala em *ancestralidade indígena*, via de regra, se está falando em herança maternal:

O que vem para a América, o que vem para o Brasil é somente o masculino europeu. Não vem nenhuma mulher europeia. Vem a coroa, vem a igreja. E esses homens que vem pra cá, eles deixam no continente europeu uma vida estabelecida, uma vida familiar, abençoada por Deus. Esse filho, fruto da mãe indígena e do homem europeu, ele é um filho bastardo. Então, a nossa origem não tem sustentáculo nem no pai nem na mãe. Esse pai honra e legitima essa família que a igreja abençoou. Então a gente não tem nem pai nem mãe, integralmente, em sua integridade (B9 PODCASTS; MAMILOS, 2019).

Geneticistas da Universidade Federal de Minas Gerais, numa pesquisa que envolve mapeamento e análise de DNA das mitocôndrias (mtDNA), determinado por herança materna, têm procurado pistas genéticas dos antigos Botocudos entre grupos populacionais de Minas Gerais (LEITE, M., 2005).

Se existissem vestígios de DNA botocudo na população atual, é certo que estariam no mtDNA – e não nos cromossomos Y, que passam de geração a geração apenas entre homens (e são por isso úteis para reconstituir patrinhagens). Afinal, o padrão consagrado de genocídio e limpeza étnica implica exterminar os homens e absorver as mulheres (LEITE, M., 2005).

Essa informação indica que o mapeamento deva seguir a herança genética das mulheres “absorvidas” nas tentativas do Estado Monárquico em exterminar o “temível” povo indígena chamado de Botocudo, habitante do nordeste mineiro. Os pesquisadores explicam que, nas linhagens masculinas brasileiras,

a contribuição é quase exclusivamente do colonizador europeu (98% do total): a pesquisa no cromossomo Y de brasileiros de hoje vai revelar sobretudo marcadores herdados dos senhores portugueses, enquanto no mtDNA é possível encontrar a herança genética, das mulheres índias e negras que os colonizadores tomavam para seu desfrute (LEITE, M., 2005).

Nesse sentido, trabalhar com a *retomada da cultura*, tal como propõe esta tese, significa retomar uma herança maternal que é e foi violentada e negada historicamente, no Brasil. Trata-se de ir na contramão do colonialismo masculino europeu, que desprezou a maternidade indígena e ressoa na colonialidade da prática escolar, que ainda omite as culturas indígenas, desconhece suas ciências, artes e filosofias, construindo uma barreira para suas epistemologias, ontologias e cosmologias, por meio da própria constituição da sua grade curricular e dos conteúdos eleitos pelas bases nacionais padronizadas.

Ao contar a história da minha avó para Yunkaporta, ele me perguntou se eu me considerava indígena. Respondi que não, já que não havia nascido nem crescido em uma aldeia, nunca fora educado pelos pais e avós em menção a práticas indígenas¹⁴ e, logo, nunca havia me identificado como um indígena, mas como um

¹⁴ Uma leitura que pode auxiliar nessa constatação é o livro “O Povo Pataxó e suas histórias”, escrito e ilustrado por Anghichay, Arariby, Jassanã, Manguahã e Kanatyo Pataxó. Em “Sou índio e tenho orgulho de ser índio”, lê-se: “Eu nasci índio, e quero morrer sendo índio. Eu sou índio porque sei

homem não indígena, de cor branca¹⁵. Em outro diálogo, ao justificar as minhas dificuldades com a pesquisa, fui surpreendido com a sua intervenção: “Você não deve ter dificuldades em cumprir essa missão. Está nas suas células. Está no seu sangue, nos seus cabelos”. Ao evocar minha ancestralidade indígena, ele argumentou que, no meu corpo, na minha genética, há uma inteligência capaz de me guiar por muitos lugares que eu precise ou queira ir.

Um dos rios, que deságua em mim e me faz, vem de chuvas da África. Desde 2004, sou discípulo de Mestre João Angoleiro e do Contramestre Murcego e, desde 2010, sou professor dessa arte afro-brasileira. Foram eles que me ensinaram a cantar, tocar, dançar, lutar e a jogar a capoeira angola, tal como seus mestres os ensinaram. Na Associação Cultural Eu Sou Angoleiro, aprendi a aprender uma pedagogia tradicional, de escuta, linguagem corporal e de observação aos mais velhos, regada por cantos de alegria, definida como a luta pela liberdade de uma felicidade guerreira. Aprendi a reconhecer a valentia e a sabedoria dos *migrantes nus*¹⁶ - sem roupas, sem mala, sem bens, sem retrato de família (GLISSANT, 2005) –, cujas famílias eram desmembradas nos mercados de venda de escravos e seus indivíduos descoletivizados, sofrendo diversas ofensivas epistemicidas, empenhadas no apagamento de sua memória cultural e suas bases cosmológicas. Aprendi o papel da capoeira na luta contra a desumanização dos corpos negros no Brasil Colonial, sustentando não apenas as lutas de fuga dos latifúndios, como também as lutas de manutenção e proteção dos quilombos, que eram o lugar da *retomada* de suas religiões, danças, rituais e de suas raízes africanas. Aprendi que a capoeira representa, para a história dos quilombos, uma luta pela *retomada* de sua condição de ser cultural, corpo dançante, *corpo-território* (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018), corpo cantante e de luta.

dançar o ritual do awê. Eu sou índio, porque sei contar a história do meu povo. Eu sou índio, porque nasci na aldeia. Eu sou índio, porque meu sistema de viver, de pensar, de trabalhar, e de olhar o mundo é diferente do homem branco” (PATAXÓ, Angthichay... [et al.], 2000, p.46).

¹⁵ No Brasil, a questão da identidade étnica/cultural se legitima via autodeclaração. Eu me declarava *pardo*, pelas raízes familiares, fenótipo e cabelos, até aprender que *branco* determina não apenas uma identificação de cor de pele, mas uma condição social, atrelada ao conceito de *branquitude* e aos privilégios sociais, que ela carrega, ligados a nível de oportunidades e acessos à cultura de tradição europeia, à escolarização, estrutura urbana etc.

¹⁶ Glissant define três tipos de migrantes ou “povoadores” para as Américas: o *migrante armado*, que se constitui como migrante fundador; o *migrante familiar*, “civil, aquele que chega com seus hábitos alimentares, seu forno, suas panelas, suas fotos de família” e o *migrante nu*, “transportado a força para outro continente” (GLISSANT, 2005, p.17).

Descobri que as causas dos quilombos, representada pela figura do mártir Zumbi, são muito similares às causas indígenas, na Aldeia pataxó de Barra Velha, a chamada *aldeia mãe*. Era dia 22 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, e eu fora registrar, com fotos e vídeos, o lançamento do livro didático “Tarakwatê’ré iõ Patxohã: areneá, ábwa ùg amix”, de ensino na língua nativa, no *Seminário Saberes indígenas na escola*, na escola indígena de Barra Velha, a pedido de Anari Pataxó, minha anfitriã em Coroa Vermelha. Após a apresentação de danças e da capoeira, por estudantes da escola, o professor que apresentava o evento discursou, em nome de uma empatia com a causa quilombola, em nome da imagem de Zumbi. Foi em suas palavras que conectei a luta de Zumbi com a luta pelo território, vendo agora o herói da luta negra urbana, em que eu atuava, há anos, pela lente de um professor indígena. Imediatamente, articulei um fio que associava o saber das matas dos pajés, anciãos e anciãs indígenas aos dos curandeiros, curandeiras e rezadeiras quilombolas, chegando às garrafadas, chás e óleos, que fazem Mestre João e sua esposa, Contramestra Flávia. Reconheci que a luta de Zumbi, Dandara, Rainha N’Zinga estava alinhada com a luta indígena, por ser uma luta pela liberdade e, em especial, pelo seu *território*: um lugar em que eles poderiam ser livres, ser eles mesmos, dialogar e viver em sintonia com a terra e retomar sua cultura. Percebi que as lutas do movimento negro urbano traziam sua *expertise* desse lugar, adaptando suas estratégias aos contextos das cidades e trazendo a ideia de comunidade para um plano mais poroso: a comunidade não se constitui de um território fixado geograficamente, mas de um território virtualizado, que se instaura nos rituais da roda de capoeira, nas sessões de samba de roda, tambor de crioula, nos candombes e reinados, nos “campos de mandinga”¹⁷, nos encontros, festas e eventos constituídos de oficinas com os mestres, performances, música, dança e vadiagem. Foi, nessa confluência, entre um rio afro-brasileiro e um rio indígena, que me senti navegando num barco chamado pesquisa.

O escritor quilombola Antônio Bispo dos Santos (2018) fala dessa aliança entre os povos de África e América do Sul, tão celebrados por Mestre João, nos logotipos que me solicita para o nosso evento, Lapinha Museu Vivo: as costas de

¹⁷ “Campo de mandinga” é um termo usado por Mestre João para significar um campo de trabalho da cultura, que coloca em evidência forças ancestrais, que instauram uma outra realidade: virtual, espiritual e vibracional.

América do Sul encostadas na barriga de África, mostrando que, antes, as duas eram uma coisa só. Seguem as palavras de Mestre Bispo:

Nosso povo foi trazido de África para cá. Diferentemente dos nossos amigos indígenas, que foram atacados em seu território podendo falar suas línguas, cultivar suas sementes, dialogar com seu ambiente. Nós fomos tirados dos nossos territórios para sermos atacados no território dos indígenas. E aí nós precisávamos e precisamos – e temos conseguido – ser muito generosos. Porque mesmo tendo sido trazidos para o território dos indígenas, nós não disputamos o território com eles. Nós disputamos com o colonialista o território que eles tiraram dos indígenas, e isso nos dói. Mas precisamos fazer isso. Senão, onde vamos viver?

A surpresa para os colonialistas e a felicidade para nós é que, quando nós chegamos ao território dos indígenas, encontramos modos parecidos com os nossos. Encontramos relações com a natureza parecidas com as nossas. Houve uma grande confluência nos modos e nos pensamentos. E isso nos fortaleceu. E aí fizemos uma grande aliança cosmológica, mesmo falando línguas diferentes. Pelos nossos modos, a gente se entendeu (SANTOS, A., 2018).

Uma aliança político-epistemológica é o que eu e Nei Xakriabá temos procurado fazer, a partir de 2018. Estamos, juntos, formando um núcleo de Capoeira Angola, na Aldeia Barreiro Preto, com as crianças da vizinhança da casa da mãe de sua sogra. Em setembro de 2018, a Associação Cultural Eu Sou Angoleiro, capitaneada por Mestre João, realizou o Aldeia Kilombo Século XXI¹⁸ e Nei foi um dos nossos convidados. Ele atuou em duas palestras e ministrou diversas oficinas de cerâmica tradicional Xakriabá, em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte, no Centro Cultural Venda Nova e no Centro de Educação e Cultura Flor do Cascalho, uma das frentes de trabalho da nossa Associação. Assim que chegou em Belo Horizonte, o convidamos para participar das nossas aulas regulares de capoeira, tendo gostado muito. Na sua despedida, acertamos que, em algum dia, eu iria até a sua aldeia ministrar oficinas de capoeira. Conheci, então, a Aldeia Barreiro Preto em dezembro de 2018, durante a realização dos Jogos Indígenas do Estado de Minas Gerais. Foi quando iniciamos o projeto da capoeira angola, sob a coordenação de Mestre João, com o consentimento do Cacique Domingos. Retornei à Terra Indígena Xakriabá, ainda em março de 2019, quando participei das aulas regulares de Nei e outros professores, na Escola Indígena Xukurank, “contando a história” da Capoeira Angola, por meio de oficinas e aulas.

¹⁸ Aldeia Kilombo no Século XXI. Disponível em: <https://www.facebook.com/aldeiakilombo/>. Acesso em 18 jul 2019.

Nas nossas conversas diárias, compreendi melhor seu trabalho artístico e sua pesquisa sobre a cerâmica tradicional xakriabá. Acabei conhecendo os trabalhos de outros e outras artistas, a começar o da sua esposa, Ivanir; da sua mãe, Dona Dalzira, e os dos amigos, como Zé Santana e Salvino. Dialogamos muito e aprendi muitas coisas com os mestres e artistas do povo. Surgiu a proposta de fazer um portfólio das artes Xakriabá. Foi quando entrevistei alguns desses artistas, fotografei e filmei seu processo de trabalho, vislumbrando, também, a produção de material didático para as escolas não indígenas.

A aliança estabelecida com Nei em torno da troca e da soma de propósitos tem menos a ver com um pacto etnográfico do que com o que Ailton Krenak (2015) chamou de *passo de amizade*, em entrevista concedida em 1989, quando ele comenta a parceria entre indígenas e seringueiros da floresta amazônica, na formação da Aliança dos Povos da Floresta. Na ocasião, ele explica que “os projetos de futuro desses povos podem ser afirmados, podem ser consolidados a partir da força deles juntos”, tudo isso “no sentido de que essas populações podem estabelecer formas de cooperação efetiva” (KRENAK, 2015, p.57-58).

O *passo de amizade* com Nei Xakriabá se baseia na troca de saberes, na cooperação efetiva, cumplicidade e honestidade. Nesse sentido, a *retomada da cultura* xakriabá dialoga com a formação dos campos de mandinga da capoeira angola e sua luta de libertação. A pesquisa é uma via de mão dupla, em que a capoeira angola e a arte xakriabá se tornam polos de atração, que criam percursos de trocas e aprendizados.

A lógica do *passo de amizade* também direciona a caminhada junto a Anari e Arissana Pataxó, que me introduziram no universo da cultura Pataxó, como será visto no capítulo 1, assim como junto a Ajuru Pataxó, Erilson Pataxó, Jussimar Pataxó, Oiti Pataxó, dentre outros amigos. Não há outra palavra para a qualidade das trocas entre artistas e pesquisadores, em ritmo de colaboração mútua e, sobretudo, de afeto estabelecido entre as famílias.

A tese lida com três questões centrais, a saber: (1) a investigação das naturezas específicas das artes indígenas, em especial, das artes pataxó e xakriabá; (2) a investigação das prioridades, princípios e formas da educação pataxó (tradicional e escolar) e (3) o desenvolvimento de abordagens metodológicas de ensino/aprendizagem em Arte no IFMG *campus* Santa Luzia, que sejam apropriadas

para um trabalho com o universo epistemológico pataxó e xakriabá, que apresenta dinâmicas bastante diversas das do universo escolar.

A metodologia de coleta de dados da pesquisa se baseou em entrevistas, diálogos informais, em presença, por mensagens de voz, ou por ligação telefônica, registros em caderno de campo e consulta da comunidade sob a forma de uma banca de avaliação da primeira versão da tese, realizada em novembro de 2019, composta por dois professores pataxó¹⁹. Ela está ligada ao conceito de *autoetnografia*, definido como “pesquisa, escrita e método que conecta a autobiografia e o pessoal ao cultural, social e político”²⁰ (ELLIS *apud* FRAZER; YUNKAPORTA, 2018, p.3, tradução nossa). Ela se firma como um processo de conectar a realidade subjetiva e, logo, ancestral do pesquisador, com outros contextos sociais e históricos.

O autoetnógrafo é alguém que está inserido no campo, mais do que um observador objetivo, explorando e analisando criticamente as experiências culturais e relações do povo estudado, para iluminar questões sociais mais amplas a partir de perspectivas marginalizadas, usando escrita reflexiva, narrativa pessoal e entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas (FRAZER; YUNKAPORTA, 2018, p.3, tradução nossa)²¹.

A coleta de dados seguiu uma programação de observação de aulas, na escola pataxó, e entrevista, sendo alimentada pela experiência de eventos inusitados e desvios arrançados pelo acaso, ou coordenado por vontades não humanas. Realizei, ao todo, dezesseis entrevistas, durante os trabalhos de campo nas aldeias pataxó²² e xakriabá²³, sendo doze do primeiro povo e quatro do

¹⁹ A “Banca de avaliação da tese ‘Artes indígenas na escola não indígena: a retomada da cultura’ na comunidade pataxó de Coroa Vermelha”, foi realizada no dia 8 de novembro de 2019, no Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha. Foram convidados, para a leitura da primeira versão da tese e arguição do pesquisador, os professores Ajuru e Eilson e o artista Oiti. A orientadora da pesquisa, Profa. Lucia Gouvêa Pimentel acompanhou o processo de avaliação. Estiveram presentes lideranças, como o vice-cacique de Coroa Vermelha, Sr. Loro, o Diretor do Colégio, Sr. Railson, professores do Colégio, como Arissana e Jussimar, servidores da educação, como Ademário, integrantes da comunidade e professores e pesquisadores de instituições locais, como o IFBA e a UFSB.

²⁰ “research, writing, story, and method that connect the autobiographical and personal to the cultural, social, and political”.

²¹ “The auto-ethnography is an insider in the field rather than an objective observer, exploring and critiquing their own cultural experiences and relationships to illuminate broader social issues from marginalised perspectives, using reflective writing, self-narrative and unstructured or semistructured interviews”.

²² Entrevistados na aldeia Coroa Vermelha: professores: Ademário Braz Ferreira, Adil Santos Moreira (não indígena), Clarivaldo Braz Ferreira (Ajuru), Anari Braz Bomfim, Arissana Braz Bomfim de Souza, Jussimar Guedes de Souza, Maria Ozélia Teixeira da Cruz (não indígena), Shirley Ribeiro de Souza

segundo. Todos os entrevistados atuam ou já atuaram nas escolas indígenas das suas comunidades e apenas quatro que não eram, naquele momento, profissionais contratados ou concursados da educação escolar indígena. Sete deles eram artistas. A maior parte dos diálogos informais aconteceram nas casas dos meus anfitriões, Anari e Arissana Pataxó, e Nei e Ivanir Xakriabá, estendendo-se por *emails* e mensagens por aplicativo e telefonemas. Os registros em caderno de campo procuraram abranger elementos dessas conversas informais, de acontecimentos e eventos dignos de nota e, em especial, de aspectos metodológicos das aulas, que acompanhei nas escolas pataxó. Foram elas: escola infantil de Nova Coroa, as aulas do professor Erilson do Espírito Santo; Escola Municipal Indígena de Coroa Vermelha, Ensino Fundamental, professor Ajuru (Clarivaldo Braz Ferreira); Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha, Ensino Médio, professora Arissana Braz Bomfim de Souza.

Todos esses registros foram somados a outros materiais trazidos pela comunidade - como o Plano de Ensino do componente curricular *História de Porto Seguro*, ministrado por Anari Braz Bomfim, na escola da Aldeia Barra Velha -, a livros,²⁴ dissertações²⁵ e trabalhos de conclusão de curso desses professores,²⁶ assim como a teses²⁷ ou falas gravadas em vídeo de autoria de indígenas de outras etnias,²⁸ conformando o *corpus* de análise.

Amoro (não indígena) e Verônica Silva Santos. Vice-diretora: Nancy Pereira da Silva. Aldeia Reserva da Jaqueira: artista e professor Fernando Santana da Silva (Oiti), professora e liderança Maria das Neves dos Santos (Nitynawã).

²³ Entrevistados da aldeia Barreiro Preto: Dona Dalzira Leite, Ivanir Silva, Vanginei Leite Silva (Nei), José Santana.

²⁴ P. ex.: LEITE, Nei. *Manual de cerâmica Xakriabá*, 2017. PATAXÓ, Clóvis Braz. *A cultura informa o homem*. 2012. LUCIANO, Gersem José dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. 2006. PATAXÓ, Luciene. *Com a terra construímos a nossa história*. 2012.

²⁵ P. ex.: BOMFIM, Anari Braz. *Patxohã, língua de guerreiro: um estudo sobre o processo de retomada da língua pataxó*. 2012. SOUZA, Arissana Braz Bomfim. *Arte e identidade: adornos corporais Pataxó*. 2012.

²⁶ P. ex.: FERREIRA, Clarivaldo Braz. *Cantos e encantos da aldeia: coletânea de músicas tradicionais do Povo Pataxó*. 2018. CONCEIÇÃO, Graziane Andrade e NASCIMENTO, Thiago Braz do. *Pintura Corporal Pataxó de Barra Velha: Moytãxö Wãy Txô Apekôy Pataxó*. 2016.

²⁷ P. ex.: LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. 2011.

²⁸ P. ex.: MUNDURUKU, Daniel. *Daniel Munduruku - Culturas indígenas* (2018). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8D4RF2CqR68&list=PLaV4cVMp_odz6HQTxtbmEG5ZmclrjHSsx&index=11&t=161s. Acesso em: 7 out 2019.

Na experiência como pesquisador convidado do Institute of Koorie Education, (IKE)²⁹, da Deakin University, em Geelong, Victoria - Austrália, realizei diferentes trabalhos junto ao professor Dr. Tyson Yunkaporta. Essa parceria, que teve duração de dois meses, só me foi possível graças ao apoio financeiro da Comissão de Gestão do Proex/PPG-Artes, fornecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pertencente ao Apalech Clan, da comunidade aborígene de Aurukun, situada na península de York Cape, no Norte da Austrália, Yunkaporta é, atualmente, *Senior Lecturer* da Deakin University. Ele é um dos muitos doutores aborígenes que lecionam, desenvolvem e orientam pesquisas nas universidades, sendo fruto de um empenho sistemático do Governo australiano em desenvolver o que é chamado de *Indigenous Studies*, ou estudos indígenas. Conforma-se aí uma realidade bastante distinta da brasileira, movida pela tentativa de conhecer e legitimar o pensamento e as epistemologias aborígenes no contexto acadêmico. Entre 2007 e 2009, Yunkaporta conduziu um projeto de pesquisa voltado para o desenvolvimento de uma teoria da educação, que identificou os estilos de ensino/aprendizagem aborígenes recorrentes, definindo 8 caminhos da pedagogia aborígene (*8 Ways Aboriginal Pedagogy Framework*). A pesquisa se voltou para escolas de todo o oeste da região de New South Wales, contando com, aproximadamente, 50 professores parceiros de doze escolas voluntárias. A partir daí, Yunkaporta analisou os dados resultantes de um processo de construção coletivo, dedicado à implementação de metodologias e processos aborígenes no contexto escolar aborígene. Ele desenvolveu, assim, na sua tese³⁰ de doutorado, uma teoria da Educação, que teve reconhecido impacto sobre o engajamento de estudantes aborígenes na escola, e lhe resultou diversos prêmios internacionais.

²⁹ Institute of Koorie Education, da Deakin University, é voltado para educação aborígene (*koorie education*) e oferece programas de formação em conhecimentos localmente situados (*Community-Based Education programs*).

³⁰ YUNKAPORTA, Tyson. *Aboriginal pedagogies at the cultural interface*. Professional Doctorate (Research). Thesis, James Cook University. Disponível em:

Imagem 2– (dir. acima) Tyson Yunkaporta ensina seu aprendiz na confecção de peça ligada ao *Dogout canoe project*. Imagem 3 – (esq. acima) Entrevista no gabinete de Yunkaporta. Imagem 4 – (abaixo) Montagem fotográfica sobre a *performance* do aprendiz de Yunkaporta. 2019.



(Dir. acima) – Frame de vídeo de arquivo do autor. (Esq. acima) – Frame de vídeo de arquivo do autor. (Abaixo) – Montagem fotográfica do autor. 2019.

Depois de apresentar minha pesquisa para Yunkaporta, nossas conversas se desdobraram em diversas modalidades de trocas. Alguns debates, que se iniciaram no seu gabinete, foram interrompidos e continuados sob outro ritmo, a exemplo de pedagogias tradicionais de ensino/aprendizagem dos Aurukun. Um desses debates

continuou em uma sessão de *wood carving*, para que a conversa fosse atravessada por outros elementos (ferramentas de aço, grande peça maciça de madeira, engajamento corporal, ação da técnica em dinâmica) e, assim, ganhasse outros direcionamentos. Outro debate continuou, numa caminhada pelo *campus* de Waurn Ponds, com a coleta de *coolamons*³¹, extraídas por meio de técnica ancestral, regado por rapé pataxó. Atuei, registrando um projeto de ensino de *wood carving*, no *dugout canoe project*, em que Yunkaporta transmitia a prática de confecção da canoa tradicional para um aprendiz. Fiz também a gravação e edição do vídeo de um *sandtalking*, em que ele desenhava na areia uma história que contava, que foi usado como material didático para os estudantes do IKE. Apresentei um fragmento da minha pesquisa para ele e seus estudantes, no que tange às pedagogias pataxó, em especial a metodologia *Conversando sobre*, de Dona Liça Pataxoop. Realizei também uma entrevista com ele, gravada em vídeo a ser publicado depois, e, por fim, iniciamos a escrita de um artigo.

Imagem 5 – Imagens do *Laboratório de retomada do meio ambiente com conceitos indígenas*.



Imagens de autoria de Daiane Dias e do autor.

³¹ Os *coolamons* são grandes rodela de casca de árvore usadas pelo Povo Aurukun, como pratos, para fazer as refeições. Depois que as crianças nascem, elas são entregues ao pai sobre um *coolamon* revestido por pele de canguru.

Os processos de estudo e coleta de dados deram origem a diversas reflexões teóricas, assim como à elaboração conceitual de propostas pedagógicas voltadas para o ensino/aprendizagem da cultura pataxó na escola de tradição monoepistêmica. Essas elaborações foram matéria-prima para um estudo de caso no IFMG - *campus* Santa Luzia, em nome de uma oficina denominada *Laboratório de retomada do meio ambiente com conceitos indígenas (LRMACI)*. Tratou-se de uma oficina de quatro dias, manhã e tarde, em vista da Semana do Meio Ambiente, em que parti de trabalhos de diversos indígenas, artistas contemporâneos, em direção a maneiras de pesquisar, ensinar e aprender eminentemente pataxó, junto ao meio ambiente: animais, plantas, sol, ar, e a rede de relações, que sustenta os jardins, “mato” e ambiente externo da escola.

Em alguns momentos, este texto está repleto de citações, dado que as reflexões centrais da tese surgem do diálogo com os professores e artistas, em sua maioria, pataxó e xakriabá. Essas citações são um resíduo de uma tentativa de escrever *com* e não *por* esses intelectuais. Por mais que o processo-objeto tese inelutavelmente defina um único autor, reitera-se que não há como cumprir as prerrogativas da Lei nº 11.645/2008, ou construir uma tese sobre o ensino da história e da cultura indígenas se não se trabalhar *com* os indígenas concernidos. A ideia é, portanto, para o objeto-tese, tornar os Pataxó e os Xakriabá *sujeitos* do estudo, e não *objeto* do estudo, participantes ou coautores.

A definição do referencial teórico da tese merece observação, uma vez que os autores indígenas tiveram primazia no texto, determinando a sua espinha dorsal do ponto de vista teórico e conceitual. Meu foco foi buscar as elaborações gestadas nos lugares e territórios, de onde emergem os saberes e ciências que estudei. Considerei que os professores, artistas e intelectuais das aldeias, por que passei, eram portadores de um olhar qualificado sobre meu campo de análise e contribuiriam para manter o rigor científico e a autenticidade desta tese.

Em outros momentos, trouxe à baila falas e pensamentos de intelectuais de outros povos, correndo o risco de configurar uma generalização da complexidade e da diversidade da realidade intelectual dos diferentes povos indígenas. Como a superação do cerco colonialista das instituições universitárias frente aos povos ameríndios é recente, ainda não é numerosa a bibliografia disponível para cada uma

das 305 etnias brasileiras³². Portanto, não tive escolha senão a de recorrer ao alinhavo de pensamentos de autores pataxó e xakriabá com os de autores baniwa, kayapó, tupinambá, ou mesmo tewa ou anishinaabe, da América do Norte, ou aurukun, da Austrália. Apesar do uso de diferentes pensadores indígenas parecer comprometedor ao intento da tese, achatando as particularidades das realidades pataxó e xakriabá, essa estratégia permite refletir sobre essas realidades não a partir de filosofias eurocentradas, mas a partir de filosofias indígenas. Por mais que essas filosofias apenas se aproximem das realidades pataxó e xakriabá, elas jogam luz sobre uma diversidade ontológica e epistemológica, sobre uma complexidade imensurável aos paradigmas monoepistêmicos das Ciências Humanas e Artes de tradição eurocentrada, suscitando a imaginação para uma distância intransponível.

A tese intitulada “Artes indígenas e a escola não indígena: a retomada da cultura entre os Pataxó e os Xakriabá” tem como uma de suas prioridades informar o que se entende por “artes indígenas” e “escola não indígena”. Nesse momento do texto, cabe considerar a problemática que envolve essas expressões, revelada em uma breve análise.

A expressão “Artes indígenas” é usada no título, no plural, evitando a “arte indígena”, que remete à ideia de um nicho da Arte, definido por uma classificação: um conjunto constituído por elementos, que partilham de características comuns. Definição esta que é tributária do relativismo cultural: uma visão eurocentrada da Arte direcionada às culturas indígenas, que as interpretam segundo critérios criados para os produtos culturais de seu próprio domínio. “Arte indígena” empobrece a complexidade do campo a que remete, submetendo as artes indígenas ao viés de uma taxonomia estrangeira, que relativiza as diferenças epistemológicas em jogo e relega as produções artísticas ameríndias às caixinhas menores, sem importância.

O termo “Artes Indígenas”, a princípio, suspende o automatismo taxonomista e relativista, indicando pluralidade. Mas temo que dois “s” não seriam suficientes para diluir a tensão homogeneizante tão difundida no senso comum, nas escolas brasileiras e nos materiais didáticos. “As diferentes artes produzidas pelos diversos povos indígenas” poderiam cercar a tensão homogeneizante das expressões

³² A estimativa de 305 etnias (definidas como comunidades definidas por afinidades linguísticas, culturais e sociais), falantes de um total de 274 línguas, foi construída pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a partir do Censo 2010. Diz, portanto, de critérios específicos, estratégias e alcances determinados. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 10 mar. 2020.

anteriores. Entendo, contudo, que não há uma única expressão adjetiva que dará conta de toda a problemática, envolvendo a definição dos muitos universos das artes, concebidos pelos diferentes povos indígenas, desde as diferentes acepções de arte e cultura, que cada povo apresenta. Como alternativa, é necessário tecer relações com *um* dos mundos deste universo, procurando compreendê-lo minimamente. Só assim poder-se-á mirar o todo. Célia Xakriabá (2018) é quem sugere essa escolha teórico-metodológica. Ao escrever sobre a indigenização das escolas xakriabá, ela recusa a uniformização e a disciplinarização da lógica da prática escolar, que usa segmentar para chegar ao todo. A autora escreve:

Ao indigenizar práticas educativas, a proposta é o contrário: o convite é para partir do todo, daquelas que são nossas raízes profundas, para chegar às miudezas, estas, pensadas sempre como práticas que nos levam a atuar no mundo de forma ativa, criativa e subversiva sempre que necessário (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.58).

Ao contrário do que possa parecer, o pensamento de Célia Xakriabá não sugere, para esta tese, um *todo* ligado ao grande conjunto englobante, gerador de generalizações: “a arte dos povos indígenas brasileiros”. O *todo* a que ela se refere é o todo da cultura xakriabá: o *todo* como *raízes profundas*, o todo de *um* povo. Este *todo*, capaz de *levar às miudezas*, é o *todo* da relação de um mundo, de um povo, com a sua cultura, sua educação, sua história, suas artes, sua ancestralidade, seu território: o todo como uma rede de relações que organiza e sustenta a vida. É compreendendo o *todo* deste povo, compreendendo o universo das artes xakriabá, que se poderia contemplar melhor uma parte do todo das artes dos povos indígenas, reforçando que não se pode tomar essa parte pelo todo, pois a cultura xakriabá pode ser muito distinta das de outros povos.

A expressão “escola não indígena” evoca a imagem da escola convencional, típica da sociedade nacional, pós-colonial. No título, ela é eficaz para informar a motivação que alimentou a construção desta tese: transplantar as formas de pensar as artes pataxó, típicas da escola pataxó, para uma escola não pataxó, o IFMG *campus* Santa Luzia. Contudo, o IFMG, assim como as outras escolas convencionais, não se define exatamente por uma “escola não indígena”, mas uma escola de tradição monoepistêmica, que privilegia um único regime de conhecimento, que é guardado, fomentado, utilizado como modelo de construção, criação e difusão de saberes. Apesar de sua vocação epistêmica unilateral, percebi

que parte considerável dos estudantes, com que trabalhei no IFMG, declarou “ter sangue indígena”, assim como eu. Mas isso não é tudo. As elaborações pedagógicas experimentadas no IFMG, registradas nesta tese, partem do destaque de elementos da cultura do estudante que têm sintonia – ou herança – com facetas da cultura pataxó. Partem da premissa do artista Denilson Baniwa, que todo o Brasil é terra indígena, o que não exclui suas escolas, ou melhor, o que invoca a “potência indígena” ligada à sua herança nesse solo, no sangue e na pensabilidade dos seus filhos, inclusive na escola. Nesse sentido, a escola não indígena não é, *stricto sensu*, não indígena.

Os termos “artes indígenas” e “escola não indígena”, portanto, foram escolhidos para o título e alguns subtítulos, a fim de cumprir a inteligibilidade a que um enunciado serve. São “equivocações controladas”, expressões que, como várias outras, merecem ser problematizadas ou reconstruídas nesta tese, em vista de um processo de descolonização dos processos de ensino/aprendizagem em Arte. Esta tese será dividida em quatro capítulos, sendo eles:

Capítulo 1 – os Pataxó e as culturas de retomada. A partir da ideia da *viagem da volta* dos indígenas do Nordeste, da literatura antropológica, de João Pacheco Oliveira (1997), faço uma associação com os princípios da ideia de *retomada*, por Cacique Babau (2018), do povo Tupinambá. Sob a lente desses dois conceitos, dedico sobre a *trajetória histórica* do povo Pataxó, a partir de autores como Arissana Pataxó (2012), Anari Pataxó (2012), Francisco Cancela (2011) e de um coletivo de indígenas Pataxó, que construiu o Inventário Cultural Pataxó (2011). Faço uma abordagem sobre a sua atual situação geográfica e organização política desse povo e, logo após, invisto sobre a compreensão dos fundamentos de *retomada da cultura*, passando por ideias de *identidade, etnicidade e território*.

Capítulo 2 - artes tradicionais e artes contemporâneas: artes da retomada. Trata-se de uma análise sobre um recorte das artes tradicionais indígenas, que dá subsídio para pensar a produção indígena artística contemporânea. Da pintura corporal tradicional, caminha-se para o corpo indígena pintado representado em tela, por uma indígena artista, Arissana Pataxó. As artes indígenas, que se reinventam e se desdobram, encaram a galeria como um território a ser conquistado, ou melhor, retomado, como evidencia Denilson Baniwa. Mas nem sempre a produção das artes indígenas contemporâneas pretende desaguar nas galerias e museus, mas sim na própria comunidade, segundo Ivanir, Nei Xakriabá e Oiti Pataxó. Trata-se de uma

arte que reativa processos comunitários, saberes adormecidos e escreve novas páginas da tradição. Por fim, dedico a uma especial articulação da tradição com o contemporâneo, de cantos com a pintura, numa análise da obra de Ibã Huni Kuin, em sua parceria com Amilton Mattos.

Capítulo 3 – *Reaprendendo a aprender o que é educação*. Após uma análise das causas da ausência das culturas indígenas nas escolas e nas universidades brasileiras, inicia-se uma proposta de pensar a interface cultural, ou a interculturalidade a partir de assertivas de professores pataxó e xakriabá. Essa interface se desvia das armadilhas da *opressão epistemológica*, para sobrevoar as dinâmicas da escola indígena pataxó e da pesquisa de alguns professores, Ajuru, Arissana, Erilson e Dona Liça. Pousa-se em alguns aspectos da educação tradicional pataxó e nas ações de engajamento do aprendiz, típicos de uma educação do cotidiano, não escolarizante. Aponta-se aqui algumas pistas fornecidas pelos professores em questão, para um ensino e aprendizagem sobre as culturas e artes pataxó.

Capítulo 4 – *Laboratório de retomada da cultura*. É a formulação de experimentos pedagógicos voltados para as aulas de Arte no IFMG campus Santa Luzia, baseados na *experimentação de processos e metodologias pataxó*, ao invés da *indigenização apenas dos conteúdos* convencionais da escola. O *Laboratório* é formado pelos rastros, registros, elaborações e imagens de uma busca por articular ideias e conceitos pataxó e xakriabá, na formação de atividades de *retomada da cultura* no IFMG, partindo dos saberes situados localmente. A *retomada do território* inspira a retomada da cultura e as dinâmicas da educação se entrelaçam com as dinâmicas da agroecologia pataxó. A metáfora do manejo do *território*, por meio da cultura agrícola, indica, para a educação, a busca por *processos de enraizamento*: reativação da identidade, da cultura comunitária e familiar, da ancestralidade e da relação do estudante (e do professor) com a terra, ou *território*. A *retomada* (processo de raiz) é complementada pela *interface* entre as culturas (processo de copa).

O Apêndice A funciona como uma espécie de glossário, tratando de conceitos apresentados ao longo da tese e que nela ganham um significado específico e inédito. Esses conceitos foram formulados na medida em que as questões da tese foram demandando novos aportes conceituais. São formulações que funcionam como chaves fincadas ao longo da trajetória investigativa, orientando quem percorre

as trilhas dessa tese a penetrar em seus movimentos ou campos conceituais mais densos.

No Apêndice B, registrei um exercício de formulações de “conceitos inventados por mim, a partir da convivência com intelectuais pataxó e xakriabá”, por meio da reunião de falas coletadas, ou da citação de autores desses povos. Ao perceber que ideias de *território*, *escola*, *oralidade*, *mais velhos*, por exemplo, indicavam significados para além daquilo que eu concebia, antes das vivências do campo nas diferentes aldeias, iniciei um processo de pesquisa focal em torno de alguns termos. Nesse sentido, organizei espécies de verbetes de significados possíveis para esses termos, impulsionado para a compreensão de ideias, fundamentos e processos típicos de uma realidade cultural e educacional diferenciada. Na medida em que percebia que os meus primeiros registros ainda pareciam limitados ou equivocados, diante de uma nova leitura de livro ou dissertação pataxó ou xakriabá, ou mesmo de novas entrevistas, alterava e retrabalhava minhas anotações. Esse processo de explicação, para mim mesmo, dizia da maneira como eu inventava o meu entendimento sobre a realidade educacional pataxó e seus conceitos, transformando um conjunto de impressões em um conjunto de significados, como sugere Wagner (2012). Este autor escreve que aquilo que o pesquisador inventa, no trabalho de campo, “é seu próprio entendimento: as analogias que ele cria são extensões das suas próprias noções e daquelas de sua cultura, transformadas por suas experiências da situação de campo” (WAGNER, 2012, p.59). Ele continua, explicando que “cria-se o objeto no ato de tentar representá-lo mais objetivamente e ao mesmo tempo se criam (por meio de extensão analógica) as ideias e formas por meio das quais ele é inventado” (WAGNER, 2012, p.60). As ideias que começavam a se consolidar sobre as artes e educação pataxó e xakriabá conduziram, desde o princípio, a invenção desses “conceitos pataxó e xakriabá” e as ideias e formas por meio das quais eles foram inventados por mim.

As palavras marcadas em itálico indicam um destaque diante do texto em que estão inseridas, o que pode indicar um conceito inventado a partir da convivência com intelectuais pataxó ou xakriabá, ou um conceito auxiliar da tese e, logo, a sua presença nos apêndices A ou B.

O Apêndice C é constituído por apresentações, ou minicurrículos dos intelectuais envolvidos na pesquisa, cuja produção torna-se uma referência direta às

reflexões centrais desta tese. Optei por evitar qualquer apresentação dessas pessoas durante o texto e destinar-lhes um espaço mais generoso para a introdução do seu lugar de fala.

Ao longo do trajeto da pesquisa, foram construídos um portfólio das artes xakriabá e dois vídeos de alguns dos artistas entrevistados. O portfólio foi feito a partir de um recorte de quatro artistas, sendo eles: Dona Dalzira, Ivanir Silva, Nei Leite e Zé Santana Xakriabá, a partir de uma demanda particular dos artistas, ligada à apresentação de seus trabalhos para o poder público, agentes de feiras regionais ou colaboradores externos. Os vídeos, referentes ao trabalho de Ivanir e Nei Xakriabá³³ e Oiti Pataxó³⁴, são peças curtas, que funcionam como material de divulgação do trabalho poético desses artistas, assim como material didático seguro para o professor de Arte³⁵. Eles foram montados a partir de entrevistas semiestruturadas, que procuraram abordar a origem do artista, parentesco e localização geográfica, sua relação com o fazer artístico e elementos conceituais do trabalho. São frutos de uma pesquisa educacional através da arte, na qual o professor-artista se engaja na construção de peças estéticas que permitam que as experiências pataxó e xakriabá, na arte, sejam difundidas e experimentadas.

A pesquisa que deu origem a essa tese foi aprovada pelo parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFMG), nº 3.029.407, e pelo parecer consubstanciado da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), nº 3.194.838.

Buscar trabalhar com as artes de pataxó e xakriabá artistas, na escola monoepistêmica, requer uma investigação sobre a pesquisa que os professores pataxó e xakriabá vêm fazendo na escola indígena. Trata-se de vislumbrar a aproximação à pensabilidade dos mestres da cultura, articulada em metodologias escolares consolidadas por esses professores. Dessa forma, em sala de aula da escola pataxó, suscitam-se conceitos e metodologias tradicionais, que vão trazer uma outra lógica de pesquisa, desenvolvimento e disseminação do conhecimento. Uma lógica que articula o tradicional e o local com o global, dando concretude para

³³ Ivanir e Nei Xakriabá | Artes Xakriabá na escola não indígena. Disponível em: <https://youtu.be/AFVHwStzMEo>. Acesso em: 30 abr 2020.

³⁴ Oiti Pataxó | Artes Pataxó na escola não indígena. Disponível em: https://youtu.be/LBOZ8ek_VoE. Acesso em: 30 abr 2020.

³⁵ Como esses vídeos foram realizados antes da banca de defesa, em seus créditos está veiculado o seu título antigo, que sofreu alterações, por indicação dos membros da banca.

os conteúdos convencionais da escola e para um enraizamento dos postulados científicos na cultura cotidiana do professor e dos estudantes.

Capítulo 1

Os Pataxó e as culturas de Retomada

Grande profundidade de princípio está ligada à natureza. A vida nossa começa no mar, tudo vai para o mar. As estrelas, o caminho das águas, o sol, tudo tem o saber. A cura viaja pelo caminho do sol e da lua. A folha e a casca têm que procurar o caminho da lua e do sol. Se você não tirar assim não vai ter cura. A árvore passa a ser nossa irmã quando ela cura, a gente passa a ter a seiva da árvore. A árvore passa a ser parente da gente, passa a ser nossa irmã.
PATAXOOP, 2012

Início o primeiro capítulo desta tese com a justificativa da escolha do povo Pataxó³⁶ e do povo Xakriabá³⁷ para a interlocução, que construiu a pesquisa. Dentre as mais de três centenas de povos indígenas no Brasil, o que os Pataxó e os Xakriabá representam, por tornarem suas práticas e pensamentos um campo de estudo privilegiado? Em que a produção intelectual pataxó e xakriabá se mostrou contundente para reflexões de uma pesquisa, que cruza os campos da Arte, da Educação e da Antropologia?

A história do meu interesse profissional pelas artes dos povos indígenas se iniciou com uma visita às galerias do Palácio das Artes, em Belo Horizonte - MG, em 2013. Esse interesse, que surgiu subitamente, foi provocado pelo arrebatamento estético proporcionado pelos vídeos de arte da exposição “Escavar o Futuro”, curada por Felipe Scovino e Renata Marquez. Na ocasião, tive contato com a obra “Cosmopista Maxakali-Pataxó”³⁸, um projeto de convivência e ancestralidade no

³⁶ Os PATAXÓ vivem em diversas aldeias no extremo sul do Estado da Bahia, norte de Minas Gerais e Zona da Mata mineira, formadas, majoritariamente, depois da diáspora do ataque policial à Barra Velha, conhecido como Fogo de 51. Em contato com os não índios desde o século XVI e muitas vezes obrigados a esconder seus costumes, os Pataxó hoje se empenham na retomada de sua língua, o Patxohã. Disponível em: <https://www.pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pataxó>. Acesso em: 15 abr. 2018.

³⁷ Habitando o norte do Estado de Minas Gerais, os XAKRIABÁ resistiram ao intenso contato com os bandeirantes e depois às frentes pecuaristas e garimpeiras. Tiveram seu território ocupado por fazendeiros e hoje lutam para ampliar suas terras demarcadas e recuperar parte daquele. Também estão vivendo um processo de retomada cultural, buscando identificar e registrar itens e aspectos de sua cultura, de modo a proteger esse patrimônio. Disponível em: <https://www.pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xakriabá>. Acesso em: 15 abr. 2018.

³⁸ Filme disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bir-UnldAy4>. Acesso em 27 out 2018.

território Tikmũ'ũn-Maxakali. Os filmes diziam de uma viagem de kombi, feita por três pajés, dois videoastas e duas mulheres Tikmũ'ũn até as aldeias Pataxó do Sul da Bahia. Em um encontro marcado por acolhida generosa, foram traçados remotos laços de parentescos comuns entre os dois povos, reconstituídas trajetórias longínquas pelos territórios do Extremo Sul da Bahia, Norte do Espírito Santo e Nordeste de Minas Gerais, e encontrados distintos presentes, construídos por cada um desses povos. Rosângela de Tugny, em carta de 2013, escreve:

Se, por um lado, os Maxakali elaboraram aos poucos o desejo de chegar a possuir a autonomia e a capacidade de gestão do território que observaram nos Pataxó, estes não deixaram de exprimir o desejo de ir às aldeias Maxakali e recuperar, pelos Maxakali, uma língua materna (TUGNY, 2014, p.294).

Diante de um presente indígena, marcado por uma atmosfera de pesquisa intensiva da cultura e da tradição, me senti fortemente provocado.

Na investigação posterior a essa experiência, em torno do cinema indígena, me foram reveladas filosofias densas e teorias de matizes ainda raros para mim, ambas articuladas em idiomas desconhecidos, que instigaram minha sensibilidade. Não se tratava de uma simples peça de cinema-documentário, mas de uma outra natureza de cinema. O cineasta indígena conseguia imprimir, na descrição dos corpos, na narrativa, na relação entre figura humana e fundo e na descrição das atividades diárias, um estilo inovador, que me capturou, de primeira mão. Interessado pelas estéticas e filosofias ameríndias, procurei cursar disciplinas isoladas, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialmente na Faculdade de Educação (FaE) e na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH). É preciso dar destaque às disciplinas da Formação Transversal em Saberes Tradicionais, que têm pretendido trazer "o vasto universo das artes, ciências, tecnologias e demais saberes tradicionais" à universidade, "pelos mãos dos seus mestres e mestras, que são equivalentes, em seus domínios próprios, aos nossos doutores" (SABERES TRADICIONAIS, s/d).

Uma vez professor do IFMG, decidi avançar nas exigências da Lei nº11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas, assim como dos afro-brasileiros. Iniciei uma pesquisa, de múltiplas facetas, cheio de perguntas: Como ensinar sobre uma cultura que não conheço e de que pouca coisa aprendi?

Minha experiência com as pedagogias indígenas não foi menos arrebatadora do que meu despertar para a videoarte. Em 2017, no 49º Festival de Inverno da UFMG, cursei a oficina “Grafismo indígena e pintura corporal”, ministrada por Arissana Pataxó. Nela, tive várias surpresas, descobrindo conceitos, pedagogias, maneiras de ensinar e pensar a imagem diferentes daquelas que eu articulava e ensinava. A leitura de textos acadêmicos, no campo da Antropologia da Arte, se cruzou com a contação de histórias pataxó. Os oficinasandos foram convidados a abandonar a tradição representativa das Artes Visuais em seus desenhos, para adentrar um intrincado sistema de síntese da forma. A figuração convencional dava espaço para a figuração abstrata típica do *Tissume* ou outras tramas de tecido pataxó. A engenharia da tecelagem, realizada em papel, despertou em mim novas lógicas da imagem e do desenho. A pintura corporal me apresentou novas superfícies para o gesto gráfico. A lógica da pintura do homem e da mulher me disse de uma filosofia da complementaridade, que permeava a vida e as artes. As pinturas do morcego e do besouro me falaram de um desenho da natureza, ou melhor, do papel dos artistas humanos de observarem os desenhos, com que o(a) Criador(a) pinta os animais, e de celebrarem-nos em seus próprios corpos.

Após a oficina de Arissana, fiquei certo de que as aulas que eu já tinha tido sobre as artes indígenas não haviam despertado em mim, até então, um interesse pelo universo estético e científico dos povos indígenas. Sintoma esperado de uma universidade que, na primeira década do século XXI, não havia ainda despertado para as epistemologias, filosofias, artes e ciências ameríndias. Tudo concorria para que as artes indígenas fossem ensinadas como mais um tema qualquer da História da Arte. Ao tratar dessas artes - sustentadas por filosofias não nascidas na Grécia nem sistematizadas nas academias da Europa Moderna -, era usual que meus professores empregassem a mesma abordagem metodológica utilizada para os temas europeus. Nesse sentido, as artes indígenas sofriam um ajustamento às lógicas epistemológicas e metodológicas convencionais da universidade, o que fazia sua potencialidade, expressividade e força ficarem gravemente comprometidas. Assim, justificava para mim mesmo, após a oficina de Arissana, as causas da minha atenção tardia pelas artes e pedagogias indígenas.

Imagem 6 e Imagem 7 – Trabalhos dos participantes da oficina “Grafismo indígena e pintura corporal”, ministrada por Arissana Pataxó.



Oficina realizada em julho de 2017, no Festival de Inverno, na UFMG. Arquivo do autor.

O interesse pelo trabalho e pesquisa de Arissana Pataxó fez com que estendêssemos nosso diálogo após a oficina. Realizamos muitas trocas e muitas questões desta tese foram fruto de reflexões provocadas por nossas conversas. Em entrevista publicada em 2018, na Revista Clea³⁹, perguntei para ela: “como o professor não indígena pode se instrumentalizar para ensinar a cultura indígena na sua escola? Qual o caminho que ele pode percorrer? Você pode dar algum direcionamento para este professor interessado em tratar a cultura indígena?”. Ela respondeu:

Eu penso que o professor tem que partir do que está mais próximo dele: "qual é o povo indígena mais próximo de mim, dentro do meu Estado?" Temos que esquivar desse lugar comum de considerar apenas os povos indígenas da Amazônia. Sendo assim, se sou um professor de Belo Horizonte, devo perguntar: "quais são os povos indígenas de Minas Gerais?" É preciso fazer uma pesquisa. Não há outro caminho a não ser a pesquisa (BEDESCHI; SOUZA, 2018, p.52).

Esquivando da realidade sociocultural da Amazônia – lugar da “indianidade” mais famosa e difundida no Brasil – e me aproximando das ciências pataxó, planejei passar férias na região de Porto Seguro - BA. Foi uma oportunidade de conhecer melhor o contexto indígena do Nordeste, que inaugurou uma compreensão da

³⁹ Disponível em: <http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2019/05/REVISTA-CLEA-Nº-6.pdf>. Acesso em: 31 jul 2019.

complexidade do universo ameríndio no país. A região amazônica concentra a maioria das reservas e áreas protegidas no Brasil, dando às lutas políticas de seus indígenas uma dimensão ambiental e geopolítica, que flerta com a proteção da biodiversidade e das riquezas provenientes da sua exploração responsável e sustentável. Na região nordestina, que recebeu os primeiros fluxos colonizadores, as lutas de seus indígenas se voltam para a questão fundiária e a intervenção assistencial, para que o Estado atue na solução de um problema que ele mesmo criou. João Pacheco Oliveira escreve:

Se, na Amazônia, a mais grave ameaça é a invasão dos territórios indígenas e a degradação de seus recursos ambientais, no caso do Nordeste, o desafio à ação indigenista é *restabelecer os territórios indígenas*, promovendo a retirada dos não-índios nas áreas indígenas, *desnaturalizando a “mistura”* como única via de sobrevivência e cidadania (OLIVEIRA, 1997, p.53).

Uma vez em Santa Cruz de Cabralia, visitei Arissana e seu esposo, Jussimar, conheci seus familiares, a Aldeia de Coroa Vermelha, a Reserva da Jaqueira e Aldeia Velha, em Arraial d’Ajuda - BA. Na casa de sua mãe, Dona Meruka, mostrei um álbum de fotos de meu tio Afonso Mota, datado de 1983, quando ele esteve em Barra Velha - BA. Todos reconheceram o cacique Tururim, na casa de vovó Amélia e tio Mota, quando uma comitiva Pataxó veio difundir a causa de seu povo, em Belo Horizonte – MG (imag.8 e 9). Reconheceram também o pai de Dona Meruka, Sr. Alfredo Braz, vice-cacique de Barra Velha, na época, assim como tia Pena e tio São, este ainda criança. Neste momento, nos demos conta que nossos ancestrais já tinham se encontrado.

Na viagem, conversei com algumas lideranças, professores e artistas pataxó e percebi uma inteligência muito viva, um discurso conciso, pessoas conscientes de seus direitos e de sua missão na atual conjuntura sociopolítica do povo. Reconheci um povo que se pensava, que construía, no presente, o futuro das novas gerações; que trabalhava coletivamente por sua união e pelo fortalecimento de sua cultura. Um povo que se instrumentalizava, que frequentava as universidades em suas várias instâncias e retornava ao seu povo, com novos recursos intelectuais, que eram imediatamente colocados à disposição do coletivo. Um povo que se articulava com o Poder Público e que havia desenvolvido projetos arrojados de etnoturismo, aliando a solução de demandas financeiras da comunidade ao entretenimento e instrução de

visitantes; que fazia de suas aldeias grandes escolas abertas para o público não indígena, recebendo escolas locais e caravanas de turistas para acessarem o cotidiano da aldeia-educadora, na medida em que participavam de palestras, contação de histórias, visitas guiadas pelo território, almoços coletivos, esportes tradicionais dos Jogos Indígenas e observavam, ao mesmo tempo, os Pataxó nas suas atividades cotidianas.

Imagem 8 - Tio Mota e cacique Tururim.



Imagem 9 - Vice-cacique Alfredo Braz, avô de Arissana Pataxó.



Fonte: Arquivo de Afonso Mota Santos.

A partir dessa primeira visita, planejei um trabalho de campo de duração de três meses, na Terra Indígena Coroa Vermelha, em Santa Cruz de Cabrália, Extremo Sul da Bahia. A ideia era concretizar uma investigação mais profunda naquele universo artístico e pedagógico, que me instigava. Dessa forma, acompanhei três professores em suas aulas nas escolas indígenas, fiz amigos, frequentei alguns espaços e eventos e entrevistei doze pessoas, entre professores, lideranças e artistas.

A produção intelectual dos Pataxó das aldeias de Coroa Vermelha e Reserva da Jaqueira era acessada por meio de dissertações, que lia, e das conversas e observações de campo. O formato das dissertações, cuja lógica me era familiar, me ajudaram a significar os fenômenos e palavras que presenciava nas aldeias. Uma vez hospedado na casa de Anari Pataxó, destacada intelectual do seu povo, pude contar com sua prestimosa atenção para toda sorte de explicações, indicações para o campo, além de dicas sobre bibliografia. A pesquisa de Anari, referente ao seu processo de doutoramento, me suscitou lançar um olhar específico para os Pataxó. Integrante do grupo *Atxohã* - Grupo de Pesquisa da Língua e História Pataxó -, ela desvelava, para o mundo acadêmico, as engrenagens do processo de retomada da

língua de seu povo.

A associação entre metodologias de pesquisa acadêmica e metodologias nativas me despertou para um *fórum cosmopolítico* de trabalho, que se baseava na conciliação entre dois universos epistêmicos distintos. As reflexões de Anari me fizeram pensar em uma cultura de retomada e todas as estratégias, tecnologias e procedimentos envolvidos nesse contexto, logo no início do meu trabalho de campo. Foi pela porteira da retomada da cultura que iniciei minha caminhada investigativa sobre os Pataxó do Extremo Sul da Bahia e, depois, os Xakriabá, em São João das Missões - MG e sobre os Pataxó da Aldeia Muã Mimatxi, em Itapeçerica - MG.

A parceria com Nei Xakriabá e nossos encontros na Terra Indígena Xakriabá me aproximaram de um povo indígena do meu Estado e toda a sua *expertise* diante de uma realidade natural, geográfica e sociocultural no Norte mineiro. A filosofia trazida por Nei, Ivanir e Dona Dalzira Xakriabá, em sua imersão no universo do barro, da cerâmica tradicional, diz de uma produção poética, que celebra a interdependência da matéria-prima da arte com os ciclos da terra, das águas e da Lua. Diz de um processo de retomada da cerâmica tradicional, que tem o pensamento dos *mais velhos* como um tronco sustentado em raízes ancestrais e a escola indígena como a copa. Uma articulação que visa revigorar um processo de espalhar as sementes da sabedoria antiga, que ficaram adormecidas por alguns anos: sementes essas trazidas para os adolescentes da aldeia, com sentido direcionado a viabilizar-lhes uma nova perspectiva de trabalho e fonte de renda.

Em uma visita de Anari Pataxó a Minas Gerais, pude acompanhá-la até a aldeia de alguns parentes Pataxó, Muã Mimatxi. Fomos muito gentilmente recebidos por Sr.⁴⁰ Kanatyó, Dona Liça e seus filhos, todos professores. Identifiquei ali uma produção intelectual e pedagógica muito sofisticada e a figura de dois grandes filósofos na pessoa dos dois genitores. Há muito tempo ouvia pelo nome do Sr. Kanatyó e suas pedagogias escolares ímpares, tanto na FaE/UFMG como em Coroa Vermelha. Ao ter a oportunidade de conhecer a pesquisa de cada um dos professores, fiquei encantado com o desenvolvimento de pedagogias autorais em torno das artes, como, por exemplo, a didática de alfabetização por meio da música de Sr. Kanatyó, tratada no livro da “Coleção Pega Fruta” (PATAXÓ, 2017), ou o aprendizado sobre os fundamentos da cultura, a partir de desenhos (*têhêy*), de Dona

⁴⁰ O pronome de tratamento “Sr.” (senhor), “Sra.” (senhora), ou “Dona” antecedem os nomes de pessoas que são consideradas *mais velhos* entre os Pataxó ou Xakriabá.

Liça, tratada no “Com a terra construímos nossa história” (PATAXÓ, 2012). Localizada em Itapeçerica - MG, Muã Mimatxi contempla o conselho de Arissana, na busca do povo mais próximo da minha cidade.

As conversas com meus interlocutores indígenas, que se realizaram presencialmente, por meio de *emails* e mensagens por aplicativo, foram complementadas pela leitura de livros, capítulos de livros, artigos e dissertações de sua autoria. São produções, que realizam a interface cultural, ou seja, partem da investigação das ciências, artes e pedagogias indígenas para construir um terreno comum (*common-ground*) com a prática escolar. Essa estratégia é também compartilhada pela pesquisa dos professores aborígenes australianos. Sobre as “8 maneiras aborígenes de aprender e ensinar” (*8 Ways Aboriginal Pedagogy*), Tyson Yunkaporta relata sobre um estudo, em que providenciou “conceitos locais iniciais da pedagogia aborígene que seriam depois reunidos com as pedagogias ocidentais para criar a estrutura da pedagogia aborígene”⁴¹ (NEW SOUTH WALES, 2012, p.24, tradução nossa).

Nas conversas que tive com meus amigos indígenas, percebi que a interface cultural, que, no campo das Licenciaturas Indígenas brasileiras, recebe o nome de *interculturalidade* – compreendendo formas específicas de pensar o problema da construção de um intercâmbio entre regimes culturais diferentes, em nível de igualdade –, se firma como uma ferramenta muito cara aos intelectuais ameríndios e aborígenes. Trata-se de uma via de trabalho que sonda, com propriedade, os conteúdos tradicionais por meio de metodologias acadêmicas e analisa metodologias tradicionais por meio de metodologias acadêmicas. Retoma, na sequência, uma prática secular, operada no interior das aldeias, que diz respeito a uma análise de conteúdos e metodologias acadêmicas, antropológicas, ou, simplesmente, não indígenas, por meio de metodologias e conteúdos tradicionais. Nas escolas indígenas, a *interculturalidade* ainda se manifesta no trabalho de conteúdos acadêmicos por meio de metodologias tradicionais. Uma manobra estratégica para agentes de culturas, que resistem, há séculos, ao combate colonialista e, agora, associam ferramentas tradicionais às ferramentas de cunho acadêmico para retomar suas culturas, por meio da instituição escolar e, também, reafirmá-las e legitimá-las perante as instâncias científicas instituídas pela sociedade

⁴¹ [a study that provided] “the initial local concepts of Aboriginal pedagogy that would later be brought together with the western pedagogies to create the Aboriginal pedagogy framework [...]”

nacional.

O conceito da *retomada*

A conciliação entre dois mundos epistêmicos, partilhada pelos professores e mestres Pataxó e Xakriabá, diz de um viés da *retomada da cultura*, que passa pela escola indígena. *Retomada* é conceito central para as culturas indígenas do Nordeste e do Sudeste brasileiro. Ele pode ser considerado um conceito matriz, que se desdobra para vários contextos operatórios ou campos da vida, ganhando novas tonalidades e ênfases. Seu fundamento é a revitalização de uma rede de conexões, que sustenta as ontologias indígenas, seu modo de ser, conhecer, pensar e estar no mundo.

A *retomada* tem como ideia primordial a retomada de terras: ação vital para povos acossados pela invasão e encolhimento de suas terras e a subsequente escassez de alimentos e recursos naturais de toda ordem, mineral, vegetal e animal. Cacique Babau (2019), do povo Tupinambá⁴², em seu texto *Retomada*, explica como se deram os processos de retomada do território tupinambá, abordando seus aspectos cosmológicos, ontológicos e políticos. Seu texto é de todo ilustrativo para pensar a realidade dos povos indígenas do Nordeste e Sudeste brasileiro. Ele conta como aconteceu em um dos vários processos de desmatamento das terras do seu povo:

Há na Mata Atlântica uma árvore de grande porte que dá no sul da Bahia, o vinhático. Uma árvore belíssima, com a qual fazíamos nossas canoas tradicionais, porque ela não apodrece. Mas a indústria naval descobriu a árvore e invadiu o território para roubar a madeira. Os fazendeiros começaram a destruir tudo, inclusive as roças de cacau, para vender a árvore. Tínhamos 60 riachos, que foram reduzidos para 25, porque a Mata Atlântica é um solo raso, uma mata novíssima plantada recentemente, há uns dois ou três mil anos. E quando você tira as árvores altas, sabe o que acontece? O sol bate diretamente no solo e o solo não aguenta. O solo seca e não morre só árvore grande, morrem também as pequenas, que sobreviviam debaixo das altas. Morre tudo. As chuvas começam a ficar raras, a não ocorrer nas épocas certas, nos impedindo de fazer os plantios (BABAU, 2019).

⁴² TUPINAMBÁ. Vivem na região de Mata Atlântica, no sul da Bahia. Sua área situa-se a 10 quilômetros ao norte da cidade de Ilhéus e se estende da costa marítima da vila de Olivença até a Serra das Trempes e a Serra do Padeiro. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tupinambá_de_Olivença. Acesso em: 12 fev. 2017.

O desmatamento de áreas por que passam os indígenas é um problema antigo do país, que ganha novo debate no Brasil de 2019. Ele é movido pela ambição de empresários extrativistas e, em muitos casos, incentivado pelos governos. O desmatamento é a força motriz de diversas transformações do solo, do clima e de vidas animais, vegetais e humanas de uma região. Os povos indígenas acrescentariam que uma área devastada passa a influir sobre todas as outras circunvizinhas e seus moradores. A rede de relações, que sustenta a Vida, deita-se sobre toda a extensão das terras; sobre os impactos, sobre o seu povo. Cacique Babau conta:

E assim começamos também a morrer. Em 2004, tivemos 17 óbitos na aldeia da Serra do Padeiro, o que nos fez ir buscar em nossa cultura religiosa o motivo. Até nas mulheres grávidas, que não morriam de parto, as crianças morriam antes de nascer. Isso não é normal entre nós, Tupinambá. Os encantados⁴³ diziam que tínhamos que defender a terra que nos defendia (BABAU, 2019).

É a partir dessa conjuntura de destruição, morte, dificuldades e aliança com os encantados, que os Tupinambá iniciaram seus processos de retomada em defesa do território:

...nós retomamos a fazenda Bagaço Grosso em 2004 e levamos as famílias seis meses depois. As mulheres foram cuidando das hortas. Um grupo de guerreiros buscou os jogadores de veneno e os botou para fora. Outro grupo foi procurar os caçadores ilegais e dissemos: “Vamos tomar conta”. Todas as motosserras dentro da mata nós tomávamos e mandávamos o cabra ir embora. Blindamos nossa terra rapidamente. Falamos aos fazendeiros: “Aquele que ligar a motosserra e derrubar uma árvore nos convida a retomar! Nós vamos e retomamos!”. Fizemos nosso dever de casa (BABAU, 2019).

Ele conclui o seguinte sobre o resultado dessas ações articuladas:

Mas o certo é que, de 2005 em diante, já não tínhamos mais desnutridos. Ninguém mais passava fome. Não havia mais mortalidade infantil na nossa aldeia. Todos estavam gordinhos e a natureza estava se recompondo. Tudo voltava ao normal. Em 2018, você podia ir à Serra do Padeiro tranquilamente e encontrar uma mata, uma floresta intacta. Tem área que nunca foi mexida e as áreas mexidas se recuperaram e estão belíssimas! Os rios voltaram, os

⁴³ Encantados são os espíritos. Entre estes estão os espíritos das pessoas que morreram, ou melhor, se transformaram em um ser encantado, em um espírito que guia, aconselha, instrui e ilumina o caminho dos humanos.

riachos se recompuseram, a natureza se refez e os índios antes desnutridos têm hoje automóveis e motos na garagem e internet via satélite em casa. A terra nos deu tudo porque tivemos coragem de enfrentar quem a violava (BABAU, 2019).

A retomada é a tomada de posse de algo que era seu. Mas, como pode ser visto pelo texto de Cacique Babau, ela não se firma como um acerto de contas, como um gesto para colocar as coisas nos seus devidos lugares, ou dar a cada um o que lhe pertence. Trata-se de um gesto de sobrevivência de um povo, ou seja, da re-instauração de uma condição de um mundo. Trata-se de retomar as condições de uma aliança com a terra, a vida da terra e com todas as relações que isso evoca. Em sua escrita, o cacique tupinambá dá a ver a filosofia, que orienta a relação do indígena com o território e que rege as retomadas:

Como podemos achar que somos os únicos com direito à terra? E o direito dos pássaros de ter suas árvores para pousar, cantar e fazer ninho? E o direito da preguiça de ter sua árvore para morar? E o direito do tatu de ter uma terra para cavar e morar dignamente? Por que só o ser humano acha que pode viver dignamente sobre a terra? Nós, Tupinambá, não pensamos assim. Temos o nosso direito e a natureza tem o direito dela. Nós não mexemos na parte dela. É claro que os animais vêm comer nossas roças. Uma onça anda mais de 70 quilômetros por dia e nosso território só tem 47 mil hectares, e menos de 30 quilômetros de comprimento. Uma onça, coitada, passa rapidinho, mas hoje em dia ela vem para nossa casa porque lá encontra comida. Tem caititu, capivara e diversas outras espécies que podem servir de alimento. Temos que arrumar um meio termo para todo mundo sobreviver sem um precisar destruir o outro. E nós encontramos. Ninguém é ofendido pela natureza lá. Mas os brancos continuam achando que a natureza é o problema (BABAU, 2019).

A lógica da retomada dos territórios, tão bem ilustrada por Cacique Babau, está implicada na ideia da *retomada da cultura*. Pode-se dizer que a *retomada da cultura* é uma ação em defesa das ciências indígenas; de reativação de laços com as práticas tradicionais, as artes, os costumes, a língua, modos de fazer, ser, estar e pensar o mundo. Assim como na questão territorial, trata-se de reinstaurar conexões com os elementos primordiais para a vida do povo, de uma forma pragmática e holística. Reitero apenas que é difícil separar, conceitualmente, a retomada *territorial* da *cultural*, uma vez que *território* é o lugar – leito e nascente – da cultura, em/com/por ele construída, de forma contínua.

O termo *retomada* compreende, em seu sentido, uma volta, um trazer de

volta, um *reestabelecer*, um *revitalizar*. Um *revitalizar* que é uma operação de “dar mais vida”, ou “dar um banho de vida” na vida que existia ali de forma menos ativa, cuja potência ou a plenitude estava adormecida. É operação de apurada delicadeza e complexidade. Requer uma consciência profunda sobre as leis e lógicas da vida, algo que apenas as culturas que observam, pesquisam e atuam, neste solo, há milhares de anos, podem fazer.

Retomar não é um retorno a um passado. Não é um gesto de nostalgia. Contudo, buscar outros níveis do seu sentido e compreender as assertivas filosóficas, que sustentam o termo, induzem a fazer um percurso no tempo e que sondam a trajetória de resistência indígena.

Uma viagem da volta

Gersem dos Santos Luciano, Gersem Baniwa⁴⁴, abre seu livro “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje” (2006), assim:

Há uma grande diferença entre os milhões de povos nativos que habitavam as terras que hoje chamamos de Brasil desde milhares de anos antes da chegada dos portugueses e as poucas centenas de povos denominados indígenas que atualmente compõem os 0,4% da população brasileira, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2001). A diferença não é só de tempo nem de população, mas principalmente de cultura, de espírito e de visão do mundo sobre o passado, o presente e o futuro. (LUCIANO, 2006, p.17).

Pensar nos indígenas do Nordeste, em especial, nos Pataxó, compreende pensar numa transformação cultural, que se acelera a partir do fatídico episódio denominado, por alguns, de “Descobrimto”. Cabe aqui o termo *acelerar*, porque as culturas indígenas não são nem nunca se pretenderam ser estanques, concebendo, sempre, a operação de trocas entre povos vizinhos. Assim, ao longo de milhares de anos, os diversos grupos ameríndios, nas diversas regiões do território, do que hoje

⁴⁴ BANIWA - Os Baniwa vivem na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, em aldeias localizadas às margens do Rio Içana e seus afluentes Cuiari, Aiari e Cubate, além de comunidades no Alto Rio Negro/Guainia e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (AM). Já os Kuripako, que falam um dialeto da língua baniwa, vivem na Colômbia e no Alto Içana (Brasil). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Baniwa>. Acesso em: 10 fev. 2017.

se considera nação brasileira, praticaram intercâmbios diversos e se alimentaram de semelhanças e diferenças, num processo cujos rastros desafiam os mais eminentes antropólogos e arqueólogos.

Os encontros entre os indígenas e o colonizador, os *migrantes-armados* (GLISSANT, 2005), promoveram trocas de toda sorte, culturais e materiais, mas ganharam o peso de uma tragédia humana, cultural, científica e cosmológica. Tratou-se de uma empreitada marcada pela ambição da *conquista*. Sobre esses encontros, Gersem Baniwa escreve:

Não que esses povos não conhecessem guerra, doença e outros males. A diferença é que nos anos da colonização portuguesa eles faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus, que os povos indígenas não conheciam e não podiam adivinhar qual fosse. Eles não eram capazes de entender a lógica das disputas territoriais como parte de um projeto político civilizatório, de caráter mundial e centralizador, uma vez que só conheciam as experiências dos conflitos territoriais intertribais e interlocais (LUCIANO, 2006, p.17).

Projetos de conquista compreendem o desprezo pelas ciências e religiões dos povos nativos e, conseqüentemente, a sua subjugação e ajustamento forçado a padrões estipulados pelo colonizador. Esses padrões, como se verá na trajetória histórica dos Pataxó, são definidos por diretrizes “moralizantes”, no que tange à catequização e à sua inserção em um universo cosmológico importado - *eurocristão monoteísta*, como define Mestre Antônio Bispo (SANTOS, A., 2018) -, e por diretrizes socioeconômicas, ou seja, a redefinição de uma organização política e social dos nativos, que os induz a um outro comportamento e uma outra cultura cotidiana, que tem como fim a criação de condições mais favoráveis à expansão da fronteira agrícola e empreendimentos financeiros de uma classe dominante. Em resumo, projetos de conquista, como o que foi implantado no Brasil Colonial, ambicionam transformar - e apagar -, a identidade, a cosmologia, a cultura e as ciências dos povos colonizados.

Os encontros com o colonizador não são apenas um fato histórico, algo do passado. Ele é atualizado em diversos encontros, que acontecem nos dias de hoje e não só porque alguns povos indígenas ficaram isolados da sociedade nacional, por alguns séculos a mais, como é o caso de algumas etnias da Amazônia. Cada missão

religiosa que chega nas aldeias, com o fim de transformar as bases religiosas nativas, e cada líder religioso que proíbe seus fiéis de participarem dos rituais ou práticas tradicionais atualizam esses encontros. Cada troca política de gerentes ou presidentes das fundações de amparo ao indígena, que visa à flexibilização das políticas de proteção aos povos ameríndios para o avanço dos projetos do agronegócio ou da mineração, atualiza esses encontros. Declarações racistas, ou preconceituosas, gritos de defesa pela integração dos povos indígenas à sociedade nacional, proferidos por líderes políticos ou religiosos, mobilizam mentes e corações para uma guerra de domínio e extermínio dos territórios, mentes, corações, artes, ciências e culturas indígenas, dando diferentes concretudes aos mitos apocalípticos de cada povo.

A diferença cultural entre os Pataxó do século XVI e os contemporâneos, sugerida pela citação de Gersem Baniwa, deve ser pensada com arrojo teórico, para que se possa superar as armadilhas de uma análise superficial. Expressões como “aculturação”, “mistura”, ou “mestiçagem” têm circulado tanto no senso comum como na produção de alguns autores menos atentos do campo da Antropologia, ou do Jornalismo. São expressões perigosas, que trazem carga de desqualificação e deslegitimação da “indianidade” desses povos, ou seja, colocam em cheque a sua identidade, desde um arbítrio exterior, desde critérios e parâmetros estrangeiros a esses povos. Na década de 1990, Oliveira constatou que os povos indígenas do Nordeste eram descritos “apenas pelo que foram (ou pelo que, supõe-se, eles foram), há séculos atrás, mas sabe-se nada (ou muito pouco) sobre o que eles são hoje em dia” (OLIVEIRA, 1998, p.49). Percebe-se aí uma escassez nas pesquisas que buscam conhecer o universo das *culturas das retomadas*, dos povos, que têm criado estratégias para fazer viver e revitalizar sua cultura, mesmo em relações estreitas com o assédio integracionista e homogeneizador da sociedade nacional, há mais de 500 anos.

Oliveira explica a baixa atratividade, para os etnólogos, de um estudo sobre os povos indígenas do Nordeste brasileiro. Ele parte da metáfora do antropólogo como astrônomo das ciências sociais⁴⁵, trazida por Lévi-Strauss. Segundo o autor, o antropólogo buscaria “a distintividade cultural que possibilita o distanciamento e a

⁴⁵ Cito: “Lévi-Strauss nos ensina que ‘O antropólogo é o astrônomo das ciências sociais: ele está encarregado de descobrir um sentido para as configurações muito diferentes, por sua ordem de grandeza e seu afastamento, das que estão imediatamente próximas do observador’” (STRAUSS *apud* OLIVEIRA, 1998, p.49).

objetividade, instaurando a não contemporaneidade entre o nativo e o etnólogo” (OLIVEIRA, 1998, p.49). Muitos defendem que esse distanciamento poderia ser facilmente encontrado em diversas culturas amazônicas, mas não exatamente nas culturas indígenas do Nordeste. Puxando o fio de uma das armadilhas teóricas a que me aludi acima, Oliveira supõe que, se fossem atendidos, intransigentemente, os pressupostos da figura do antropólogo como astrônomo, “deveríamos supor que o momento privilegiado de observação daquelas culturas seria logo após os primeiros contatos dos indígenas com os portugueses, isto é, nos primórdios da colonização, nos séculos XVI e XVII” (Idem, ibidem). Nessa linha de pensamento, ele cita o trabalho dos museus, que ora se dedicam a “peças arqueológicas e relações históricas de populações que viveram no Nordeste”, ora a “coleções etnográficas trazidas de populações atuais do Xingu ou da Amazônia” (Idem, p.51). Tal viés, por um lado, empobrece a construção teórica da etnologia brasileira, comprometendo o rigor conceitual dessa ciência, no que tange a uma visão do conjunto das populações ameríndias no país. Por outro, acaba omitindo uma *expertise* da cultura de diversos grupos indígenas na reconstrução de noções complexas sobre identidade étnica, pertencimento, território e história, por exemplo.

A retomada “de posse” territorial e cultural pataxó compreende nuances, que merecem ser investigadas com dedicação. Ela suscita a reedição de relações, que se estabelecem com o *território* e a *identidade*, sendo que essas palavras congregam significados não aplicados nos cotidianos urbanos. Algo que pode ser ilustrado pelas palavras da liderança quilombola Mestre Bispo, que partilha de perspectiva muito próxima da dos Pataxó: “A terra não nos pertencia, nós é que pertencíamos à terra. Não dizíamos ‘aquela terra é minha’ e, sim, ‘nós somos daquela terra’. Havia entre nós a compreensão de que a terra é viva e, uma vez que ela pode produzir, ela também precisa descansar” (SANTOS, A., 2018).

A retomada é o reencontro com um lugar; um retorno a um território, a uma terra, que não é apenas um terreno material, um lote fixo. Nem mesmo um retorno a uma origem estanque; nem mesmo a uma origem que não existe mais. Trata-se de um retorno a condições de conectar com os fundamentos originários, uma coletividade cultural, com um território tradicional, área ocupada e trabalhada por seus ancestrais. Trata-se da evocação de uma forma de lidar com a vida, a ciência, o saber, a experiência, com a terra, seus entes e vidas, a (re)ativar detalhes de um arcabouço ontológico, axiológico e epistemológico.

O conceito “viagem da volta”, desenvolvido por Oliveira e que dá título a artigos e livros de sua autoria, lança luz sobre essa ideia das culturas de retomada. Ele escreve: “A ‘viagem da volta’ não é um exercício nostálgico de retorno ao passado e desconectado do presente (por isso não é uma viagem *de* volta)” (OLIVEIRA, 1997, p.65, grifo nosso). Ele define a viagem como “enunciação, autorreflexiva, da experiência de um migrante” (Idem, *ibidem*). Ao trazer a expressão “enterrada no umbigo”, de versos de Torquato Neto, ele menciona o artifício mágico (fazer simpatia), operado pelas mães, que enterram o umbigo de seus bebês para que, ao crescerem e migrarem em vista de condições melhores de trabalho, aumentem as chances do filho voltar à terra natal. Sendo assim, a simpatia mantém os filhos “emocionalmente ligados a ela e à sua terra de origem” (Idem, *ibidem*). Ele conclui:

O que a figura poética sugere é uma poderosa conexão entre o sentimento de pertencimento étnico e um lugar de origem específico, onde o indivíduo e seus componentes mágicos se unem e identificam com a própria terra, passando a integrar um destino comum. A relação entre pessoa e o grupo étnico seria mediada pelo território e a sua representação poderia remeter não só a uma recuperação mais primária da memória, mas também às imagens mais expressivas da *autoctonia* (OLIVEIRA, 1997, p.65-66).

A retomada dos territórios, da cultura, sob a égide do fortalecimento da identidade étnica de um grupo indígena, é uma operação interepistêmica bastante complexa. Ela prevê a articulação de processos tradicionais da cultura com estratégias ou ferramentas encontradas na própria sociedade nacional.

A demarcação da terra indígena, ou seja, a aquisição do título da terra (para usufruto coletivo), na forma do registro em papel de uma área circunscrita, por exemplo, é um recurso disponibilizado pelo Estado, que não diz da filosofia tradicional indígena de lidar com seus territórios. Apesar de não comungar com a proposta de trânsito livre pelos territórios, como o faziam seus antepassados, a demarcação é uma estratégia jurídica para garantir a proteção do território indígena de invasões, desmatamento e dissolução das condições de manutenção da cultura. A demarcação é um recurso que protege, fisicamente, uma cultura nativa de outra cultura, a saber, a cultura da sociedade nacional, que foi fundada, justamente, por práticas de invasão, desmatamento, extrativismo e exploração. Outros exemplos são os recursos de metodologia de pesquisa ligados à Antropologia e à Arqueologia para

retomadas da língua nativa, da pintura, adereços e das artes em geral; as formas gerenciais de criação de eventos e programas de etnoturismo em parceria com o poder público e a Funai, para fortalecer a afirmação da identidade e o orgulho de ser Pataxó, assim como as ferramentas tecnológicas, que facilitam o diálogo e a organização entre aldeias distantes, corroborando para o fortalecimento e reativação da tradição sob a coordenação dos *mais velhos*. Sendo assim, as noções de *identidade, pertencimento, território e história* de que os Pataxó contemporâneos falam não são as dos Pataxó quinhentistas, nem as da sociedade nacional. São construções oriundas de um fórum cosmopolítico de operação, de um gesto de cooperação e conciliação interepistêmica. Esse processo construtivo tem como orientação as noções originárias desses termos, que são carregadas de geração em geração e, hoje, estão guardadas pelos *mais velhos*.

Por uma *trajetória histórica* dos povos indígenas

Em uma entrevista realizada em 2017, perguntei a Arissana Pataxó como o professor não indígena poderia ensinar sobre as culturas indígenas, sem desvalorizá-las, ao que ela respondeu: “Eu acredito que para ensinar a cultura indígena sem desvalorizá-la é preciso fazer entender toda a *trajetória histórica* dos povos indígenas até a atualidade. Assim, os alunos vão perceber que estes povos existem, que eles não são uma ficção” (BEDESCHI; SOUZA, 2018, p.49, grifo nosso). Ela continua a resposta, contando que, quando visita escolas não indígenas, percebe que as crianças - assim como os professores e a Direção - falam sempre dos povos indígenas no passado. A falta de compreensão da dinâmica das culturas indígenas do Nordeste e Sudeste e de suas estratégias pedagógicas para a manutenção de suas culturas e tradições é um dos fatores que relegam essas culturas ao passado, negligenciando o que elas são. Arissana continua:

É preciso refletir: há uma grande diversidade de povos que vivem de maneiras diferentes. Nem todos os povos, hoje, têm a possibilidade de viver da caça, por exemplo. Muitas pessoas dizem: "os povos indígenas não caçam mais, estão abandonando seus costumes. Comem frango, comem isso e aquilo". Essas pessoas desconhecem toda uma realidade de um contexto que os levam a viver dessa forma atualmente. Por isso, acredito ser superimportante conhecer a trajetória de resistência dos povos indígenas. Todo povo indígena tem uma história muito forte de massacre na memória. Ainda que não

exista registro escrito, há memória de um massacre ou de violência física, em volta da questão territorial (BEDESCHI; SOUZA, 2018, p.50).

Não é possível pensar na transformação das culturas indígenas durante os séculos de colonização, sem considerar os massacres de que elas foram vítimas⁴⁶. Reafirmando o respeito e a consideração pelos herdeiros dos genocídios promovidos pelo Estado brasileiro, peço permissão para pensar essas tragédias em um arcabouço teórico, sob o pensamento de uma metodologia de pesquisa. Por um lado, remontar a crueldade e a covardia dos massacres das culturas e povos indígenas vai além de uma tentativa de gerar angústia para impactar nossa memória, como pretendem os memoriais dos holocaustos pelo mundo e sua vocação de "não esquecer para nunca mais acontecer". No caso indígena, é preciso acrescentar: é preciso não esquecer para lembrar que a colonização, a perseguição e os genocídios ainda existem, têm ganhado força em diversos Estados do Brasil no fim da segunda década do século XXI e precisam ser combatidos e apurados pela Justiça.

Por outro lado, as invasões, guerras e massacres são elementos fundamentais para se pensar o que Arissana chama de *trajetória histórica*, uma história de lutas, resistência, articulação, enfrentamento, derrotas e vitórias. Eles são pontos-chave para que se possa ver a história dos povos indígenas de forma minimamente honesta e se vislumbrar o desenho cultural e geopolítico feito pelos Pataxó, em seus engenhosos movimentos de resistência e retomada.

Quando Arissana argumenta que as pessoas desconhecem a realidade do contexto de vida dos povos indígenas, ela sugere duas coisas. A primeira é que as pessoas não contabilizam as guerras, massacres de que os povos indígenas foram vítimas, para pensar a sua realidade contemporânea. No equívoco dessa omissão, sustentam-se condições para pensar em ideias como "aculturação", que superlativam o "desaparecimento" de práticas culturais, responsabilizando os povos indígenas por ele, sendo que, na verdade, eles são atores de complexas estratégias de resistência e reedição cultural. A segunda são as formas de pensar o mundo, as diferentes maneiras de conhecer, de pesquisar, compartilhar e registrar saberes

⁴⁶ Seria um equívoco conceitual estacionar no campo denominado por uns de "vitimologia", porque assim eu não me alinharia à escolha conceitual e política, que define o discurso e a imagem de si mesmos construídos pelos Pataxó em suas histórias, oficinas, livros, teses e dissertações, como um povo guerreiro.

desenvolvidos pelos indígenas – nem sempre identificados e reconhecidos pela escola –, que contornam os relevos das tragédias, mantendo vivo o velho rio da tradição. Uma epistemologia vinculada a uma *expertise* em reconstruir uma comunidade depois de um ataque armado do Estado; em reestabelecer conexões com os cosmos e com as redes de relações presentes no território sem as condições ideais de execução dos rituais tradicionais; em substituir, uma vez forçados, a língua nativa pela língua do colonizador, em seus ritos e cantos, e, décadas depois, substituir o português pelo Patxohã a partir do trabalho de pesquisa e retomada nas escolas.

Uma articulação entre ontologia e cosmologia, que revela aspectos dessa *expertise*, pode ser ilustrada pelo texto de Mestre Bispo, que *conflui* com o pensamento dos Pataxó em diversos pontos. Ao discriminar o projeto de colonização eurocristã monoteísta e a lógica circular e multifocal inerente ao processo de reação dos povos tradicionais, ele escreve:

Porque eles [os colonizadores] só têm um deus e ainda dividiram com a gente. E nós temos vários. Como eles só têm um deus, eles só olham numa direção. Então o olhar deles é vertical, é linear, não faz curva. Assim é o pensar e o fazer deles. Como nós temos várias divindades, conseguimos olhar e ver a nossa divindade em todos os cantos. Vemos de forma circular, pensamos e agimos de forma circular e, para nós, não existe fim, sempre demos um jeito de recomeçar [...] A capoeira é rodando, o samba é rodando, o batuque, a gira nos terreiros de umbanda e de candomblé... Tudo para nós é rodando. Tudo para os colonizadores é linear. É um olhar limitado a uma única direção (SANTOS, A., 2018).

A maneira como Mestre Bispo desenha a articulação complexa da cosmologia, com os fundamentos de uma filosofia, é por demais didática. Ao ver o sagrado “em todos os cantos”, ele coloca uma profundidade de devoção, atenção e de reverência a diversos campos do mundo (material e espiritual), lugares, elementos, movimentos e forças. Com a sensibilidade espiritual direcionada não apenas ao alto de sua cabeça, articula diversas *poderosidades* ao seu redor. O “não existe fim, sempre demos um jeito de recomeçar” diz de uma forma de pensar, sentir e agir; um fundamento das culturas tradicionais, ligado à circularidade. Essa dinâmica está presente nas formas de aprender, ensinar, lutar, de fazer rituais, como o *Awê* pataxó, formas de congregar, dialogar com o território e toda uma rede de

relações entre humanos e não humanos e formas de interação com os fenômenos dessa rede. A movimentação das estrelas e a contabilização das sazonalidades do mapa celeste, que indicam transformações na superfície da Terra e nos hábitos das plantas e dos animais, falam de uma pesquisa baseada na circularidade. Falam de um método de *observação extensiva*, que se repete e se reencontra no mesmo ponto, insistentemente, a fim de registrar ciclos estelares que podem ter a extensão de meses ou de até 50 anos. Os mitos – outro exemplo de importante campo educativo das comunidades indígenas –, são marcados por um sistema oral de transmissão, que acompanha toda a vida do indivíduo, numa lógica circular, ou melhor, espiralar. Ao longo de sua vida, o indígena torna a escutar o mesmo mito, por diversas vezes, em diferentes situações e fases da sua existência. A cada vez que o seu ciclo de aprendizagem volta a passar por aquele mito, o faz em outro nível, com vários outros conhecimentos construídos, acessando, portanto, novos aspectos e camadas dos ensinamentos da história.

As palavras de Mestre Bispo, um pensador quilombola, jogam luz sobre a *expertise* da retomada da cultura de povos indígenas, como os Pataxó, pois esta também é uma tônica dos povos vindos de África. Neste ponto, os Pataxó e o povo quilombola da comunidade do Saco do Curtume *confluem*. Ele escreve:

Trabalho com os conceitos de “confluência” e “transfluência”. Confluência foi um conceito muito fácil de elaborar porque foi só observar o movimento das águas pelos rios, pela terra. Transfluência demorou um pouco mais porque tive que observar o movimento das águas pelo céu (SANTOS, A., 2018).

Mestre Bispo continua:

Para entender como um rio que está no Brasil conflui com um rio que está na África eu demorei muito tempo. E percebi que ele faz isso pela chuva, pelas nuvens. Pelos rios do céu. Então, se é possível que as águas doces que estão no Brasil cheguem à África pelo céu, também pelo céu a sabedoria do nosso povo pode chegar até nós no Brasil. É por isso que, mesmo tentando tirar nossa língua, nossos modos, não tiraram a nossa relação com o cosmo. Não tiraram a nossa sabedoria. É por isso que nós conseguimos nos reeditar de forma sábia, sem agredir os verdadeiros donos desse território que são os irmãos indígenas. Nós tivemos essa capacidade porque os nossos mais velhos que estavam em África, apesar de sermos proibidos de voltar para lá, vieram pela cosmologia. Isso é o que nós chamamos de transfluência (SANTOS, A., 2018).

A *expertise* da retomada está diretamente relacionada com a cosmologia, algo ainda difícil para a prática escolar mensurar. As estratégias de organização, educação, ritualização e ação que chegam pelo céu, em processos de *transfluência*, são evidenciadas no texto de Cacique Babau (2019). Como já citado, em 2004, houve muitas mortes entre os Tupinambá: “Os *encantados diziam* que tínhamos que defender a terra que nos defendia” (BABAU, 2019, grifos nossos).

Os desígnios trazidos pelo plano cosmológico direcionam diversos processos e estratégias da retomada:

Os *encantados* disseram: “Olha, aqueles que não têm onde viver vocês mantêm”. Porque é diferente, são pessoas que viviam escravizadas por fazendeiros e tinham no máximo 5 hectares de terra, muitos filhos e viviam a mesma pressão. Se os tirássemos da terra, não teriam para onde ir. Eles estudam em nossa escola, o Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro, lhes damos educação e também já melhoraram de vida. (BABAU, 2019, grifos nossos).

Se por um lado é do cosmo que vem o direcionamento da retomada e o delineamento de uma *expertise*, por outro, o impacto das perseguições e as tentativas de epistemicídio, que marcam as trajetórias históricas de resistência indígena, abalam não só os ciclos de pesquisa e construção de conhecimento, como também, a própria relação com o cosmos.

Fabiano de Souza (2015) reúne relatos de lideranças Pataxó, que deixaram Barra Velha, a aldeia mãe, e não sentiram que deveriam voltar. Para elas, o massacre ocorrido em 1951, no local, impactou profundamente as diretrizes cosmológicas e o aspecto espiritual da comunidade:

Para Kanatyó (Aldeia Muã Mimatxi) e Domingos Braz (aldeia Cinta Vermelha-Jundiba), após os drásticos eventos provocados pelos brancos em Barra Velha, a terra “adoeceu” e ficou sem proteção, uma vez que os *antigos* (espíritos dos velhos que protegem os Pataxó), os *encantos de luz* que agiam a favor do povo, para que este não adoecesse, fugiram para outras aldeias em busca de *força de vida e poderosidade*. Para Kanatyó, ainda hoje, isto é, dezembro de 2011, quando conversamos, muitos velhos, vistos como seres encantados de um tempo não alcançado, “batem [visitam] lá, mas não ficam” em Barra Velha. Segundo ele me explicou, as turbulências históricas (termo do qual ele se apropriou a partir das conversações comigo, pois afirmou haver gostado dele) haviam “esgotado os mundos de vida”, daí as doenças, as mortes, disputas entre os próprios parentes (SOUZA, 2015, p.58).

O controle de doenças, ou a medicina indígena, de forma diferente da medicina alopática, se articula com os campos cosmológicos e epistemológicos. Assim como a arte, a medicina indígena é um campo de saber, que não pode ser isolado dos outros. Não se separa a “área” arte das atividades cotidianas, da caça, da pesca, do cozinhar, do ritual, assim como não se separa a medicina da religião. Dessa forma, as implicações cosmológicas do ataque a Barra Velha influem diretamente sobre a medicina pataxó e o controle de suas doenças, uma vez que a complexa rede, que sustenta a inter-relação e interdependência dos saberes e poderes, foi abalada.

Essa particularidade epistemológica diz de um elemento fundamental da ontologia Pataxó, que pode ser encontrado junto a outros povos ameríndios. Gregory Cajete, do povo Tewa, da América do Norte, explica que 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 palestra⁴⁷ ministrada no Banff Centre for Arts and Creativity, no Canadá, em 2015, 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)⁴⁸. Ele evidencia aqui um foco de atenção diferente daquele registrado entre os cientistas da cultura das chamadas Ciências Exatas e Naturais, que isolam um fragmento da natureza para estudá-lo em condições controladas no laboratório. Assim, os vírus, as células e também os animais ficam confinados, em situações totalmente adversas àquelas que lhes são naturais.

O cientista, o médico indígena, ou melhor, o pajé não é aquele que pesquisa *observando* a natureza, de fora, mas aquele que pesquisa *participando*, inserido na experiência em si. Ele é parte da experiência, é agente e paciente da experiência do mundo natural, ou melhor, ele também é a natureza. Dessa forma, Cajete convoca a imagem de uma “trama de relações” (*tapestry of relations*), um fluxo, que diz sobre

⁴⁷ *Indigenous Knowledge and Western Science: Dr. Gregory Cajete Talk*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=828&v=nFeNIOglbwz. Acesso em: 25 jul 2019.

⁴⁸ “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”.

uma interdependência dos fenômenos e entes do mundo natural. A partir dessa trama, pensa-se a pesquisa pelo prisma dessa interdependência, que investiga meios de entrar em ressonância com essa trama (CAJETE, 2015b).

Nessa linha de pensamento, Sr. Kanatyó Pataxó, em uma visita que fiz a Aldeia Muã Mimatxi, me disse algo como: “Nossa religião é a natureza. A religião que protege nossa família, nosso povo, protege de toda encrenca e coisa má. Nossos doutores, nossos advogados, nossos defensores estão na natureza”. Sua fala me fez pensar que a proteção e a defesa são uma soma de *poderosidades* entre humanos e não humanos, e que, para ele, o *religare* é justamente a ressonância com essa Força Maior, presente no mundo natural, ministrada por diversas entidades e pensada na grandeza e harmonia da rede de relações, que sustentam o mundo natural.

Sr. Kanatyó assim como Sr. Domingos Braz são pensadores importantes referentes ao que pode ser chamado de Diáspora Pataxó, ou, também, de movimentos de “puxada de rama”, como explica Souza (2015), fundamentais para a compreensão da atual organização sociopolítica pataxó e sua trajetória histórica. A Diáspora Pataxó é um fenômeno que se inicia a partir dos anos 1940, em vista da intervenção do já extinto Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF) sobre o território Pataxó, impedindo-os de lidar com o território como o faziam há séculos. Ela se materializa, em 2019, com a distribuição geopolítica das aldeias, que se expande do Extremo Sul da Bahia até a Zona da Mata de Minas Gerais. Essas transformações se iniciam de forma compulsória, em vista do embate com forças do Estado após um período de estabilização territorial em torno da Aldeia Barra Velha.

As condições iniciais da *trajetória histórica* dos Pataxó

Avançar sobre a trajetória do povo Pataxó é atender a uma prerrogativa historiográfica de qualquer análise sobre um complexo cultural. Está ligado ao que Édouard Glissant chamou de *condições iniciais*, quando aborda a África contemporânea:

se quisermos compreender o que acontece de tão miserável e de tão angustiante na África de hoje (e mesmo sem sucumbir a nenhum "afro-pessimismo"), como poderíamos fazê-lo sem essa sensibilidade às condições iniciais, ou seja, evocar o terrível holocausto do Tráfico

dos negros, o despovoamento e devastação da África durante séculos? (GLISSANT, 2005, p.104).

Não trago essa citação para procurar entender “o que acontece de tão miserável e angustiante” entre os Pataxó, mas para pensar no desencadeamento de fatos que ajudam a entender a construção da realidade do presente, a contar por seus holocaustos. Dessa forma, as condições iniciais remontam a um fio de história longo, desde o início do chamado de “Descobrimento”. É a partir desse advento que se inicia um processo de transformação cultural desse grupo ameríndio, ligado ao confronto entre interesses territoriais de indígenas, colonos e Estado.

Em sua pretendida viagem às Índias, como reza uma versão da história, o primeiro pedaço de terra avistado pelos portugueses do mar foi o cume do Monte Pascoal, um monte considerado sagrado e habitado pelos Pataxó desde tempos imemoriais:

O Monte Pascoal, nosso Pé de Pedra, é terra indígena, baliza de nossa história, salão de nossas festas, altar e memória dos nossos antepassados. Terra que representa o canto do paihó, sossego da onça pintada, o som do sabiá, o tinir da araponga, a sombra do jequitibá e tantas outras formas de vida da Mata Atlântica que queremos preservar como sempre fizemos (PATAXÓ *apud* PATAXÓ, 2011, p.19).

Os primeiros registros documentais que informam sobre a vida dos Pataxó remontam ao século XVI, em que Salvador Correa de Sá, “ao realizar uma entrada, em 1577, os encontrou nas imediações do Rio Doce, ‘juntamente com outras nações tapuias’”, como os Apuraris e Puris (PATAXÓ, Povos Indígenas do Brasil). Documentos feitos entre os séculos XVIII e XIX, confirmam que os Pataxó se organizavam em pequenos grupos seminômades, considerados bravios e guerreiros. Por causa da sua resistência em admitir a conquista de seus territórios, recusar qualquer aliança com o colonizador e atacar as vilas, como forma de represália às invasões, eram considerados um entrave para a expansão colonial. Não eram raros os conflitos entre os povos indígenas da região, o que os colonos souberam muito bem explorar, na medida em que procuravam estabelecer parcerias com alguns desses povos enquanto imputavam toda violência aos Pataxó e Botocudos (Idem, *ibidem*). Francisco Cancela informa que, nessa época, os Pataxó habitavam grande área entre serras, vales e leitos de rios. Ocupavam “uma área descontínua que

deslizava, de norte a sul, desde o rio Buranhém até o rio São Mateus”, ao norte do Estado do Espírito Santo (CANCELA *in* PATAXÓ, 2011, p.22).

O Monte Pascoal, durante muito tempo, foi um dos principais pontos geográficos de referência do sertão da capitania de Porto Seguro. O *sertão*, nessa época, usado como denominação para toda região mais afastada do litoral, era caracterizado por escassa ocupação luso-brasileira e pelo perigo oferecido por suas trilhas, em vista de ataque de feras ou índios bravios. Segundo Cancela, “durante todo o período colonial, a ocupação portuguesa nessa região se limitou à faixa litorânea” (CANCELA *in* PATAXÓ, 2011, p.21). Os Pataxó, assim como os outros povos indígenas da região, puderam refugiar-se nos sertões por um bom tempo. O advento da corrida do ouro, em Minas Gerais, também contribuiu com a proteção dos sertões dos processos de colonização:

Desde fins do século XVII, a Coroa Portuguesa havia decretado o impedimento de desbravar os sertões de Porto Seguro, Ilhéus e Espírito Santo, tendo em vista formar uma barreira natural contra os descaminhos do ouro e das pedras preciosas das Minas Gerais. Segundo Maria Hilda Paraíso, essa medida consistiu em uma “estratégia de transformar a área em zona tampão que inviabilizasse o acesso sem controle às minas”, sendo proibidas a realização de entradas, a abertura de estradas e a derrubada de matas (CANCELA *in* PATAXÓ, 2011, p.21).

A partir da segunda metade do século XVIII, em vista das reformas pombalinas e da reestruturação dos planos da colonização da Capitania de Porto Seguro, uma outra realidade se instaurou. Com o objetivo de fazer da região polo produtor de alimentos para suprir as maiores cidades do Império, Salvador e Rio de Janeiro, a Coroa Portuguesa determinou uma nova política de integração dos indígenas da região. Vistos então como mão-de-obra e agentes da colonização, no sentido do povoamento, os indígenas seriam convertidos ao catolicismo e organizados “política, econômica e juridicamente de acordo com os modelos europeus, transformando-os em produtores inseridos no mercado e em súditos geradores de impostos” (CANCELA *in* PATAXÓ, 2011, p.21).

Um dos primeiros projetos dos agentes coloniais foi a criação das vilas, núcleos de povoamento compostos por índios amansados e outros colonos dispersos, que serviriam para fornecimento de mão de obra e para amortecer eventuais ataques dos índios bravios do sertão. Entre 1764 e 1772, foram criadas

seis novas vilas na Capitania de Porto Seguro, que se firmaram como peça importante para a incorporação dos indígenas aliados à sociedade colonial. Cancela relata que, nessas vilas, as crianças deveriam aprender “língua portuguesa, as casas deveriam ser construídas de maneira europeia e os costumes indígenas seriam terminantemente proibidos” (CANCELA *in* PATAXÓ, 2011, p.25). Remontando à “Relação dos Autos da criação da Vila Nova do Prado, da Capitania de Porto Seguro”, de 12 de dezembro de 1764, ele cita:

[...] conseguir a civilidade humana vivendo nas novas vilas com justiça que os governe e dirija, dando-se mestre e mestras a seus filhos, que os ensine e doutrinem para que assim por este modo venham a perder a miserável brutalidade em que até agora tem sido criados e hajam em poucos anos se verem doutrinados e cristianamente civilizados (RELAÇÃO *apud* CANCELA, 2011, p.25).

O desembargador e ouvidor geral José Xavier Machado Monteiro, que dirigiu a comarca de Porto Seguro entre 1767-1777, desprezava abertamente os povos indígenas, combatendo duramente o uso das línguas nativas na região. Para atacar uma suposta ociosidade dos homens, ele desmantelava as famílias indígenas: “ao mesmo tempo em que lhes retirava os filhos homens, para empregá-los em ofícios, e distribuía as meninas ‘pelas casas de mulheres brancas e honestas’” (PATAXÓ, Povos Indígenas no Brasil). Como informa a Revista do Instituto Histórico Geographico da Bahia, publicada em 1968, em nome da aquisição de bons costumes e uma nova língua, as famílias “eram, assim, desfeitas, sem qualquer preocupação com os seus interesses e sentimentos” (PATAXÓ, Povos Indígenas no Brasil).

Logo após chegar ao Brasil, o príncipe regente D. João VI desenhou uma nova política econômica, que visava ao fortalecimento do mercado interno. Cancela explica que, para que os planos do monarca funcionassem, era preciso três garantias: “acesso a novas terras, disponibilidade de mão de obra e infraestrutura real de escoamento” (CANCELA *in* PATAXÓ, 2011, p.29). Além de sugerir a incorporação dos “índios mansos”, das vilas, para a abertura de estradas, D. João revogou a impossibilidade de escravização indígena, que estava suspensa desde 1758. Cancela conclui:

O resultado desse laborioso plano foi a decretação da Guerra Justa aos índios dos sertões das capitanias de Ilhéus, Porto Seguro, Minas Gerais e Espírito Santo, em 1808. Decretada contra os chamados Botocudos, essa medida legalizou o extermínio, a escravização e a apropriação das terras dos índios Pataxó, Maxakali, Malali, Krenak e Kamakã [...] todos os índios que fossem encontrados com armas em mãos seriam considerados “prisioneiros de guerra” e trabalhariam como escravos por 10 anos ou “enquanto mostrarem conservar a natural ferocidade e antropofagia”. As terras habitadas por esses índios deveriam ser ocupadas por colonos, que teriam isenção de impostos por 10 anos, contanto que desenvolvessem “uma cultura permanente” (CANCELA *in* PATAXÓ, 2011, p.29).

Em 1850, foi publicado um novo estatuto jurídico de regulamentação fundiária no Brasil, que representou um novo ataque aos índios dos sertões. A chamada Lei de Terras estabeleceu critérios para a definição do que seriam terras de propriedade privada e o que seriam as de propriedade pública. De acordo com Cancela, “as terras que fossem consideradas devolutas, pertenceriam ao Estado, tendo título de propriedade pública e podendo ser vendidas pelos governos” (CANCELA *in* PATAXÓ, 2011, p.32). Como os Pataxó e outros indígenas dos sertões não possuíam título de suas terras considerado legítimo para o governo imperial, o domínio de seus territórios estava diretamente ameaçado pela Lei. Quatro anos após a instituição da Lei de Terras, o decreto nº 1218 buscou regulamentar a situação das terras ocupadas pelos indígenas, determinando a reserva de “terras devolutas para a colonização e aldeamento de indígenas nos distritos onde existirem hordas de selvagens” (MOTTA *apud* CANCELA, 2011, p.32). O efeito do aparato jurídico era muito claro: usar a força da lei para fragilizar a permanência dos indígenas em suas terras e dar aval para ações de expropriação, invasão e exploração econômica, a não ser que a população indígena concernida se subjugasse e entrasse em acordo com o Estado para que este, então, pudesse proteger suas terras. Mas não foram apenas os chamados índios do sertão que foram afetados com o referido decreto.

Os índios aliados, já aldeados, passaram a ter grandes dificuldades para garantir a propriedade da terra, uma vez que o Império estabeleceu critérios arbitrários para definir o que era “tipicamente indígena”, o que, muitas vezes, não os incluía. Vários dos aldeamentos - muitos deles em seus séculos de história -, frutos de uma orquestração do Estado, continham grande presença de homens brancos, ou pessoas mestiças, que também faziam articulações por meio de modelos econômicos não indígenas. Passaram, então, a ser classificados como terra não

indígena. Para Cancela, “o governo inaugurou uma avassaladora política de expropriação da terra dos índios aliados, que viviam aldeados há longos anos” (CANCELA *in* PATAXÓ, 2011, p.33).

Segundo relatos históricos, na segunda metade do século XVIII, havia doze aldeias de “índios bravos” Pataxó, no entorno do Monte Pascoal. Com o intuito de pacificar a região e garantir o avanço do plantio de mandioca e cacau, da extensão dos pastos, assim como a extração de madeira, foi instituído o aldeamento conhecido como Bom Jardim, em 1767. Tal advento suscitou uma movimentação dos proprietários de terra da região, que passaram a defender a retirada dos “índios mansos” das terras das vilas – pois as ambicionavam -, e sua mudança para o novo aldeamento. O movimento foi apropriado pelos moradores brancos de diversas vilas, que também exigiram a expulsão dos indígenas, fazendo com que os de diferentes origens fossem obrigados a se direcionar para o aldeamento Bom Jardim.

A constituição de Bom Jardim diz respeito a um dos *dois processos de territorialização*, de características distintas entre si, pelos quais passaram as culturas autóctones do Nordeste (OLIVEIRA, 1997). O primeiro, relacionado a esse aldeamento, de cunho assimilacionista, é verificado entre os séculos XVII e XVIII, sendo gerido por missões religiosas. O segundo, datado do século XX, gerido pela agência indigenista oficial, “pretende interromper o processo de assimilação compulsória, deixando o progresso material da região como uma tarefa para os não-indígenas” (OLIVEIRA, 1997, p.57). Os projetos assimilacionistas missionários estiveram articulados com o mercado e o desenvolvimento econômico da região. A fim de solucionar possíveis problemas com a dispersão dos indígenas pelo território, as missões garantiam a “acomodação entre diferentes culturas, homogêneas pelo processo de catequese e pelo disciplinamento do trabalho” (Idem, *ibidem*). A partir daí, há o estímulo aos casamentos interétnicos e à fixação de colonos brancos nos territórios dos aldeamentos. Esse tipo de aldeamento missionário foi prejudicado pela política posterior do Império, representada pela instituição da Lei de Terras e pelo decreto nº 1218.

Quase um século depois da instituição de Bom Jardim, se consolidou um novo projeto de aldeamento próximo ao rio Corumbau, na região da Vila do Prado. No dia 1º de março de 1861, na Assembleia Legislativa da Bahia, o Presidente da Província, Antônio Costa Pinto, declarou que “existiam centenas de famílias que ora estavam nas brenhas e ora na Vila do Prado, sem caráter algum hostil mas

persistentes em seus costumes selváticos, e à sua fertilidade e proporções para estabelecimento de grandes fazendas” (PINTO *apud* PATAXÓ, Povos Indígenas no Brasil). Atendendo a aclamações da sociedade local, foi criado o aldeamento de Barra Velha, assim conhecido pela mudança da foz do rio Corumbau, que ficava na frente do local onde se situa o aldeamento em 2019. Há indicações suficientes para poder afirmar que o novo aldeamento, contudo, se estabeleceu sobre o aldeamento já criado – mas deslegitimado posteriormente –, conhecido tradicionalmente pelos Pataxó como Bom Jardim. Dessa forma, Barra Velha, que hoje é referida como “aldeia mãe”, contabiliza, se contados desde 1767, 253 anos de história no ano de 2020.

Barra Velha foi palco de muitos contatos entre os indígenas aldeados e os “índios do sertão”, chamados pelos Pataxó de *tapuyas*, que vinham até o chamado “Céu” para fazer trocas de alimentos e outras coisas. Maria Correia Pataxó, considerada “o língua”, quem “cortava a língua”, ou seja, quem tinha domínio do idioma nativo, tinha grande prestígio por ser quem fazia esse contato. Segundo Anari Bomfim Pataxó (2012), os *mais velhos* pataxó relatam que os *tapuyas* vinham pelos rios do Prado, passavam pelo pé do Monte Pascoal e chegavam ao rio Corumbau. Chegavam no Céu imitando o canto do pássaro Zabelê. Segundo Sr. Arawê Pataxó, o Céu ganhou esse nome, “porque dali eles via oceano dali da frente, né, via o oceano, por isso que tem o nome do céu” (ARAWÊ *apud* BOMFIM, 2012, p.35). Ele explica que Maria Correia, sua bisavó, era responsável pelo *Awê*⁴⁹ do Céu, já que era quem se comunicava com os indígenas do sertão. Ele relata:

Meu pai mesmo, contava dizia, condo tava pra chegar esse povo, ela ia lá, fazia os apreparo dela, ela ficava assim toda banhada de urucum, pra mudar de cheiro, que incluía com os cheiros deles, né. Que ela não podia assim com outros cheiro diferente, porque eles lá tava sabendo que ela tinha o contrato com outras pessoas diferente, então ela fazia todo esse apreparo, ia lá fazer os beiju com o luá, né, pra tomar, e aí eles trazia pedra, diamantes, aquelas coisas bonitas e

⁴⁹ O *Awê* pode ser considerado um ritual pataxó, também designado *Heruê*, quando se remete aos moldes mais antigos do *Awê*. Configura-se como uma *performance* coletiva, que lembra o ritual do Toré. Ele tem dinâmica circular, puxada por um cantador munido de um maracá que dita o ritmo da dança e geralmente propõe os cantos. No livro “Inventário Cultural Pataxó”, se lê: “O *awê* traz segurança: a dança e o canto são instrumentos de comunhão entre os Pataxó, pois o canto é a voz dos espíritos, é mensagem entre as pessoas que faz viajar entre histórias, mergulhar em sonhos, viajar por mundos distantes. Na dança, transpira-se energia antiga e recupera-se outras da terra, do ar, da água, do fogo e de todas as energias positivas que formam a natureza” (PATAXÓ, 2011, p.89-90).

fazia aquela roda e eis ia brincar o awê deis lá, né, nesse céu (ARAWÊ *apud* BOMFIM, 2012, p.35).

Sr. Adalício Pataxó, que mora em Barra Velha, entrevistado por Anari, conta que Dona Marculina, mãe de Maria Antônia e sogra de João Nascimento, também recebia os *tapuya* num local chamado “Conzinha Veá”. Ele revela que ela conversava com eles *na língua*, e que eles eram os Maxakali que hoje estão em Minas Gerais: “Esses índios que hoje em dia mora em Maxacali, era quem atacava aqui em Barra Velha, depois como bem começou a escravidão, eles correram. Naquela época os Maxacali era da Imburana, eles correram para Imburana e hoje mora no Maxacali” (ADALÍCIO *apud* BOMFIM, 2012, p.35).

A história da formação de Barra Velha suscita a noção de *territorialização*, típica dos povos indígenas do Nordeste. Uma ideia tributária de projetos estatais de “mistura” étnica. Oliveira aborda a noção de *territorialização* como intervenção da esfera política que cria um coletivo específico a partir da reunião de um conjunto de indivíduos ou grupos em um território circunscrito (OLIVEIRA, 1997). Trata-se de um ato político “constituidor de objetos étnicos através de mecanismos arbitrários e de arbitragem (no sentido de exteriores à população considerada e resultante das relações de força entre os diferentes grupos que integram o estado)” (OLIVEIRA, 1997, p.56). O interessante é perceber as formulações e as *reedições* culturais - nas palavras de Mestre Antônio Bispo (2018) -, desenvolvidas nesses processos de territorialização. Oliveira define *processo de territorialização* da seguinte maneira:

o movimento pelo qual um objeto político-administrativo [...] vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais (inclusive as que o relacionam com o meio ambiente e com o universo religioso) (OLIVEIRA, 1997, p.56).

A conformação da aldeia mãe, a partir de um grupo de maioria Pataxó, associado a outros grupos locais, é ponto crucial para a formação da identidade dos Pataxó contemporâneos. Em Barra Velha, foi criado um universo identitário próprio, que foi se acomodando ao longo dos anos e constituindo uma “terra natal”.

As afinidades culturais ou linguísticas, bem como os vínculos afetivos e históricos porventura existentes entre os membros dessa unidade político-administrativa (arbitrária e circunstancial), serão retrabalhados

pelos próprios sujeitos em um contexto histórico determinado e contrastados com características atribuídas aos membros de outras unidades, deflagrando um processo de reorganização sociocultural de amplas proporções (OLIVEIRA, 1997, p.56).

Instituída Barra Velha, os Pataxó tiveram um período de estabilidade, apesar das constantes ameaças dos empreendimentos de expansão agrícola, invasão do território e outras ações violentas. Sobre esse período, Arissana Pataxó escreve:

Mas, ainda assim, do início do século XX até a década de quarenta, o nosso povo ficou por um tempo “sossegado”, isolado de qualquer relação de caráter governamental, vivendo da caça, pesca, da extração de vegetais, produção de objetos e da agricultura de subsistência em uma extensa área verde de mata atlântica no entorno do Monte Pascoal, que se estendia até a praia onde ficava a sede do território, a Aldeia Barra Velha (SOUZA, 2012, p.26).

O sossego desse período foi quebrado por novos projetos do governo. Nesse caso, o Estado Novo implementava uma série de políticas para exaltar o nacionalismo e criar uma “identidade brasileira”. Contudo, essas políticas não consideraram os povos indígenas.

A história recente dos Pataxó: a diáspora de Barra Velha

Em 1943, em pleno governo ditatorial do Estado Novo, iniciou-se uma nova batalha para os Pataxó. Tratou-se da criação do Parque Nacional do Monte Pascoal (PNMP), que visava preservar e perpetuar a memória do fato histórico fundante do Brasil, enquanto nação, conhecido como o “Descobrimento”. Nos documentos de implementação do Parque não havia qualquer menção à presença de indígenas na região. A partir da publicação do Decreto nº 12.729, o governo tinha a prerrogativa de desapropriar as terras ou benfeitorias que estivessem dentro da área circunscrita ao PNMP (CANCELA *in* PATAXÓ, 2011). O processo de geoprocessamento e demarcação da área foi coordenado pelo engenheiro Aurelino Costa Barros, o Dr. Barros. Questionado pelos *mais velhos*, ele nunca revelou seu verdadeiro fito e declarou que a medição se converteria em benefício para os indígenas. Dessa forma, contou com apoio irrestrito no reconhecimento da área, abertura de trilhas, abastecimento da equipe e no transporte de equipamentos. Concluída a empreitada, ele revelou que os Pataxó não poderiam mais derrubar árvores para fazer suas

roças, fazer extrativismo de madeira, ou caçar. Todo mundo seria retirado da área demarcada para o Parque (CANCELA *in* PATAXÓ, 2011). Começou aí um período de grandes aflições, que culmina no chamado “Fogo de 51”, ou na “época da revolta” (SOUZA, 2012, p.27).

Decididos a defender seus direitos, os Pataxó de Barra Velha enviam para a capital federal, Rio de Janeiro, o capitão Honório e outras lideranças. Segundo Arissana Pataxó, em 1949, “Honório Borges, um velho com mais de oitenta anos”, registra “um pedido ao SPI de não deixarem suas terras serem invadidas, além de pedirem também ferramentas e roupas” (SOUZA, 2012, p.27). Ela complementa: “Assim começaram as primeiras viagens de Honório, só interrompidas quando recebeu a promessa de que viriam resolver o problema do território” (Idem, *ibidem*).

O massacre do “Fogo de 51” ocorreria dois anos depois da primeira viagem de capitão Honório, em momento de franco conflito fundiário em torno do Monte Pascoal. Cito a história contada por Arissana, na sua dissertação de Mestrado, quem me contou a impactante história pela primeira vez, na oficina que ministrou no Festival de Inverno da UFMG, em 2017. O relato arrebatou todos os presentes. Ele foi interrompido pela professora algumas vezes, por conta da emoção. Segue a história:

O episódio do Fogo começa quando, em 1951, dois homens chegam à aldeia de Barra Velha, dizendo terem vindo do Rio de Janeiro para demarcar a área para os Pataxó. Um dizia ser tenente e, o outro, engenheiro. Estando em Barra Velha, fizeram uma reunião com os chefes de família pataxós, todos tendo sido convocados, mesmos os que moravam mais distante, no entorno do Monte Pascoal. Os dois já chegaram em Barra Velha mandando abater gados dos vizinhos para a alimentação do pessoal e perguntando onde ficava o comércio mais próximo, no qual pretendiam buscar ajuda. Acompanhados e sob as ordens dos dois homens, os Pataxó foram até o comércio de Teodomiro Rodrigues, em Corumbau, e assim que chegaram, os dois homens, em vez de pedir ajuda, anunciaram que aquilo era um assalto, ferindo e amarrando Teodomiro, obrigando os Pataxó a pilhar a mercadoria da venda e a cortar a linha telegráfica. Neste momento, os Pataxó perceberam que haviam sido enganados, mas era tarde demais, os dois homens deram ordem para que todos conduzissem a mercadoria para a igreja e que ninguém fugisse. Algumas famílias, contudo, puderam fugir, principalmente as mulheres com seus filhos. Seu Sebastião que, à época, estava com dez anos, conta que sua mãe, percebendo que aquele incidente redundaria em confusão, logo chamou os filhos: “Vamo saí daqui! Vamo saí daqui que o negócio num vai dá bom!” Seu pai, no entanto, sob a ordem dos ladrões, teve que permanecer em Barra Velha até a hora que a polícia invadiu a aldeia:

(...) Aí meu pai disse que pontou uma luz lá po lado de Caraíva, aí o povo avoroçou tudo: - Uai! Uai! (...) Pouco viu pau quebrar, bala de lá pra cá, a polícia, aí os que desse pra correr ia correndo, aí diz que muito polícia mermo entrou atirando e deixou os índio por tudo que foi canto. Daí onde nós tava só via os tiro, tava a minha família toda, disgramemo mata a dento. (...) Sei que foi sofrimento, sofrimento mermo, chuva, muita chuva. Arquelas lagoa tava tudo cheia d'água. (Seu Sebastião, Aldeia Coroa Vermelha, Março de 2011).

Policiais de Prado e Porto Seguro invadiram a aldeia, trocando tiros entre si por achar que eram os Pataxó que estavam armados, e, na sequência, queimaram todas as casas, roças e também fizeram um saque na aldeia. Vários homens e mulheres foram presos e levados amarrados para Caraíva, sendo abusados de todas as maneiras. Os que conseguiram fugir não tiveram outra alternativa senão esconder-se nas matas, talvez o único local onde estariam seguros. Dona Izabel conta que, juntamente com seus quatro filhos, subiu o córrego Gibura até chegar numa casa de uma senhora não índia, chamada Nazara, e pediu abrigo.

(...) chegou lá: _Ê Dona me dar um lugarzinho no fogo da senhora pa eu fazer uma comida pa meus fii(filhos) que eis(eles) tão tudo aqui com fome e com friio. Ranjou um café pa eis(eles) beber. Aí ela: _ Pode fazer. Na casa da mulé. Fiquemo ali. Fiz o café, eis(eles) bebero... Aí ela falou: _ Aonde cês vão? Mulé nós vamo por aqui acima. Aí ela disse: Ah pode ficar aqui com agente... Daí agente fiquemo na casa da vea. (Dona Izabel, Agosto de 2010).

Assim como Dona Izabel, os pataxós dispersos foram buscando abrigo nas matas, nas roças e também nas fazendas da vizinhança. Enquanto isso, policiais os cercavam e os procuravam por toda parte, para prendê-los. A busca pelos pataxós só parou dias depois, quando os policiais receberam uma ordem para não mais prenderem os índios. A essa altura os dois "ladrões", juntamente com mais dois índios que os acompanhavam, já haviam sido mortos quando se aproximaram de uma fazenda, para pedir abrigo.

A repressão atingiu a todos os Pataxó, mesmo os que moravam mais distante. Seu Edivaldo, neto da Maria Emília, que atualmente mora na Aldeia Pé do Monte, conta que sua mãe e tios, que na época moravam no Craveiro, também se esconderam na mata, e quando resolveram sair:

encontraro um camarada, um tal de Antôin Rocha que morava lá perto, vizim lá da gente. Aí deu voz de prisão pra eis[eles]. Eis[eles] foru [foram] até a Barra do Cahy, até lá no Odaldo [irmão de Teodomiro], chegando lá o Odaldo disse: - Rapaz pra quê que cê trouxe esses camarada pra cá? Esses daí é meu, rapaz! Esses aí num tava lá nessa briga lá não, pode soltar eis[eles] que eis[eles] vão embora pra casa deles. Aí soltaro, mas o camarada sozim deu voz de prisão e levou eles na frente, tudo até a barra do Cahy de lá eis[eles] voltaro de novo, no mesmo dia. (Seu Edivaldo, Aldeia Pé do Monte, janeiro de 2011).

Destruição e um deserto de casas queimadas foi a imagem que restou de Barra Velha depois do Fogo de 51 (SOUZA, 2012, p.27-29).

A crise instaurada, descrita por Arissana, diz do genocídio, diz do desmembramento de famílias no tumulto da fuga, da morte posterior de idosos apossados pela situação extrema, do desligamento com as lideranças espirituais e políticas, das dificuldades de encontrar alimentos, recursos vegetais medicinais em um novo pouso forçado. Os Pataxó, dispersos, escondidos, levaram alguns anos para voltar para Barra Velha. Muitos não voltaram, fundando outras aldeias, como Corumbauzinho, Mata Medonha e Águas Belas. Muitos trabalharam como escravos para poder sobreviver nesses novos locais. O pataxó Epifânio, incumbido de trazer seu povo de volta para Barra Velha, percorreu fazendas e povoados: “Os fazendeiros e policiais, com medo de perderem o trabalho escravo dos índios, ameaçaram matá-los, se retornassem à aldeia” (PATAXÓ, 2000, p.28). Aqueles que voltaram ainda enfrentaram os conflitos com o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), apesar das diversas viagens das lideranças para o Rio de Janeiro e, depois, Brasília: “para infelicidade e desespero dos agricultores indígenas, os policiais vinham e destruíam todas as plantações e ameaçavam os índios” (PATAXÓ, 2000, p.29).

O impacto do massacre do “Fogo de 1951” deixou grandes marcas nas práticas culturais Pataxó. Muitos indígenas sentiram a necessidade de omitir sua identidade e interromperam o uso da pintura corporal, dos adereços tradicionais, assim como a prática de rituais. A ideia era evitar as agressões perduradas por muitos anos no Extremo Sul da Bahia, dada a “má fama”, que se espalhou em torno dos Pataxó. Uma vez que a comunidade fora desmembrada, a organização social fora esfacelada. Assim, a evocação dos rituais se tornou mais difícil, uma vez que eles costumam ser “puxados” por lideranças específicas, ou contavam com contingentes específicos para sua realização, sendo contingentes humanos, espirituais, de adereços, espaços específicos etc.

Oiti Pataxó, Fernando Carvalho, artista, professor e morador da Reserva da Jaqueira, me concedeu uma entrevista que se transformou em um vídeo⁵⁰, material didático que integra esta tese. Em sua pesquisa sobre a pintura corporal Pataxó, correspondente a cada período histórico, ele diz:

⁵⁰ Oiti Pataxó | Artes Pataxó na escola não indígena. Disponível em: https://youtu.be/LBOZ8ek_VoE. Acesso em: 30 abr 2020.

...você pode ver algumas fotografias das imagens das esculturas que ele [o Pataxó representado] não tem pintura nenhuma. [...] pelos vivos que nós temos, eles contam que não dava mais para fazer a pintura. Por que se fizesse a pintura também já entrava nessa questão... acompanhava o sofrimento deles no massacre. Devido ao [que o] massacre também era o momento em que muitos estavam pintados. (CARVALHO, F., 2018, informação verbal).

Além da questão da cassação à identidade pataxó na região, soma-se aí o trauma coletivo. As marcas do “Fogo de 51” foram tão fortes que emudeceram a identidade, o orgulho de ser Pataxó e o gosto pelos costumes tradicionais.

Apenas na década de 1970, a partir da intervenção da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que os Pataxó conquistaram o domínio de um território um pouco maior que o estipulado pelo IBDF, embora não fosse suficiente. Em 1988, o governo “reconheceu” 8.627 hectares no entorno de Barra Velha, “de posse imemorial indígena”, propondo que fosse regulamentada com o nome de ‘Colônia Indígena Barra Velha’” (CANCELA *in* PATAXÓ, 2011, p.39). Em dezembro de 1991, a demarcação dessa terra indígena foi homologada, contudo não correspondia, nem de perto, à totalidade do território ocupado pelos indígenas e excluía ainda as áreas de manguezais, que são de grande importância para coleta de recursos nutricionais, por meio da mariscagem (CARVALHO, M., s/d). Como explica Maria do Rosário Carvalho, desde então, mesmo dispersos pelo território, os Pataxó se organizavam sistematicamente:

Desde 1989, sob grande pressão dos fazendeiros, os Pataxó buscavam unir-se, em torno da reconquista do território, através de encontros regulares. Em 1992, realizaram a “Marcha das Retomadas” e organizaram a “Associação dos Pataxó sem Terra”. No ano subsequente, ocorreu a primeira retomada, da Aldeia Velha, e sucessivamente a acumulação de experiência que culminaria, em 1995, na criação do “Conselho de Caciques”, que reuniu representantes de aldeias Pataxó e Hãhãhã (CARVALHO, M., sem data, p.3).

Em 1999, enquanto o Governo, em parceria com diversas empresas, organizava o megaevento da Festa do Descobrimento, em comemoração dos “500 anos do Brasil”, os Pataxó se reuniam, na aldeia Boca da Mata, em torno do seu Conselho de Caciques e discutiam a luta pelo direito à demarcação das terras indígenas. A chamada Costa do Descobrimento tinha, então, papel de destaque na

programação do Governo, já que ela abarcava o local de chegada da primeira nau portuguesa, assim como o local onde se celebrou a primeira missa, dentre outros. Cientes disso, os Pataxó lançaram a *Carta do Povo Pataxó às Autoridades Brasileiras*, argumentando que “o Parque Nacional do Monte Pascoal foi criado nos limites de suas terras, o que lhes dava o direito de ‘imediatamente retomar’ o seu território, sob a proteção jurídica do ‘direito constitucional’ e amparo inquestionável da ‘memória dos antepassados’” (CANCELA *in* PATAXÓ, 2011, p.19-10). A retomada do Parque iniciou um processo de tensionamento entre Funai, Ibama, Procuradoria da República, indígenas e não indígenas, que resultou na criação de um Grupo Técnico para estudo de identificação e delimitação da área da Terra Indígena do Monte Pascoal, cujo relatório produzido (que aguarda a portaria ministerial declaratória) previa uma área de 52.749 hectares, abrangendo doze aldeias em torno do Monte Pascoal.

Como grande parte das aldeias Pataxó foram configuradas a partir da diáspora ocorrida em 1951, é possível considerar que elas compõem com Barra Velha um conjunto político e social que, apesar de disperso, vêm se rearticulando formalmente em encontros regulares, motivados pelo resgate de uma história comum, de aspectos culturais e de relações de parentesco e pela luta por direitos e territórios (PATAXÓ, 2011, p.51).

A Aldeia de Coroa Vermelha, em Santa Cruz de Cabrália, é considerada uma das maiores aldeias urbanas do Brasil, sendo a maior aldeia pataxó em termos populacionais. Seus habitantes vivenciam de perto as implicações do contato com os não indígenas, trazendo para o seio da cultura uma série de mazelas da vida urbana. Sua história está relacionada à explosão do fenômeno do turismo em Porto Seguro e região, datado do início da década de 1970. Devido à crescente especulação imobiliária e ao crescimento urbano desordenado, a sua demarcação demandou anos de luta, ocorrendo apenas em 1997. No início da década de 2010, a Terra Indígena Coroa Vermelha contava com uma área total de 1.493 hectares e 6.000 habitantes, vinculados a atividades de produção e venda de artesanato, atividades comerciais (vendas de produtos de praia e da cultura nordestina, dentre outros), ou de prestação de serviços para a rede de hotéis da região. Incluem-se aí as aldeias de Coroa Vermelha, Juerana, Aroeira, Nova Coroa e Reserva da Jaqueira.

A Reserva da Jaqueira se constitui de 827 km² de mata, resultado do processo de retomada de uma área sobre a qual havia planos para a implantação de um condomínio, desde uma organização na Aldeia Coroa Vermelha, que recebeu contribuição dos Pataxó de várias aldeias. O movimento de retomada da cultura na Terra Indígena Coroa Vermelha se engrandeceu com a criação da Reserva. Afastada do centro urbano, ela é uma aldeia no meio da mata, que apresentou condições ideais para ser palco de importantes processos de *reciclagem*⁵¹ de jovens, de fortalecimento dos laços com aquele território, suas plantas, bichos e o atendimento aos grupos visitantes.

Desde o processo de consolidação da sua retomada e demarcação, a Jaqueira se firma como um espaço de construção de uma aldeia-educadora. Na medida em que os ambientes de resistência e reunião suscitam o poder dos cantos e da cultura, para se consolidarem, se cria um ambiente de retomada dos ambientes tradicionais que passam a ser construídos no local, se firmando como laboratórios de pesquisa, ensino/aprendizagem, circulação de histórias, cantos, mitos etc. Ao reativar processos adormecidos, os jovens intelectuais, orientados pelos *mais velhos*, iniciaram um processo de multiplicação desses saberes, pesquisas e processos nas escolas da Reserva e de Coroa Vermelha.

A retomada da Jaqueira parece se firmar como um contraponto a própria ação integralizadora da cidade de Porto Seguro sobre os Pataxó de Coroa Vermelha. Integralização essa, como será visto no capítulo 3, fomentada pela própria escola monoepistêmica. Maria das Neves dos Santos, ou Nitynawã Pataxó, em entrevista de 2018, me disse:

Quando nós viemos para aqui, em 1997, nosso objetivo era que a gente pudesse tá vivenciando e praticando os conhecimentos tradicionais do nosso povo. Até porque nós nascemos e crescemos dentro da aldeia, nós tivemos uma convivência muito diferente das de hoje, dos nossos filhos, nossos neto. Porque a nossa realidade era diferente. A gente ainda tinha a liberdade de ter rios pra pescar, rio sadio. Nós nos alimentávamos da caça, dos animais, dos recursos da

⁵¹ O termo *reciclagem* foi usado por Ariema Pataxó, ao relatar os processos formativos pelos quais ela passou, quando se mudou para Coroa Vermelha. O contato intensivo com falas e vivências de *reciclagem* com os *mais velhos*, promovidos na Reserva da Jaqueira, abriram-lhe um novo horizonte de aprendizado, associando *pesquisa*, *cultura* e *território*. Syratã Pataxó, cacique da Reserva da Jaqueira, também usou o termo ao se referir ao processo de atualização e formação complementar oferecido por seu pai, Sr. Aderno, aos jovens guias e monitores que recebem os turistas diariamente na Reserva. Nessas *reciclagens*, sr. Aderno trata, dentre outras coisas, de nome de pássaros, plantas e elementos da língua nativa.

floresta que a gente tem; a gente ia pro mangue, tinha mangue saudável, pra poder pegar marisco, muito marisco da pedra também; nossa pequena agricultura; [a gente] via nossos anciões contar histórias em volta das fogueiras, caminhando; quando a gente ia fazer um *kijeme*, barrear a casa, como a gente fala, tudo isso pra nós era história. (SANTOS, M., 2018, informação verbal).

Nitynawã explica que o que ela teve, a *educação indígena*, hoje pode ser somada à *educação escolar indígena*. Mas essa foi uma batalha encampada pelos Pataxó, diante das dificuldades enfrentadas por diversas gerações diante da educação convencional monoepistêmica, nas escolas das Prefeituras e Estado.

Então a nossa educação foi diferente da deles [jovens da nova geração]. Como nós não tivemos a oportunidade de ser alfabetizado na nossa infância e adolescência, nessa formação de hoje, mas, na educação tradicional do nosso Povo, nós fomos bem alfabetizados. Porque a gente sabia se “essa Lua tá boa pra plantar, boa pra colher”... “olha, vamo pegar palha pra fazer a cobertura dos *kijeme*, será que a Lua tá boa”? Então tudo isso aí era um aprendizado pra nós. Às vezes a gente não sabia, não tava na escola, mas a gente ia trabalhar com matemática: “quanto esteio pega uma casa, um *kijeme* desses, quantos pente de palha”? Então isso já era matemática. Nossos pais, mesmo não tendo formação, eles sabiam (SANTOS, M., 2018, informação verbal).

A ausência da *educação indígena* e das condições ambientais e sociais que a sustentavam, somada à indiferença da escola formal com a cultura tradicional, traziam preocupação aos Pataxó. A retomada da Jaqueira visou reconstituir essas condições vitais para a cultura e, em 2019, a realidade é diferente:

Na aldeia, eu costumo dizer assim: a gente tem doutor de matemática, a gente tem doutor na medicina, são nossos pajés, nossas benzedeiças, nossos anciões, temos engenheiro civil, esse povo que sai construindo casa, nossos engenheiro são tudo tradicional, que sabe a Lua que a gente vai pegar madeira, quantos esteio, quantos dente de palha, sabe de tudo ali: o tamanho da casa é oito por oito, tem tanto, tem tanto... Então isso daí é um saber que vem passando de geração pra geração. [...] Nos dias de hoje, [os jovens] não tão vivenciando mais essas casas de taipa, como o povo chama, de barro. Você tá vendo essas casas construídas de alvenaria (SANTOS, M., 2018, informação verbal).

A cultura contemporânea da retomada: campeando no terreno da escola

Nas primeiras décadas do século XXI, os Pataxó, mesmo com a demarcação de algumas de suas terras, ainda mantêm uma agenda de retomadas. As lideranças defendem que a escassez de recursos naturais e uma série de problemas sociais estão ligadas à insuficiência territorial, que tem trazido dificuldades para suas populações. Escrevem Anari e Arissana Pataxó: “E é assim que novos conflitos eclodem, pois os Pataxó estão retomando antigos territórios, agora ocupados por órgãos e institutos florestais, grandes proprietários rurais e empresas de eucalipto” (BOMFIM; SOUZA, 2013, p.240).

Na segunda década do século XXI, o desenho geopolítico das aldeias Pataxó compreende 36 aldeias e seis Terras Indígenas, entre os Estados de Bahia e Minas Gerais:

Os dados do SIASI registram, para 2010, 11.436 habitantes (sendo 5.839 homens e 5.597 mulheres) distribuídos pelas aldeias Barra Velha, Aldeia Velha, Boca da Mata, Meio da Mata, Imbiriba, localizadas em Porto Seguro; Pé do Monte, Trevo do Parque, Guaxuma, Corumbauzinho e Aldeia Nova, estabelecidas em Itamaraju; Coroa Vermelha e Mata Medonha, em Santa Cruz de Cabrália; e, por fim, Águas Belas, Craveiro, Tauá, Tibá, Córrego do Ouro, Cahy e Alegria Nova no Prado, totalizando 19 aldeias [...] No estado de Minas Gerais, por outro lado, nos municípios de Carmésia, Itapeçerica e Araçuaí viviam, segundo o SIASI, 349 pataxós (178 homens e 171 mulheres), que então representam 1,9% da população rural estabelecida nestes municípios. (PATAXÓ, Povos Indígenas do Brasil).

A articulação interaldeias entre professores, lideranças e intelectuais Pataxó deu origem a várias pesquisas nos campos das Artes, da Língua e da Cultura em geral. A escola indígena, a partir do fim da década de 1980, chegou a Coroa Vermelha como mais uma conquista para a instrumentalização diante dos desafios trazidos pelo mundo dos brancos, como sempre defenderam os *mais velhos*, como o antigo Cacique Tururim. Ademário Pataxó explica que, criada em 1987, a escola avançou muito nos seus primeiros três anos. Contudo, a retomada da cultura tradicional na escola se iniciou anos depois:

E a parte nossa, do avanço da nossa cultura, começou a avançar a partir de 1999. Entre 1998 e 1999, a gente começou a dar um pontapé maior na questão da cultura. Não quer dizer que não tinha os

velhos, tinha sim. Antigamente, nossos velhos, nossos ancião lutava muito pra que a gente chegasse hoje com isso. Eles fizeram a alvenaria [alicerce] e a gente levantou. E a gente está nessa questão de levantamento e pra gente finalizar essa pesquisa, a gente conta com esses outros jovens que estão vindo pra dar continuidade. Os velhos já fizeram a alvenaria, que é deixar tudo já mastigado. Então a gente pegou e já levantou mais. E a gente tá conseguindo fazer muito trabalho (FERREIRA, A., 2018, informação verbal).

A Escola Municipal Indígena de Coroa Vermelha, voltada para o Ensino Fundamental, abrigou, em 2018, segundo Ademário, mais de 1.000 estudantes, sendo que até 2009 eram 780. A infraestrutura adequada para atender essa crescente demanda é fundamental para garantir os processos de retomada da cultura que partem da escola, em um meio urbano. Essa estrutura passa também pela constituição de um corpo docente indígena devidamente capacitado. Já existem muitos pataxó formados pelo Magistério Indígena e pelos cursos da Licenciatura Intercultural Indígena, do Instituto Federal da Bahia, IFBA, *campus* Porto Seguro. Nesse sentido, há a necessidade de uma carreira digna para os concursos específicos do professorado indígena, na esfera estadual, o que constitui uma reivindicação antiga da comunidade. A escassez de recursos provenientes do Estado tenta ser suprida pelo empenho da comunidade, que se une para a concretização de projetos, benfeitorias e a caracterização da escola. Para Ademário, pela quantidade de recursos que são enviados para o Colégio Indígena de Coroa Vermelha, que têm Ensino Médio e Técnico, é possível dizer que seus responsáveis fazem um verdadeiro milagre. Em 2018, o Colégio recebeu a certificação do Programa de Escolas Associadas (PEA) pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO⁵². O conjunto de projetos desenvolvidos pelo Colégio – ligados à caracterização com pinturas e grafismos pataxó, arborização, construção de jardim e implantação de hortas, contando hortaliças, legumes e plantas medicinais –, indicou que a instituição é comprometida com a promoção de ideias, valores e prioridades da UNESCO.

As escolas de Coroa Vermelha costumam receber reuniões e seminários da comunidade em torno de temas específicos, como é o caso do encontro voltado para a definição de um padrão pataxó para a pintura corporal, realizado em 2002. Tratou-

⁵² Disponível em: https://radar64.com/noticia/unesco-certifica-colegio-indigena-de-coroa-vermelha_39652.html. Acesso em 27 set 2019.

se de um movimento de resgate, baseado em relatos e referências dos *mais velhos*, e contou com a criatividade e a investigação cuidadosa dos envolvidos.

Ajuru Pataxó - Clarivaldo Braz Ferreira, foi aprendiz do processo de retomada da Reserva da Jaqueira, professor multiplicador e agente ativo da retomada dos grafismos corporais. Ele conta que a pintura, depois de muitos processos, inclusive do seu relativo abandono em vista do Fogo de 51, foi considerada muito simples e elementar. A partir dos anos de 1998-2000, ela passou por um processo de inovação, de aquisição de mais detalhes, ganhando uma nova dimensão. As linhas feitas com taliça embebida de jenipapo e carvão, que só habitavam o rosto dos pataxó, passaram a ganhar novos espaços nos corpos: "Foi quando eu comecei colocar no braço e dentro daquelas linhas, colocar uns detalhesinho a mais, diferente um pouquinho. Pra ganhar vida. E ter respeito também" (FERREIRA, C., 2018, informação verbal). Depois de um período de experimentação, a comunidade se reúne numa espécie de seminário:

Foi quando em 2002, me parece, aí já estava num movimento bem organizado, muito bem articulado. Tinha eu, a própria Anari mesmo, tinha Awoy, tinha Nitynawã, tinha Nayara, Matalawê, o cacique Aruan, e também outros pensadores da cultura. "Vamos fazer um seminário depois na escola - foi até ali atrás, ó - e pensar nessa nova pintura, nesse novo modelo, nessa nova forma das pinturas?". Aí a ideia foi fazer a padronização delas. Foi muito bom que houve uma boa discussão em relação a isso, todo mundo dando ideia, sugerindo, opinando e tal, e chegou à conclusão de que nessas pinturas fossem feitas a padronização para homens casados, homens solteiros, mulheres casadas e mulheres solteiras. Cada um desses aí com suas pinturas (FERREIRA, C., 2018, informação verbal).

A imagem de um seminário na escola indígena, que reúne diversos intelectuais e agentes da cultura, é de todo significativo para se visualizar uma imagem atualizada dos movimentos e contornos da cultura tradicional pataxó. Não se trata aqui, apenas, da imagem clássica de um povo que relata a criação das pinturas dos tempos imemoriais, cuja data se perdeu nos séculos, mas de um povo que, com muita atenção, pesquisa e cuidado, vem reeditando suas práticas culturais.

Imagem 10 – Pintura pataxó do braço do homem (*kakusu*); Pintura do rosto e braço da mulher (*jokana*).



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/323555554463981693/>. Acesso em: 18 jun 2018.

Sobre os padrões construídos pelo coletivo, Ajuru complementa:

E ficava livre a barriga, as costas e as pernas. Só era padrão os braços e os rostos. E com isso começou a desenvolver essas ideias. Foi quando também surgiu a ideia de se colocar no braço dos homens três tracinhos simbolizando: o maior, simbolizando a Aldeia Barra Velha, considerada aldeia mãe e os dois tracinhos do lado simbolizando as demais aldeias da região. Mais um tracinho embaixo do braço do homem também simbolizando o símbolo de Txôpay⁵³, como o símbolo do nascimento do povo Pataxó. Igual um dia como hoje, teve esse rebojo todo de chuva e dentro desse pensamento da visão de Txôpay, cada gota de chuva que caia do céu na terra, era um índio pataxó que ia se transformando. Então colocou-se também no braço, essa ideia, esse símbolo do Txôpay no braço dos homens [...] O que é do braço homem padrão, se veste ao contrário no braço da mulher (FERREIRA, C., 2018, informação verbal).

Os processos de retomada da cultura, contudo, não podem ser considerados processos de *invenção*. Para Sr. Kanatyo Pataxoop, *invenção* é um conceito colonizador. Apesar do caráter científico da invenção das fórmulas da física,

⁵³ Sobre Txôpay, deus da criação do Povo Pataxó: “Txôpay, o Deus guerreiro que desceu à Terra, ensinou seu povo a sobreviver caçando, pescando, plantando e colhendo. Ensinou a época para cada atividade de acordo com as diferentes fases da lua. Na época da lua cheia, todos sabiam que no litoral era tempo de fatura de peixe e outros frutos do mar. Aprendemos a viver em harmonia e comunhão com a natureza”. Disponível em: <http://mukamukaupataxo.art.br/Historia-e-Narrativas-Pataxo>. Acesso em: 13 mar 2019.

novos maquinários, ou mesmo no campo da antropologia (WAGNER, 2012), a invenção pode se aproximar do campo da fantasia, da ideia de uma criação “do nada”. Definitivamente, este não é o caso dos processos de retomada da cultura Pataxó. A retomada da cultura, que se inicia em Coroa Vermelha e na Reserva da Jaqueira, é toda amparada pelos *mais velhos*, a maioria deles nascidos, ou então ainda moradores de Barra Velha. Em sua pesquisa sobre os adereços, Arissana Pataxó aborda essa questão. Ela escreve:

Por isso, a metáfora que trago para a compreensão sobre os adereços Pataxó é a da grande árvore conhecida pelos Pataxó como Juerana. Vi essa grande árvore lá na aldeia Pé do Monte. O cacique da aldeia Pé do Monte, Arassari, também conhecido como Braga, nos contou que a Juerana, ao longo da sua trajetória de vida, se renova, pois, ao engrossar o seu tronco para ficar mais forte, ela vai rachando as cascas que cobrem o seu tronco e uma nova casca vai surgindo, bem mais nova, ou seja, à medida que cresce e engrossa, ela refaz a sua casca. Assim a Juerana vai se desenvolvendo, se renovando a cada novo tempo, firmada em uma única raiz. Assim também são os Pataxó e seus adereços, eles vão se modificando, não de fora pra dentro, mas de dentro pra fora, firmados em uma tradição passada de geração à geração, um grande tronco que vem crescendo, apoiado em uma única raiz: Pataxó (SOUZA, 2012, p.13).

Um dos frutos da retomada da cultura, que campeia o terreno da escola, é o Grupo de Pesquisa da Língua e História Pataxó (Atxohã), criado em 1998. Nessa época, os integrantes do grupo realizaram investigações, entrevistas e trabalhos de campo em Barra Velha e Coroa Vermelha. De um repertório de 200 palavras bem conhecidas de grande parte da população, a pesquisa do grupo - que incluiu consulta a registros históricos e antropológicos, consulta aos *mais velhos* do povo e aos de povos de origem comum (como os Maxakali) -, organizou 2.500 palavras do *Patxohã*, a língua do guerreiro⁵⁴, a partir do desenvolvimento de critérios rigorosos de trabalho. Além disso, explicam os integrantes do grupo, “passamos a pensar numa maneira de organizar a linguagem falada e escrita no nosso dia a dia. Foi assim que foi possível começar a ensinar na escola o que aprendemos” (PATAXÓ, 2011, p.9). O Atxohã é composto, dentre outros, por professores dos componentes curriculares Cultura e Patxohã das escolas pataxó. Alguns desses professores têm levado essa pesquisa para a academia, como é o caso de Anari Pataxó, que, depois

⁵⁴ “‘Patxohã porque ‘pat’ são as iniciais da palavra ‘pataxó’; ‘atxohã’ significa ‘língua’; ‘xohã’ é ‘guerreiro’. Ou seja, linguagem de guerreiro” (PATAXÓ, 2011, p.9).

de ter realizado um Mestrado sobre o tema (BOMFIM, 2012)⁵⁵, continua sua pesquisa por meio de doutoramento em Antropologia Social do Programa de Pós Graduação de Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, MN/UFRJ.

A escola indígena, como será vista no Capítulo 3, é um dos palcos da articulação da retomada da cultura. Não apenas porque lá trabalham, geralmente, aqueles jovens guerreiros apaixonados pela cultura tradicional. Mas porque a escola tem sido apropriada pelos Pataxó (e pelos indígenas de uma forma geral) como espaço de aprendizado não só dos conhecimentos convencionais, ditos científicos, mas também da cultura tradicional. Dessa forma, o componente curricular *Cultura Indígena* é ministrado no Colégio Estadual indígena de Barra Velha antes mesmo dos anos 2000. Pouco mais de uma década mais tarde, esse componente se transformou em *Patxohã*, dando ênfase à língua nativa. Em uma reunião em torno do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha, pude presenciar uma apresentação das professoras Arissana e Verônica Pataxó, junto de outros colegas, em defesa de um trabalho com temas indígenas transversais, ou melhor, temas indígenas geradores, numa clara alusão à teoria de Paulo Freire (2014). Segundo elas, o ensino da cultura indígena não poderia se restringir, nas atividades curriculares regulares, a um componente curricular. Dessa forma, seu grupo havia elaborado uma proposta de temas indígenas, que perpassariam todo o trimestre letivo, permeando o conteúdo dos diferentes componentes curriculares.

A retomada cultural, dos territórios, a atualização histórica, a união entre os Pataxó, mesmo que dispersos em diversas aldeias, dizem de uma ancestralidade gravada também no corpo e não apenas nos hábitos, nas formas de pensar e ver o mundo, ou numa origem territorial comum. Trata-se de uma memória que habita as células, os cabelos, que pode estar mais ou menos estampada no rosto. Oliveira fala de “um vínculo primário inextirpável, transmitido biologicamente” (OLIVEIRA, 1997, p.65). Um vínculo de sangue, que liga o indivíduo ao coletivo. Por isso passa a ser tão importante a filiação, assim como as expressões “de quem você é filho”, “de qual

⁵⁵ BOMFIM, Anari Braz.; CÉSAR, América Lúcia Silva. *Patxohã, língua de guerreiro*: um estudo sobre o processo de retomada da língua pataxó. 2012. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23957>. Acesso em: 17 abr. 2018.

aldeia são seus pais”, entre os Pataxó que se encontram pelo país. Oliveira continua:

Trata-se de algo muito mais forte do que uma lealdade, a qual remeteria a fenômenos socioculturais e a contextos e oportunidades de atualização histórica (ou não). Inscrita em seu próprio corpo e sempre presente (“dentro e fora, assim comigo”), a relação com a coletividade de origem remete ao domínio da fatalidade, do irrevogável, que estabelece o norte e os parâmetros de uma trajetória social concreta (OLIVEIRA, 1997, p.65).

A ideia do povo Pataxó, produtor de cultura e também guardião de uma cultura tradicional, representada pelos seus anciãos, professores, pesquisadores e lideranças remete a uma noção de cultura fincada em um território e gravada nos corpos. Uma cultura vinculada a laços irrevogáveis, à presença em uma terra, a uma etnicidade particular. Oliveira escreve:

A etnicidade supõe, necessariamente, uma trajetória (que é histórica e determinada por múltiplos fatores) e uma origem (que é uma experiência primária, individual, mas que também está traduzida em saberes e narrativas aos quais vem a se acoplar). O que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade (OLIVEIRA, 1997, p.64).

A partir da atualização histórica, que torna vista uma trajetória de luta e resistência, é possível ver como os mandos e desmandos de um Estado truculento e racista, conivente com os ataques de empreendedores rurais, procurou afastar qualquer conexão dos Pataxó com suas origens. Foram várias as investidas com o intuito de dissolver as bases nativas de ocupar e celebrar seus territórios originários. Mas é nesse contexto de afirmação da luta, da resistência heroica, em um fórum cosmopolítico e interepistêmico de trabalho, baseado em metodologias próprias, que os Pataxó reforçam sua conexão originária, retomando sua herança dos índios bravos do sertão.

Capítulo 2

Artes tradicionais e artes contemporâneas: artes da retomada

Aqui sempre buscamos interagir o conhecimento do nosso povo com o conhecimento de fora, por isso sempre estamos “com um pé” na aldeia e outro no mundo. Assim a gente compreende mais a vida dos nossos velhos, o presente e traçamos o nosso futuro. Com esse trabalho, os velhos são os nossos guias.
PATAXOOP, 2012

Em 2018, Denilson Baniwa fez uma intervenção performática na 33ª Bienal de São Paulo – “Pajé-Onça Hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo”⁵⁶, que deu origem a um vídeo em que a entidade Pajé-Onça perambula pelos corredores e espaços expositivos da mostra, tocando seu maracá e fazendo reverência a obras de características ou referências indígenas. Diante de grandes fotografias e retratos de homens Selk'nam, povo ameríndio, que habita as terras da região patagônica do sul da Argentina e do Chile, ele se despe do Pajé-Onça e, com um livro de História da Arte nas mãos, brada uma dura reflexão.

Ao mesmo tempo em que rasga o livro, folha por folha, ele diz:

Breve história da arte.
Tão breve, mas tão breve, que não vejo a arte indígena.
Tão breve que não tem indígena nessa história da arte.
Mas eu vejo índios nas referências, vejo índios e suas culturas roubadas.
Breve história da arte. Roubo. Roubo. Roubo.
Isso é o índio?
Aquilo é o índio?
É assim que querem os índios?
Presos no passado, sem direito ao futuro?
Nos roubam a imagem, nos roubam o tempo e nos roubam a arte.
Breve história da arte.
Roubo, roubo, roubo, roubo, roubo, roubo.
Arte branca.
Roubo, roubo.
Os índios não pertencem só ao passado.

⁵⁶ *Performance* “Pajé-Onça Hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo”. HD vídeo, 16:9, cor, som, 15min, 17 nov. 2018. Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/77978367/Paj-Onca-Hackeando-a-33-Bienal-de-Artes-de-Sao-Paulo>. Acesso em: 7 mai 2019.

Eles não têm que estar presos a imagens que brancos construíram para os índios.
Estamos livres, livres, livres.
Apesar do roubo, da violência e da história da arte.
Chega de ter branco pegando arte indígena e transformando em simulacros! (BANIWA, 2018)

Imagem 11 e Imagem 12 - Denilson Baniwa.
Performance Pajé-Onça Hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo. 2018.



Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/77978367/Paj-Onca-Hackeando-a-33-Bienal-de-Artes-de-Sao-Paulo>. Acesso em 16 abr 2019.

A crítica do artista vai além de uma denúncia às limitações de uma História da Arte pretensamente universal. Ela vai de encontro a elementos conceituais constitutivos do próprio trabalho curatorial da 33ª Bienal. As fotografias dos Selk'nam, feitas por um fotógrafo não indígena, estão acompanhadas pela frase "antes tudo era um", uma "remissão das culturas indígenas a um passado mítico, ahistórico, anterior inclusive à tragédia 'do estado fundador da linguagem'" (BORGES *apud* DINIZ, 2019, p.262). A 33ª Bienal traz os Selk'nam não como sujeitos da História da Arte, mas como objeto das lentes do etnógrafo não indígena. A arte está menos na pintura corporal e na beleza misteriosa da cultura tradicional do que na luz e sombra de um momento fulgurante, captadas pelo recorte da objetiva não indígena. Clarissa Diniz comenta que o "pajé-onça adverte-nos das violências sofridas por aqueles que não pertencem aos códigos epistemocráticos da arte moderna ocidental: o roubo colonial, o roubo epistêmico, o saque produzido pela arte" (DINIZ, 2019, p.262). Ao criticar o recorte curatorial, Diniz escreve sobre um gesto que não é fugaz na História, não se trata de um deslize, mas é a própria praxe da História da Arte.

Em 2017, Bruno Moreschi, Amália dos Santos e Gabriel Pereira conceberam uma equipe multidisciplinar, que investigou os onze livros de História da Arte mais lidos nos cursos de graduação em Artes Visuais, no Brasil. Os onze autores em questão, "são todos brancos, europeus ou estadunidenses, nove deles são homens e apenas duas são mulheres" (MARQUEZ, 2017). O projeto "A história da arte"⁵⁷, analisou 4.405 páginas de narrativas convencionalmente aceitas como verdade, que, nas palavras de Renata Marquez, "acabaram por revelar um maciço de leitura bastante indigesto" (MARQUEZ, 2017). A partir do levantamento e cruzamento de informações sobre os artistas mencionados, eles detectaram que, "de um total de 2.443 artistas, apenas 215 (8,8%) são mulheres, 22 (0,9%) são negras/negros e 645 (26,3%) são não europeus. Dos 645 não europeus, apenas 246 são não estadunidenses" (MORESCHI, 2017). Em um artigo em que esmiúça uma geografia da arte excludente e defende um caminho contracolonial de uma antropologia contemporânea das artes, Marquez escreve:

⁵⁷ Disponível em: . Acesso em 27 abr 2019.

Enquanto temos acesso à estatística de que a maior parte dos artistas citados são nascidos na Itália, nos Estados Unidos, na França e na Alemanha, desenha-se aos nossos olhos uma súbita geografia da arte, omitida pela primazia de uma história da arte. A evidência dessa falaciosa e etnocêntrica geografia da arte produziu uma cartografia de inexistências: países sem artista, países sem arte (MARQUEZ, 2017).

Imagem 13 - (esq.) Países com mais artistas citados/citados (nascimento). Imagem 14 - (dir.) Países com nenhuma/nenhum artista citada/citado nos 11 livros pesquisados.



Disponível em: <https://historiadarte.cargo.site/resultados>. Acesso em: 27 abr 2019.

Ela complementa:

Angola, Zâmbia, Namíbia, Arábia Saudita, Nepal, Mongólia, Bolívia ou Paraguai não *aparecem* no mapa das artes fabricado por esses livros. Conclusão: a historiografia da arte excluiu sistematicamente a sensibilidade estética de indígenas, negros, mulheres e tantos outros *queers* (MARQUEZ, 2017).

Os autores do projeto "A História da _rte" concluem: "A HISTÓRIA DA _RTE é a área das ciências humanas em que se constrói uma narrativa sobre a criação de objetos e experiências realizados, em sua maioria, por homens brancos, europeus, estadunidenses e pintores (alguns, gênios)..." (MORESCHI, 2017). Em três dos livros analisados, eles destacam uma divisão binária entre "arte primitiva" e uma outra, sem nome específico, cujas origens remontam a objetos e experiências realizadas na Grécia Antiga e se desenvolvem na Europa da Idade Média até os dias de hoje, passando pelos Estados Unidos e, depois, por outros poucos povos. O fato de essa "outra" arte não estar nominada, indica que o que não foi nominado, nominado está: Arte, com "A" maiúsculo. Tal desnecessidade de nomeação pressupõe a universalidade de um modelo estético, oferecendo um padrão de juízo específico, que é difundido como o único plausível, pelos cursos de Artes Visuais de todo o Brasil e acaba por influenciar a elaboração dos livros didáticos do componente curricular Arte, na Educação Básica. Sob o elástico guarda-chuva do primitivismo são alojados, como explica o *site* do projeto, "criações tão diferentes como as dos pré-colombianos de 3.500 a.C. e as dos aborígenes australianos de hoje" (MORESCHI, 2017). No livro *A História da Arte*, do alemão Ernst Gombrich, ao que foge da tradição eurocentrada da Arte, são atribuídos valores minorativos, como "estranheza" e "infância" (idem, *ibidem*).

O compêndio crítico construído por Moreschi e equipe não sugere, para a perspectiva conceitual desta tese, que a História da Arte deva ser descartada, mas sim que uma História da Arte plural, que, de fato, represente os povos e sua diversidade – e abrigue, honestamente, o que esses povos pensam e fazem sob a perspectiva da produção de cultura, beleza, ou da criação de experiências estéticas –, está para ser construída. O projeto evidencia a existência de um recorte sociopolítico bem definido, cuja falha é sua pretensão por um universalismo, ou seja, ele se torna falacioso ao reivindicar uma abrangência maior que tem de fato, ou um estudo da arte "mundial". Dessa forma, a raiz do equívoco inerente à História da Arte pode ser lida a partir da concepção pretensamente consensual de cultura, ciência e arte em jogo e, logo, uma abordagem monoepistêmica, que define as artes que contam e as que não contam, ou melhor, a epistemologia que será celebrada e aquelas que serão descartadas. O que se pretende dizer é que o juízo de valor, que separa as artes que contam das que não contam, é local e culturalmente situado,

representando uma raiz ou herança cultural, apenas. Em um dos livros analisados, pode-se ler:

Para a nossa cultura, que se baseia na ciência e considera a história a ciência que estuda as ações humanas, o parâmetro do juízo é a história. Uma obra é vista como obra de arte quando tem importância na história da arte e contribuiu para a formação e desenvolvimento de uma cultura artística. Enfim: o juízo que reconhece a qualidade artística de uma obra, reconhece ao mesmo tempo a historicidade (ARGAN; FAGIOLO *apud* MORESCHI, 2017).

Argan e Fagiolo evidenciam, nessas palavras, uma lógica inerente à cultura das artes de tradição europeia, que fundamenta a organização e funções do Sistema de Visibilidade da Arte, constituído de museus e galerias, espaços de exibição, acondicionamento e também de legitimação e julgamento das artes. A História da Arte trata de uma ciência cuja contundência de seu objeto é definida pela influência que ele exerce sobre ela mesma, e pela sua contribuição para o desenvolvimento dela mesma. Não há possibilidade de ser mais etnocêntrica. Nesse ponto, vale perguntar pela validade da proposta de escrever *uma História da Arte* plural, que, *de fato, represente os povos e sua diversidade*. Contudo, entre os povos ameríndios não se vê uma pretensão da construção de uma tradição *una*, “indígena”, como se vê entre os povos não indígenas de colonização europeia. Também não se verá, provavelmente, a vontade de uma historiografia complementar à historiografia eurocentrada, que poderia ser agregada a esta última, em uma escrita única e, logo, monoepistêmica. Ao contrário, existem centenas de tradições, cultivadas por cada um dos povos indígenas, que não podem ser agregadas umas às outras em uma única escrita. Portanto, o problema da pretensão da escrita de uma História da Arte “universal” não se limita a compreender que diferentes povos concebem *arte* de diferentes maneiras. Culturas com diferentes pressupostos não podem ser englobadas a uma historiografia etnocentrada sem serem roubadas – como bradou Denilson Baniwa, na 33ª Bienal – de suas tradições, epistemologias, filosofias e concepção de *história*. Talvez seja possível concluir que, para diferentes culturas e artes, existem diferentes escritas, ou melhor, diferentes formas de registro e difusão de conhecimento.

Para Roy Wagner (2012), a acepção mais geral do termo *cultura*, no mundo europeu e, por conseguinte, nos países por ele colonizados, deve-se “a uma

contínua derivação de um significado a partir do outro” (WAGNER, 2012, p.78). Ele elenca três definições, que são tributárias do “participio passado do verbo latino *colere*, ‘cultivar’”, associado ao cultivo do solo (Idem, p.76). Se, no inglês medieval, *cultura* significou um “campo arado”, tempos depois passou a indicar “um processo de procriação e refinamento progressivo na domesticação de um determinado cultivo”, gerando as ideias de agricultura, “cultura da vinha”, ou cultura de bactérias (Idem, p.77). Indo ao encontro da segunda definição, o autor traz o sentido da “sala de ópera”, típica das salas de estar dos séculos XVIII e XIX, que emerge da metáfora do aperfeiçoamento agrícola “para criar uma imagem de controle, refinamento e ‘domesticação’ do homem por ele mesmo” (Idem, ibidem). Nessa perspectiva, uma pessoa “cultivada”, é uma pessoa que “tem cultura”, que treina e cria “sua personalidade da mesma maneira que uma estirpe natural pode ser ‘cultivada’” (Idem, ibidem). A terceira definição, o uso antropológico de *cultura*, avança para uma democratização do termo para além dos círculos aristocráticos. Nela, a domesticação e o refinamento humanos estão atrelados ao coletivo, numa ideia de aperfeiçoamento a partir do meio social, ao invés de sê-lo por si só.

Quando se usa a palavra *cultura*, portanto, se entra em um terreno ambíguo, marcado por essas contínuas derivações. De qualquer maneira, quando se fala em *instituições culturais*, sabe-se bem que não é de siderúrgicas, aeroportos, ou mercearias de que se está falando. Segundo o autor, essas instituições são

santuários especializados, mantidos à parte da vida cotidiana por regulamentos especiais, subsidiados por fundos especiais e cuidados por pessoal altamente qualificado, [em] que os documentos, registros, relíquias e corporificações das mais altas realizações humanas são preservados e a “arte” ou “cultura” é mantida viva (WAGNER, 2012, p.79).

Nessa linha de raciocínio, as instituições culturais dos povos de tradição ou colonização europeia não têm apenas a função preservar e proteger os resultados do refinamento do homem: “também sustentam e propiciam sua continuidade” (WAGNER, 2012, p.79). Uma boa ilustração para isso, trazida pelo autor, é a ideia de “conservatório” musical, lugar de uma “atmosfera reverente para a prática de estudos, ensaios, recitais e concertos, essenciais à ‘vida’ da música” (Idem, ibidem). Trata-se de algo bastante correlato à atmosfera dos museus modernos, ou aos centros culturais financiados por grandes empresas no Brasil, com suas equipes de

produção, setor educativo, departamento de conservação e restauração, responsáveis pela reserva técnica e toda uma programação de palestras, grupos de estudo etc. Dessa forma, o termo *cultura*, que é o leito sobre o qual se deita a ideia de Argan e Fagiolo (MORESCHI, 2017) sobre o juízo de valor implicado no reconhecimento da qualidade artística de uma obra de arte, está atrelado ao sentido de um Sistema de Visibilidade da Arte, ao sentido do museu, que, por sua vez, carrega a imagem convencional de “sua ciência, arte e tecnologia, a soma total das conquistas, invenções e descobertas que definem a nossa ideia de ‘civilização” (WAGNER, 2012, p.79).

Pergunto: e o que poderia ser dito sobre a ideia de *cultura* entre os diferentes povos ameríndios no Brasil e como ela é mantida viva? O que tenho aprendido com os Pataxó e Xakriabá é que a ideia de *cultura* está atrelada a sentidos específicos, nos contextos conceituais de suas respectivas culturas, associada a conceitos como *identidade, memória, pesquisa, ressonância, território e tradição*, por exemplo. A *cultura* é pensada tanto como arcabouço de saberes e de técnicas de manejo da e com a natureza e do mundo, como um conjunto de práticas e pensamentos identificados como próprios dos Pataxó e dos Xakriabá, que definem um grupo étnico, um modo de ser, pensar e organizar o mundo, que é específico e que se diferencia das outras culturas indígenas e daquelas tidas como convencionais, na sociedade nacional. Partilhar dessas práticas, pensá-las, cultivá-las, assim como retomá-las, são modos de formar a *identidade* da pessoa Pataxó e Xakriabá e indicar o pertencimento ao seu povo. São práticas que são ensinadas, tradicionalmente, por meio de estratégias metodológicas específicas, em ambientes de ensino/aprendizagem e modelos de atenção particulares, distantes daquilo que é previsto por museus e escolas. Esses ambientes podem ser a roda em volta de uma fogueira, uma conversa com a avó ao pé do fogão à lenha, no quintal das casas, nas matas, nas roças ou beiras de rio: o aprendizado se dá em todos os espaços da vida, por meio da *observação, autorreflexão, da oralidade e da participação*.

No fundo, a ideia de *cultura* como uma palavra derivada, que carrega uma série de sentidos, se aplica também aos Pataxó e aos Xakriabá. *Cultura* é uma palavra estrangeira, que entrou na comunidade com um sentido específico e acabou se associando com outros significados locais ou tradicionais. Hoje, há uma palavra que faz emergir diversos sentidos.

Pautando-se nas diferenças mais evidentes entre a cultura Pataxó e a cultura dos museus de tradição europeia, não é a seleção, organização, o acúmulo de objetos, a documentação de práticas e o cultivo de pensamentos que ensinam o que é a cultura e o seu sentido. Para Daniel Munduruku, são as narrativas ancestrais que servem para orientar a pessoa, dizer quem é o seu povo, de onde ele veio e o que ele faz nesse mundo⁵⁸. Fabiane Medina da Cruz, do povo Avá-Guarani, explica os laços dessas narrativas ancestrais com a memória, apontando para a estrutura de uma cadeia de transmissão de saberes:

A ancestralidade é informada pela memória, a memória de como que era, como que foi, de como que enfrentou cada problema. E essa memória quem traz pra gente são os *mais velhos*, são os avós. Nessa idade adulta, a gente tem a missão de passar para as crianças, mas não de uma maneira tão dura; de uma maneira talvez mais lúdica, que é a linguagem da criança. Essa transição de uma geração que tem uma sabedoria muito forte e de uma geração que vem e que não consegue se realizar no mundo sem a sabedoria dos mais velhos (CRUZ; GUARANI, 2018, 8m28s).

A *história* do povo não está nas bibliotecas, como explicam Anari e Arissana Pataxó, "está na memória dos mais velhos e começa onde sua memória alcança num passado relatado pelos avós, bisavós, e também pelos pais" (BOMFIM; SOUZA, 2013, p.233). Gersem Baniwa complementa, alegando que, se, por qualquer razão - escolha pessoal, fugas forçadas, ou massacres -, os velhos "não repassarem os seus conhecimentos para as mais novas gerações, esses conhecimentos podem desaparecer, empobrecendo a riqueza cultural e as condições de vida do grupo" (LUCIANO, 2006, p.134). As diferentes perspectivas sobre a *cultura* definem diferentes *modelos de criatividade*, como escreve Wagner (2012). No interior deles é que se formulam diferentes cadeias de construção e transmissão de conhecimento, formação e reconhecimento e testificação de autoridade de saberes, ideias sobre a arte e atribuição de valor e julgamento da qualidade dessas artes. Sendo assim, os resultados do projeto "A História da _rte" nos ensinam perceber a especificidade e o etnocentrismo naquilo que Argan e Fagiolo (MORESCHI, 2017) chamam de "ciência da História da Arte". Ela indica um sentido restrito de Arte, definido por uma cultura que se espalhou para as Américas,

58

Fala disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UaCEY4gnyY0&list=PLaV4cVMp_odz6HQtxtbmEG5ZmcrljHSsx&index=3&t=564s Acesso em 27 abr 2019.

África e Oceania por processos de colonização, que não incorporou, de fato, as epistemologias e as manifestações culturais nativas ou aquelas desenvolvidas pelos migrantes africanos. Aprofundar nas realidades filosóficas e conceituais de alguns pontos do extenso universo das artes indígenas é o passo que cabe a esta tese, no esforço de democratizar - ou decolonizar -, um pensamento sobre as diversidades das artes.

A invenção do entendimento das artes indígenas

Em "Projeções da Terra-Floresta: O Desenho-imagem Yanomami", Laymert Garcia dos Santos tece reflexões sobre a natureza de desenhos feitos por homens e mulheres Yanomami⁵⁹. Trata-se de exemplares provenientes das coleções de Carlo Zacchini e de Claudia Andujar, resultados de momentos "de desenho" inaugurados na década de 1970, quando Andujar convidou-os a expressar seu entendimento do mundo, a partir de papel branco e canetas de cor - materiais ainda inéditos para eles (SANTOS, L., 2012-2013).

Segundo Santos, até esse encontro, "os yanomami desconheciam o desenho, pelo menos tal como o entendemos" (SANTOS, L., 2012-2013). Admirado com o vigor, força de expressão, vibração e equilíbrio das peças analisadas, ele se perguntou: como seria possível que tal natureza de desenho aconteça pelas mãos de "gente que não 'sabe' desenhar, que nunca aprendeu e não estava acostumada a ver desenhos?" (Idem, ibidem). Para melhor compreendê-los, ele buscou as palavras de Bruce Albert, antropólogo francês e parceiro antigo desse povo, informando que "tais grafismos são considerados como traços, marcas, não como imagens" (Idem, ibidem)⁶⁰. O autor partiu então para uma sondagem do estatuto daqueles desenhos e constatou que, diferentemente de como acontece na tradição eurocentrada da arte, eles são impressos "sobre corpos e objetos, portanto, sobre

⁵⁹ YANOMAMI. "Os Yanomami formam uma sociedade de caçadores-agricultores da floresta tropical do Norte da Amazônia cujo contato com a sociedade nacional é, na maior parte do seu território, relativamente recente. Seu território cobre, aproximadamente, 192.000 km², situados em ambos os lados da fronteira Brasil-Venezuela na região do interflúvio Orinoco - Amazonas". Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>. Acesso em: 09 jun 2019.

⁶⁰ O autor avança, mostrando que esses desenhos estão intimamente ligados às "imagens (*utupë*) que os xamãs yanomami 'invocam', 'fazem descer' e 'fazem dançar' – no sonho ou no transe" (ALBERT *apud* SANTOS, L., 2012-2013). Albert complementa: "Não há aí fenômeno de representação, mas sim processo de presentificação do invisível. (...) Nem réplicas, nem metáforas, as imagens *utupë* são antes de tudo estados ontológicos cuja visibilidade intermitente é tornada efetiva durante a sessão xamânica por um efeito de transdução corporal" (ALBERT *apud* SANTOS, L., 2012-2013).

volumes, não sobre superfícies bidimensionais, como a folha de papel – o que, evidentemente, muda tudo" (SANTOS, L., 2012-2013). Frente à constatação dessas diferenças constitutivas entre modos de fazer e pensar o desenho, Santos conclui que os critérios convencionais da História da Arte se mostram inadequados para explicar a intensidade e a qualidade dos grafismos yanomami sobre o papel.

A aproximação dos desenhos indígenas à tradição do desenho eurocentrado, contudo, é inevitável: "como não perceber que os Yanomami parecem acessar diretamente, e espontaneamente, a liberdade extrema do traço, o ato de desenhar buscado por um Miró, ou por Klee?" (SANTOS, L., 2012-2013). Santos evoca, assim, um ponto chave dos processos de construção de conhecimento a partir do trânsito simbólico entre diferentes mundos. Trata-se da invenção do seu próprio entendimento (WAGNER, 2012), uma operação que se dá a partir de analogias, usando suas próprias noções de arte, imagem ou desenho.

Imagem 15 – (esq.) Titi Yanomami. *A noite*, desenho 27. S/ data.

Imagem 16 – (dir.) Joan Miró. *Números e contelações em amor com uma mulher*, 1941.



(Esq.) - Disponível em: <https://www.laymert.com.br/yanomami/>. Acesso em 17 mar 2018.

(Dir.) - Disponível em: <https://conversamos.wordpress.com/2009/04/19/20-de-abril-nasceu-miro/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

Ao aproximar os desenhistas Yanomami de Joan Miró (1893-1983) e Paul Klee (1879-1940), o autor situa o local de concepção e formação do seu olhar, evidenciando que os seus parâmetros de análise estão calcados na tradição da arte europeia. Ele vê os desenhos indígenas por meio de um olhar que passou pelo equilíbrio tensionado e singelo das paisagens de formas minúsculas de Klee, ou pela irreverência quase onírica de Miró. É por meio dessa formação, dos "modelos" explicativos e das lentes de sua própria cultura, que Santos foi capaz de dar sentido para os desenhos yanomami e não há nada de errado nisso. Este é um caminho comum para se aproximar das artes indígenas.

Roy Wagner, em "A Invenção da Cultura" (2012) defende que não se pode fugir do fato de que se usam sempre os elementos de sua própria cultura para estudar as outras. Tendo como referência o trabalho do antropólogo, explica que ele inventa uma cultura para os povos nativos na medida em que, na situação de campo, imerso na cultura estrangeira, descreve semelhanças e discrepâncias que a outra cultura apresenta em relação à sua. Parafraseando Wagner, Laymert criou uma representação compreensível do desenho yanomami, que, por sua vez, é endereçada a seus compatriotas e colegas acadêmicos. Essa representação nada mais é que uma construção, que parte de seus próprios pressupostos culturais e cujo resultado é "uma automática extensão analógica de seu universo" (WAGNER, 2012, p.64) ou "um conjunto de analogias, que 'traduz' um grupo de significados básicos em um outro" (Idem, p.53). Ele desdobra a relação entre *modos de compor o espaço* e *expressividade dos traços*, como um meio de construir conhecimento sobre desenhos de outra cultura. Essa estratégia dialoga com o que Wagner defende: "a compreensão de uma outra cultura envolve a relação entre duas variedades do fenômeno humano" (WAGNER, 2012, p.40). Ela implica "a criação de uma relação intelectual" entre as duas culturas, "uma compreensão que inclua ambas" (Idem, ibidem). Nem sempre, contudo, impera uma igualdade nessa relação nas análises acadêmicas, pois o pesquisador está tão imerso em sua própria cultura e seus métodos, como está tão convicto de seus pressupostos científicos, que não percebe e não consegue objetivar, da mesma maneira, os pressupostos e metodologias alheios.

Apesar de investir sobre algumas distinções ontológicas entre a sua cultura e a dos Yanomami, em outros momentos de seu texto, Santos analisa os desenhos a partir de características ou vieses que "não existem" entre os desenhistas desse

povo, mas apenas na sua cultura. Assim, ele vê autores que "não sabem" desenhar como ele e seus compatriotas, uma vez que não foram formados na mesma fundamentação e concepção de desenho. Ao considerar que os Yanomami aprendem a desenhar sobre corpos, que é diferente de desenhar sobre o papel, o autor suscita uma diferença de suporte: o que mudava tudo. Só que isso não é tudo. A questão do suporte pode ser considerada um fator de segunda ordem, um mero detalhe técnico, perto do valor e do significado que a pintura sobre corpos tem para os Yanomami. De uma forma geral, a pintura corporal ocupa um lugar nas culturas indígenas e agencia uma série de fatores ontológicos e cosmológicos, que muitos artistas da tradição museal não suspeitariam.

Trazendo essa questão para a realidade da pintura corporal Xakriabá, Célia Xakriabá (2018) conta que, em uma conversa, Pajé Vicente Xakriabá a explicou que os grafismos contêm significados e agências ocultos:

Dizia ele sobre a relação do corpo pintado com a espiritualidade, quando o corpo vai sendo preenchido com as marcas, traços com significado, é como se neste corpo estivéssemos tecendo/escrevendo uma história, inscrita através dos traços. Quem tem o poder de ler os traços consegue enxergar muito mais que um simples desenho (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.37).

O resultado da pintura é tão importante como o seu processo, a extração, fatura e preparação da tinta, trazendo essa prática artística para o campo do ritual.

Consideramos que o passo a passo do preparo da tinta do genipapo é tão importante quanto colocar a pintura no corpo do outro, tudo faz parte do ritual de se pintar. Segundo o Pajé Vicente Xakriabá, "*quando nós nos pintamos, em momentos específicos, não é somente a pele que está sendo pintada, mas o próprio espírito*". A pintura corporal marca e demarca a identidade, neste contato entre o corpo e o espírito (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.44).

A pintura corporal Xakriabá é da ordem de traços que cunham e cultivam a identidade, religando o corpo a uma tradição, a um passado ancestral de um povo. Traços que decoram o espírito e, sobretudo, ativam uma conexão especial entre corpo e espírito. Como compreender essa realidade a partir dos mestres modernistas da arte de tradição europeia? A partir da antiguidade clássica, ou mesmo da *body art*? Estudar as diferentes filosofias das diferentes práticas de pintura sobre corpos entre os povos ameríndios a partir do olhar dos antropólogos,

poderia fazer descortinar esse universo artístico? Lembro-me agora de uma cantiga da Capoeira Angola:

*Quem nunca andou de canoa
Não sabe o que é o mar.
Quem nunca jogou capoeira de angola
Não sabe o que é vadiar.*

A cantiga da Capoeira, assim como os desenhos Yanomami e pinturas corporais Xakriabá, ensinam sobre distâncias intransponíveis. O estudo aproxima, o olhar toca, mas não leva para a outra margem do rio. Há ferramentas de sondagem, auscultação, lentes e lamparinas, que tornam possível a visualização do mar das artes indígenas. Mas quem nunca aprendeu a navegar, brincando de canoa quando era criança, observando os amigos, o pai, os *mais velhos*, articulando uma série de falas com uma série de acontecimentos, que acontecem na praia, e, sobretudo, por cima dessa água, não sabe o que é, na amplitude e verdade da palavra, esse mar.

Facetas da natureza específica de algumas artes tradicionais indígenas

As diferentes naturezas das artes produzidas pelos diferentes povos indígenas no Brasil sugerem uma perspectiva particular sobre a pesquisa acadêmica, calcada em um processo inesgotável. Trata-se de pensar na imagem da rosca-sem-fim⁶¹, em uma dinâmica de trabalho que opera ininterruptamente, que, em vez de direcionar a contra-parte para um sentido, faz um movimento circular e infinito. Uma *pesquisa sem fim* é o que define a tarefa do professor não indígena. Uma pesquisa em que nunca será possível capturar, finalmente, o sentido da expressão “artes indígenas”. Uma pesquisa cujo objetivo é o processo, é o pesquisar, o pesquisar *junto com* os interlocutores indígenas, engendrando um movimento circular, compreendendo o eterno retorno de alguns pontos, por meio do estudo, da vivência, do diálogo e da experimentação pedagógica. Não uma repetição pura e simples, linear e fragmentada, mas sempre espiralar, em que sempre traz novos recursos para (re)significarem os caminhos e os pontos já percorridos. A cada volta, reflexões sobre diferentes pensabilidades, diferentes práticas, diferentes

⁶¹ “O parafuso de rosca sem fim, ou parafuso sem fim, é um tipo de engrenagem da mecânica clássica, onde o movimento circular gerado pelo parafuso movimenta uma coroa ou um pinhão teoricamente sem fim, pois ao contrário de mover a contra-parte, ela gira, mantendo movimento circular”, em https://pt.wikipedia.org/wiki/Parafuso_rosca_sem_fim. Acesso em 27 nov 2019.

relações estabelecidas com campos do fazer e do saber – medicina tradicional, festa, ritual, caça, pesca, jogos indígenas; a cada volta, reflexões sobre os diferentes nós da rede, que essas práticas artísticas constroem com outras do cotidiano de uma cultura; e dentro de cada volta, as curvas de uma dialética entre esquerda e direita, acima e abaixo, entre pintura corporal e religiosidade; entre cerâmica e manejo do território; entre óleo sobre tela e identidade e, também, entre arte tradicional e arte eurocentrada, entre *território* e galeria, formando uma espiral dentro da espiral.

Uma das maneiras que encontrei para fazer girar esse caminho da pesquisa foi uma investigação sobre as *Relações entre tradições artísticas pataxó e tradição museal*, correspondente ao subeixo G, da Flor 5, do *Laboratório de retomada da cultura*, a ser visto no capítulo 4. Trata-se de forjar uma espiral que concebe curvas, que atravessam entre direita e esquerda, entre um campo formado por um regime artístico universalista e outro campo formado por diversos regimes artísticos “situcionistas”, “regionais”, específicos. Els Lagrou, em seu livro “Arte Indígena no Brasil: agência, alteridade e relação” (2013), aponta algumas diferenças constitutivas entre a arte de tradição de museus e a arte tradicional indígena. Essas diferenças poderiam ser reunidas em quatro pontos, a saber: 1) distinção entre arte e artefato; 2) existência da figura do artista; 3) inspiração pelo gênio do artista; 4) independência da arte de outros domínios da vida social (LAGROU, 2013). Nas práticas artísticas indígenas tradicionais não há uma distinção entre objetos feitos para serem contemplados e artefatos, ou melhor, objetos utilitários a serem usados nas atividades cotidianas, seja para a preparação de uma refeição, seja para um ritual. Não há uma proposta de construção de objetos belos, cuja finalidade (sem fim) seja apenas ser um objeto belo, ou, conceitualmente, interessante a ser apreciado em um local separado do cotidiano, no caso, o museu. Os objetos indígenas classificados como belos ou artísticos servem à vida prática, ou ao universo das agências, e não ao plano mental/sensorial dos possíveis abertos pela suspensividade da experiência estética pautada no recolhimento.

Imagem 17 – (esq.) Mestra tecelã, veste roupa com *Kenes* e
Imagem 18 – (dir.) Cestos tradicionais huni kuin.



(Esq.) - Frame do filme "Bimi - Mestra de Kenes". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JxaP8WFyBqo>. Acesso em: 13 jun. 2017. (Dir.) - Foto do prof. Fernando Henrique Kaxinawá. Disponível em: <http://crjuruu.blogspot.com.br/2013/07/txitxa-keneya-cestaria-do-povo-huni-kui.html>. Acesso em: 23 maio 2017.

O gesto pictórico, estético, ou a evocação de imagens ritualísticas, perpassam por todos os setores e atividades da vida. Dessa forma, entre os Huni Kuin⁶², conhecidos também como Kaxinawa, o gesto gráfico de inscrição de *kene* nas peles das pessoas, que está ligado à construção do ideal de beleza humana desse povo, não está desconectado da inscrição de *kene* por meio da tecelagem, cerâmica, ou confecção de enfeites nos objetos do cotidiano (imag.8 e 9). Nessa mesma perspectiva mais holística da prática estética, informa Lagrou, "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). Indicando uma conexão ou uma continuidade entre a fonte de inspiração, ou origem da sabedoria da prática artística, ela escreve:

Este mesmo título, "dona dos japins", é dado às mulheres que lideram o canto feminino durante a *performance* ritual. O japim é um pássaro que tece elaborados ninhos alongados, pendurados nos galhos das árvores. Em cantos rituais seu ninho é chamado de *txana disí*, "rede do japim" e assim o pássaro serve de metáfora para indicar a excelência na tecelagem (LAGROU, 2013, p.17).

⁶² Os Huni Kuin, também conhecidos como Kaxinawá, pertencem à família lingüística Pano, que habita a floresta tropical no leste peruano, do pé dos Andes até a fronteira com o Brasil, no estado do Acre e sul do Amazonas, que abarca respectivamente a área do Alto Juruá e Purus e o Vale do Javari. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_\(Kaxinawá\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_(Kaxinawá)). Acesso em: 10 ago 2017.

Por mais que se possa dizer da liderança de um mestre ou mestra, reconhecidos pela sua sabedoria e excelência na prática artística, de acordo com Lagrou “na maior parte das sociedades indígenas brasileiras o papel de artesão/artista não constitui uma especialização artesanal” (LAGROU, 2013, p.17), ou profissional, tal como se pretende nas sociedades nacionais pós-coloniais. A ideia de haver um artista e, em especial, o seu gênio, também se fragiliza nesse contexto, já que a inspiração, em muitos casos, parte do mundo não humano, sobrenatural ou animal, como visto.

Apesar dessa distância entre as duas tradições, pode-se dizer que as ideias aqui trazidas por Lagrou (2013) não são grandes desconhecidas do Sistema da Arte. Algumas delas foram imaginadas por Joseph Beuys, em 1982, na ocasião da Documenta 7, em Kassel, na execução do trabalho “7.000 Oaks – City forestation instead of city administration”⁶³. Nesse projeto, o artista mobilizou curadores, moradores, visitantes, governantes e demais voluntários para a plantação de 7.000 mudas de carvalho ao longo da cidade (GANZ, 2015). Para Louise Ganz, sua proposta consistia

na crença de que cada pessoa poderia contribuir de forma criativa na sociedade. A criatividade e a autodeterminação não seriam uma propriedade exclusiva do campo artístico, devendo ser convertidas na nova moeda de troca que substituiria o capital e o lucro. Assim propôs que “todo mundo é artista” com o intuito de redefinir o conceito de arte e ampliar suas fronteiras (GANZ, 2015, p.60).

Ao entender que “a criatividade não é um monopólio dos artistas” (BEUYS *apud* GANZ, 2015, p.66), Beuys propõe um alargamento dos conceitos de arte e criatividade. Ele diz: “a nossa ideia de cultura é severamente restrita porque a aplicamos desde sempre à arte” (Idem, p.67). O artista vai ao encontro de uma ideia de arte como atividade regenerativa da sociedade e seus problemas. Para ele, “a arte é capaz de derrotar os efeitos repressivos do sistema social existente e de construir ‘um organismo social como uma obra de arte’” (Idem, *ibidem*).

Partindo da perspectiva de um conceito alargado de arte, criatividade e cultura, que propõe Beuys, pode-se pensar que muitos povos indígenas veem suas artes também atreladas a atividades rituais, cosmológicas ou medicinais. A ideia de beleza e harmonia ligadas à de ‘um organismo social como uma obra de arte’

⁶³ 7.000 carvalhos – arborização da cidade ao invés de administração da cidade (tradução nossa).

também poderia ser plausível, desde que este “organismo social” fosse pensado como composto de seres humanos e não humanos e a criatividade fosse ampliada para esses domínios. Entre os Huni Kuin, o título “dono dos japins”, *txana ibu*, é também usado para o líder do canto masculino. Isso porque o japim, além de ser um excelente tecelão, é aquele pássaro que melhor consegue imitar o canto de outros e de outros animais. A inspiração e a imitação dos mestres do passado – como no Ocidente costumam fazer em relação aos mestres da Antiguidade –, entre os Huni Kuin ambas são substituídas por um animal, o japim.

Tecer e cantar são duas atividades produtivas, constitutivas do cotidiano kaxinawa, cuja estética consiste em uma arte de produzir a vida de modo próprio, *kuin*, ao modo dos Kaxinawa. O japim seria o modelo de artista a emular pelos humanos, pois, além das capacidades de tecelão e cantor, o japim compartilha com os humanos o hábito e o conhecimento de viver em comunidade, um conhecimento considerado condição para qualquer outra habilidade (LAGROU, 2013, p.18).

Tendo em vista que a arte dos povos ameríndios tem uma natureza distinta da que se inventou para ser exibida em galerias e museus, é preciso pensar: exibi-la no cubo branco, da mesma maneira, como se fosse objeto da mesma natureza não seria negligenciar suas agências, pressupostos e vocação? É possível perguntar se inserir as artes indígenas nos padrões ocidentais de recepção, exibição e análise pode significar a subversão do seu sentido concebido. Torna-se então necessário não só marcar as diferenças constitutivas dessas diferentes naturezas de arte, como desenvolver propostas metodológicas de mediação e recepção a partir delas.

Por mais que as etnias brasileiras não contemham ou não continham, em seu idioma original, a palavra *arte* ou correlato, o contato com os colonizadores, missionários, antropólogos, profissionais da cultura, artistas e sociedades urbanas como um todo, trouxe-lhes uma série de conceitos, que foram apropriados e ressignificados por elas. Nesse sentido, a designação *artes indígenas* traz, em potência, os sentidos indígenas, assim como os valores da tradição museal. Não obstante, volta-se a dizer da tendência em dissimular os conceitos indígenas, ao apresentá-los em museus e galerias de arte, por meio de dispositivos, ambientes, condições de visibilidade e tradições filosóficas alheias às suas culturas, o que flerta com o roubo de agências e tradições, à luz da reflexão de Denilson Baniwa.

Imagem 19 e Imagem 20 – “Como as diferentes artes ganham vida” - Imagens de slides apresentadas no IFMG *campus* Santa Luzia, em 2016.



Imagens de slide apresentado na oficina “Arte e cinema indígena: estética e política”, realizada no Projeto “IFMG de Portas Abertas”, no IFMG *campus* Santa Luzia, em 2016. (Esq.) - Barnett Newman, “Vir Heroicus Sublimis”, 1950-51. Disponível em: <http://oldsite.redflag.org/2012/10/cover-artist-barnett-newman/>. Acesso em: 24 jun 2019. (Dir.) - frame do filme “As hipermulheres” (2011), direção de Takumã Kuikuro, Carlos Fausto e Leonardo Sette. Disponível em: <https://agendasorocaba.com.br/sesc-sorocaba/as-hiper-mulheres/>. Acesso em: 12 maio 2018.

As lógicas inerentes a cada uma das tradições variam entre as diferentes etnias indígenas. Por exemplo, enquanto entre os Wayana⁶⁴ existe um modelo ao qual o artista deve ser fiel porque tem peso cosmológico (uma vez criado pelos demiurgos nos tempos da criação), os Pirahã⁶⁵ imitam o gesto experimental do seu deus de criação, podendo dele gerar elementos inusitados. Seguir o modelo estabelecido, tal como preconizam os Wayana, Wauja⁶⁶ e os Ashaninka⁶⁷, é sempre uma operação arriscada, pois eles evocam os donos desses modelos, ou os seres representados. Lagrou traz o relato de Beysen que, quando entre os Ashaninka, presenciou o desenho bastante meticuloso e demorado de um motivo em “X”,

⁶⁴ WAYANA. “Os Wayana são povos de língua karib, que habitam a região de fronteira entre o Brasil (rio Paru de Leste, Pará), o Suriname (rios Tapanahoni e Paloemeu) e a Guiana Francesa (alto rio Maroni e seus afluentes Tampok e Marouini).” Mais informações em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Wayana>. Acesso em 10 abr 2018.

⁶⁵ PIRAHÃ. Indígenas de língua mura, que habitam o Estado do Amazonas. “Os Pirahã se autodenominam hiaitsiihi, categoria de seres humanos ou corpos (ibiisi), que se diferenciam dos brancos e de outros índios. Mais informações em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pirahã>. Acesso em 10 abr 2018.

⁶⁶ WAUJA. Povo de língua aruak, habitantes do Parque Indígena do Xingu, MT. “os Wauja são notórios pela singularidade de sua cerâmica, o grafismo de seus cestos, sua arte plumária e máscaras rituais”. Mais informações em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Waujá>. Acesso em 10 abr 2018.

⁶⁷ ASHANINKA. Povo de língua aruak, localizados entre o Estado do Acre e Peru. “Os Ashaninka têm uma longa história de luta, repelindo os invasores desde a época do Império Incaico até a economia extrativista da borracha do século XIX e, particularmente, entre os habitantes do lado brasileiro da fronteira, combatendo a exploração madeireira desde 1980 até hoje”. Mais informações em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ashaninka>. Acesso em 10 abr 2018.

teoricamente simples, da pele da terrível cobra *kempiro*. Jomanoria, o indígena, explicava que, caso errasse, a cobra poderia mordê-lo (LAGROU, 2013, p.25). Já entre os Wayana, o inverso também pode acontecer: “existe o risco de a tradução do ser em artefato tornar-se tão completa que ele ganhe agência e vida próprias” (LAGROU, 2013, p.23). A autora explica que “no caso Wauja, o ser parcialmente reproduzido no artefato pode se vingar se a confecção for artisticamente malfeita” (LAGROU, 2013, p.23). Os *Apapaatai* são espíritos que trazem as doenças, mas são os mesmos que trazem as curas. Por meio de uma grande festa, fazendo uma homenagem aos *Apapaatai*, é que os pajés wauja conseguem negociar as curas de seu povo. Nessas festas, eles confeccionam grandes máscaras, que representam *Apapaatai* determinados, sonhados pelo pajé (imag.21).

Imagem 21 – Máscaras de *Apapaatai* do povo Wauja, Xingu.



Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/?p=1603>. Acesso em: 8 out 2019.

Deixando de lado a ideia de uma linha do tempo da história, que figura uma suposta evolução do pensamento, da esquerda para a direita, poder-se-ia dizer que a prática Wayana, Wauja e Ashanika podem ser conectadas à prática dos artistas egípcios, que corriam sério risco na execução de um modelo, de acordo com uma tradição milenar. Esses artistas confeccionavam objetos e pinturas que não deveriam ser expostos para visitação, ou melhor, não deveriam ser vistos por

nenhum outro humano, mas apenas pela alma do faraó morto e as entidades, que o receberiam do outro lado da vida. Esses trabalhos não estavam voltados para a apreciação e deleite estético, mas pretendiam funcionar: deveriam manter a alma do faraó e seus súditos vivos na eternidade. Ao artista-sacerdote, cabia o uso de regras estritas, que preservassem as figuras de maneira mais clara e permanente possível, quando ainda corria o risco de que elas não funcionassem e prejudicassem o faraó pela eternidade. Por isso, as figuras humanas, animais, plantas, não eram representadas em qualquer ângulo, de maneira fortuita.

A prática dos Pirahã, por sua vez, em sua vocação pela experimentação, pode ser aproximada à prática dos artistas modernos ou à vocação experimentalista de Jean Dubuffet. Para os Pirahã, apenas Igagai, o deus criador, “saberia criar todas as coisas, enquanto os humanos não fariam outra coisa que tentar imitá-lo através do experimento” (LAGROU, 2013, p.26). Nesse sentido, Marco Antônio Gonçalves explica que esse povo concebe a criação por meio de etapas, testes e experimentações, a partir de um modelo em miniatura, que antecede a concretização do feito.

O "experimento", ao mesmo tempo que indica o modo de criação, explicita o risco de não dar certo e permite a criação de novas coisas. A quase totalidade das coisas e dos seres do Cosmos é percebida como resultado de atos, de processos: as nuvens são produtos da interferência dos humanos ao usarem fogo; o vento, os raios, a lua, o sol, as estrelas, os animais e os vegetais foram e continuam sendo produzidos pelos seres *abaisi* (deuses) a partir da lógica do "experimento", modo de fabricação que utiliza distintos materiais como areia, terra e vegetais - dos quais são extraídas as tinturas e madeiras -, os quais, misturados, possibilitam a emergência da diferença (GONÇALVES *in* LAGROU, 2013, p.26).

Em uma entrevista que fiz com Arissana Pataxó, ela me disse que a importância da arte tradicional pataxó está no *processo*. É possível pensar, por exemplo, nos processos que definem o percurso do conhecimento, de como extrair alguma madeira da mata. Esse conhecimento nasce da observação da mata e também de uma experiência de tentativa e erro. Somam-se aí processos de inspiração e indicação dos espíritos, até que esse conhecimento seja consolidado e possa ser ensinado pelos *mais velhos*. Os *mais velhos* são aqueles que já passaram por todos esses processos anteriores, o de observação, inspiração, tentativa e erro e pelo ensinamento dos seus *mais velhos*. Arissana diz:

As artes tradicionais Pataxó, por exemplo, trazem uma herança de conhecimentos muito antigos, desde quando se podia extrair da mata toda a matéria prima necessária para suprir suas necessidades diárias, sejam elas ligadas à alimentação, à produção de materiais para uso diário, à troca e até mesmo à venda externa. Assim, a confecção de arcos, flechas, cordas, por exemplo, são resultado de um trabalho altamente especializado de extração e tratamento de material da mata. A madeira do arco, por exemplo, pode ser extraída de uma palmeira, o tucum, ou do buri, do pati, da cupuna, ou do airi, cada um requerendo um trabalho de extração e tratamento específico. Esses trabalhos de arte tradicional Pataxó dizem de um processo, um processo de vivência, experimentação, experiência, especialização e transmissão de saberes entre as gerações. Quando alguém vai na mata hoje, agencia esses processos antigos, se conectando a esses sujeitos, a esses saberes e essas práticas, que se repetiram tantas vezes, ao longo dos séculos, naquele local (BEDESCHI; SOUZA, 2018, p.55-56).

De acordo com as palavras de Arissana, a arte pataxó diz menos de um produto final do que de uma relação estabelecida com a mata e o manejo de seus recursos por meio de técnicas, modos de fazer, de tirar, de repor, mantendo um equilíbrio entre todos os entes, que habitam ou frequentam essa mata. Os arcos e flechas, as lanças, as zarabatanas, os colares, brincos e pulseiras de semente, os apitos pataxó, que ficaram tão conhecidos e são tão requisitados pelo comércio, são meros produtos de uma relação com o ambiente e os saberes ancestrais. Produtos esses que são, por exemplo, signos da composição e ornamentação do corpo, a partir de ideias de beleza e força compartilhadas e de origem ancestral. A relação que cada povo estabelece com a natureza determina suas formas de arte. Sr. Kanatyo Pataxoop se diverte, ao dizer que os Pataxó são o “Povo das Sementes”, enquanto os Xakriabá são o “Povo do Barro”.

Imagem 22 – (acima.) apitos pataxó, trazidos por Paty-bury Pataxó, nos Jogos Indígenas Estaduais de 2018. Imagem 23 – (abaixo) frame do vídeo “Artesanato dos Pataxó”.



(Acima) – foto do autor, da banca de Paty-bury Pataxó, feita na Aldeia Barreiro Preto Xakriabá. (Abaixo) – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l7RULDapx7U>. Acesso em: 8 out. 2018.

As possibilidades de conexão entre vertentes legitimadas da arte dita erudita e as práticas pataxó, originárias de um contexto autônomo de criação, abrem um rico panorama de investigação em Arte. Entre aproximações e distâncias, o professor deve recapitular e reinterpretar as suas metodologias em curso, procurando aproximar-se da perspectiva do indígena artista.

Uma comparação entre as “filosofias oficiais”, que incorporaram a lógica dicotômica da filosofia greco-romana – e que encontram eco nas galerias, nas escolas e nas universidades –, e as filosofias dos povos nativos da América do Sul, é de todo ilustrativa para ser pensada frente às realidades distintas entre os mundos das artes em questão. Usando a filosofia andina como base, Streck, Adams e Moretti escrevem:

Enquanto a filosofia tradicional, de origem grega, se caracteriza pelas dicotomias entre interior-exterior, transcendente-imanete, eterno-passageiro, essencial-acidental, universal-particular e a dicotomia entre material-espiritual ou mundano-divino, a filosofia andina parte de outro princípio: a relacionalidade. Tudo é interdependente com tudo, numa rede de solidariedade cósmica onde cada ente é parte. Enquanto, para Aristóteles, a relação seria um acidente, na filosofia andina ela se constitui no *mito fundante*. Desse princípio da relacionalidade derivam outros, como a complementaridade, a correspondência, a reciprocidade, a ciclicidade e a inclusividade (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p.24).

No campo da sala de aula, essa aproximação entre diferentes regimes de conhecimento requer uma manobra intercultural, que articula perspectivas, metodologias e epistemologias diversas. Fazendo menção à triangulação do Ensino de Arte (BARBOSA, 1998), articulando-a com a ideia da *pesquisa-sem-fim*, pode-se pensar na espiralação de cada uma das operações propostas: *contextualizar*, *fazer* e *ler/fruir*. Mas não é possível *contextualizar* as artes indígenas sem mergulhar em um estilo de criatividade, que as sustenta, estabelecendo conexões entre as culturas: a estudada, a cultura artística do estudante e a dos museus e galerias. Logo, *contextualizar* não pode se restringir a simples memorização de costumes de uma época, ao reconhecimento de sistemas produtivos e econômicos locais, associados à classificação de técnicas artísticas e estilos pré-estabelecidos. Contextualizar requer, do interessado, desviar das classificações pré-estabelecidas e estar aberto para os desvios e transformações das propostas artísticas de um povo indígena, que não encontra lastro na cultura eurocentrada das artes. Compreende mudar o nível

das conexões, até mesmo porque o que se entende por “sistema produtivo”, “economia”, “identidade”, “cultura” e “estilo”, por exemplo, nos livros didáticos de Arte, pode ser muito diferente daquilo que é pensado em uma aldeia Pataxó, no Extremo Sul da Bahia. Portanto, não é possível visualizar os significados e valores das artes indígenas apenas por extensões diretas do próprio contexto cultural do professor ou dos estudantes, como se as artes dos mundos indígenas partissem de uma variação dos mesmos pressupostos culturais. Significa, antes, criar associações entre contextos ontológicos e epistemológicos diferentes entre si, o que sugere criar uma aproximação a partir de uma distância primordial. Isso indica dar um passo atrás diante dos produtos finais – abrir mão da centralidade da aparência visual, tão requisitada pelo sistema de museus e galerias –, e sondar os processos e todas as práticas operativas, formas de fazer e pensabilidades, que os compõem. Assim, cabe ao observador investigar os pressupostos culturais, que regem essas práticas, maneiras e pensamentos, para chegar aos conceitos que os articulam. Esses conceitos, enraizados em filosofias peculiares, guardam em si uma potência de *transformar* os nossos pressupostos, nossas expectativas diante do que concebíamos como Arte. *Transformação*, no sentido de uma construção intercultural, que respeita e valoriza a cultura do estudante, assim como a cultura indígena. Essa ideia de *transformação* é trazida por Célia Xakriabá, em vista da necessidade de equilibrar a relação entre a cultura universitária e a indígena. Diante do risco de submissão da sua cultura ancestral, ao entrar na universidade, ela propõe à “indigenização da universidade”:

*Tenho medo da mudança, eu prefiro transformação. Porque quando vamos para o mundo e “damos de cara” com outra ciência, o mais importante de tudo é mantermos a nossa ciência. Pois aí está o perigo que a mudança apresenta: em minha concepção a mudança tira muito, e a transformação acrescenta. Assim, o que espero ao propor uma *indigenização da universidade* é que ela me transforme da mesma forma que eu a transformo, nos somando e acrescentando mais a essas nossas ciências que se entrecruzam (CORRÊA XAKRIABÁ, 2019, p.170).*

A reflexão de Célia nos ensina que as culturas ancestrais, as culturas locais e os saberes situados localmente devem ser respeitados e celebrados: não mudados, mas transformados a partir de relações de igualdade. É a partir da sua fala, que se projeta o respeito aos saberes familiares, comunitários e ancestrais dos estudantes

na construção de conhecimento em Arte: as noções familiares e comunitárias de arte. Ela complementa seu raciocínio citando Viveiros de Castro: “O confronto [entre culturas distintas] deve poder produzir a mútua implicação, a comum alteração dos discursos em jogo, pois não se trata de chegar ao consenso, mas ao conceito” (VIVEIROS DE CASTRO *apud* CORRÊA XAKRIABÁ, 2019, p.170).

No campo do experimentar manual e mentalmente, o *fazer* vinculado aos processos artísticos e às tradições indígenas, vale operar conectando a arte com outras atividades da vida; criando formas de transformação das relações entre as pessoas, humanas e não humanas; propondo uma ação, objeto ou *performance*, que implique em um processo de busca por um equilíbrio das relações entre os entes da Natureza; abrindo mão da busca por uma bela representação, feita para ser contemplada; abrindo mão de aprender a desenhar como Leonardo da Vinci, para aprender a desenhar como um pássaro, um deus, ou mesmo a se pintar como os escaravelhos ou as cobras que pintam suas costas.

O foco da *fruição* se desloca da presença ostensiva do objeto e da beleza da sua aparência visual para as linhas, que conectam a parte ao todo. Logo, atentando para a relacionalidade fundante das filosofias ameríndias, a *fruição* de um objeto artístico fica aberta para o olhar sobre: os seus usos, seus locais de uso, procurando perceber sua agência, efeitos e agentes, que a sustentam; o lugar que ela ocupa naquela comunidade, entre os humanos e também entre os não humanos; com o que ela faz convergência, o que aglutina a seu redor. A ideia é buscar conectá-la a uma rede de conexões, que revela indicações ontológicas e epistemológicas de um mundo.

Uma análise sobre a diversidade dos universos das artes indígenas contemporâneas

Nesta tese, não há uma tentativa de fazer um compêndio da produção das artes contemporâneas indígenas. Além de visualizar muitos artistas e muitas pesquisas nesse âmbito, considero que o universo de cada um deles merece uma investigação bem cuidadosa e mais demorada. Tamanha é a diversidade de suas poéticas, a singularidade das suas estéticas quanto complexas são as relações que cada um deles estabelece entre suas culturas tradicionais e o universo da arte contemporânea. Logo, uma tese não daria conta dessa empreitada. Minha ideia é

apontar alguns poucos artistas, destacando alguns aspectos de seus trabalhos. Trata-se de uma ilustração da grandeza da diversidade e da complexidade embutidas no universo das artes contemporâneas indígenas.

Imagem 24, Imagem 25, Imagem 26, Imagem 27 – Exposição “Tsaêhú – Arte Pataxó”, na Escola Estadual Indígena de Coroa Vermelha, Santa Cruz de Cabrália - BA.





(Primeira) – destaque para grafismos e pinturas em acrílica de Arissana Pataxó e esculturas de madeira e cimento de Oiti Pataxó. (Segunda) – esculturas de Oiti Pataxó e ao fundo as fotografias de Kefas Matos e, ao lado, cocares tradicionais. (Terceira) – detalhes de flechas, bajaú, takape e arco de Sr. José Sena e Dito Gordo Pataxó. (Quarta) – instalação de fotografias de Kefas Matos. Fotos do autor.

Na primeira semana de novembro de 2019, na mesma semana em que realizei a “banca de avaliação da tese na comunidade pataxó de Coroa Vermelha”, foi aberta a exposição “*Tsaêhú – Arte Pataxó*” (imag.24-27), que contou com a presença de diversos Pataxó artistas. Foram apresentados trabalhos de diversas naturezas, tanto alinhados com a tradição das manufaturas tradicionais (como cocares, lanças e *takapes*), como trabalhos alinhados com a produção contemporânea da arte de tradição museal. Cito a apresentação de: cocares tradicionais pataxó de Araribá Pataxó, Gefinho Braz e Cacique Fred; lanças, *takape*, flechas e *bajaú* de Sr. José Sena, Dito Gordo, Capimbará Pataxó; incensário de cerâmica de Oiti Pataxó (resultado da retomada da cerâmica pataxó, por meio da *mais velha* Dona Takuara, com colaboração de Paulo Roberto de Souza); esculturas de cimento e madeira de Oiti Pataxó; entalhe de madeira de Diego Pataxó (gamela de paraju com grafismos feitos com pirógrafo); grafismos e pinturas em acrílica de Arissana Pataxó e fotografias e vídeo por Kefas Matos (Pataxó e Tuxi).

O texto da exposição, de autoria de Arissana Pataxó, dizia da complexidade das artes pataxó contemporâneas. Essa complexidade foi visível na montagem, da qual pude participar, a partir de muitas conversas com Arissana e Oiti. As diferentes naturezas dos trabalhos evidenciavam seus diferentes tempos, demandando diferentes abordagens ou estratégias de visibilidade. Ficou nítida a “adequação” dos trabalhos mais alinhados com a produção contemporânea da arte de tradição museal (pinturas, fotografias e esculturas) com o formato da sala de aula. Nítida também ficou a dificuldade de dar vida, ou dar a ver as manufaturas tradicionais ao modelo de atenção requerido pelo formato do “cubo branco”, adaptado à sala de aula, que orientava, de uma forma ou de outra, a nossa construção.

A “adequação” daqueles trabalhos, construídos em diálogos interculturais com a cultura museal, à sala de aula e ao formato do cubo branco, se reflete na sua “adequação” à análise de um texto acadêmico (como esta tese). Quando ressoam na cultura museal – e na tradição da crítica de arte –, eles evocam uma abordagem reflexiva fundamentada na visão da Arte eurocentrada direcionada à cultura pataxó, reafirmando os aspectos da cultura museal e se apropriando de outros aspectos da cultura nativa. Nesse momento, as chances de essas abordagens reflexivas relativizarem as epistemologias pataxó, compreendidas nessas obras, aumentam consideravelmente. Esse foi o risco da operação de Santos, quando da primeira parte de sua análise sobre os desenhos Yanomami: inventar o seu entendimento

dos desenhos nativos desde as categorias de análise de sua própria cultura, ao invés de incorporar operações epistemológicas daquilo/daquele que deva ser conhecido.

As artes pataxó, em moldes tradicionais – cocar, *takape*, flecha, *bajaú* –, se mostram mais resistentes a essa apropriação relativista. Para Viveiros de Castro, o relativismo cultural – que é próprio da cultura museal – é um “multiculturalismo”: “supõe uma diversidade de representações subjetivas e parciais, incidentes sobre uma natureza externa, una e total, indiferente à representação” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p.65). As artes tradicionais de diversos povos indígenas, fundadas em culturas “multinaturalistas”, partem de pressupostos opostos. Supõem uma diversidade de *perspectivas* (e não de *representações*), que incidem e partem de uma natureza imanente. Ligadas a outro ideal de conhecimento, as artes tradicionais de diversos povos são compreendidas a partir de operações de *personificação* e não *objetivação*. Acompanhando esse raciocínio, Ivair Reinaldim escreve que, de acordo com o multiculturalismo:

conhecer é “objetivar”, separar o que é intrínseco ao objeto daquilo que é uma projeção do sujeito que quer conhecer o objeto. Assim, no Ocidente, o termo “ponto de vista” refere-se a um sujeito que assume posição fixa, criando, a partir desta posição, o objeto: “a forma do Outro é a coisa”. Para o pensamento ameríndio, “ponto de vista” é a posição que cria o sujeito, pois sujeito é quem se encontra ativado ou agenciado pelo ponto de vista. Forma corporal e cultura são atributos pelos quais todo agente, de qualquer espécie, apreende a si mesmo, pois são características imanentes ao ponto de vista e se deslocam com ele: “a forma do Outro é a pessoa” (REINALDIM, 2017, p.33-34).

A irreduzibilidade das artes tradicionais pataxó, ao olhar relativista da cultura museal, está ligada à concepção de uma diversidade de *perspectivas*, que podem ser assumidas por todos os seres vivos, humanos e não humanos, pois são ou têm espírito e têm cultura. Para Viveiros de Castro, “uma perspectiva não é uma representação porque as representações são propriedades do espírito, mas *o ponto de vista está no corpo*” (VIVEIROS, 2015, p.65). O corpo não em seu aspecto meramente fisiológico, mas no aporte da potencialização de um ponto de vista: os “*afectos* que atravessam cada espécie de corpo, as *afecções* ou encontros de que ele é capaz” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p.66), definem como se vê e se interage com o mundo.

Na abertura do livro de Lagrou (2013), José Reginaldo Gonçalves escreve que as práticas artísticas indígenas não visam construir exatamente “emblemas de seu pertencimento a determinadas categorias sociais”, ou representações visuais do mundo natural, cultural e sobrenatural. Ao contrário, visam à “produção (ou transformação) de corpos e pessoas” (GONÇALVES *in* LAGROU, 2013, s/p). Da mesma forma que o corpo de cada espécie animal ou vegetal engendra um modo de ser, um *habitus*, um *ethos* e uma perspectiva, o corpo humano, agenciado pela arte, engendra diferentes modos de ser, *habitus*, *ethos* e perspectivas.

A imag.28 foi retirada do livro “Grafismo indígena: estudos de antropologia estética”, organizado por Lux Vidal (2000). Em seu texto, a autora procura descrever a prática artística da pintura corporal entre os Kayapó-Xikrin⁶⁸, ou Mebengokrê, do Cateté, trazendo suas fundamentações e particularidades. Ela explica que, para esse povo, a pintura corporal é usada como “um recurso para a construção da identidade e da alteridade” (VIDAL, 2000, p.144), que associa o indivíduo a um personagem que ele dá vida. Estamos, evidentemente, diante de uma prática artística voltada para a produção ou transformação de corpos:

Em nível do sensível, do visual, esse meio de classificação e de comunicação, que ao mesmo tempo aproxima e diferencia domínios culturais, categorias de pessoas e eventos, se apresenta por meio de um sistema de representações gráficas extremamente elaborado e muito valorizado pelos próprios índios: um recurso para a reafirmação constante de uma idéia e de um ideal (VIDAL, 2000, p.144).

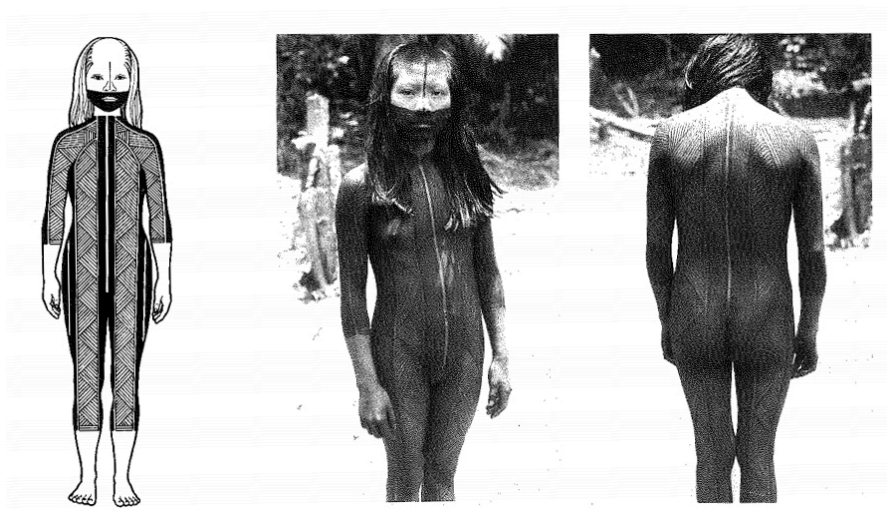
A configuração de “uma ‘segunda pele’ social à pele biológica” (VIDAL, 2000, p.143), indica uma vinculação do corpo humano a um sistema axiológico do povo: “a subordinação dos aspectos físicos da existência individual ao comportamento e aos valores sociais” (Idem, *ibidem*). A pintura corporal assume a função de uma classificação e de uma comunicação que “ao mesmo tempo aproxima e diferencia

⁶⁸ Os Kayapó-Xikrin se autodenominam Mebengokrê e ocupam terras localizadas no estado do Pará. Lê-se: “grupo de língua Kayapó, enfatizam a audição e a palavra. A fim de aguçar estas qualidades, os Xikrin perfuram, logo na infância, os órgãos correspondentes (orelhas e lábios). Ouvir está diretamente relacionado ao saber, à aquisição do conhecimento. A oratória, por sua vez, é uma prática social muito valorizada, como para os grupos kayapós em geral, que se definem como aqueles que falam bem e bonito – *Kaben mei* – em oposição a todos os outros povos que não falam sua língua. O dom da oratória é atributo dos homens e envolve discursos inflamados, realizados no centro da aldeia”. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kayapó_Xikrin. Acesso em: 7 out 2019.

domínios culturais, categorias de pessoas e eventos” (Idem, p.144). Mas não é só isso. Vidal complementa:

No mito da Mulher Estrela, heroína cultural responsável pela origem das plantas cultivadas, a transformação de estrela em ser humano se efetua por meio da pintura e da ornamentação corporais. E assim também o recém-nascido, após a queda do cordão umbilical, é, logo em seguida, pintado de jenipapo, reconhecimento de seu status de pessoa humana (VIDAL, 2000, p.144).

Imagem 28 – (acima) Desenhos e fotos com motivo *ngô-toi-kango*: cobra da água funda.
Imagem 29 – (abaixo) Arissana Pataxó. *Mulheres Xikrin*. Acrílica s/ tela, 60x90cm, 2018.



(Acima) - In: VIDAL, 2000, p.163. (Abaixo) - Foto de Arissana Pataxó.

Não é difícil compreender que esse tipo de premissas estruturantes da arte mebengôkre está bastante distante das premissas das práticas artísticas ocidentais, ou de tradição museal. Por mais que se evoque Ives Klein, ou Shirin Neshat, os arautos da *body-art*, ou da chamada *body-painting*, em nenhuma cidade do mundo, herdeira da colonização cultural europeia, encontrará um artista, ou um grupo de artistas com as mesmas motivações das artistas mebengôkre. Estas são motivações sustentadas por um contexto social e cultural específico, que não encontram condições de vida em outro lugar fora dele. Essas condições de vida, ligadas a um local específico e a uma expectativa específica, estão vinculadas à ideia de um contexto de formulação, manifestação, criação e circulação das artes mebengôkre.

As premissas estruturantes do trabalho de Arissana Pataxó (imag.29), apesar de lidar com os mesmos corpos pintados das mulheres mebengôkre, são diferentes das premissas do gesto delas (imag.28). A pintura de Arissana não é uma pintura em corpos, mas a pintura de corpos em tela, vistos não apenas como meros suportes, mas espaços estético-políticos de manifestação das artes indígenas, ou seja, onde o pensamento e o gesto artístico indígenas acontecem. Enquanto as artistas mebengôkre pintam corpos para o seu grupo e a sua aldeia, tal como rege a tradição de seu povo, a artista pataxó, ao se vincular ao formato e à tradição da pintura sobre tela, amplia o espectro da sua recepção, indo ao encontro do público frequentador de museus e galerias, ou leitor de catálogos ou *sites* de Arte – o que não exclui o fato de ela considerar o seu povo o público prioritário de seus quadros. Enquanto as primeiras energizam uma arte tradicional, que ativa uma série de relações de parentesco e costumes locais, a última ativa um trânsito simbólico entre culturas, no local (não) reservado para as artes indígenas, no circuito oficial da Arte, ocupando uma terra estrangeira e tornando visível o não visto.

As premissas da obra de Arissana se aproximam das motivações de um artista ligado à cultura artística da tradição dos museus. Não se trata, aqui, mais uma vez, de uma partilha de suporte ou técnica – acrílica sobre tela –, já que, no exemplo das mulheres mebengôkre, o corpo como suporte era uma ideia partilhada entre artistas indígenas e não indígenas, da *body-art*. Trata-se de motivações, premissas conceituais, estéticas e filosóficas. Essas premissas da obra de Arissana poderiam ser conectadas com as de um Kleber Jr., Davi Nascimento, ou com a obra de Dalton Paula, por exemplo. Para Divino Sobral, Paula

instaura por meio da plasticidade e do conceito da obra uma crítica negativa sobre os discursos oficiais, desestruturando representações e tensionando as relações de trocas e de apropriações acontecidas entre negros e brancos, escravos e senhores, dominados e dominadores (SOBRAL, 2016)⁶⁹.

Dialogando com as diretrizes de Paula, Arissana cria questionamentos no interior da história contada sobre os povos indígenas, desde o fatídico episódio do “Descobrimento”. A artista se coloca como criadora de uma outra versão dessas histórias, como porta-voz de novas realidades imagéticas *sobre e por* os povos ameríndios, imagens feitas de dentro. Certa de que a política indigenista do Estado, em grande parte, empurrada pela pressão dos movimentos indígenas, não foi suficiente para resolver o problema dos massacres – massacres estes físicos e culturais –; ela coloca em circulação imagens da identidade desses povos: submetidos não, mas guerreiros. Imagens essas que são constantemente omitidas, tanto pela programação da TV brasileira, como pelos materiais didáticos da escola. O preconceito, a invisibilidade, o desinteresse dos governantes locais na criação de políticas públicas de reparo a danos históricos e conciliação de conflitos regionais, são as barreiras sobre as quais as imagens de Arissana visam ultrapassar.

Com lucidez diante de um massacre secular das culturas indígenas, a artista é participante ativa dos movimentos de retomada cultural pataxó. Por meio de suas aquarelas, gravuras, esculturas, murais e pinturas, ela articula diversas questões trazidas pelos diversos povos indígenas, revendo a imagem do indígena genérico difundida no senso comum, criando e recriando personagens. A artista apropria-se de diversas fontes imagéticas, tanto de fotografias jornalísticas como obras de outros autores, indígenas e não indígenas, assim como de fotografias próprias.

⁶⁹ SOBRAL, Divino. Dalton de Paula e a rebelião negra. In: *DALTON de Paula artista visual*. 2016. Disponível em: <https://daltonpaula.com/dalton-paula-e-a-rebeliao-negra/>. Acesso em: 14 jan. 2019.

Imagem 30 – (acima) Arissana Pataxó. “Depois dos 500”. Aquarela sobre papel. 30x42cm. 2006.
Imagem 31 - (abaixo) Arissana Pataxó. “Memória Pataxó”. Pintura sobre tela. 2016.



Fotos de Arissana Pataxó.

Em uma comparação entre os trabalhos das pintoras mebengôkre e os de Arissana Pataxó, é possível vislumbrar diferentes diretrizes. Enquanto Arissana almeja transitar entre as imagens, códigos e conceitos convencionais à cultura museal e questões das culturas tradicionais, as artistas mebengôkre não têm a mesma pretensão. Enquanto Arissana figura como uma *artista-embaixadora*, que atravessa e reatravessa fronteiras entre mundos, a partir de articulações interculturais, as artistas mebengôkre se firmam como *artistas-especialistas*, focadas em uma tradição específica, que não pode ser reproduzida em outro local, cuja raiz se encontra em saberes seculares transmitidos de mestre(a) para discípulo(a). Nomes como Sr. José Pataxó, Maria Huni Kuin, Atapuwalu Wauja e vários outros poderiam ser citados aqui como *artistas-especialistas*. Da mesma forma, poderiam ser citados nomes de *artistas-embaixadores* como Ariel Ortega (Mbyá Guarani), Denilson Baniwa, Edgar Kanaykõ (Xakriabá), Jaider Esbell (Macuxi), Ibã Huni Kuin Dona Dalzira Xakriabá, Ivanir Xakriabá, Nei Xakriabá e Oiti Pataxó, dentre outros.

Uma parte considerável dos artistas engajados em criar novas imagens para os povos indígenas, criando outra versão das histórias contadas, não vivem em aldeias, junto ao seu povo, como Moara Brasil, Gustavo Caboco, Katu Mirim ou Sallisa Rosa. Eles pertencem a grupos de indígenas artistas, que não nasceram em uma aldeia de um povo específico e têm reafirmado sua identidade indígena. São “indígenas urbanos”, filhos de uma herança ameríndia mestiça, que passou por processos forçosos de apagamento. Dessa forma, a arte, a música e a comunicação visual são o lugar onde não apenas se manifesta a força desse reencontro, como também se revela a convergência de causas, desejos e projetos de vida, em um gesto vital de empatia, sonoridade e empoderamento.

A operação sobre o que se chama “visibilidade indígena” é a pauta de Katu Mirim e do coletivo que se uniu em torno dessa questão, nas redes sociais. A alcunha “VI” ou “Visibilidade Indígena”⁷⁰, tem criado campanhas que viralizaram no Brasil, como a “#ÍndioNãoÉFantasia”, durante o carnaval de 2019, ou o cartaz contra os estereótipos reforçados nas escolas, em comemoração ao “Dia do Índio”, 19 de abril. Lê-se: “No dia 19 de abril ‘Dia do Índio!’, por favor não cantem a música da Xuxa! Não pintem seus alunos e nem façam cocar de papel! Não reforcem os estereótipos! Convidem um indígena para falar ou levem as crianças em uma

⁷⁰ Visibilidade Indígena. Disponível em <https://www.instagram.com/visibilidadeindigena/> e <https://www.facebook.com/visibilidadeindigena>. Acesso em 7 out 2019.

aldeia”. No rodapé do cartaz, complementa-se: “Nos ajude a desconstruir os estereótipos, nos deixem falar!”⁷¹.

Imagem 32 – “Conheça cinco artistas indígenas pra você ficar de olho”. Visibilidade Indígena.



Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/B1W-yn3nXc-/>. Acesso em: 7 out. 2019.

O portal “VI” também se engaja na divulgação do trabalho de artistas, pesquisadores e ativistas indígenas. Com uma política de publicidade “rápida, impactante e violenta”, ela promove ideias como “conheça cinco artistas indígenas pra você ficar de olho”.

Em “Kadiweu” e “Nascimento de Vênus”, Moara Brasil faz uma clara referência aos campos da Antropologia da Arte e da História da Arte, numa operação de ressignificação de cânones.

71

Disponível em:
<https://www.facebook.com/visibilidadeindigena/photos/a.766876746770576/909276279197288/?type=3&theater>. Acesso em 7 out 2019.

Imagem 33 – (esq.) Moara Brasil. “Kadiweu”. Impressão Offset. Formato A3.
 Imagem 34 – (dir.) Moara Brasil. “Nascimento de Vênus”. Impressão Offset. Formato A3.



Disponível em: <https://www.moarabrasil.com/>. Acesso em: 23 mai 2019.

A foto da mulher do povo Kadiwéu, que ganhou publicidade com um importante estudo de Lèvi-Strauss sobre as pinturas faciais deste povo, é trazida para uma nova condição. Em vez de uma indígena sem nome, objeto de estudo de um eminente antropólogo francês, uma mulher mítica; talvez uma deusa, uma ancestral simbólica, representante da resistência feminina diante das imagens cunhadas sobre seus corpos por uma elite intelectual estrangeira. A imagem da artista se sobrepõe à imagem forjada pela tradição da antropologia, baseada nos binômios mulher-corpo e homem-mente, objeto e sujeito, passiva e ativo, personagem e autor. Nessa série, Moara traz as mulheres indígenas sobre um fundo de estrelas, sugerindo o espaço sideral. Luas, planetas e outros astros aparecem no fundo, criando uma atmosfera de transcendência. Flores funcionam como delicados e sensuais paramentos, armaduras, ou capacetes característicos de uma cultura não terrena, mas talvez de outros mundos, outros cosmos. Em “Nascimento de Vênus”, ela faz uma releitura da célebre pintura de Sandro Botticelli, de 1486, mas, dessa vez, a figura mítica do amor e da fertilidade é representada pela mulher indígena. A

foto usada é outra apropriação: é de autoria da fotógrafa suíça, naturalizada brasileira, Cláudia Andujar. A mãe primordial, por excelência, do povo brasileiro, que gestou e gerou os primeiros filhos do difícil encontro entre os invasores portugueses e os povos ameríndios.

Imagem 35 – (esq.) Moara Brasil. “Tuíra”. Impressão Offset. Formato A3.
Imagem 36 – (dir.) Moara Brasil. “Sonia”. Impressão Offset. Formato A3.



Disponível em: <https://www.moarabrasil.com/>. Acesso em: 23 mai 2019.

Nas imagens 35 e 36, as colagens de Moara Brasil coroam figuras emblemáticas das causas indígenas contemporâneas com o ar das deusas míticas. Essas personalidades são consideradas, pela artista, “transformadoras políticas”, que assumem novos papéis, que, antes, eram destinados somente aos homens. Em um diálogo, que tivemos por email, ela explica: “É a forma delas se colocarem enquanto feministas, mas num feminismo comunitário diferente do feminismo eurocêntrico”. Tuíra, a mulher Kayapó, que ficou mundialmente conhecida, no fim da década de 1980, por colocar um facão no pescoço do dirigente da Eletronorte, em defesa de seu povo (imag.86), em uma audiência, ganha uma espécie de totem

formado por flores e folhas. Lembrada ainda jovem e por ter sido ousada, Tuíra mantém seu heroísmo na história sob a atualização de outra imagem: trata-se da anciã Tuíra, que segura o facão acima de sua cabeça, fitando, à frente, o horizonte. Na imagem 36, ela retrata uma das figuras públicas indígenas mais conhecidas na segunda década do século XXI, Sônia Guajajara, militante e ativista indígena, que foi candidata à vice-presidência, em 2018. Sônia tem grande visibilidade nas redes sociais, como também aparece em entrevistas, audiências e eventos no noticiário televisivo. Nessa figura, a imagem da combativa política ganha uma película de cores, que, associada a outros adereços da composição, como a doce presença de pássaros, pousados em um galho que sai da Terra, é imortalizada como uma figura de uma mulher, cuja personalidade e missão ultrapassam a circunscrição física do planeta.

Edgar Corrêa Kanaykõ usa a fotografia para criar imagens “de dentro” de diversos povos indígenas. Pertencente ao povo Xakriabá, ele transita pelas festas tradicionais de diversos parentes⁷², ganhando, assim, uma abertura dificilmente concedida a um fotógrafo não indígena. Repleta de imagens com elevado apuro técnico, sua página descreve: “Nas lentes dele [do artista], a fotografia torna-se uma nova ‘ferramenta’ de luta para o povo indígena, possibilitando ao ‘outro’ ver com outro olhar aquilo que um povo indígena é” (EDGAR KANAYKÕ ETNOFOTOGRAFIA, 2018).

Criar uma visibilidade para os povos indígenas é uma tarefa, que busca atender a demandas de urgência. Pode-se dizer que Edgar Kanaykõ trabalha na contramão de um trabalho secular da fotografia não indígena, que criou uma imagem arbitrária, pelo olhar “neutro” da objetiva de um terceiro não indígena, que vê a cultura nativa “de fora”. Ao criar uma cena incomum, que vai à contramão do que geralmente é instituído pela grande mídia - luta por direitos, enfrentamento com policiais em Brasília, subjugação por garimpeiros, fazendeiros e pela sociedade metropolitana como um todo. Edgar engendra uma cena de dissenso, ou seja, uma cena em que “os *dessemelhantes* passam a figurar no mundo ‘comum’ quando conseguem transmitir aos outros uma ‘imagem do *igual*” (RANCIÈRE, 2004, *apud* MARQUES, 2012, p.3, grifo nosso). Desde uma perspectiva do Sistema das Artes,

⁷² *Parente* é uma palavra usada pelos indígenas brasileiros, em especial do Nordeste, para designar indígenas de outras etnias. Ela subscreve a ideia de uma união, uma grande família, presente em um movimento subsequente à Constituição de 1988, baseado na necessidade política da representação da união entre os povos indígenas, mesmo consideradas suas profundas diferenças culturais.

pode-se dizer que o mundo comum, em que a fotografia de Edgar faz o pajé de seu povo figurar (imag.38), é o mundo da partilha da visibilidade, mas também o mundo rarefeito da suspensão estética compartilhado pelos produtos da Arte. É o mundo da chancela da Arte, da nobreza de seus temas e formas, da legitimação que ela confere. Essa operação de requalificação, em que se dá visibilidade à força, à potência e à beleza das práticas indígenas, quando desses povos o senso comum aprendeu esperar apenas lutas, aproxima Edgar do que Jacques Rancière (2012) atribuiu à "estética da política". Em *O campo é movimentado de ciência. Canto e dança - pajé Vicente Xakriabá, Aldeia Caatinguinha*, ao criar uma realidade ficcional, em que a ciência nativa é apresentada na harmonia de um balanço do corpo, em um jogo entre serenidade e firmeza do semblante, sustentadas por forças não visíveis, a fotografia de Edgar sobrepõe-se a um histórico imagético que "situou os indígenas em uma condição de marginalidade espacial, social e econômica" (PRZYBYLSKI; RÊGO; SILVA, 2016, p.232). Assim, ele faz compartilhar, entre uma comunidade de espectadores, a formulação de uma nova ideia do indígena.

Imagem 37 – (acima) Edgar Corrêa Kanaykô. "Luta do derruba o toco, durante o *Uí kãñã pataxi* - festa das águas [Pataxó]". Imagem 38 – (abaixo) Edgar Corrêa Kanaykô. "O campo é movimentado de ciência". Canto e dança - pajé Vicente Xakriabá, Aldeia Caatinguinha.





Disponível em: <https://www.ufmg.br/campustiradentes/index.php/gmedia-album/exposicao-de-fotos-edgar-correa-kanayko/>. Acesso em: 17 out. 2018.

Ariel Ortega, cineasta Mbyá Guarani, é também motivado pela importância dos Mbyá a contar sua própria história, “desde um ponto de vista de dentro”⁷³. Para ele, o Cinema é uma arma poderosa para se tornar vista a realidade do indígena brasileiro e, assim, combater tanto a ficção romantizada como o preconceito. Dialogando com o que Arissana Pataxó trouxe, em nome de uma *trajetória histórica dos povos indígenas*, Ariel Ortega diz: “muitas pessoas acham que ainda vivemos lá na floresta, como que a gente não tem problemas” (ORTEGA, 2019, 01h03m03s). Ele complementa:

Na aldeia onde eu moro, somos 40 famílias e são 234 hectares para 40 famílias, que é muito minúsculo. Ao redor, é monocultivo de soja, que tem dez mil hectares só de um cara. Aí também vem essa discussão, todas problemáticas. O que eu mostro um pouco com o filme, também, é toda essa luta, de desmentir, contar a verdade. [...] A sociedade, por exemplo, hoje em dia, fala muito que os indígenas têm muita terra. Fala: “muita terra pra pouco índio”. Quando não vê essa parte do Rio Grande do Sul, que existe aldeias na beira da estrada, da BR, com algumas casas de lona ainda. Então eu mostro essa realidade (ORTEGA, 2019, 01h05m28s).

O trabalho de Ariel é, antes, um trabalho sobre *perspectiva* do que sobre *representações*. A cultura tradicional, em suas voltas antropofagizantes se apropria da câmera do cinema, como se deleitasse com os produtos da indústria cultural:

meus filmes sempre retratam um pouco isso, a realidade. As músicas reais que a gente escuta dentro das aldeias, por exemplo: no “Bicicletas de Nhanderú” mostra muito bem, o Palermo e o Neneco escutando Michael Jackson, essas coisas. Eu gosto de mostrar essa parte: o índio nós, que somos reais mesmo. Para que vejam nossa realidade, as nossas luta, a sociedade ocidental... (ORTEGA, 2019, 01h02m47s).

Segundo os relatos do cineasta, sua produção artística já tem gerado impacto positivo na própria cidade onde está localizada sua aldeia. O caráter educativo da realidade ficcional criada pelo audiovisual dissolve a cristalização de estigmas e desnaturaliza preconceitos e equívocos:

No Rio Grande do Sul, a gente sofria muito preconceito, assim, o racismo. Achava que a gente era, assim, estrangeiro, que viemos de

⁷³ (RE)EXISTINDO PELA EDUCAÇÃO, CRIANDO MÉTODOS – Mekukradjá – Círculo 6 (2019). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SpZ0kWaFlu4&t=4503s>. Acesso em: 28 out 2019.

outro lugar, quando a gente tava na própria terra. Eu achava muito doido isso. Porque, na verdade, [para eles] nós somos estrangeiros e eles eram como que originários daquela terra (ORTEGA, 2019, 01h14m22s).

O cinema de Ariel Ortega tem repercussão tanto fora da comunidade como dentro dela. As falas dos *mais velhos* (*Karaî*), que ele registra, servem para a memória da comunidade, uma vez que seus ritmos e hábitos vêm mudando a partir da mediação da tecnologia, celulares, computadores, televisões. Ele diz:

hoje em dia, a maioria das comunidades já tem escola e as crianças não estão mais crescendo como antigamente, não ficam na beira da fogueira durante a tarde, vão perdendo um pouco essa coisa da oralidade, dos líderes falarem sobre a nossa cultura, o nosso jeito de ser guarani (ORTEGA; TÉO; WITTMANN, 2018, p.159).

O Cinema assume papéis e ganha espaços na comunidade tradicional, que não existem nas sociedades urbanas. Ele é capaz de fazer registros da fala e da sabedoria dos *mais velhos*, que podem ser acessados pelas novas gerações:

O meu avô faleceu há três anos atrás, com 99 anos e eu tenho vários materiais da fala dele. E eu vejo, depois, que ele faleceu que eu valorizo muito mais o Cinema: de eu ter registrado todas as falas dele. Hoje em dia, eu assisto o material dele que eu aprendo muitas coisas até da espiritualidade, de ir à luta, das palavras em Guarani, que eu não sabia. Porque na nossa cultura existe como que duas línguas: a língua mais clássica e outra língua que falamos no cotidiano, normalmente. Então ele falava as belas palavras e muitas coisas eu não entendia. E através desse material eu vou assistindo e aprendendo de novo. Isso é muito importante (ORTEGA, 2019, 01h07m22s).

A produção artística de Ariel Ortega cria um fórum de debate sobre a cultura, no qual a comunidade se vê: “Algumas vezes a gente não enxerga e, quando faz o filme, finalmente a gente acorda e vê o filme nos olhando, na tela” (ORTEGA; TÉO; WITTMANN, 2018, p.159). Mas a potência do cinema Mbyá Guarani não se justifica pelo simples aparato técnico. A tecnologia, ou a câmera em si, não teriam a agência descrita acima, dentro e fora da aldeia, se ela não fosse ativada, se ela não fosse performada, ou ganhasse vida, junto das mãos de Ariel. A função do cineasta, segundo o artista Mbyá Guarani, é performar uma *câmera xamânica* (ORTEGA, 2019). Viveiros de Castro argumenta que o xamã é “mestre do esquematismo cósmico”, um diplomata que transita entre dois mundos, o humano e o não humano:

“... os xamãs são capazes de assumir o papel de interlocutores ativos no diálogo transespecífico; sobretudo, eles são capazes de voltar para contar a história, algo que os leigos dificilmente podem fazer” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p.310).

Ariel alega que não apenas a maneira do indígena fazer cinema é diferente da do não indígena, mas também que cada povo indígena tem sua maneira. Em uma entrevista, ele disse: “Por exemplo, eu, toda vez que pego a câmera, sempre tento que aquela câmera entre como um Guarani e tenha também esse tempo guarani” (ORTEGA; TÉO; WITTMANN, 2018, p.159). Uma vez que ele é um especialista da sua cultura, o cinema ganha uma nova potência em suas mãos:

Apesar de ser uma ferramenta que não é da nossa cultura, é no momento que eu pego aquela câmera, quando eu tô, tipo, com o meu avô, dentro da casa de reza, *Opy*, no momento que eu pego aquela câmera, e entro naquela casa, aquela ferramenta, que é a câmera, um aparato ocidental, ele se transforma um ser. Um ser da aldeia e ele some ali. E meu avô, tô conversando com ele, tô sentindo, a câmera também tá sentindo, tá inspirada, assim.

E somente um realizador indígena pode fazer esse registro, somente eu. Os ocidentais, por mais que seja muito profissional, um cineasta muito experiente, ele não vai sentir, não vai saber como meu avô tá sentindo, não vai saber se as palavras dele está inspirada ou não. Ele não vai entender o silêncio, que eu tô entendendo, né? (ORTEGA, 2019, 01h10m22s).

A perspectiva do artista Mbyá Guarani engendra um campo de relações, que permite que a câmera assuma a sua própria perspectiva. A tecnologia gestada em outro mundo chegou às mãos de Ariel Ortega por meio de oficinas promovidas por ONGs, como a Vídeo nas Aldeias⁷⁴. A linguagem do cinema foi apreendida, se desdobrou, saiu da linha convencional e se transformou por meio do pensamento do cineasta Mbyá Guarani. Um percurso que fez do cinema documentário indígena um fórum cosmopolítico: um campo de coexistência e negociação entre perspectivas, humanas e não humanas.

Por uma teoria da arte da retomada

As artes pataxó e xakriabá, em suas manifestações contemporâneas, principalmente, são uma *arte de retomada*. Uma retomada que acontece tanto nos limites das aldeias como nos territórios fora dela. A ideia de *retomada*, como foi

⁷⁴ Vídeo nas Aldeias. Disponível em: www.videonasaldeias.org.br/. Acesso em 30 out 2019.

visto, é conceito fundamental para diversas culturas indígenas, na contemporaneidade, e está ligada à recuperação de território indígena por meio de (re)ocupações de terras invadidas por fazendeiros. Mais recentemente, ela tem sido empregada para jogar luz sobre o fenômeno da retomada da cultura, ou seja, a reativação de práticas, costumes e manifestações, que estiveram adormecidas, ou foram interrompidas por motivo de força maior. A retomada das terras, a matriz fundante desse conceito, possui algumas etapas precisas - mas variáveis de acordo com a natureza de cada caso, cada povo e sua relação com o invasor -, ações estratégicas de ampliação de território, que podem ser convertidas em conceitos operativos. A organização do povo em reuniões, que checa as informações do terreno, registra a época de invasão por não indígenas e confirma a presença indígena no local antes dessa invasão é, por fim, sucedida por ações como: início da disputa judicial, ocupação do terreno, fortalecimento dos momentos da cultura, consolidação da ocupação e, por fim, ganho do direito à terra, demarcação e instalação de famílias, ou reintegração de posse do fazendeiro com ação policial.

As artes de Arissana Pataxó, Denilson Baniwa, Edgar Kanaykô, Ibã Huni Kuin, Moara Brasil, Nei Xakriabá e Oiti Pataxó, por exemplo, podem ser pensadas a partir do conceito de *arte da retomada*. Em outras palavras, a poética desses artistas está diretamente implicada na/com a luta indígena, dela se alimenta, nela atua e para ela contribui. Por um lado, elas são manifestações que integram um movimento político indígena e transcendem à esfera das artes. Por outro, a esfera das artes é irrigada pela causa política indígena. Dessa forma, os conceitos operativos da *retomada*, descritos acima, podem ser vistos ao longo do desenvolvimento dos projetos e obras artísticas desses artistas.

Em 2018, Denilson Baniwa cria o lambe-lambe *Terra Indígena* (imag.53). A peça surge em um contexto de articulação entre outros indígenas artistas, engajados em formar uma rede de empatia, solidariedade e defesa das causas indígenas, em São Paulo - SP. Uma primeira atividade dessa articulação foi a fala pública “Arte Indígena Contemporânea: redes e alianças para resistência”, que contou com a presença de Denilson Baniwa e Jaider Esbell. No jornal Borda, eles trazem algumas questões, que foram levantadas nesse encontro:

Como as produções dos artistas indígenas contemporâneos e suas circulações pelos sistemas das artes ocidentais podem gerar

contextos de escuta ativa e produção de alianças afetivas? Sabemos que, historicamente, os sistemas das artes ocidentais extraem e apropriam-se dos modos de expressão e de pensamento ditos não ocidentais. Os indígenas, nesse sentido, costumam ser alvos de exposições e de obras que “se inspiram” em seus universos, tendo pouco ou nada de espaço para mostrarem suas próprias produções artísticas (ESBELL *et all.*, 2019, p.5).

Em parcerias com o Parquinho Gráfico e o coletivo Ocupe a Cidade, diversos cartazes foram desenvolvidos com frases como “SP Terra Indígena”, “Jaraguá é Guarani”, “Existe Guarani em SP”, “Demarcar as terras indígenas é proteger as florestas” e “Floresta de pé, fascismo no chão” (ESBELL *et all.*, 2019, p.5). A ideia era atravessar o cotidiano das cidades com as lutas indígenas.

Imagem 39 e Imagem 40 – Denilson Baniwa. “Terra indígena”, lambe-lambe. 2018.



Disponível em: <https://www.instagram.com/denilsonbaniwa/>. Acesso em: 14 mai 2019.

Além desses lambe-lambes, Denilson Baniwa encampou a produção de uma série de outros cartazes, que ele carrega e distribui para onde quer que ele vá. Uma manobra do artista é colocar o nome da cidade com o predicado: “é terra indígena”. Nessa proposta, ele evidencia um fato apagado no cotidiano das cidades brasileiras. A nossa sociedade, fundada em uma invasão de povos estrangeiros, se estabelece em cidades que nada mais são que o fruto de invasões de terras indígenas, antes que o termo *invasão* fosse requalificado pela Lei de Terras, ou outros instrumentos

jurídicos delineados pelo Estado, segundo os interesses da elite que o controla. Em uma outra ação, Denilson projeta um letreiro luminoso sobre o Museu de Arte de São Paulo, MASP, onde se lê: “O Masp é indígena”. Essa campanha é a tônica da *performance* artística de diversos outros indígenas artistas.

Imagem 41 – (esq.) Arissana Pataxó. *Grafismo Pataxó 2*, 60x90cm, técnica mista sobre eucatex. 2017. Imagem 42 – (dir.) Arissana Pataxó. Mural realizado no Sesc de Santo André. 2018.



Fotos de Arissana Pataxó.

Ao trabalhar os grafismos tradicionais do *Takape* (lança Pataxó), o *Tissume*, em suas pinturas por subtração (imag.57), transmutando o desenho ancestral em composições plásticas, que podem ser penduradas em paredes de galerias do museu, Arissana Pataxó remete-os à ativação de saberes e práticas milenares no Sistema das Artes. Não se trata simplesmente de ocupar o museu com elementos indígenas. Melhor dizendo, ocupar o museu com temas indígenas e *por* indígenas é muito mais do que diversificar a paleta curatorial de um museu. Significa romper um cerco institucionalizado de uma tradição da Arte etnocentrada, cujas pesquisas rotineiras estão orientadas para a sensibilidade das culturas europeias ou de herança europeia. Significa vencer uma herança político-epistemológica secular, em que os homens e mulheres indígenas são figurados como *objeto* da arte, celebrado pelas elaborações sofisticadas de artistas não indígenas, como o guatemalteco, radicado na Argentina, Luis González Palma, que constrói uma obra politizada sobre corpos e rostos indígenas.

Em uma articulação poética sob elevado apuro técnico, González Palma busca o que chama "a consciência de nossa solidão". Em texto da galeria Elizabeth Houston, lê-se que o fotógrafo "frequentemente volta suas lentes para os povos maias e mestiços de sua terra natal, Guatemala - vestidos em trajes tradicionais enquanto olham fixamente para o futuro -, usando sua câmera para documentar sua situação após séculos de perseguição" (LUIZ GONZALES, 2019, tradução nossa)⁷⁵. A presentificação de uma tragédia social e moral da sociedade guatemalteca, por meio da denúncia, no campo da Arte, é associada à criação de metáforas e simbolismos arrojados. A denúncia, contudo, operada por um homem não indígena, diz também de uma crítica muito bem recebida pelo Sistema da Arte, fundado em espaços separados do cotidiano e da "vida real". Ela lembra da tragédia imputada aos povos maias por meio de imagens tipicamente retinianas, bastante sedutoras, celebrando, sobretudo, uma tradição de origem europeia, que não só está voltada para o engrandecimento, a referenciação e a manutenção dessa mesma tradição, como está também inclinada a encarar os povos indígenas como objetos: indígenas sem nome, sem identidade, sem língua, sem voz e que não podem definir o formato

⁷⁵ "The Argentina-based photographer often turns his lens to the indigenous Mayan and mestizo people of his native Guatemala—dressed in traditional costumes as they stare blankly into the future—using his camera to document their plight after centuries of persecution."

da denúncia, a que seus corpos servem e da qual suas histórias são tema. Uma politização, de um lado, aveludada, e de outro, autoritária.

Imagem 43 – (esq.) Luiz González Palma. *La Luna*, 1988. Única emulsão líquida leve sobre papel de livro antigo, 20,3 x 21 cm. Imagem 44 – (dir.) Luiz González Palma. *La Rosa*, 1988. Emulsão líquida leve sobre papel de pano sensibilizado, 44,1 x 43,8 cm.



Disponível em: <https://www.elizabethhoustongallery.com/project/luis-gonzalez-palma/>.

Acesso em: 20 set. 2019.

A poética de Gonzalez Palma representa uma herança cultivada por diversos artistas não indígenas “engajados”, que sempre falam dos ameríndios na terceira pessoa, desenhando uma imagem determinada por um ponto de vista externo, que corre grande risco de reforçar preconceitos, generalidades e esvaziamentos: uma arte vazia de representatividade e autenticidade étnica. Nesse sentido, a nova bandeira,⁷⁶ que Arissana Pataxó e outros indígenas artistas fincam, no solo do museu, diz que os indígenas artistas são sujeitos ou agentes da Arte. Dessa forma, a obra desta artista faz do museu o palco da experimentação de conceitos pataxó, numa ação fundamentada pela ideia de *retomada: ocupação do terreno, fortalecimento dos momentos da cultura, consolidação da ocupação e, por fim, ganho do direito à terra.*

A instauração do conceito de *retomada* vai ainda mais longe, pois Arissana transforma o museu no cume de uma escalada guerreira de um projeto de conquista

⁷⁶ "Fincar a bandeira" é uma expressão que soa estranha ao ser reportada ao universo indígena. Fincar a bandeira é um gesto marcadamente colonizador ou imperialista. No caso dos indígenas, ainda não consigo imaginar um símbolo, que represente a sua tomada de posse em um território. Talvez isso deva a um fundamento das culturas ameríndias, que não encaram a terra como propriedade.

territorial. É possível perceber a existência de um fio que liga a sua vice-liderança, no Prêmio Pipa *On Line* 2016⁷⁷, por exemplo, à luta dos seus ancestrais. Esse fio também passa pelas batalhas pataxó contra os desmandos do Estado e as invasões de suas terras, pela construção da escola indígena provisora de educação diferenciada e multilingue, pelo seu processo pessoal de escolarização, sua inserção na Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia - EBA/UFBA⁷⁸ e pela sua atuação no Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha, como professora concursada, dentre outros. Em capítulo de livro escrito em parceria com sua irmã, Anari Bomfim Pataxó, "O valor de uma escola para *kitok* a partir da memória histórica Pataxó", Arissana explica que a educação escolar pataxó foi fruto da "reivindicação dos mais velhos devido ao sofrimento e aos conflitos vividos por eles durante a luta pela garantia do território" (BOMFIM; SOUZA, 2013, p.243). Ela traz a fala do velho cacique Tururim, de quem seu avô, Alfredo Braz, era o vice-cacique. Em uma entrevista cedida a um jornalista em 1968, Tururim argumenta:

Pataxó com escola não é enganado por branco. Se Pataxó soubesse ler não teria acontecido a desgraça de 1951. Como cacique penso mais no futuro. Devo pensar no futuro do meu povo. Futuro é muito importante. Futuro é igual a passado, não deve ser desprezado" (MARTINS *apud* BOMFIM; SOUZA, 2013, p.244).

Arissana Pataxó é representante de um futuro pensado por Tururim, Alfredo Braz e outros *mais velhos*. É um futuro projetado por conversas, reflexões, organização de uma geração Pataxó, de reivindicações, negociações e lutas. Em 2013, com 209 professores indígenas, em 22 escolas pataxó e 3.374 estudantes, nas aldeias do Sul da Bahia, o futuro do povo continua a ser pensado, considerando a perspectiva de Tururim de resistência, emancipação e garantia de direitos para outros níveis. Arissana, como artista e professora dos componentes curriculares Patxohã e Arte, no Colégio Indígena, é uma das molas propulsoras da engrenagem do movimento de retomada pataxó. Sua produção artística está situada nesse contexto; sua poética é gestada em meio a esse movimento. Dessa forma, é difícil separar sua avidez pela *retomada* pataxó das suas elaborações em acrílica sobre

⁷⁷ O Prêmio Pipa, criado em 2010, em parceria com o Museu de Arte Moderna - MAM/Rio tem sido um dos prêmios mais relevantes da arte contemporânea produzida no Brasil. Em 2016, Arissana Pataxó ficou em segundo lugar na classificação do Prêmio Pipa On Line. Sua página no prêmio está disponível em: <http://www.premiopipa.com/pag/arissana-pataxo/>. Acesso em: 23 abr. 2019.

⁷⁸ Arissana e sua irmã Anari foram as primeiras estudantes indígenas a usufruírem do sistema de cotas para povos indígenas na UFBA.

tela. Elas nem sempre retratam diretamente os enfrentamentos entre os povos indígenas e o Estado; nem sempre destacam os pontos nevrálgicos da luta pela terra; nem sempre sustentam imagens e ideias da causa indígena mais conhecidas pelo senso comum. Mas, em muitos casos, elas tocam o cerne dessa *retomada*: a valorização dos saberes, das formas de vida, dos elementos da cultura, fazendo retratos de fatos e momentos cotidianos da cultura pataxó.

Imagem 45 – (esq.) Arissana Pataxó. “*Dxahá patxitxá kuyuna*”. Acrílica sobre tela, 50x70 cm. 2011.

Imagem 46 – (dir.) Arissana Pataxó. “*Na roça*”, acrílica sobre tela, 60x80 cm. 2018.



Fotos de Arissana Pataxó.

Ao trazer para sua tela uma cena em que mandiocas estão sendo descascadas por uma menina, Arissana não só está reiterando que uma cena trivial pode ser digna da atenção dos visitantes de sua exposição, como também afirmando que as práticas da cultura pataxó são um tema artístico. Ela sugere a seu espectador a volta dos sentidos para a realidade indígena e se debruça sobre seus detalhes, seus pressupostos. Trata-se de revelar elementos estruturais de uma cultura - no caso, crianças que aprendem com os pais e os mais velhos a partir da participação nas atividades cotidianas -, pensar as cores, a beleza e a suspensão estética, a partir do comum da cultura pataxó, de tratar essa realidade como campo de fruição e também de aprendizado.

Estamos diante de uma contribuição pataxó para pensar em mudanças paradigmáticas da Arte, encarando a galeria como um campo de batalha e ocupação de um território. Ao dominar os códigos do poder, as técnicas da Pintura de tradição europeia, a artista (re)apresenta o modelo da erudição, agora transmutado, dando a ver os não vistos, as culturas negligenciadas pela tradição da Arte. Seu gesto revela diferentes maneiras de fazer recortes de uma realidade e agenciá-los no universo dos museus e galerias.

A façanha de Arissana não está em fazer da abordagem da realidade cotidiana, em sua banalidade, uma operação tipicamente artística, uma vez que esta é uma velha conhecida na História da Arte, desde Courbet, Constable, ou Millet, por exemplo. O que ela incrementa, nesse processo, é um modo particular de fazer e agenciar ficções. Não se trata de fazer um recorte de um cotidiano qualquer, ou mesmo do cotidiano *comum*, acessível aos novos públicos dos nascentes museus (burguesia, proletários, não cortesãos), como se pretendeu desde as exposições universais - e suas paralelas -, da Paris revolucionária do século XIX⁷⁹. O cotidiano de que trata Arissana é um cotidiano distante da sociedade nacional brasileira do século XXI, carente de conhecimentos sobre os povos indígenas e, sobretudo, necessitada de abordagens sensibilizadoras para esse universo diverso, regido por outras ordens e pressupostos. A Pintura se torna, assim, um fórum de partilha, de criação de uma ponte para se estabelecer um mundo comum, uma arte de aproximação de mundos.

O museu ocupado pela artista indígena, encarado como cume de uma trajetória de lutas, se transforma em palco da retomada: o museu é terra indígena!

O próprio território como culme da retomada

Ainda na linha da diversidade da produção artística indígena contemporânea, é possível pensar em um outro tipo de desdobramento da pesquisa de artistas pataxó e xakriabá, como Nei Leite Xakriabá ou Oiti Pataxó. A *retomada*, a que esses

⁷⁹ Em *As respigadeiras*, 1857, pintura à óleo, Jean-François Millet supera o padrão da pintura tipicamente cortesã, que organizava seus temas numa lógica hierárquica entre os gêneros: histórica, de paisagem, de retrato etc. Nessa tela, o artista não só foge da primazia dos grandes feitos e heróis da história, como retrata uma cena do cotidiano, trazendo personagens marginalizados de maneira inusitada para o universo da arte até então: os camponeses pobres. Sugere-se uma *indistinção* entre o camponês e o herói acadêmico, refutando certas regras que organizam a pintura e rompendo com um sistema cheio de vícios, que justificava a dominação do homem da natureza pelo homem da cultura (BEDESCHI, 2013).

dois artistas se propõem, não visa à ocupação do território externo das galerias de arte, mas ao próprio território de seu povo, compreendendo uma costura entre as aldeias.

Imagem 47 – (esq.) Oiti Pataxó. Bonecas. Madeira pintada. 2018. Imagem 48 – (dir.) Nei Xakriabá. Moringa com cabeça de gavião. Cerâmica. 2018.



Fotos do autor, feitas nas casas dos artistas, Terra Indígena Coroa Vermelha – BA e Terra Indígena Xakribá – MG, respectivamente.

As premissas estruturantes das obras de Nei Xakriabá e Oiti Pataxó não são semelhantes às de Arissana Pataxó, Denilson Baniwa, Moara Brasil ou Edgar Kanaykõ, por exemplo. Os diálogos que eles estabelecem com a cultura museal da Arte são sutis e seus pressupostos não podem ser aproximados diretamente dos de um artista vinculado à essa tradição. São artistas cujas obras não têm como um dos destinos o Sistema de Visibilidade dos Museus e nos modos de exibição, circulação e valoração neles instituídos. Também não são artistas da tradição indígena estrita, tal como os *mais velhos* – seus mestres –, o fazem. Em vez de seguir a tradição à risca, buscam retomá-la, operando, ao mesmo tempo, a sua reinterpretação.

Nei Xakriabá e Oiti Pataxó, trabalhando cada um de forma específica, fazem uma ponte entre as práticas ancestrais de seu povo e sua reedição. Firmam-se

como especialistas de uma releitura cuidadosa das práticas antigas, ou seja, recriam as fórmulas estéticas conhecidas pelos *mais velhos*, dinamizando as artes de seu povo em busca da consolidação de novos padrões artísticos marcados por cunho autoral.

Em oficina realizada no evento Aldeia Kilombo Século XXI, em 2018, em Belo Horizonte, Nei Xakriabá conta sobre a sua motivação sobre atualizar os formatos da cerâmica tradicional:

Eu aprendi as técnicas com os mais velhos, mas devido essa falta de interesse pela cerâmica eu comecei a agregar alguns valores nas peças. Foi, por exemplo, colocar os traços da pintura corporal na cerâmica [imag.46]; criei uma tampa pras minhas cerâmicas, sempre com a figura dos animais lá da nossa região, nosso cerrado. E a peça passou a ser uma peça também decorativa (LEITE, N., 2018b, informação verbal).

Imagem 49 e Imagem 50 – Peças de cerâmica de Dona Dalzira Leite Xakriabá.



Acervo da oficina de Dona Dalzira Xakriabá. Terra Indígena Xakriabá. Fotos do autor.

A primeira mestra de Nei foi sua mãe, Dona Dalzira Leite Xakriabá. Quando criança, Dona Dalzira observava as tias fazendo grandes potes de cerâmica e, mais tarde, começou a experimentar o trabalho no barro. O que lhe atraía, contudo, não eram os potes, mas os animais de caça que seu pai trazia da mata. Logo, a artista se especializou na representação dos animais do cerrado Xakriabá.

As mudanças na comunidade, como a chegada dos utensílios domésticos industriais e a violência sofrida pelos indígenas durante as invasões de fazendeiros e grileiros, concorreram para o desestímulo do povo com a cerâmica. Em dado momento, ninguém mais, dentre os Xakriabá, queimava peças de barro, mesmo os grandes detentores de suas técnicas tradicionais. Tratava-se de uma prática que, dantes pujante, agora estava adormecida. Em entrevista de 2019, Dona Dalzira me contou sobre como era a cerâmica, antigamente:

Os mais velhos falavam que quando ia casar uma moça, os presentes era tudo de barro. As panelas, os pratos, era tudo de barro, até a candeia de alumiar era de barro, com azeite, azeite de mamona, era tudo de barro. [...] Era candeia, era pedra de forno, de fazer o beiju, torrar a farinha, era tudo feito daqui do barro. Mas aí, quando eu comecei a entender, eu estava na base de uns 18 anos. Eu só vi as peças que as tias tinham feito, mas ninguém estava mais fazendo, só fazia telha pra cobrir as casas. Mas os potes, panelas, essas coisas assim, já tinham parado (LEITE, D., 2019, informação verbal).

A reocupação das casas xakriabá com a cerâmica é também uma das prerrogativas de Ivanir Silva Xakriabá. Esposa de Nei e nora de Dona Dalzira, Ivanir se especializou em jogos de chá, sopeiras e utensílios do universo doméstico.

Imagem 51 – (esq.) Ivanir Xakriabá. Jogo de chá feito de argila branca.
Imagem 52 – (dir.) Ivanir Xakriabá. Jogo de chá feito com argila vermelha.



Fotos do autor. Terra Indígena Xakriabá.

A *retomada* da cerâmica xakriabá ganhou fôlego quando Nei, ao começar a ministrar aulas de Arte na Escola Indígena Xukurank, foi ao encontro dos conhecimentos da cerâmica com sua mãe. Uma vez no Curso de Licenciatura

Indígena na Faculdade de Educação - FaE/UFMG, amplia sua pesquisa em torno da cerâmica tradicional xakriabá, o que deu origem ao livro “Manual de Cerâmica Xakriabá” (2017). Na ocasião, por meio de entrevistas e muita observação, Nei foi refazendo as trilhas da cerâmica tradicional e reativando ideias e práticas, de forma a promover o interesse de diversas pessoas. Participou de várias oficinas, descobrindo uma técnica antiga de queima a céu aberto, a *Queima de Buraco*, sem uso de forno. Dona Dalzira e Nei passaram a ensinar todo o processo da cerâmica na escola, assim como nas Casas de Cultura do povo, dando origem a grupos de estudo e trabalho. Em pouco tempo, vários artistas retomaram sua prática tradicional e os jovens, aprendendo sobre ela, nas aulas, na escola indígena, começaram a participar do movimento de retomada.

A retomada da cerâmica tradicional Xakriabá, da qual Nei foi um dos ativadores, não é a retomada de uma simples prática artística em sentido convencional: produção de objetos para serem vistos, vendidos, ou mesmo usados no cotidiano. Trata-se da retomada de uma relação do Xakriabá com o seu corpo e com o corpo do território. Célia Xabriabá escreve:

entre o povo Xakriabá, o contato desde pequenos 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. [...] A cada peça de barro que vai sendo produzida e vai ganhando cor com os pigmentos do toá⁸⁰, cada detalhe carrega parte do território que vai sendo constituído, uma vez que a relação com o barro está intrinsecamente ligada ao território (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.41-42).

⁸⁰ “O Toá é um pigmento de barro retirado de pedrinhas da própria terra, existe uma variedade muito grande desta pigmentação, nas cores verde, branco, amarelo, vermelho, rosa, e a mais rara é a azul. Estas pigmentações são utilizadas para desenhar e decorar as peças de cerâmicas, em que podem ser reconhecidos os traços que marcam as pinturas Xakriabá. A tinta de toá é utilizada ainda para decorar casas com desenhos variados. Por muito tempo, na ausência do giz, o toá branco era usado para escrever no quadro, como apontou Hilário xakriabá durante a oficina” (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.42).

Imagem 53 – (esq. acima) Ivanir Xakriabá modelando. 2019.
 Imagem 54 – (dir. acima) Nei Xakriabá pintando cerâmica crua com Toá.
 Imagem 55 – (abaixo) Peças de Ivanir e Nei Xakriabá recém-desenfundadas.



Oficina de Nei e Ivanir Xakriabá. Aldeia Barreiro Preto. Terra Indígena Xakriabá.
 Fotos do autor.

Assim como Nei Xakriabá, Oiti Pataxó tomou suas primeiras lições em arte junto a seus parentes mais velhos. Aprendeu o entalhe na madeira com seu pai e, especialmente, com seu irmão mais velho, Aderno Pataxó. Em dado momento, foi pedido, pelos *mais velhos*, que ele ampliasse seus estudos, para trazer mais referências e recursos ao seu povo. Engajado na pesquisa acadêmica, no Curso da Licenciatura Intercultural do Instituto Federal da Bahia – IFBA, *campus* Porto Seguro, mergulhou na história da pintura corporal Pataxó. Dessa forma, ele projetou a “evolução” da pintura corporal pataxó, desde o primeiro contato com os portugueses

até o contemporâneo, por meio de uma instalação de esculturas de cimento, em tamanho real (imag.48 e 49), que rodaram diversos espaços da cidade de Porto Seguro e hoje estão instaladas na Reserva da Jaqueira.

Imagem 56 e Imagem 57 – Oiti Pataxó. “Estética Pataxó do contato ao contemporâneo”.
Escultura em cimento policromado. 2017.



Fotos do autor, feitas na Reserva da Jaqueira, Terra Indígena Coroa Vermelha.

A primeira peça remonta aos anos de 1500, com base em relatos e descrições dos portugueses, em especial, na Carta de Pero Vaz de Caminha. Em entrevista que realizamos, na Reserva da Jaqueira, ele contou que associou vários documentos históricos e registros de viajantes, para configurar as peças seguintes. Em dado momento, ele abandona os livros para ir a campo e conversar com os *viventes* do “Fogo de 51”. Ele relata:

...você pode ver algumas fotografias das imagens de esculturas, que ele [o Pataxó representado] não tem pintura nenhuma, só mais ou menos um adereço simples. Era mais usado fibra de bananeira pra fazer seus adereços, fazer sua tanga; a fibra do Tucum, da palha do Tucum, pra fazer cordas, linhas pra fazer seus colares; muito chamada na época “gargantilha”, feita de palmeiras, osso, madeiras, semente... E ali era feito seu colarzinho, como demonstrava ele ser da etnia. Pra ele já tava bom. (CARVALHO, F., 2018, informação verbal).

O uso de adereços mais simples e a ausência da pintura corporal estão diretamente ligados aos traumas gerados pelo massacre do Fogo de 51. Por longas décadas, esse episódio deixou marcas profundas demais para que os adereços e caracterizações tradicionais dos Pataxó fossem celebrados. Depois desse período, Oiti chega aos momentos da *retomada da cultura*, no fim do século XX:

Saindo desse período de 1951, já vem mais ou menos 1997, 1998, que foi o trabalho daqui da Jaqueira, o trabalho do resgate cultura. [...] usavam o corpo como base mesmo de fazer suas pinturas. Não muito detalhadas também. Pegava o dedo mesmo, ou uma tala de palmeira, passava num barro, no jenipapo mesmo e traçava no seu corpo. [...] Aí foi passando o tempo, de 1998 pra 2003, mais ou menos 2005, já tinha Pataxó com as pinturas mais delineares, mais grafitadas, mais perfeitas no corpo. Então, nesse momento aí, você vê que o Pataxó começou a ter mais adereço, se enfeitar mais... [...] assim, de 1997-1998, já a data específica, foi o momento em que o Pataxó perdeu aquele medo: “não, somos índio, agora vamo partir mesmo, vamo praticar nossos adereço, praticar nossa arte, enfrentar hoje essa parte que é a sociedade fora também” (CARVALHO, F., 2018, informação verbal).

Imagem 58 e Imagem 59 – Oiti Pataxó. “Estética Pataxó do contato ao contemporâneo”.
Escultura em cimento policromado. 2017.



Fotos do autor, feitas na Reserva da Jaqueira, Terra Indígena Coroa Vermelha.

A instalação de esculturas é a expressão de uma pesquisa, que energiza uma história do povo. Ela é fruto de uma articulação entre pesquisador indígena e pesquisadora não indígena, entre Oiti Pataxó e a professora Carla Camuso, entre “pesquisa de campo” com pesquisa feita nos livros e documentos, em fontes oficiais e em fontes tradicionais, pesquisa acadêmica e uma pesquisa em moldes indígenas. Assim como Nei Xakriabá, Oiti Pataxó energiza um processo de retomada da história da tradição, que passa a contaminar outros artistas e professores, incluindo seus mestres. Esses dois artistas tornam-se, cada um em sua região, uma referência da arte de seus povos, multiplicando a semente recebida dos *mais velhos* entre as crianças e jovens indígenas.

A atuação artística desses intelectuais não pode ser desvinculada da sua atuação como professores. Seja por meio de um trabalho de professor da escola indígena, ou por meio de oficinas financiadas por projetos, ONGs, ou parcerias com

a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, ou com as universidades, eles articulam suas pesquisas estéticas com a pesquisa com os *mais velhos*, elaborando, a partir delas, sua prática pedagógica. Nei e Oiti representam um perfil dos indígenas formados pelas universidades públicas, nas chamadas Licenciaturas Interculturais, e que hoje figuram-se também como artistas/intelectuais-embaixadores. Além de se tornarem uma referência, em suas aldeias, na retomada das práticas artísticas tradicionais e no seu ensino, vêm angariando prestígio no cenário cultural dos grandes centros urbanos, por meio de suas oficinas, palestras, participação em feiras e/ou exposições.

Imagem 60 – Fotografias do Museu Indígena Pataxó, idealizado e construído por Oiti Pataxó, em parceria com a professora Carla Camuso (IFBA).



Fotos do autor, feitas na Reserva da Jaqueira, Terra Indígena Coroa Vermelha.

O desfecho da pesquisa de Oiti Pataxó é a construção de um Museu de Arte Pataxó, na Reserva da Jaqueira, inaugurado no segundo semestre de 2019. Trata-se do cumprimento de uma missão frente à requisição dos *mais velhos*, para que o jovem artista e intelectual buscasse e trouxesse mais recursos para o seu povo. Para ele, O Museu de Oiti vai integrar o complexo cultural de etnoturismo, manejado pelos Pataxó da Reserva.

Artes indígenas contemporâneas no museu e o fórum da cosmopolítica

Se o objetivo do Ensino/Aprendizagem da Arte, na Escola, é aproximar o estudante da racionalidade e da prática do produtor de arte, relacionando-as aos pressupostos culturais de uma comunidade, ou contexto histórico, social, cosmológico, vale a pergunta: como trazer essa racionalidade e essa prática sob a luz de uma proposta cosmopolítica, que preserve as divergências ontológicas e epistemológicas entre as culturas em interação?

Em seu texto, “A Proposta Cosmopolítica” (2014), Isabelle Stengers celebra a incapacidade de se uniformizar o diferente por natureza: “é sempre uma má ideia designar um englobante para o que se nega a ser englobado por outra coisa” (STENGERS, 2014, p.21). É preciso incluir a diferença, mas não da maneira prevista pela ideia de cosmopolítica cunhada por Kant. O cosmopolitismo kantiano é voltado para um mundo comum, em que todos, independentemente de suas diferenças, vivem em harmonia. Esse sonho iluminista da participação da sociedade civil mundial, contudo, é limitado a uma perspectiva humana, suas questões e atividades. Ramon Rispoli (2019) defende que as soluções dos problemas das mudanças climáticas, enfrentados pela sociedade contemporânea, requerem um salto da política para a cosmopolítica. Segundo ele, esta é “uma negociação contínua, uma prática da coexistência, na qual participam todos os outros seres vivos e todas as outras entidades não vivas – objetos e matérias –, aquelas que acostumamos a chamar, de maneira reduzida, de recursos” (RISPOLI, 2019, p.59, tradução nossa) ⁸¹. A partir das ideias de Stengers, o autor explica a composição do termo *cosmopolítica*:

Por um lado, o "cosmos" é necessário porque a coexistência deve ser alcançada não apenas entre os seres humanos, mas diretamente entre tudo o que compõe o universo (ou pluriverso, termo que melhor explica sua complexidade e heterogeneidade irreduzíveis); por outro, "política" é necessária porque nenhuma ordem política e esteticamente "harmoniosa" - o *kosmos* grego em seu sentido original - pode ser alcançada sem o exercício de confronto e negociação aberta e coletiva. ⁸²

Para Stengers, todavia, é preciso negar qualquer ponto de convergência entre todos os mundos e suas expressões particulares, abrindo-se mão de qualquer paz ecumênica. O *cosmos*, na proposta da autora, designa “o desconhecido de todos estes mundos múltiplos, divergentes” (STENGERS, 2014, p.21). Ele é o operador de uma igualdade e de uma *igualdade* entre desconhecidos, o que não significa uma *equivalência*. Esta, para a autora, é problemática, pois pressupõe um princípio comum, uma medida de comparação comum, que permitam uma intercambialidade

⁸¹ “cosmopolítica: una negociación continua, una práctica de la coexistencia en la que participan todos los otros seres vivos y todas las otras entidades no vivas —objetos y materias—, a las que solemos llamar de manera reduccionista recursos”.

⁸² “por un lado, «cosmos» es necesaria porque la coexistencia ha de lograrse no solo entre humanos, sino directamente entre todo lo que conforma el universo (o pluriverso, término que da mejor cuenta de su irreductible complejidad y heterogeneidad); por el otro, «política» es necesaria porque ningún orden que sea política y estéticamente «armónico» —el *kósmos* griego en su sentido originario— puede lograrse sin el ejercicio de la confrontación y de la negociación abierta y colectiva.”

superficial. A medida comum pressupõe que uma coisa poderia ser substituída por outra equivalente e que alguém deteria o sentido das duas coisas e teria autoridade para estabelecer, como um juiz neutro, de fora ou acima das duas culturas, a equivalência desses dois elementos divergentes.

A ideia de Stengers joga luz sobre um problema clássico no mundo da Arte: a uniformização prospota por uma exposição, que conjuga artes indígenas tradicionais e obras de arte da cultura museal, organizada por um curador não indígena, sem a participação de artistas ou intelectuais indígenas na equipe, que possam discutir as bases do projeto curatorial e recriá-las ao sabor das epistemologias e filosofias da cultura que concebeu sua arte. A inclusão das artes indígenas – ou das artes das culturas tradicionais que não têm herança cultural europeia –, no museu de cunho etnográfico ou artístico, via de regra, sempre foi orquestrada por um antropólogo, curador ou artista não indígena, pretensamente neutro: um intelectual acima das culturas em jogo. Abordando o campo das Artes Visuais, Reinaldim explica que o movimento moderno da Arte “promoveu de modos variados a aproximação de artistas e teóricos com a cultura de povos naquele momento considerados ‘primitivos’” (REINALDIM, 2017, p.27). Lembra-se da emblemática cooptação das máscaras africanas pela poética de Pablo Picasso, ou da imersão de Paul Gaughin, no Taiti. Lembra-se de Mário de Andrade, um literato que valorizou temas, pensabilidades e mitologias ameríndias, transformando o seu próprio fazer artístico e alterando a maneira como o público percebia esses temas, pensabilidades e mitologias. Era ele, contudo, o maestro e o autor de uma criação a partir de um trânsito simbólico entre culturas e o porta-voz dessas duas culturas. Quando o porta-voz é o curador – ou o antropólogo, no museu etnográfico –, as artes tradicionais são “deslocadas/descoladas de seu contexto comunitário originário” para os espaços expositivos (REINALDIM, 2017, p.27), criando formas inéditas para os públicos compreendê-las. É a partir do atravessamento compulsório de significados estrangeiros, forjado pela cultura museal, que as artes tradicionais ganham visibilidade nas sociedades urbanas. Nos templos da Arte, uma missa ecumênica celebrada pelo sacerdote de uma religião específica, tem-se defendido a *equivalência* entre os objetos das distintas culturas.

Ao mencionar a “ecologia das práticas”, Stengers nomeia a “invenção das maneiras em que práticas diferentes poderiam aprender a coexistir respondendo a obrigações divergentes” (STENGERS, 2014, p.20). Para tanto, é preciso que

estejamos dispostos a “dispor o conjunto, de tal maneira que o pensamento coletivo se construa ‘em presença’ de quem faz existir sua insistência” (STENGERS, 2014, p.23). A exposição “*Dja Guata Porã*: Rio de Janeiro indígena”, realizada no Museu de Arte do Rio, MAR, em 2017, é um exemplo de uma equipe interepistêmica, que procurou criar, junto dos indígenas artistas, a experiência expositiva. Ela esteve sob a curadoria de Sandra Benites (Guarani Nhandeva), José Ribamar Bessa, Pablo Lafuente e Clarissa Diniz e “foi concebida a partir da colaboração de povos, aldeias, movimentos e indígenas que residem no estado e na capital carioca”⁸³, em um processo de diálogo, que durou quase dois anos. Sobre a estrutura do resultado desse processo, lê-se no site do museu:

“*Dja Guata Porã*” é dividida em diversos núcleos que contam com obras, vídeos, fotografias e outros dispositivos criados pelos indígenas para a exposição, entrecruzados com documentação e iconografia histórica sobre algumas das mais importantes questões dessa história. Uma grande linha do tempo contextualiza conceitos, períodos e acontecimentos enquanto quatro núcleos lançam luz sobre povos e indígenas que hoje habitam o estado do Rio: os Guaranis, os Puris, os Pataxós e os indígenas que moram em contexto urbano, a exemplo da Aldeia Maracanã. Ao mesmo tempo, cinco estações concebidas com a colaboração de Josué Kaingang, Eliane Potiguara, Anari Pataxó, Niara do Sol e Edson Kayapó apresentam temas que atravessam épocas e povos, denotando sua relevância para a história cultural e de resistência dos povos indígenas: educação, comércio, arte, natureza e mulher⁸⁴.

Imagem 61 e Imagem 62 – Fotografias da mostra *Dja Guata Porã*.
Museu de Arte do Rio, Rio de Janeiro, 2017-2018.



Disponível em: <https://museudeartedorio.org.br/programacao/dja-guata-pora-rio-de-janeiro-indigena/>. Acesso em 23 out 2019.

⁸³ Texto disponível em: <http://visit.rio/evento/dja-guata-pora-rio-de-janeiro-indigena/>. Acesso em: 30 set. 2019.

⁸⁴ Texto disponível em: <https://museudeartedorio.org.br/programacao/dja-guata-pora-rio-de-janeiro-indigena/>. Acesso em: 30 set. 2019.

A exposição “Mundos Indígenas”, realizada no Espaço do Conhecimento da UFMG (2019-2020), teve seus conceitos fundamentais trazidos por cinco duplas ou trios de curadores indígenas, que representaram seus povos: Maxakali, Pataxóop, Xakriabá, Yanomami e Ye'kwana. Com base em proposta conceitual elaborada pela professora Deborah Lima (UFMG), cada povo definiu uma linha de trabalho baseada em um conceito de sua cultura. A montagem, realizada de forma colaborativa entre os grupos de curadores indígenas, integrantes de grupos de pesquisa e extensão universitários⁸⁵ e o Núcleo de Expografia do museu, foi fruto de diversas discussões e encaminhamentos. De apelo sensorial, a mostra articulou cestarias, cerâmicas, ilustrações, redes, flechas e máscaras, realizadas em moldes tradicionais, com animações, fotografias e vídeos, com objetivo de levar, para o grande público, modos de viver, saber e cuidar dos cinco povos indígenas representados.

O projeto “Espírito da Floresta”, ligado à Universidade Federal do Acre – UFAC, que reúne pesquisadores indígenas e não indígenas também lida com as questões trazidas por Stengers. Ele reúne Ibã Huni Kuin, pesquisador dos cantos *huni meka* de seu povo, professor indígena pela UFAC; Bane Huni Kuin, filho de Ibã, artista visual e estudante de Pedagogia da UFAC e Amilton Pelegrino de Mattos, professor da Licenciatura Indígena da UFAC, orientador de Ibã e coordenador da pesquisa (HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.62). O projeto se valeu de uma pesquisa anterior de Ibã, ligada à prática vocal, compilação e transcrição dos cantos sagrados, que resultou numa publicação em 2006. Desde o início, criou-se um campo híbrido de metodologias, em que se cruzavam a pesquisa indígena de Ibã junto ao seu pai, Tuin Huni Kuin, sobre os cantos sagrados e a pesquisa nos moldes acadêmicos, orientadas por Amilton. A partir desse campo diversificado, eles incorporaram a proposta de unir o conhecimento de Ibã sobre os cantos *huni meka* e os desenhos dos cantos, feitos por Bane, com a *performance* da câmera de vídeo de Amilton, criando um campo cosmopolítico de trabalho.

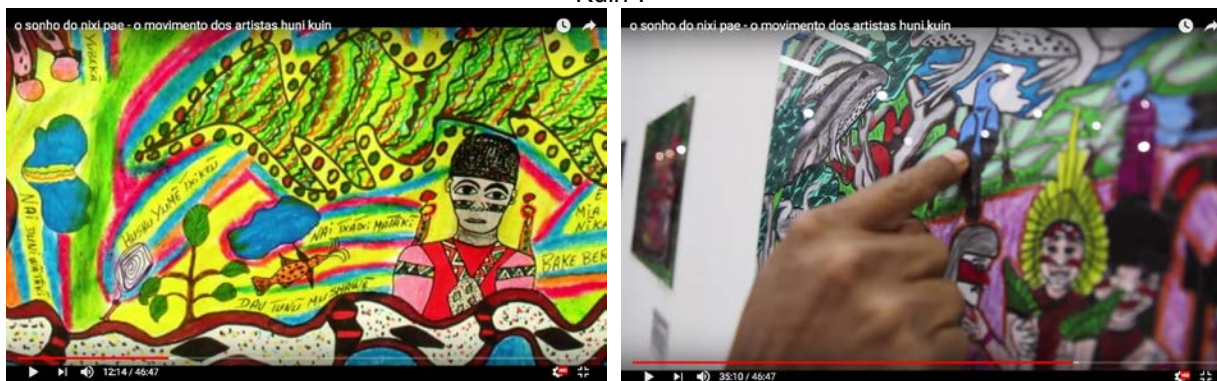
Os *huni meka* são cantos de *nixi pae* (ayahuasca), entoados nas cerimônias rituais em que se faz a ingestão do chá feito com uma mistura de plantas e cipós cujo efeito é enteogênico. Eles são cantados para “controlar a força”, ou seja, para

⁸⁵ A exposição foi produzida em parceria com grupos de pesquisa e extensão da UFMG: o de Antropologia, na Escola do Núcleo de Estudos Quilombolas, Indígenas e Tradicionais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e o Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação Indígena da Faculdade de Educação. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/eventos/mundos-indigenas-e-destaque-no-espaco-do-conhecimento-ufmg>. Acesso em: 23 nov. 2019.

lidar com o efeito da bebida sobre os participantes. Os autores escrevem: “Há, basicamente, três tipos de canto, como explica Ibã: cantos para chamar a força, os *pae txanima*; cantos de miração, *dautibuya*; cantos para diminuir a força, *kayatibu*” (HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.64).

No processo de elaboração e construção das peças audiovisuais, a questão da tradução dos cantos ganhou complexidade a partir do conceito indígena, desenvolvido por Ibã, *pôr no sentido*. Trata-se de um modo próprio de tradução e explicação das letras dos cantos, que põe em xeque o que geralmente é feito nesses casos: a tradução linguística da letra dos cantos assinada por antropólogos, linguistas ou pesquisadores não indígenas. Na proposta de Ibã, insere-se uma série de dinâmicas, que buscam dar conta da complexidade da natureza dos cantos. Instauram-se processos desenvolvidos na pesquisa junto a seu pai, em que, além do acompanhamento do canto, sua repetição e tradução, se praticam sua interpretação, sua exegese, uma vez que eles “possuem uma poética intrincadamente cifrada [...] central na aprendizagem dos cantos” (HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.65).

Imagem 63 e Imagem 64 – *Frames* do vídeo “O sonho do *nixi pae* - o movimento dos artistas Huni Kuin”.



(Esq.) Os desenhos de Bane são apresentados enquanto ouve-se Ibã cantando, ao fundo. (Dir.) Ibã explica a articulação entre os elementos do desenho de sua autoria, no Instituto Tomie Otake. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O_eEa3FBTec. Acesso em 12 abr 2019.

O *pôr no sentido*, de Ibã, se diferencia ainda mais de qualquer esforço antropológico de tradução, porque sua tradução e explicação se dão de forma vinculada aos desenhos dos cantos de Bane: “A partir dos desenhos, Ibã apresenta os cantos, dando a conhecer uma arte poética singular que cartografa a cosmologia visionária do cipó *nixi pae*. Foi assim que se compôs essa articulação canto-desenho-tradução inicialmente no vídeo”⁸⁶. (HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.64).

⁸⁶ O SONHO do *nixi pae*: o movimento dos artistas huni kuin. Direção Amilton Pelegrino de Mattos.

O percurso de trabalho do grupo tem cumprido obrigações divergentes, contemplando expectativas da academia e do povo Huni Kuin. Por um lado, artigos científicos e livros publicados têm mobilizado interesse pela cultura Huni Kuin em diversos setores das Ciências e das Artes, no Brasil e no exterior. Por outro, alguns dos próprios Huni Kuin têm-se voltado mais para sua tradição, na medida em que têm acesso ao levantamento de cantos e sua transcrição, como relatado no *blog* do projeto a respeito dos desdobramentos do livro escrito por Ibã, em 2006, em que ele recolhe os cantos *huni meka* de três *txanas* (líderes dos cantos) do seu povo, nas Terras Indígenas do Jordão.

Esse livro teve grande impacto nas Terras indígenas Huni Kuin, promovendo uma retomada dos cantos que vinham perdendo espaço nas sessões de ayahuasca para os *hinos*, cantos cristãos em língua portuguesa. A retomada dos cantos impulsionada pelo livro nessa última década acompanhou uma intensificação no uso do idioma, das pinturas e da própria ayahuasca, conforme relata Ibã no filme *O sonho do Nixi pae* (2015) (O ESPÍRITO DA FLORESTA, 2015).

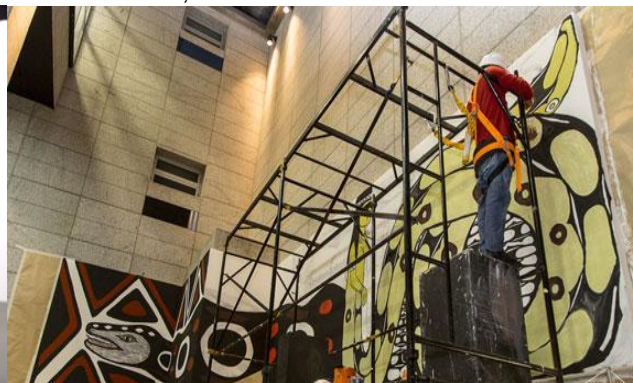
O universo da arte, por sua vez, tem celebrado essas construções na medida em que Ibã e o Mahku têm sido convidados para diversos projetos, dentre eles, a exposição *Histoires de Voir*, em 2012, em Paris, França, por meio da Fundação Cartier para a Arte Contemporânea; a exposição *MIRA, Artes Visuais Contemporâneas Indígenas*, em 2013, em Belo Horizonte - MG; a mostra *Histórias Mestiças*, no Instituto Tomie Otake, em 2014, em São Paulo - SP (imag.16) e a participação na exposição *Feito por brasileiros*, em parceria com a artista belga Naziha Mestaoui, em uma instalação, que consistiu “na projeção de ondas de água que vibram ao som dos cantos *huni meka* na voz de Ibã”, e onde os artistas do MAHKU “realizaram mais de 150 m² de murais com temas de cantos *huni meka* nas paredes do antigo Hospital Matarazzo” (O ESPÍRITO DA FLORESTA, 2015).

Imagem 65 – 16 desenhos dos artistas Huni Kuin, em “Histórias Mestiças”, no Instituto Tomie Ohtake, em 2014, em São Paulo, SP.



Disponível em: <https://bit.ly/2sSpyr6>. Acesso em: 22 abr 2019.

Imagem 66 – “Projeto Paredê” com MAHKU: “Hawe dautibuya”, no Sesc Paladium, em 2017, Belo Horizonte, MG.



Disponível em: <https://bit.ly/392faNW>. Acesso em: 22 abr 2019.

Técnica mista sobre papel; caneta hidrocor e lápis-de-cera sobre cartão; murais; pintura sobre tela; vídeo. Esses são os modos pelos quais se pode classificar as mídias usadas por Bane, Ibã, Isaka e outros artistas Huni Kuin, caso fosse preciso enquadrá-las no conjunto de técnicas convencionais estabelecido no campo das Artes Visuais. Talvez nada mais fosse preciso dizer, caso o artista em exposição não fosse um indígena, ou não articulasse tantos tensores em seu trabalho plástico. Mas esse não é o caso. A reprodução da tradição museal das artes plásticas, o pensamento da filosofia estética, o respeito aos núcleos duros das técnicas, a referência à doxa artística não se encontram aqui em evidência. Sendo assim, pode-se inferir que a *dimensão* técnica jamais pode se limitar às *especificações* técnicas de uma ficha catalográfica, ou à legenda de identificação de um quadro. Como bem escrevem Amilton e Ibã, não se deve submeter a prática indígena aos parâmetros da arte dita erudita, e sim “criar um procedimento, traçar uma linha de fuga que extraia ou subtraia da ciência e mesmo da arte [...] a multiplicidade (HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.73).

É preciso lembrar do equívoco oriundo de pensar o canto Huni Kuin como *canto*, no sentido restrito e marcado da arte, e os desenhos de Isaka como *desenho*, também no sentido restrito e marcado. O ponto nevrálgico de uma proposta de ensino/aprendizagem, que prevê o trânsito simbólico entre diferentes mundos, é a conscientização da intransponibilidade de conceitos e a impossibilidade de sua tradução, no sentido antropológico. Como alerta Viveiros de Castro, trata-se de deixar a ilusão de que “a tradução é fundada na existência de ‘sinônimos’

translinguísticos (ou transculturais), ou seja, que há sempre uma mesma ‘coisa’ que é chamada por duas ‘palavras’ em duas línguas diferentes” (VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p.159). Ele traz o exemplo do conceito de *cachorro*, que em inglês teria seu correspondente, ou irmão conceitual, *dog*, que tem a mesma relação com a espécie canina. Portanto, a consciência de que uma “tradução” intercultural não é feita a partir de sinônimos, mas do cogitar da existência de diferenças intransponíveis, é o que Viveiros de Castro (2014, p.159) chama de “equivocação controlada”, ligada à noção de homonímia. Dessa forma, vale pensar no que está em jogo nas diferenças constitutivas dos conceitos de uma prática (*cantar/cantar*).

Amilton e Ibã tratam dessa questão, ao sondar os sentidos do cantar dos Huni Kuin, se perguntando: por que cantam os Huni Kuin? E avançam: “poder-se-ia traduzir a pergunta *por que cantam os huni kuin?* na pergunta: *que ciência musical podem estar propondo os huni kuin?*” (HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.70). E a homonímia retorna em uma nova pergunta: “quando fazem *ciência musical* (pois não o fazem *como nós* ou *nos mesmos termos que nós* o fazemos) o que exatamente estão a fazer os huni kuin?” (Idem, *ibidem*).

A partir do contraste entre *cantar*, no sentido restrito, e *cantar*, no sentido huni kuin, é preciso ter em mente que este último, quando em ação, agencia mitos, rituais, saberes ancestrais, devires-animais e outros complexos agentivos ou performáticos de outros saberes, humanos e não humanos, instaurando, neste conceito *cantar*, uma natureza específica. Trazendo essas questões para a pintura de Isaka e Bane, pode-se perguntar: quando fazem a *ciência da pintura*, o que exatamente estão a fazer os Huni Kuin?

O que agencia essa pintura huni kuin? Em qual contexto ela é exercida e gestada? Quais são suas referências imagéticas? De onde vem e quem representa a tradição que ela segue? O que faz o seu criador, quando está na força? Qual sua fonte de inspiração? Quais as motivações da pesquisa plástica dos seus criadores? A que parâmetros estão sujeitas as ideias de beleza, conformidade, eficiência? Quem coordena os processos rituais em que ela está inserida? A que se destinam as obras pictóricas dos huni kuin? Quais são os circuitos que elas percorrem e que lugar ocupam em cada um deles? Qual é o seu lugar naquela comunidade, como as pessoas as veem?

Essas perguntas abrem campo para se pensar uma *simetria* para o universo da Arte. Viveiros de Castro (2015) sugere ir além de buscar o ponto de vista do

indígena, ou seja, descobrir “o que é um ponto de vista *para* o nativo, entenda-se, qual é o conceito de ponto de vista presente nas culturas ameríndias” para chegar na seguinte questão: “qual o ponto de vista nativo sobre o conceito antropológico de ponto de vista?” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p.72). Pergunta-se: o que é a pintura para o artista huni kuin? Qual o conceito de pintura presente na cultura huni kuin? Qual a ideia de Ibã sobre o conceito de pintura do Sistema da Arte?

As dinâmicas metodológicas de um ensino de Arte, que sondam outros mundos, entram em sintonia com a noção de aprendizagem defendida por Virgínia Kastrup, em “Aprendizagem, arte e invenção” (2001). A aprendizagem não deve ser entendida “como passagem do saber ao não saber”, “nem é uma transição ou uma preparação que desaparece com a solução ou resultado” (KASTRUP, 2001, p.17). Para a autora, a aprendizagem é, sobretudo, “invenção de problemas, é experiência de problematização” (Idem, *ibidem*). Usando o exemplo de alguém que viaja a um país estrangeiro, ela remete a produtivas situações de estranhamento e tensão, em que a reconhecimento, o reconhecimento e o hábito (síntese convergente entre as faculdades - sensibilidade, memória e imaginação), cedem lugar para a problematização (quando as faculdades atuam de modo divergente). Ela explica que em um mundo estrangeiro “somos obrigados a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado” (Idem, *ibidem*). Lidar com outras lógicas de funcionamento das coisas, suas matérias diferenciadas, arranjos conceituais diferentes, que emitem signos inusitados, é fundamental para se aprender. Este é o carro-chefe de um processo cosmopolítico de ensino/aprendizagem em Arte.

Etapas de uma abordagem a partir dos significados nativos

O trabalho de *pôr no sentido*, de Ibã Huni Kuin, faz referência às particularidades do processo tradutório dos cantos – e, por extensão, dos desenhos –, que não são restritos aos limites de “domínios” (desenho, pintura, canto, coreografia etc.). Esse processo se dá

em uma composição com diferentes códigos, meios e regimes de conhecimento, chegando mesmo a ponto de cruzar as fronteiras dos saberes interespecíficos, isto é, saberes de espécies diferentes como,

no caso, a jiboia, dona mítica do *nixi pae* e dos cantos *huni meka* (HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.66).

Além do campo das técnicas e dos limites dos domínios, a arte do Mahku supera o domínio da espécie humana, abrindo possibilidades inusitadas para o professor. Remete à ideia do *perspectivismo* (VIVEIROS DE CASTRO, 2015), em que os animais e espíritos são humanos entre si, em seu departamento, e lidam com o mundo da mesma maneira que nós, mas acessando coisas diferentes.

Diante de uma tradição artística, que foi ensinada pelo espírito de um animal – foi o *yuxibu* da jiboia, que ensinou as mulheres a desenhar os *kene* –, e remonta a tempos imemoriais –, “antes de nós nascermos que vinha isso, há muito tempo vem dentro da música” (HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.79) –, percebe-se um campo fértil que vai além do campo das representações, das formas, das dicotomias sujeito-objeto (plano molar), para chegar ao campo dos signos, das forças moventes, das diferenças intensivas, que subsistem aquém do indivíduo (plano molecular) (KASTRUP, 2001, p.23). Trata-se de aproximar da *interação* com o desconhecido, antes de sua *representação* (VIVEIROS DE CASTRO, 2015).

Uma proposta de ensino/aprendizagem em Arte, que assuma uma condição *perspectivista*, tem mirações com uma cartografia atravessada pela questão “eto-ecológica”, em que o sujeito investigador (no caso, o professor e o estudante) tece uma perspectiva, ou “um modo de inscrição e descrição, ‘o movimento registrado de uma coisa na medida em que ela vai se associando com muitos outros elementos’” (JENSEN *apud* VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p.117). Mas não se pode esquecer da advertência: “não há pontos de vista *sobre* as coisas; as coisas e os seres é que são os pontos de vista” (DELEUZE *apud* VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p.117). Em vez de classificar e hierarquizar os gêneros, tipos, naturezas, estilos e temas, a ideia é desenhar uma extensa rede horizontal, formada por conectividades estabelecidas não por relações de sintonia, ou semelhança, mas por divergências intensivas.

Imagem 67 – “Puke Dua Ainbu”. Isaka Huni Kuin, 2014.



Disponível em: <https://bit.ly/373g4Yy>. Acesso em: 13 maio 2019.

Em *Puke Dua Ainbu* (imag.67), pintura de Isaka Huni Kuin, pode-se ver uma composição carregada de elementos. Três ramos de um cipó atravessam o plano amarelo, horizontalmente. Cestos, pés paramentados, homens, mulheres, cabeças, plantas, animais, um quati com cabeça de homem (ou um homem com corpo de quati), dentre outros, preenchem todo o espaço, entremeado de frases escritas. O amálgama que justifica essa articulação entre figuras e letras é um canto ancestral. As frases inscritas na pintura são versos do canto *Puke dua Ainbu*, um canto do tipo *dautibuya*, ou cantos de miração, que se distinguem dos cantos para aumentar ou para diminuir a força, ou o efeito da bebida, durante os rituais huni kuin.

Esses desenhos e pinturas remetem à pesquisa visual dos artistas do Mahku, que acompanham a pesquisa de Ibã com as transcrições, traduções e exegese dos cantos. No relato de Bane a Amilton e Ibã, ele recebeu uma *força*, em sua primeira miração, para dar continuidade ao trabalho do pai (Ibã), no sentido de uma presença visual: “comecei a rascunhar dentro da força o que eu estava vendo: amarelo, verde,

cada cor que vem dentro da força eu recebi dessa força de mensagem” (HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.63).

Tendo em vista que o processo criativo dessas pinturas de Bane e Isaka esteja totalmente implicado na agência dos cantos de *nixi pae* (Ayahuasca) e nas mirações do ritual, é impossível sondar seus sentidos sem resgatar os elementos do canto e o que significam para os Huni Kuin. Dessa forma, infere-se que a experiência de fruição, ou análise da obra plástica de Isaka, é tributária da leitura e interpretação do texto, ou letra do canto; não para que se faça uma correspondência direta entre texto e imagem, a imagem e seu significado textual, como significante e significado, ou legenda e ilustração, mas para que se desenhe duas redes, ou dois rizomas, o do texto e o da imagem, que possam gerar diversos nós, em inúmeras ramificações.

Inicia-se um processo de investigação do trabalho do artista huni kuin, baseado em duas etapas, sendo elas: (1) a fruição dos signos da pintura e (2) o cruzamento de outros signos e elementos da cultura do artista a partir da tradução da letra do canto e da explicação, o *pôr no sentido*, de Ibã.

Em uma análise superficial da imagem, pode-se elencar alguns elementos e criar um panorama dos personagens, que o habitam. A impressão que se tem é que uma série de cenas estão interligadas pelos ramos do cipó. Uma comunidade formada por diversos entes, cujas cenas remetem a um cotidiano comum, seja mítico, ou ordinário.

Quando se está diante da matéria visual da pintura, é-se coagido a pensar. Ela representa uma diferença que inicia uma experiência de problematização, de invenção de um problema (KASTRUP, 2001). Na busca por uma solução, ou sentido, aciona-se a inteligência, que pode ser de dois tipos: uma que trabalha “a frio”, analisando e sintetizando, e a outra que trabalha “a quente”, movida não por algo intelectual, mas por uma “emoção criadora” (KASTRUP, 2001, p.20). Esta precede e exige representações. Ela diz respeito “a um contato imediato com algo que é exterior ao sujeito e que lhe provoca um abalo afetivo, uma agitação que é criadora na medida em que é exigente de representações que a ela se seguirão” (Idem, ibidem). Este trabalho da inteligência exige um esforço, que é justamente o da transformação da ideia, ou seja, o da solução do problema.

Outras camadas da pintura *Puke Dua Ainbu*, de Isaka Huni Kuin, emergem, na medida em que se encampa a segunda etapa e se investiga a plataforma textual

da letra da música, ou a *performance* professoral de Ibã em seus vídeos ou mesmo artigos científicos. Ao falar sobre o título do canto, cuja pintura de Isaka é homônima, *Puke Dua Ainbu*, ele relata:

Então *puke dua ainbu* é uma luz que chama miração pra mostrar o seu trabalho. Também pra ver os parentes, alguma coisa da aldeia que está acontecendo ou em algum outro lugar distante. Ver o seu trabalho, sua direção, tranquilamente, bem claro na hora que o *nixi pae* está te mostrando. Então você oferece esse ritmo: *txai puke dua*. (HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.75).

A luz que chama a miração e traz a força aos participantes do ritual, por meio do trabalho com o *nixi pae*, é o título da pintura. A miração é um processo de atualização cosmológica, em que se entra em contato com os espíritos, a partir do efeito enteogênico da ayahuasca, e em que são mostradas e ensinadas várias coisas. Coletando diversas frases de Ibã, se cria um arranjo conceitual que joga luz nas cenas da pintura: “*Puke* são mirações, *dua* são animais, que nós chamamos *xixi*”; “*Puke* chama o pelo listrado desses animais”; “Ligado com animal que chama *xixi* que ensinava”; “Já vem simbólico com essa bebida sagrada, o *nixi pae*”; “*Dua* são aqueles donos dos poderes que vem na miração” (HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.75).

Tendo em mãos essas referências, pode-se dizer que é no trabalho da miração (*Puke*), que os espíritos dos animais (*Dua*) visitam os Huni Kuin para os ensinar, em forma de suas imagens, espectros ou espíritos (*yuxinbu*, “já vem simbólico”). Remete-se aqui à imagem do quati com cabeça de homem, representando a face humana do quati, de seu espírito. É nesse contexto de aprendizagem que se visualiza os parentes e alguma coisa, que está acontecendo na aldeia, ou em local distante. Será daí que se têm algumas cenas e até o senso de comunidade da pintura? Será o cipó, que envolve toda a composição, quem engendra a imagem, o mundo das imagens?

Avançando, vale recorrer à letra do canto que a motivou.

Puke dua ainbu

Eska wawa tiani
Yuxi buki tsauni
Txain puke duaken
Puke dua wawani

Nai kãkã nea
Hushu xinu mistinin
Tetxu ema beimen
Kaxka iki dakatã

Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah

Xinã besua ketã
Xinã kain kirãpe
Min tae debuki
Tae debua tumbi
Himi nea ketã
Meken debuatumbi
Himi nea ketã
Eska wawatiani
Txain punke duaken
Ni banin banari
Banin bana putinin
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah

Puke dua ainbu
Hanu beu waketã
Neu sheik nisa
Nisa shaki batabu
Bata tunã tunanen
Kere sheta ainbu
Mai buna bata
Bata tuna habixta
Keneni ainbu
Tae debu kirishun
Nanen kene nukuni
Kakã pixta keneya
Kuma kawa nanea
Sabi sabi dunutã
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah

Hai en hai ah
Hai en hai ah
Hai en hai ah
Haux haux
 (HUNI KUIN; MATTOS,
 2017, p.74).

Os elementos do canto, registrados em *hatxa kuin*, só podem ser acessados por meio do trabalho de Ibã, de *pôr no sentido*, nas palavras de Amilton, uma cartografia da cosmologia visionária do cipó. (HUNI KUIN; MATTOS, 2017).

As referências às figuras humanas, em especial, aos membros como os pés e as cabeças, dizem respeito à entrada e à saída da força, de acordo com as explicações que Ibã faz de cada verso. Pinçando novas falas do artista, tem-se, sobre a estrofe 24: “*Tae debua tunbi*, *tae* é o pé, *debua tunbi* vem onde o espírito chega: no dedo do pé, subindo pelo corpo inteiro a miração que vem”. E Ibã explica: “O espírito vem desde o dedo do pé, dedo grande, subindo tudo, miração, a luz, até onde chega, *emas kutiri*, a ponta da cabeça. Não tem onde ir mais. Já está seguindo, indo embora, diminuindo a força” (HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.76). Após compreender a imagem dos pés, em que as pontas dos dedos estão marcadas, indicando o alvo do caminho da força, volta-se para outro canal, o beijo: “*Kesha debua tunbi*: *kesha* é o beijo, *debua tunbi* é a pontinha do beijo, também saindo miração” (HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.77).

Outros elementos da pintura, como a palmeira – pupunha –, ou os macacos, são também identificados por Ibã: “*Ni bani banari*: *ni* é floresta. *Bani* é a pupunha da

floresta plantada dando muitos cachos carregados de fruta. Depois vem pro macaco: *hushu xinu mixtini*. *Hushu* é branco, *mixtini* é pequeno, o macaco” (HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.77). Mas nem todos estão representados ali descritivamente, por se tratar de outra natureza de fenômeno, os sons: “Depois do *kaxka* [a fala dos animais], vem a mulher sentada ralando o milho, um barulho que sempre sai. Raladeira com milho, um barulho muito lindo, ralando, um barulho muito encantado” (HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.77).

Ao final da sua *performance*, Ibã remete à associação entre estar em comum, partilhando de questões cosmológicas: “Você comungou junto, 10 ou 15 pessoas, você sente como se estivesse mirando. É isso que diz a fala do encanto. Pelo menos o sentido que a gente tem, pelo menos você vai sonhando, pelo menos você tem isso”. (HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.78). A fala de Ibã insere a pesquisa plástica de Isaka em um contexto ritual de compartilhamento do encanto das mirações e seus ensinamentos. Os sentidos da pintura estão ligados a uma realidade comunitária, espiritual e onírica ainda inédita para o Sistema eurocentrado da Arte. Por mais que os surrealistas europeus tenham trazido o papel do inconsciente, para esse Sistema, e aproximado sonho e realidade nas elaborações artísticas, suas propostas diferem, em muito, das dos Huni Kuin. A produção plástica indissociável de cantos, construída a partir da articulação interespecífica – saberes, espécies de animais e a espécie humana – e entre uma negociação constante entre humanos e espíritos, é uma particularidade dos artistas do Mahku. Somado a isso, os significados dessas pinturas estão intimamente ligados à ideia de *relacionalidade*, a uma tradição ancestral e a um cotidiano, fundados em axiologias e ontologias bem específicas.

Amilton ressalta uma questão política do uso da língua, um procedimento que vai além do processo de tradução e explicação. Trata-se da formação de um “agenciamento coletivo de enunciação”, a partir de um modo próprio de falar. Um modo de falar a língua portuguesa não de acordo com a norma culta, mas criando uma nova comunidade potencial, uma condição de “forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade” (DELEUZE; GUATTARI *apud* HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.67). Amilton diz de uma língua portuguesa huni kuin, desterritorializada, atravessada por outras línguas – a língua portuguesa de fronteira, trazida pelos imigrantes nordestinos, a língua espanhola falada pelos povos vizinhos, ou mesmo os Huni Kuin do Peru, outras línguas Pano e “uma língua da jiboia e do espírito que fala nessa poética visionária dos cantos” (HUNI KUIN; MATTOS, 2017,

p.68) –, que torce as regras gramaticais: “língua apropriada e reelaborada por Ibã, para fins da tradução, na medida em que reintroduzida no espaço e nas linguagens da publicação acadêmica e estética” (HUNI KUIN; MATTOS, 2017, p.66). O autor explica que “‘revisar’ a língua proposta por Ibã, para *pôr no sentido*, seria apagar essa sobreposição de idiomas”, dissolvendo uma tensão entre essa “língua menor”, no sentido deleuziano, e a língua portuguesa, “língua maior”, em sua versão “linguagem de papel” ou linguagem acadêmica.

A academia e a escola ainda estão aprendendo a dar vida às artes de um dos povos indígenas, em sala de aula. Prevalece a tentação por “revisar a língua proposta” pelos artistas estudados, num impulso por domesticá-los ou capturá-los nos enquadramentos previstos pela cultura museal, ou grades curriculares. É preciso deixar os artistas falarem, como enuncia o movimento Visibilidade Indígena. Quando os representantes desses povos não puderem estar presentes na escola, é possível trazer suas vozes por meio de publicações ou de produções audiovisuais. O cinema indígena, assim como diversos vídeos realizados *com* povos indígenas, por ONGs, como o Vídeo nas Aldeias (VNA), ou o Instituto Sócio-Ambiental (ISA), muito contribuem para trazer a cultura de um povo indígena para a sala de aula.

Para chegar até as teorias indígenas, contudo, um longo caminho deve ser percorrido na escola. Trata-se de criar um ambiente cosmopolítico, sobretudo, calcado nas prioridades estipuladas pelos próprios indígenas parceiros, ancoradas em suas pedagogias, macroesquemas conceituais, suas bases ontológicas e epistemológicas. Para tanto, deve-se levar a sério as racionalidades ameríndias, como o são as ditas científicas ou acadêmicas, mesmo que para isso demande uma reestruturação articulada entre componentes curriculares.

Capítulo 3

Reaprendendo a aprender o que é educação

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

Em 2018, o Ministério da Educação – MEC, por meio do Plano Nacional do Livro Didático – PNL D, ofereceu quatro livros para a escolha do professor, que dedicaram mais ou menos páginas para o tema das artes indígenas, a saber: “Arte de perto” (ROCHA, 2016), por Juliana Azoubel, Mariana Lima Muniz, Maurílio Andrade Rocha, Rodrigo Vivas, editora Leya (p.275-289); “Arte por toda parte” (FERRARI, 2016), por Daniela Libâneo, Fábio Sardo, Pascoal Ferrari e Solange Utuari, editora FTD (p.188-189 e 306-307); “Percurso da Arte” (MEIRA; PRESTO, SOTER, 2016), por Beá Meira, Rafael Presto e Silvia Soter, editora Scipione (p.16-47) e “Todas as Artes” (VILELA; POUGY, 2016), por André Vilela e Eliana Pougy, editora Ática (167-172, 180-181 e 184-185). Das 1.904 páginas escritas, apenas 61 se dedicam ao tema, num percentual de 3,2% do total.

A pergunta que surge é: por que não se fala dos povos indígenas? A resposta a uma pergunta como esta deveria incluir o resgate do processo colonialista, que a sociedade brasileira incorporou. Mas se o período colonial teve seu fim, há tantas décadas, seria lícito relegar os atuais problemas do Ensino de Arte a ele? Que arbítrio determina, no século XXI, quais artes devam ser mais estudadas e quais devam ser menos? 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 para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem (GOMES, 2018, p.227).

De acordo com os autores, o projeto de dominação de um povo sobre outros não só deixou marcas profundas na sociedade brasileira, como condicionou formas de pensar e formas de ensinar. Para Gomes, “a colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo” (GOMES, 2018, p.232). Ela menciona o uso de autores que, a seu tempo, compartilharam de pensamentos racistas, autoritários ou xenófobos e continuam sendo utilizados normalmente até hoje. Mas o que dizer dos materiais didáticos e bibliográficos que dão primazia para um recorte excludente da História da Arte? Sem deixar de considerar o empenho dos autores dos livros supracitados em desenvolverem uma abordagem das diversas facetas da cultura brasileira, esses livros didáticos se enquadrariam no legado colonialista? Nesse momento, a escolha de referências bibliográficas se evidencia como uma escolha política. Ao excluir a sensibilidade estética de setores sociais, culturas e povos determinados – na linha daquilo que revela a pesquisa do projeto “A História da _rte” –, o livro didático acaba por fazer expandir a ideologia do branqueamento. Para Ana Célia da Silva, esta

se alimenta das ideologias, das teorias e dos estereótipos de inferioridade/superioridade raciais que se conjugam com a não legitimação pelo Estado dos processos civilizatórios indígenas e africanos, entre outros, constituintes de identidade cultural da nação (SILVA *apud* GOMES, 2018, p.236).

A superação da colonialidade das referências bibliográficas e dos materiais didáticos de Arte passa por superar um “*estrangeirismo* endêmico” (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p.21), que ainda são marcas das universidades e das escolas brasileiras. Se, historicamente, a Academia nunca considerou as ciências indígenas legítimas ou importantes perante suas ciências, o Estado demonstra indiferença frente à dissolução das condições de se manterem vivos os elementos

das ciências tradicionais indígenas. Em vídeo⁸⁷ integrante da série “Culturas Indígenas”, Ailton Krenak relata:

se eu escrever uma literatura que conta o que os mineiros fizeram com os Krenak, com os nossos antepassados Botocudos, com a nossa paisagem, com as nossas montanhas e o golpe de morte⁸⁸ que eles deram num rio com a extensão de 800 quilômetros, muito provavelmente, nenhuma editora vai me publicar em Minas Gerais (KRENAK, 2016, 2m8s).

A desvalorização das ciências dos povos nativos colonizados tem uma história antiga. É um dos fatores que permitiu e justificou aos *migrantes-armados* (GLISSANT, 2005) europeus transformassem homens e mulheres da terra em escravos, ou designassem um missionário católico para julgar, como condenável, as bases religiosas nativas e se esforçasse deliberadamente para transformá-las. Essa desvalorização se reflete, de forma diluída, no cotidiano da programação das redes brasileiras de televisão, em conteúdos de revistas e jornais, alguns discursos de *youtubers*, bancadas do Congresso Nacional e, também, nas universidades e escolas.

Para José Jorge de Carvalho (2018), a atualidade do preconceito e da espoliação dos povos tradicionais diz respeito às bases da educação brasileira. Ao lembrar que é a Universidade que forma os quadros de servidores do Estado, incluindo aí “o judiciário, o executivo, o oficialato militar, os quadros empresariais, os operadores dos meios de comunicação”, ele conclui:

A discriminação racial, o imaginário racista, o genocídio contra negros e indígenas, a acumulação por despossessão e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas universidades (CARVALHO, J., 2018, p.80-81).

A reflexão de Carvalho pode ser estendida para a Educação Básica, trazendo dois pensamentos. O primeiro diz respeito ao fato de que as maneiras como as crianças e jovens são formados, nas escolas, definem, em grande parte, a sua

⁸⁷ Ailton Krenak – culturas indígenas (2016). Itaú Cultural. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LEw7n-v6gZA>. Acesso em: 3 fev 2019.

⁸⁸ Esse “golpe de morte” a que ele se refere, diz respeito ao rompimento da Barragem do Fundão, no distrito de Bento Rodrigues, em Mariana, MG, administrada pela Samarco Mineração S.A. (Vale S.A. e BHP Bilinton). Com o rompimento, derramou-se um volume de 62 milhões de metros cúbicos de rejeito de minério sobre o Rio Doce, sendo considerado, por muitos ambientalistas, o maior crime ambiental da história do Brasil.

sintonia (ou enfrentamento) com o imaginário racista, assim como seu modo de lidar e pensar o genocídio contra negros e indígenas, e o valor e sentido dados para os seus saberes. O segundo pensamento alude à escassez de pesquisas e de referências sobre as práticas artísticas indígenas nos livros didáticos de Arte, ou à necessidade da criação de Leis, que exijam dos professores ensinarem as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, o que lança luz sobre a ausência programática desses temas nas universidades e cursos de Licenciatura. Ao reportar às bases da construção da instituição universitária no Brasil, Carvalho fala sobre “um currículo colonizado, racista e branqueado”, que se repete cronicamente em todas as instituições de ensino superior (CARVALHO, J., 2018, p.80).

As primeiras escolas superiores no Brasil surgem no século XIX, enquanto a América Espanhola possuía universidades desde o século XVI. Para Carvalho, “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 primeira dessas instituições, a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), após enfrentar muitas resistências, foi aberta em 1826. A implementação da 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, dando origem ao que se chama de “Missão Artística Francesa”. O caso da criação da AIBA ilustra a ideia de Carvalho (2018) sobre o colonialismo fundante da instituição universitária brasileira: a elite branca brasileira (nesse caso, portuguesa), trouxe uma elite francesa para fundar o ensino superior em moldes europeus.

Os artistas brasileiros da época, em sua maioria, negros e mestiços, não foram chamados para pensar a Academia Imperial. Ana Mae Barbosa (2002) mostra que houve uma transição abrupta nas diretrizes das construções estéticas no Brasil, ligadas às festas populares, artes e arquitetura. Troca-se, assim, como que por decreto, a imagem emocionalista e sensualista do barroco pela imagem intelectualista e “fria” do neoclássico francês, que não tinha respaldo popular. Dessa forma, entra em vigor um novo regime de enunciados artísticos e estéticos, que sustenta uma outra noção de arte e todo um conjunto de proposições aceitáveis e articulações plausíveis, de cunho acadêmico. Enquanto o regime anterior se sintonizava com as aspirações da população, o novo dava vazão às aspirações da

elite artística francesa e, logo, às da corte portuguesa, empenhada em promover o “progresso” tardio do Brasil, Reino Unido a Portugal, desde 1815.

Carvalho explica que, na fundação de todas as universidades criadas no país, não houve uma discussão prévia com a população local, nem mesmo um diálogo com as autoridades ou mestres indígenas, ou quilombolas, sobre o modelo de instituição de que se precisava ou queria. Dadas as diretrizes tomadas em sua fundação, a universidade brasileira reproduziu um movimento colonialista e imperialista tipicamente eurocêntrico, que durante muitos anos não foi questionado.

Não somente aceitamos como verdadeira e definitiva, mas também reproduzimos para nossa juventude a narrativa, historicamente falsa, da criação de uma civilização grega autônoma, sem influência egípcia nem semita, que foi continuada por uma civilização cristã autônoma, sem influência islâmica, seguida de um renascimento puramente europeu que conduziu à civilização ocidental moderna, autocelebrada como o ponto mais alto jamais alcançado pelas ciências, as artes e as humanidades em nenhum outro lugar do mundo e em nenhum outro momento da história (CARVALHO, J., 2018, p.85).

A amplitude desse “mito racista e xenófobo”, como define Carvalho (2018, p.85), pode ser ilustrado, mais uma vez, pelos processos da Academia Imperial de Belas Artes. Diversas pinturas são emblemáticas no que respeita ao racismo institucional da AIBA, como a “Redenção de Cam”, 1895, de Modesto Brocos (imag.68), na qual a avó negra saúda a cor de pele do seu neto, branca, herdeiro de sua filha mulata e do seu genro branco. O homem branco, figurado como quem “salva” o neto, da herança negra, opera uma dupla minoração da avó na condição de negra e mulher. Em “Iracema”, 1909, pintura de Antônio Parreiras, a índia apaixonada, que se atira no mar atrás da nau do português Diogo Alvares Correia, o Caramuru, é representada branca. São pinturas que aviltam a herança indígena e africana do povo brasileiro, evidenciando a posição ideológica da elite branca e masculinizada, que vê na mestiçagem uma saída redentora para o Brasil, desde que ela o torne mais branco.

Imagem 68 – (acima) "Redenção de Cam", 1895, de Modesto Brocos.
Imagem 69 – (abaixo) "Iracema", 1909. Antônio Parreiras



(Acima) Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Redenção_de_Cam. Acesso em: 13 fev. 2019.
(Abaixo) Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/album/2013/04/19/como-as-artes-plasticas-viram-os-indios-ao-longo-da-historia-do-brasil.htm?foto=1>. Acesso em: 13 fev. 2019.

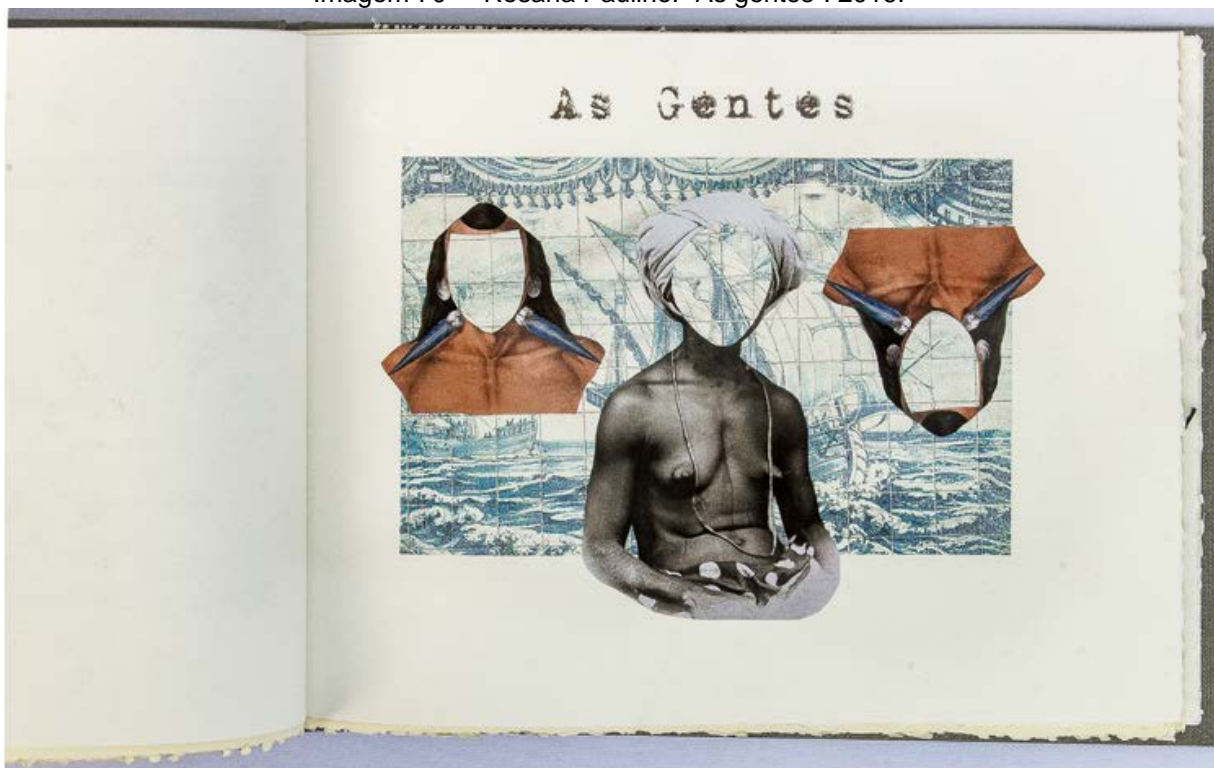
Ao lado de parte expressiva da produção acadêmica, intelectual e artística do Brasil, pode-se falar também de outras mídias, imagens e textos, que refletem a falta de visibilidade da voz, ou mesmo o roubo do lugar de fala dos povos indígenas: escritvões portugueses, artistas viajantes estrangeiros, cientistas, historiadores e jornalistas não indígenas descreveram, analisaram, discursaram em nome de e construíram uma imagem particular dos homens e mulheres indígenas, em terceira pessoa, omitindo ou distorcendo suas filosofias, artes e ciências. Nei Xakriabá, em palestra realizada no evento *Aldeia Kilombo no Século XXI*, sugere que esse processo de apagamento de vozes gera um longo ciclo de mal entendidos e preconceitos como passa pela escola.

[...] quando alguém trata uma outra pessoa de maneira preconceituosa, muitas vezes, não é por maldade daquela pessoa, mas talvez porque ela foi mal orientada no decorrer da vida, porque ela viu isso nas escolas, na TV. Ela acaba achando que é isso mesmo [o pouco que aprendeu] que é verdade. Ela acaba achando que todo índio come carne humana, que todo índio faz a dança da chuva. Acaba tendo essa visão generalizada. Não aprende que cada povo tem seu costume próprio, tem sua língua própria, tem sua tradição, tem a sua diferença. Dessa forma, quando ele encontra a diferença, diferença daquilo que ele está acostumado, daquilo que ele aprendeu, aí surge o preconceito de achar que aquilo já não é índio, que aquilo é alguém que está se aproveitando (LEITE, N., 2018d, informação verbal).

Nei Xakriabá faz menção à imagem do índio genérico, de fenótipo característico, muitas vezes nu, que as pessoas costumam ver nos livros de História das escolas e na TV. São expressões ilusórias, que subordinam as histórias, ciências, artes e cosmologias dos povos autóctones e seus herdeiros. Como escreve Danilo Streck, Telmo Adams e Cheron Moretti, “a lógica da colonialidade, ainda hegemônica, expressa-se pela distribuição desigual da riqueza, mas igualmente pelo domínio geopolítico da epistemologia” (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010, p.22). Nesse ponto, vale voltar para a natureza da abordagem contida nos 3,2% de páginas sobre conteúdos indígenas nos livros de Arte do PNLD-MEC, de 2018. Por mais que seus autores tenham investido valoroso esforço na compilação de textos e imagens e na sistematização de dados sobre práticas artísticas ameríndias, eles projetaram a sua noção de *pesquisa* e de *arte indígena* – como um setor da Arte –, sobre o material. Em outras palavras, viram os mundos das artes indígenas com as

lentes do viés monoepistêmico da escola, reproduzindo metodologias de pesquisa e ensino/aprendizagem estrangeiros sobre eles. Dentre as ações detectadas, o isolamento das práticas artísticas das variáveis apresentadas em seus contextos; objetivação – e não personificação e subjetivação –, das suas articulações e desconsideração das suas agências sobre o mundo humano e não humano.

Imagem 70 – 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.

Em “As gentes”, imag.70, Rosana Paulino traz três figuras, dois indígenas e uma mulher negra, ao centro, com as faces recortadas. Ao fundo, a tradicional azulejaria portuguesa estampada com uma nau sobre o mar. O vazado dos rostos, que permite ver o fundo, indica identidades, individualidades esvaziadas, sabotadas. Um retrato da história do colonialismo, que ecoa ainda pela maioria das universidades e escolas brasileiras. Mas a operação do recorte das faces contém uma ambiguidade. Ela lembra também os painéis em que as pessoas usam colocar os seus rostos no espaço vazado, para se fotografar. Trazendo essa metáfora para o Brasil da segunda metade do século XXI, pergunta-se: quem serão essas pessoas que preencherão essa lacuna histórica?

No já citado artigo, que se intitula “Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras”,

Carvalho destaca dois movimentos “de descolonização do padrão racista e eurocêntrico do nosso momento acadêmico” (CARVALHO, J., 2018, p.79), sendo eles: a generalização das cotas para negros e indígenas em todas as universidades federais, ainda na primeira década do século XXI; e o que ele chama de *cotas epistêmicas*: a promoção da inclusão dos mestres e mestras dos povos tradicionais brasileiros: “indígenas, quilombolas, as comunidades afro-brasileiras e as culturas populares tradicionais – como professores das universidades em matérias regulares com a mesma posição de autoridade que os docentes doutores” (CARVALHO, J., 2018, p.80).

Essas cotas epistêmicas estão ligadas aos programas de Encontro de Saberes Tradicionais, já implementados em nove universidades brasileiras. Para o autor, elas estão alinhadas com as Leis de nº 10.639/1996 e 11.645/2008, tidas como movimentos que “impulsionam processos de inclusão étnica e racial na docência e dos saberes afro-brasileiros e indígenas nos currículos das licenciaturas” (Idem, ibidem). Ele pergunta: “...*quem* irá ensinar as histórias e as culturas africana, afro-brasileira e indígena para os jovens da escola básica e da universidade?” (CARVALHO, J., 2018, p.82, grifo nosso).

A resposta a esse *quem* contempla uma questão de representatividade, lugar de fala, assim como uma questão de epistemologia. Carvalho reflete sobre a seguinte questão: se as cotas ficam restritas aos estudantes, não se estendendo aos professores, pode-se passar “a mensagem sub-reptícia de que agora finalmente os jovens negros e indígenas terão oportunidade de aprender com os brancos o saber que importa, ou o único saber válido de fato: o saber eurocêntrico” (CARVALHO, J., 2018, p.81). Na medida em que esses mestres e mestras ensinam, eles semeiam sua cosmovisão, noções de mundo, da relação humano-mundo, dão a ver suas epistemologias, ideias sobre conhecimento e rigor científico, por meio de processos metodológicos próprios, ligados a linhagens epistêmicas ainda não incorporadas pelas academias. Dessa forma, pensando nas licenciaturas e nos professores em formação, além de legitimarem os saberes afro-brasileiros e indígenas, eles potencializam sua presença na Educação Básica, contribuindo para a busca de novas metodologias de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, o Encontro de Saberes se firma como o meio descolonizador, por excelência, da leitura eurocentrada dos negros e dos indígenas e suas culturas pelas instituições de ensino. No evento “Jardins do Sagrado – cultivando insabas que curam”, em sua edição de novembro

de 2019, em uma parceria entre UFMG e Prefeitura de Belo Horizonte, César Guimarães, coordenador geral do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG, disse da delicadeza do trabalho dos professores da universidade junto às mestras e aos mestres:

Esses cursos são pensados de tal maneira que as mestras e mestres tenham total autonomia na escolha dos assuntos que querem abordar, e do seu jeito. Nossa função, professores da universidade – segundo a definição de uma colega, a professora Luciana Oliveira – é produzir presença a partir de uma discreta, discretíssima mediação. Nós não interpretamos nada, não sobrecodificamos nada. São elas e eles, as mestras e mestres, que são os protagonistas de seus discursos, dos seus saberes, das suas ações (GUIMARÃES, 2019, informação verbal).

No site do Programa⁸⁹, é possível acessar diversos tipos de materiais produzidos nas 14 disciplinas ofertadas na UFMG até 2017, envolvendo 36 mestres e mestras. Destaco o rico material audiovisual disponível para o professor, desenvolvido em diferentes modalidades. Guimarães explica que esses vídeos

se dividem em três tipos: (1) as vídeo-aulas, nas quais filmamos as aulas [realizadas na UFMG] integralmente [...]; (2) os vídeo-retratos. [...] espécie de biografia intelectual de uma mestra ou mestre. A nossa posição não é a de interpretar nem de explicar o que é dito; buscamos, com a linguagem do cinema, que as mestras e mestres construam, eles mesmos, sua própria mise-en-scène, da maneira como eles querem se apresentar [...]. Outro tipo de material que produzimos é o (3) documentário, também construído a partir da maneira com que nos engajamos na escuta do mestre e de seu universo (GUIMARÃES, 2019, informação verbal).

Os programas de Saberes Tradicionais reforçam o que diversos amigos professores indígenas, como Ariane Pataxó, Arissana Pataxó, ou Kaji Wauja defendem: a ideia de que a única maneira de contemplar as referidas Leis, cumprindo os protocolos éticos e científicos da Universidade, é ensinar o que elas estabelecem – a cultura e a história dos povos africanos e indígenas –, da maneira mais contundente cientificamente, ou seja, pelas autoridades de saber dessas culturas e histórias, *segundo suas noções de cultura, história, ciência, arte e seus*

⁸⁹ SABERES TRADICIONAIS. [2017-] Disponível em: <http://www.saberestradicionais.org/>. Acesso em: 21 nov. 2019.

parâmetros de autenticidade e autoridade intelectual. A partir das constatações de Carvalho (2018) é possível vislumbrar uma transformação profícua da filosofia das licenciaturas, cujo impacto será sentido nas futuras gerações de professores.

Considerando que a maioria das escolas da Educação Básica não tem condições de trazer, como professores, os mestres e mestras indígenas de maneira perene e estrutural, a curto e a médio prazo, é preciso pensar em parcerias entre professores das escolas monoepistêmicas e professores indígenas. É o que propõe Arissana Pataxó (2019), empenhada em construir uma visão ampla do universo indígena para seus estudantes: “Eu sempre fico muito atenta ao que acontece na região e quando eu fico sabendo que um indígena de outro povo está na cidade, eu faço de tudo para levá-lo até a minha sala de aula” (BEDESCHI; SOUZA, 2018, p.52).

O professor não indígena engajado na *desconstrução* dos padrões eurocentrados de ensino/aprendizagem, ou seja, voltado para a *reconstrução* de processos de metodologia de pesquisa e de ensino, volta-se para um contato intensivo com referências indígenas e para uma troca intelectual em que ele aprende junto com seus estudantes. Nesse sentido, dialoga-se aqui com o *movimento descolonizador*, definido por Carvalho (2018), a ser operado pelo professor, pertencente a segmento social e técnico específico, que, em vez de repetir o discurso colonizador eurocêntrico aprendido em sua formação, desfaz a obra colonizadora na escola. Ao mestre indígena convidado, atribui-se o *movimento de contracolônização*⁹⁰, que, pertencente a grupos engajados em resistir à colonização, detém o elemento contracolônizador capaz de refundar a prática docente e a própria escola, ou seja, de reconstruir sua filosofia e suas diretrizes metodológicas de ensino e pesquisa.

Em uma reflexão sobre o impacto da produção intelectual de pós-doutorandos indígenas nas universidades, Célia Xakriabá argumenta em favor de uma “indigenização” do espaço acadêmico:

O maior desafio seria o de demarcar e reinscrever o espaço acadêmico segundo a nossa própria lógica e visões de mundo. Mostramos que somos indígenas e que a história que contavam sobre nós consistia em uma história única, hegemonicamente construída, entretanto, agora reivindicamos também a oportunidade de construir

⁹⁰ O termo *contracolônização* foi definido pelo intelectual quilombola e mestre do Encontro de Saberes Antônio Bispo de Souza. Ver Carvalho, 2018.

histórias como *contranarrativas*, por meio da autonomia de contar a nossa própria versão. E estamos nesse espaço também para demonstrar que a presença indígena não faz parte apenas de uma história passada (pretérita, como dizem os historiadores), pois somos protagonistas de uma história que está sendo tecida no presente (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.50, grifo nosso).

As *contranarrativas* não são apenas as mesmas histórias contadas sob outros pontos de vistas, mas outras histórias contadas a partir de outras epistemologias, outros fundamentos e outras formas de ver o passado, a história, de interpretá-los, lhes dar sentido e transmiti-los. Elas passam a atravessar o cotidiano das universidades, inaugurando novas formas de presença, possibilidades de contato e transformações, novas relações entre diferentes orientações teóricas e epistemológicas, dando um novo sentido para a própria academia.

Por uma educação do *coexistir em presença*

Se é possível vislumbrar um futuro promissor do ensino das culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas, no que tange a esperar pelas gerações de professores formados em universidades que se reinventam e descolonizam-se, é preciso preocupar-se com o contingente de professores já formados e que já atuam na Educação Básica. É para a realidade desses professores, em especial, que esta tese se destina. O professor que, envolvido na rotina escolar, persevera em pesquisas sobre as culturas e artes indígenas com os recursos disponíveis; que, consciente dos limites impostos pela prática escolar (grade curricular, conteúdos programáticos, onipresença da visão eurocêntrica e monoepistêmica sobre educação, ciência, cultura e arte), está disposto a (re)aprender a (re)aprender, reformulando sua filosofia de ensino, como o marinheiro que reforma o barco em movimento. Nesse sentido, a refundação da universidade brasileira, tal como propõe Carvalho (2018), pode inspirar uma proposta de refundação da ideia de ensino/aprendizagem em artes e culturas indígenas, no caso, Pataxó e Xakriabá. A proposta de refundação delineada, nesta tese, está baseada em processos de descolonização da prática escolar, retomada cultural (do professor e dos estudantes), incentivo a processos de contracolonização (participação de mestres e mestras indígenas), reflexão e criação, por meio da experimentação de processos e conceitos pataxó e xakriabá.

Muitos intelectuais e professores indígenas têm feito análises e críticas sobre as maneiras com que suas culturas têm sido ensinadas nas escolas monoepistêmicas. Escutá-los é de todo profícuo para o reconhecimento de camadas de um colonialismo epistemocrático (DINIZ, 2019) ainda não identificadas. Ailton Krenak fala sobre um desaparecimento da cultura indígena pontual: “A própria imagem que nos é passada na escola conta a seguinte história: ‘quando Cabral chegou, o Brasil era habitado por índios’. Aí fecha rápido a cortina e pronto: ‘não há mais índios!’. Acontece que há”. (KRENAK, 2015, p.23).

Edson Kayapó (2015), em vídeo gravado no I Fórum Social da UFSB⁹¹, argumenta na mesma linha, acrescentando que a literatura indígena, escrita por indígenas, é instrumento apropriado para preencher essa lacuna na formação dos estudantes da escola de tradição monoepistêmica. Sobre a história dos povos ameríndios, contada em livros feitos por não indígenas, ele diz:

A História brasileira tem que ser desmistificada. No sentido de que existe uma história que é contada, que é a História oficial, que é uma versão que não contempla a verdadeira versão que os povos indígenas têm sobre a História propriamente. [...] Quando a gente abre os livros didáticos, por exemplo, de História, tem lá um capítulo no início do livro que diz assim: “quando tudo começou”. Aí fala do ano de 1500. Para os povos indígenas, essa versão é agressiva, porque a presença dos povos indígenas nesse lugar que apelidaram de Brasil [...] tem mais de 12 mil anos. Então, 1500 é ontem para a história dos nossos povos aqui. [...] E a Lei 11.645 é de 2008 vem trazer isso para a discussão mesmo dentro das escolas, né? Desmontar essa história que não contempla os povos indígenas, pra falar da *versão indígena da história* (KAYAPÓ, 2015, grifo nosso).

Nei Xakriabá sugere que é preciso superar uma abordagem historicista e se dedicar ao *presente* indígena:

A gente percebe também que esses conhecimentos [indígenas], muitas vezes, não são repassados de maneira adequada nas outras escolas [não indígenas]. Quando vai falar do índio, [a escola] vai mostrar aquele índio de 1500 [...] não mostra esse índio contemporâneo, que já passou por uma série de violências e de perdas. Não porque ele quis, mas porque ele foi obrigado (LEITE, N., 2018d, informação verbal).

⁹¹ Professor Edson Kayapó desmistifica conceitos indígenas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-xv0QzknQdw>. Acesso em: 12 nov. 2018.

No segundo exemplar da série, "Índios no Brasil – 2. nossas línguas"⁹² (2000), Ailton Krenak, apresentador, anuncia um dos temas do vídeo, "a repressão histórica que se abateu sobre nossas tribos, proibindo a língua, através de missões religiosas, através da ação do Estado mesmo e dos nossos vizinhos que sempre inibiram o nosso povo de expressar sua cultura e especialmente de falar sua língua" (ÍNDIOS NO BRASIL, 2000, 0m42s). Dando voz aos Pankararu, povo de cinco mil pessoas, que vivem na reserva Brejo dos Padres, no sertão do Pernambuco, Agenor Gomes Julião relata que os jesuítas tentavam, a qualquer custo, fazer seus ancestrais esquecerem a língua materna: "aquele índio que aprendesse o português mais rápido possível, tinha uma grande recompensa [...]. Foi isso aí que nos prejudicou e à nossa língua Pankararu" (ÍNDIOS NO BRASIL, 2000, 02m08s).

Processos como esses se deram por todo o país. Pedro Garcia, do povo Tariano, que vive no Amazonas, relata que, em sua infância, no internato da Igreja Católica, era proibido falar sua língua. Ele passava apenas 45 dias por ano em casa e, estando sob a responsabilidade dos missionários, era obrigado a falar português e deixar de lado a cultura e a língua materna. Ele relata: "Ou você falava com os companheiros a língua indígena escondido ou você era submetido a uma pena" (ÍNDIOS NO BRASIL, 2000, 06m50s).

A realidade científica, epistemológica, dos povos indígenas não está alijada daqueles fatores, que determinam grande parte da perda e da transformação do seu patrimônio de saber. Como pensar nos diversos saberes indígenas, nas décadas iniciais do século XXI, sem considerar o movimento de luta e resistência, que atravessa os séculos de colonização e desenha os contornos da sua sobrevivência, circulação e difusão? Ao defender o conhecimento da *trajetória histórica* dos povos indígenas, pela escola, Arissana Pataxó propõe substituir a invisibilidade dos saberes desses povos pela sua afirmação heroica e contumaz. Trata-se de substituir a ideia da "aculturação", surgida frente à de uma indianidade que não contempla a figura ficcional dos Pataxó do século XVI, pela ideia de uma resistência versátil e dinâmica de ciências milenares.

Baseado nas ideias de Arissana Pataxó, Edson Kayapó e de Nei Xakriabá, proponho dois movimentos para se reposicionarem, conceitualmente, o professor e o

⁹² ÍNDIOS do Brasil – 2. Nossas Línguas (2000). Direção: Vincent Carelli. Apresentação: Ailton Krenak. Produção: Vídeo Nas Aldeias e TV Escola. Disponível em: <https://vimeo.com/15673105>. Acesso em: 13 de jun. 2017.

estudante não indígena perante o indígena de um povo que é estudado na escola. O primeiro diz respeito aos fatores de violência - que há séculos assediam os saberes ameríndios -, que deixam de se figurar como fatores exteriores e pontuais, para se conformarem ao próprio contexto de atualização e contínuo desenvolvimento das culturas ameríndias. Trata-se de um *passo de honestidade*. Ele é fundamental para *entrar em consciência* (uma variação do *entrar em ressonância*, que diz de entrar em conexão com algo) com o elemento ódio ou desprezo da colonialidade, que subsiste em diversos trabalhos acadêmicos, livros didáticos, programas televisivos, políticas públicas, ou formas de pensar, das maneiras mais sutis possíveis. Trata-se de tornar visto o não visto, de falar sobre o não falado, para evocar e identificar os germens que motivam o não entendimento induzido das ciências indígenas. Trata-se de desnaturalizar uma hierarquia entre as ciências não indígenas e indígenas e de levar a sério, em uma perspectiva científica, o que o mundo não indígena pensou, pensa, fez e faz com o mundo indígena.

Imagem 71 – Paulo Nazareth. “Produtos do genocídio”. Serigrafias. 2017.



Disponível em: <https://piseagrama.org/pokeexa-uti/>. Acesso em: 12 dez. 2019.

O segundo movimento enseja vislumbrar o pensamento indígena, a cultura e sua *expertise* colocada em circulação: a criação de estratégias de resistência, a garantia de sua alteridade cultural, mesmo em meio à proximidade dos centros urbanos; as retomadas (de terras, de direitos, de autonomia, da cultura) e a instauração de movimentos em torno do ensino/aprendizagem da cultura, em modelos de ação nem sempre reconhecidos pelo contexto escolar e científico. São estratégias de ensinar não ensinando (como a escola ensina), de favorecer adolescentes aprenderem a dominar as técnicas livremente, a cadência e a guiança de um ritual sagrado em um trabalho cotidiano nas escolas; de apropriar da ideia de *museu*, antropofagizando-a e construindo um museu indígena, dentro da Reserva,

informando a história da pintura corporal do povo e afirmando a retomada da cultura; maneiras de guardar um repertório proibido de cantos de celebração da natureza por décadas; modos de aprender e dialogar com a cultura das plantas e estabelecer uma irmandade com elas; construções científicas a partir da observação da natureza e da relação entre os entes que a habitam e seus modos de transmissão e disseminação.

Bartolomeu Melià argumenta que os povos “indígenas superaram a prova do período colonial”, assim como “os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes” (MELIÀ, 1999, p.12). Ele se pergunta como conseguiram manter sua alteridade e identidade, e afirma:

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÀ, 1999, p.12).

O ensino/aprendizagem das histórias e culturas ameríndias na escola monoepistêmica deve se pautar não só nas referências trazidas pelos próprios indígenas, como também naquilo que eles afirmam ser um ensino/aprendizagem de sua cultura. Trata-se de um processo resultante de um diálogo cuidadoso, que encontra uma saída na operacionalização de conceitos indígenas e em construções baseadas em seus fundamentos de educação. Nesse sentido, uma “nova versão indígena da história”, tal como propõe Edson Kayapó (2015), pensada à luz da leitura de uma *trajetória histórica*, como traz Arissana Pataxó, implica considerar os Pataxó, por exemplo, como sujeitos dessa história, dessa trajetória e, especialmente, dessa versão. Trata-se de engajar em um sentido específico do que seria “recontar a história”, contudo, não de recontá-la com outro conteúdo, mas da mesma maneira. Uma vez que são mudados os sujeitos e os enunciados, se coloca, em cena, outro conceito de *história*, o que compreende pensar em um conceito pataxó de *história*. Um conceito que tem vida em outro regime de conhecimento, diverso daquele que sustenta a História como componente curricular, ou campo do saber acadêmico.

Os equívocos ressaltados por expectativas ligadas a *histórias* diferentes e, logo, a modelos de criatividade diferentes podem ser ilustrados no longametragem “Duas aldeias, uma caminhada - Mokoï Tekoá Petei Jeguatá” (2008), dos Mbyá

Guarani⁹³. Ao transitarem pelas Ruínas de São Miguel, a história do local é contada por meio de duas perspectivas: a das cicerones não indígenas e a dos Mbyá-guarani. A diferença, na concepção de *história*, fica evidente em dois pontos. O primeiro se refere ao fato de os Mbyá-guarani relacionarem-se com o passado de maneira distinta da dos não indígenas. Para eles, o fato de a história das cicerones assim como a deles confirmarem que seus antepassados nasceram, moraram e morreram ali, comprova que eles foram os primeiros habitantes daquela terra, o que, portanto, garante-lhes o direito da terra das Missões. Para os não indígenas, não: a História é uma elaboração de uma linha de raciocínio, baseada em fatos consumados. Enquanto, para os Mbyá, o passado tem uma implicação direta no presente, para os não indígenas ele parece ser remoto, irreversível, afetado de uma fatalidade. A História, assim, se firma como um simples campo do pensamento, uma área teórica, espaço para elucubrações conceituais, separado da vida concreta.

O segundo ponto se refere à explicação da queda do sino das ruínas da antiga torre. De forma diferente do que relatariam as cicerones, o protagonista Mbyá conta a narrativa da cobra grande, que morava na sede das ruínas e tocava o sino com seu próprio rabo. Tupã, vendo que ela se alimentou de uma criança, se transformou em tempestade e lançou um raio no sino, que se derrubou e fez cair a cobra. As manchas de seu sangue e da sua gordura estão lá, até hoje, e são mostradas pelo contador da história, no filme.

Para André Brasil (2013), o equívoco, que resiste ao fundo do encontro entre indígenas e não indígenas, se evidencia nem tanto nas interpretações e nas narrativas diferentes para a mesma história: “explicita-se, mais profundamente, como os próprios objetos da história, o mundo sobre o qual ela se constrói, são diferentes, distantes” (BRASIL, 2013, p.265). Resgatando as formulações de Viveiros de Castro, ele lembra que “o *equívoco* na antropologia, trata-se antes de uma radical alteridade referencial, de natureza ontológica, e não apenas representacional” (BRASIL, 2013, p.265, grifo nosso).

Apesar de o sino, de fato, ter caído da torre, nas ruínas, e ter sido possível enxergar as manchas, na parede, as que os Mbyá atribuem ao sangue e à gordura da cobra, muitos professores poderão encontrar dificuldades em considerar esse um

⁹³ “Duas Aldeias, uma caminhada, Mokoí Tekoá Petei Jeguatá” (2008). Documentário, drama. Direção: Germano Beñites, Ariel Duarte Ortega, Jorge Ramos Morinico. Tecnologia digital. Colorido, estéreo. 63 min. Brasil. Produção: Vídeo Nas Aldeias (VNA).

relato de contundência científica. Mas isso já era esperado. Os professores, dada a sua formação, não estão preparados para reconhecer as ciências indígenas e operarem sob a perspectiva de outras ontologias. De um lado, não se está diante de uma história baseada em fatos reais e procedimentos científicos e, de outro, uma história baseada em lendas, mitos e estórias populares. Está-se diante de duas narrativas ficcionais diferentes, marcadas por maneiras distintas de elaborar uma interpretação dos fatos, a partir de evidências, relatos, registros, em acordo com um arcabouço epistemológico e ontológico específico.

Para Gregory Cajete, os cientistas – e estendo essa assertiva aos professores, formados nas mesmas instituições – não são ensinados para compreender os termos e as filosofias das ciências alternativas às Ciências Modernas:

O ensino de Ciência é, especialmente, como você sobe no sistema. Torna-se cada vez mais, especificamente, uma transferência muito particular de tipos de conhecimento técnico e teoria. E, na verdade, o problema é, realmente, como os cientistas são ensinados. Então, até começarmos a mudar nosso currículo no sentido do quadro geral, será uma luta para eles. Porque educação é processo de condicionamento, ela cria hábitos na mente, orientações e entendimentos. Então, a menos que comecemos a mudar os currículos, vamos continuar tendo conflitos em termos de duas visões de mundo (CAJETE, 2015b, tradução nossa)⁹⁴.

Baressa Frazer e Tyson Yunkaporta 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)⁹⁵. 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*).

⁹⁴ “It’s science teaching especially as you move up in the system. Becomes more and more specifically a transfer of very particular kinds of technical knowledge and theory. And actually the problem is really how scientists are taught. So until we began to change our curriculum in a sense of the big picture, it’s gonna be a struggle for those. Because education is a conditioning process, it creates habits in mind, orientations and understandings. And so unless we begin to change the curriculum we’ll can probably continue to have conflict in terms of two worldviews”.

⁹⁵ “...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)”.

Em uma pesquisa junto ao seu povo, Aurukun, na comunidade de Cape York, Queensland - Austrália, os autores procuraram desenvolver um quadro teórico descolonizante para o desenvolvimento de uma pedagogia situada localmente, nas escolas aborígenes. Eles constataram que a escola 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 eles, 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)⁹⁶. 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 na atribuição” (Idem, ibidem, tradução nossa)⁹⁷.

Por mais que a pedagogia desenvolvida pelos autores, junto com os professores locais, não possa ser transferida do contexto Aurukun para o resto do mundo – afinal de contas, a pedra de toque das pedagogias escolares indígenas são as metodologias e conteúdos situados localmente –, Yunkaporta e eu pudemos vislumbrar o grande número de conexões entre a pedagogia wiki e as perspectivas pataxó de educação. Após apresentar a metodologia do *Têhêy*, desenvolvida por Dona Liça Pataxoop, da Aldeia Muã Mimantxi, para estudantes aborígenes do Institut of Koorie Education, eles relataram as similaridades entre os pressupostos educacionais aborígenes e os pataxó, que serão abordadas à frente. De igual modo, não é difícil encontrar ressonância entre as constatações de Frazer e Yunkaporta e os pressupostos pedagógicos da Capoeira Angola. O raciocínio de campo independente, caro aos percursos de aprendizagem escolares, que dá origem à cognição analítica, está alinhado com o ensino de música focado em um instrumento

⁹⁶ “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).”

⁹⁷ “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).”

apenas. Para aprender a tocar um pandeiro, por exemplo, é convencional que o professor foque nos toques e arranjos do pandeiro, como se tira os tons em lições, em que o aprendiz manipula o pandeiro exclusivamente. Na escola da Capoeira Angola não é assim. O toque do pandeiro é aprendido junto com outros instrumentos. Isso indica duas coisas. A primeira é que o aprendiz começa a aprender o pandeiro em uma aula e, na outra, já se inicia no atabaque. Depois, volta-se ao pandeiro, volta-se ao agogô etc., em processo de aperfeiçoamento, em que as lições de um instrumento iluminam às pertinentes ao outro. A segunda é que o pandeiro nunca será escutado e estudado sozinho, mas sim junto à massa sonora dos outros sete instrumentos da bateria. Caracteriza-se aí uma orientação interdependente, tal como Frazer e Yunkaporta (2018) definem, que dá origem à cognição holística.

Cumprir a Lei nº 11.645/2008, ensinando e aprendendo sobre as culturas e histórias indígenas, com autenticidade e comprometimento científico, significa um convite a articular fundamentos distintos sobre educação. Requer conjugar diferentes orientações (independentes e interdependentes) e formas de cognição (analítica e holística), inventar maneiras em que histórias da área de conhecimento intitulada História passem a coexistir com as histórias indígenas e suas alteridades ontológicas, respondendo a obrigações divergentes e também operando um pensamento coletivo que “se construa ‘em presença’” (STENGERS, 2014, p.23). Nesse convite, vislumbro a parceria com professores e pensadores pataxó e xakriabá, para que venham à tona outras formas de testificar a autenticidade e a autoridade do saber; outras cadeias de *transmissão*⁹⁸ de conhecimento (*mais velho a mais novo, a intuição ou os sonhos*), em outras condições de aprendizagem e modelos de atenção⁹⁹ (para além da sala de aula, em direção a vivências e

⁹⁸ Existem diversas assertivas teóricas exemplares para explicarem que conhecimento e saberes não são “transmitidos”, mas “construídos”. Contudo, a opção pela palavra “transmissão” aqui se deve ao seu uso no contexto das culturas tradicionais, onde os mestres usam a “transmissão de saberes” em vez de “construção de saberes”, como forma de valorizar a linha de difusão e direcionamento do conhecimento do mais velho ao mais novo, do mestre ao discípulo. Logo, não se justifica atribuir o sentido de “depositar saberes” ao contexto da “transmissão de saberes”, que alertou Paulo Freire (2014), quando disse da educação bancária, já que os contextos em que essas duas expressões são aplicadas são epistemologicamente diferentes. Portanto, a palavra “transmissão” está ancorada num universo epistêmico tradicional, em suas axiologias e metodologias.

⁹⁹ Modelo de atenção diz da estrutura física de um local, que permite certos tipos de experiências sensoriais, racionais e cognitivas. A essa estrutura soma-se a tradição institucional desse local, ou seja, as convenções culturais, que determinam como se deve comportar em determinado local e quais as expectativas sobre os fenômenos, abordagens e conteúdos referentes a esse local. O museu, o teatro, o cinema, a sala de aula possuem galerias, auditórios, palcos, ou disposições de

trabalhos de campo); outras formas de registro e movimentação do conhecimento (marcadas pela oralidade e não pela escrita); e, por fim, outros *processos*, outras metodologias de ensino/aprendizagem na escola.

Pensando o Ensino de Arte a partir da interface cultural

Em 2019, realizei uma atividade no IFMG *campus* Santa Luzia, junto a estudantes do Ensino Médio, que buscou dialogar com as pedagogias pataxó e o conceito pataxó de *história*. Depois que os estudantes fizeram sua árvore genealógica, eles trouxeram algumas histórias da família. Essas duas atividades tiveram como objetivo energizar o contato dos adolescentes com os seus avós, na linha da valorização de uma cadeia de transmissão de histórias e conhecimentos, tão caros para a educação tradicional pataxó. Sua fundamentação conceitual esteve baseada na escrita de Anari e Arissana Pataxó:

Como nas sociedades onde a oralidade é a principal forma de repassar a história para os mais jovens, com o povo Pataxó não foi diferente. Sua história está na memória dos mais velhos e começa onde sua memória alcança num passado relatado pelos avós, bisavós, e também pelos pais. Algumas memórias, relatadas por atores que estão vivos e presenciaram os fatos, são descritas com detalhes, ao passo que há também outras que estão mais distantes do nosso presente e que só chegaram até nós através da oralidade repassada de geração a geração (BOMFIM, SOUZA, 2013, p.233).

As histórias foram compartilhadas pelos estudantes, trazendo à tona aquilo que seria um fragmento da *trajetória histórica* de lutas daquela família, daqueles *mais velhos*. Um dos estudantes, Lucas Ryan se destacou dos demais colegas, ao demonstrar o apreço que sua família dá para as histórias que se contam: trouxe um livro publicado pela família e leu uma das histórias, que foi escolhida por sua avó (imag.72 e 73).

A atividade subsequente foi a criação coletiva de um roteiro, a partir de elementos daquelas histórias e alguns mitos indígenas. Esse roteiro orientou a filmagem de um vídeo. Foi possível perceber que trabalhar com as histórias de família é trabalhar com a História de uma maneira contextualizada, a partir de

cadeiras, assim como condições de visibilidade específicas – quanto a luminosidade, distância, disposição da montagem e foco de atenção –, que definem o posicionamento das pessoas e as condições de possibilidade da experiência.

saberes situados localmente. É lidar com histórias tão ou mais eloquentes do que as oficiais, mas que não são contabilizadas pelos livros, apesar de serem as histórias que mais lhes importam, pois são as que os geraram, ou seja, que definiram a vida de seus genitores e delinearão as condições de sua própria vida.

Imagem 72 – (esq.) Estudantes escutam história contada por outro colega.
Imagem 73 – (dir.) Lucas Ryan lê uma história de livro publicado por sua família.



Fotografias da estudante Daiane da Costa.

Diante dessa atividade, penso na proposta de reconciliação entre mundos, evocada pela ideia da *interface cultural* (YUNKAPORTA, 2009), e elaborada com contundência nas escolas pataxó. Segundo Yunkaporta, Martin Nakata foi quem cunhou a expressão “a interface cultural” e a pensou para o contexto escolar aborígene. Assim, sua aplicação deveria começar com os “mundos da vida indígena e, em seguida, estender aos alunos para fazerem a interposição com as realidades não-locais, mantendo a continuidade com o passado enquanto aprendem habilidades relevantes para o presente e o futuro” (YUNKAPORTA, 2009, p.17, tradução nossa)¹⁰⁰. Desde o princípio, não se tratou de uma proposta pedagógica que fizesse uma simples transferência dos estudantes aborígenes para as pedagogias escolares e universitárias, mas de uma proposta inovadora focada na habilitação de estudantes para atuarem crítica e criativamente no mundo, sem perderem seu próprio ponto de vista cultural (YUNKAPORTA, 2009).

Nas aulas de Arte do Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha, Arissana Pataxó é maestra da interface cultural, ao que ela chama de *interculturalidade*. Professora de Arte e Patxohã, ela tem como uma das premissas, para suas aulas,

¹⁰⁰ “Nakata (2001) has described the application of the Cultural Interface in schooling as beginning in Indigenous lifeworlds and then extending learners in the overlap with non-local realities, maintaining continuity with the past while learning skills relevant to present and future.”

articular temas do campo da Arte com pensabilidade dos artistas e mestres da comunidade. Lidando com a dificuldade de obter fotocópias ou a impressão de materiais didáticos ou textos produzidos por ela e outros Pataxó, ela faz recorrência ao livro didático de Arte padrão, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação da Bahia, sem deixar de operar com pensamento crítico. Em uma das aulas, em que estive como observador, ela trabalhou o tema *Arte Moderna*. A turma abriu o livro “Arte e Interação” e os estudantes iniciaram lendo o poema de Oswald de Andrade “Erro de português”:

*Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.*
(FREANDA; GUSMÃO; BOZZANO, 2013, p.289)

O poema foi analisado, então, pelos jovens pataxó, uma vez que seus antepassados estavam implicados. A dimensão política da poética do modernista brasileiro, pai do movimento antropofágico, foi colocada à prova. Na terceira questão do livro, lê-se: “A expressão ‘vestir o índio’, no poema, é usada como uma metáfora. Você identifica o seu sentido?” (FREANDA; GUSMÃO; BOZZANO, 2013, p.289). Incomodou a todos a leveza trazida para episódio de repercussões tão brutais. Era como se as consequências do encontro entre os povos nativos e os europeus pudessem ser invertidas por uma simples questão de clima, um vento que soprasse as nuvens e as abrisse para o sol. Era como se a questão da proibição dos costumes indígenas – representados pelo andar nu – fosse uma simples questão do frio ambiente: como se não existisse um projeto de domínio em jogo. A euforia do movimento antropofágico, que celebra as raízes brasileiras, foi desvelada ali, naquela sala de aula, como a reprodução de um movimento epistemicida: o retorno às raízes proclamado pela modernidade brasileira era mais uma página da colonialidade. Mais um movimento da cultura das elites do país, que avançava em fazer do indígena um tema artístico, mas prosseguia emudecendo-o, tirando-lhe a voz, desconsiderando sua perspectiva, omitindo a tragédia de que foram vítimas. Eis mais uma página da trajetória histórica e da resistência Pataxó.

Em suas aulas, Arissana também mergulha nos desenhos e artes tradicionais de seu povo. A partir de um estudo da natureza gráfica dos grafismos pataxó, ela visualiza um movimento de construção e desconstrução da forma. Com a turma do 1º ano do Ensino Médio, ela trabalhou um exercício de sintetização da forma, pedindo que os adolescentes escolhessem um objeto. Ao transformá-lo em desenho, eles foram convocados a sintetizar sua forma ao máximo, até o ponto de produzirem formas que seriam reproduzidas em série. Ela dialoga com a natureza da construção dos grafismos, muitas vezes feitos com tala de xandó, com fibras trançadas de forma bem delicada. Esse trançado, o *Tissume*, pode habitar diversos exemplares de um mesmo objeto, um *takape*, a tradicional lança pataxó, ou o *bajaú*, o tradicional aparato para carregar flechas, por exemplo, a serem feitos e vendidos no comércio. Ele também pode habitar superfícies de vários tipos, retilíneas, arredondadas, finas, mais grossas, de diversos objetos. Na forma do desenho feito com jenipapo e taliça, os grafismos têm o corpo humano como suporte.

Imagem 74 – Desenhos dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha, componente curricular Arte. Professora Arissana Pataxó.



Fotos do autor. Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha.

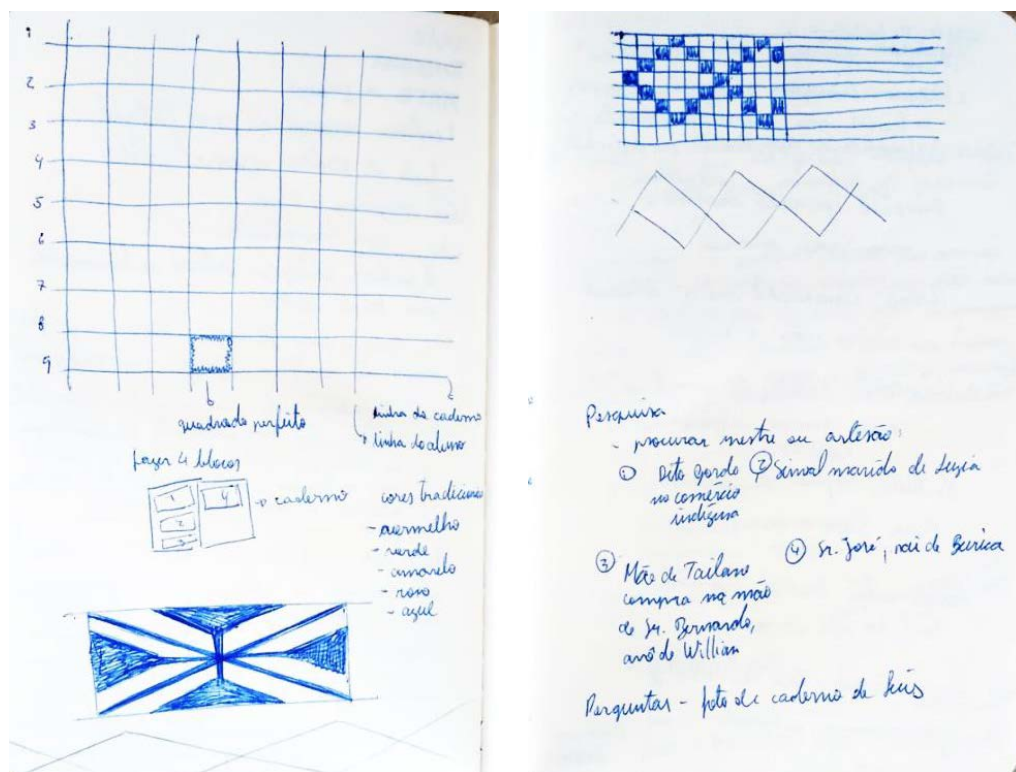
No referido exercício (imag.74), os estudantes tiveram a oportunidade de sintetizar a forma para experimentar a invenção de grafismos. A proposta acenou para as experimentações que tiveram palco no seminário dos intelectuais da cultura,

na Escola Municipal Indígena de Coroa Vermelha, em que se definiu o padrão pataxó de pintura corporal.

Ao avançarem no trabalho dos grafismos corporais tradicionais, Arissana usou textos de autoria pataxó. Transcreveu, em seu quadro, trechos da publicação referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Graziane Andrade Conceição e Thiago Braz do Nascimento (2016), jovens intelectuais pataxó de Barra Velha. A partir da pesquisa dos autores, ela fez uma conexão entre os traços das pinturas corporais com os grafismos das cestarias:

Para o povo Pataxó os traços e grafismos da pintura corporal, provavelmente tem sua relação com os artesanatos, em especial as cestarias feitas dentro da comunidade da aldeia de Barra Velha. Esses traços surgiam do entrelaçamento das diferentes folhas de palmeiras encontradas nas matas e também em áreas litorâneas da aldeia. As palmeiras que eram usadas para se fazer as tranças eram: a Jussara e o Xandó. As diferentes tranças, de folhas, cipós e fibras com seus diferentes traços cruzados, produzem um grafismo e um geometrismo, que formavam os próprios objetos de cestaria (CONCEIÇÃO; NASCIMENTO, 2016, p.13).

Imagem 75 e Imagem 76 – Registros do caderno de campo. Exercício de trama em papel.



Registros da aula de 22 de out. 2018, de Arissana Pataxó. Colégio Indígena de Coroa Vermelha. Arquivo do autor.

Após falar um pouco sobre a aldeia mãe, de onde partem as reflexões de Conceição e Nascimento, a professora propôs um exercício. No caderno, os estudantes construíram uma trama de nove linhas de altura, formando quadrados perfeitos. A ideia foi montar um desenho, seguindo o padrão entrelaçado das folhas de palmeiras, típico da arte pataxó.

Na sequência das aulas, propôs um trabalho extraclasse, operando metodologias caras ao campo da Antropologia: o trabalho de campo, o diário de bordo e a entrevista semiestruturada. Para trabalhar o grafismo do *Tissume*, ela direcionou os estudantes para as comunidades, listando, junto com eles, nomes dos artistas locais: *Dito Gordo, no comércio indígena; Sinval, marido de Luzia; Mãe de Tailane, que compra na mão do Sr. Bernardo, avô de William (Tailane e William são estudantes daquela sala); Sr. José, pai de Burianã* (registros do diário de bordo). Foi dada a atividade aos estudantes:

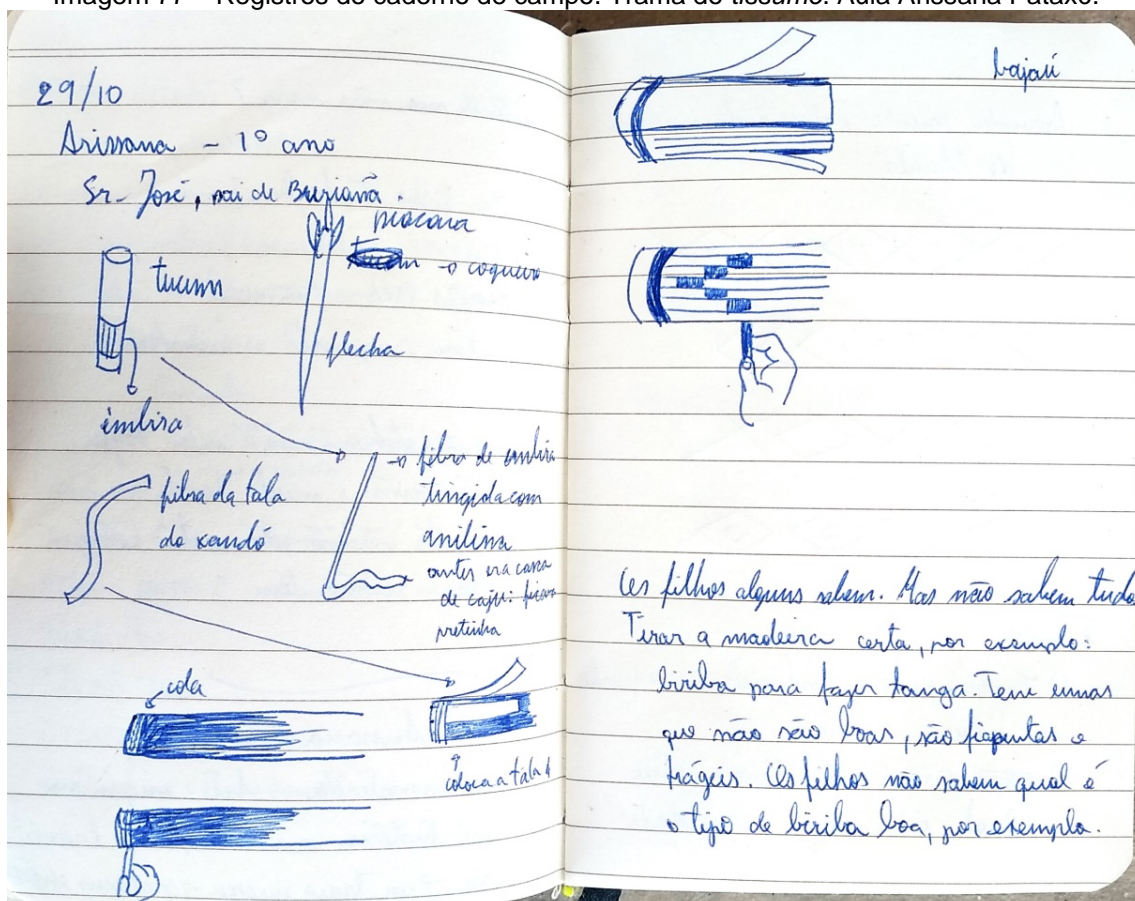
1. *Escrever o nome dos materiais usados na produção do Tissume (grafismo), empregados na decoração da lança (takape), bajaú, arco e flecha.*
2. *Perguntar: em que lugar podemos coletar essas matérias-primas? Como é o processo de extração?*
3. *Como é o processo de tingimento? Quais são os nomes dados para os diferentes Tissume pataxó?*
4. *Desenhar, pelo menos, quatro modelos de grafismo encontrado para decoração (registro do diário de bordo, aula de Arte de Arissana Pataxó).*

Nessa atividade, a professora convergiu uma série de questões caras à cultura tradicional, a partir de recursos metodológicos de cunho escolar, que, por sua vez, se conectam com as metodologias de pesquisa tradicionais. No cotidiano da aldeia, o nome dos materiais usados no *Tissume*, os locais e as maneiras de coletá-los, na mata, e de tingi-los são aprendidos por meio de modalidades pedagógicas, que chamarei, aqui, de *participação* e *observação intensiva*. A *participação* é a interação do mais jovem nas atividades da aldeia, geridas pelos *mais velhos*, como uma expedição de extração de recursos vegetais, na mata. O acompanhar, o observar e, especialmente, imergir em um espaço de aprendizagem, se fazendo presente, participante, são a tônica da *participação*. A *observação intensiva* é a atenção especial dada a uma prática, desenvolvida por um *mais velho*, ou *expert*, em que o aprendiz registra todos os passos da técnica aplicada, ou *performance*, a fim de se tornar preparado o suficiente para a reprodução autônoma do fazer

apreendido. O trabalho de campo, o diário de bordo e a entrevista semiestruturada aproximam o estudante do contexto da *participação* e da *observação intensiva*, colocando-o em contato com o ambiente, as ideias e/ou com os processos tradicionais de ensino/aprendizagem. Diante disso, suscita-se, aqui, a ideia de uma *referência tradicional*, definida pelos contextos de ensino/aprendizagem tradicionais, viabilizados nas aldeias, que surgem como norte para o desenvolvimento de metodologias escolares, em projetos interculturais de ensino.

Na outra semana, após a entrega do trabalho, a turma recebeu a visita de Sr. José Sena Pataxó, pai de Burianã, para ensinar aos estudantes a trama do *Tissume*. A presença de Sr. José instaurou um 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 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.

Sr. José contou que aprendeu fazer o *Tissume* sozinho, observando o pessoal da família do Sr. Itambé. Ao ser perguntado se seus próprios filhos seguiam a tradição do seu fazer, ele reconheceu que alguns sabiam fazer o *Tissume*, o *bajaú*, o arco e a flecha, mas não sabiam tudo. Não sabiam tirar a madeira certa da mata, por exemplo. A Biriba é uma árvore reconhecida como boa para fazer a *Tupsay*, a emblemática tanga pataxó, por exemplo. Contudo, dentre os vários tipos de Biriba, umas são boas, outras são fiapentas e frágeis. Identificar o exemplar de uma Biriba boa é ainda um segredo para as novas gerações.

Imagem 77 – Registros do caderno de campo. Trama do *tissume*. Aula Arissana Pataxó.

Registros referentes à aula de 29 de outubro de 2018, de Arissana Pataxó, com a presença de Sr. José Sena Pataxó. Arquivo do autor.

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, e 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 o *exemplo* do mestre como recurso didático.

Além de instaurar um ambiente pedagógico de lastro tradicional, as atividades previstas pela professora Arissana evocam diversos conceitos eminentemente pataxó. O conceito de *retomada* orienta todo o processo, uma vez que as atividades representam o próprio movimento de retomada da cultura tradicional por meio da escola. A professora instiga as relações dos jovens com entes da comunidade, trazendo à baila os conceitos de *identidade* e *cultura*. O contato direto com os mestres da comunidade (trabalho de campo), a presença do mestre e seu elemento

contracolonizador na sala de aula, evocam o conceito *mais velhos*. Articulam-se, assim, dois universos epistemológicos, dois vieses pedagógicos, conectando a tradição milenar de seu povo com os conteúdos científicos e propedêuticos, que também apontam para o futuro das avaliações do Enem, ou outros concursos, que podem estar nos planos do estudante.

O trabalho de Arissana surgiu como uma inspiração para minhas perspectivas sobre o ensino das histórias e culturas pataxó no IFMG. Mas como transformar as aulas, na escola monoepistêmica, sem correr o risco de estar fazendo articulações superficiais ou ilegítimas? Por exemplo, depois de fazer a oficina com o mestre pataxó, eu estaria habilitado a reproduzir o ensino do *Tissume* em minha sala de aula? O ensino/aprendizagem das práticas artísticas pataxó exigem protocolos tradicionais, que uma única oficina não cumpriria. Seria lícito complementar esse aprendizado com a leitura de um livro? Para ensinar uma prática tradicional é preciso passar por processos complexos de formação e autenticação comunitários, que, na grande maioria dos casos, apenas um/uma Pataxó teria legitimidade para fazê-lo. Em conversa com Tyson Yunkaporta (2019a), ele me informou que uma pessoa não indígena jamais compreenderia o que é pintar um corpo, pois este não é um mero suporte. Para os Aurunkun, corpo (*body*) é terra (*land*) e terra (*land*) é corpo (*body*). E, dada a minha formação, eu jamais seria capaz de compreender isso. Assim, entendi que há limites claros para operar a interface cultural e que este é o caminho do cuidado, da pesquisa e da autenticidade. Caso me dispusesse a ensinar a pintura corporal pataxó, por exemplo, além de ferir a legitimidade e autenticidade, eu correria sério risco de conspurcar a prática artística pataxó, por causa das minhas limitações frente a este universo.

Meu caminho como professor não indígena de Arte é um percurso de respeito para com os protocolos da cultura tradicional, estudo e de interlocução com professores pataxó. Mais uma vez, é possível dizer que a chave da interface cultural entre a prática escolar e a cultura pataxó, na escola monoepistêmica, não está no conteúdo, mas nas bases epistemológicas, nas metodologias e nos processos. Sobre uma perspectiva de uma mudança curricular nas universidades, Cajete argumenta:

Eu vejo que o verdadeiro potencial e quase toda a necessidade é criar um tipo de processo educativo que permita a intuição, que permita

honrar as perspectivas que os povos indígenas sempre tiveram, que está começando a acontecer de alguma forma, nas ciências da vida, nas ciências biológicas, nos termos de uma interdependência e pensamento holístico, um sistema complexo e adaptativo. É uma ideia teórica que vem da Ecologia, que é muito indígena nos termos de suas maneiras de pensar sobre como as coisas acontecem a um certo nível. Então, isso se resume a uma questão educacional. É sobre epistemologia, como você vem a saber o que você sabe. É um processo evolutivo (CAJETE, 2015a, tradução nossa)¹⁰¹.

A pergunta é: que formas de ensinar e aprender favoreceriam as perspectivas pataxó? Que tipos de atividades escolares permitem a intuição? Que tipos de atividades partem do entendimento de uma holisticidade do pensamento, ou seja, da sua integração concreta com uma rede de relações que sustentam a vida? Os estudantes são informados do contexto sobre qual aprendem e a importância da sua aplicabilidade no mundo em que vivem? As metodologias favorecem uma orientação interdependente, ou uma orientação individual e independente? Elas consideram a existência de uma interdependência entre os fenômenos da vida e as ações dos indivíduos? Ou elas separam ações de pensamentos, a prática da reflexão? Ou elas concebem que a ciência se constrói, primariamente, em um campo teórico? Ou concebem que ela pode ser feita a partir da abstração das coisas do mundo natural e suas relações?

Essa tarefa de reconciliação entre mundos epistêmicos historicamente apartados requer um processo intensivo de *aprender a reaprender* e *reaprender a aprender* formas e lógicas de pesquisar, construir e disseminar conhecimento. Nesse caso, a presença dos mestres pataxó, na escola, assim como as produções acadêmicas de professores pataxó, seus vídeos e livros são fundamentais para a construção de novas formas de conhecimento.

Iniciando o processo do (re)aprender a (re)aprender

O lugar onde a interface cultural é o alfa e o ômega da praxe pedagógica é a escola indígena. Lá é onde o cotidiano é fundado no exercício difícil e complexo da

¹⁰¹ "I see that the real potential and almost the need is to create a kind of education process that allows for intuition; allows for a honoring of perspectives that indigenous people have always had, which is beginning happen somewhat in at least the life science, biological sciences or in terms of a interdependence and holistic thinking, complex, adaptive system. Is a theoretical idea comes from ecology that is very indigenous in terms of the its ways of thinking about how things happen to a certain level. So it really comes down to an educational issue. It is about epistemology how you come to know what you know [...] It is a evolutionary process."

reconciliação entre mundos epistêmicos, que parecem antagônicos. É um dos poucos lugares, no Brasil, em que se encontram muitos profissionais formados em duas matrizes epistemológicas distintas, na cultura tradicional e nas instituições universitárias.

A escola indígena é o espaço, por excelência, da refundação da escola brasileira, da atenção, da delicadeza e do respeito com os mundos nativos e os estrangeiros. É o lugar em que os povos indígenas têm ensinado a instituição escolar a *aprender a reaprender e reaprender a aprender* em outras bases epistemológicas e a repensar o seu papel na sociedade. Nesse sentido, a filosofia e as bases político-pedagógicas da escola indígena são a pedra de toque para o professor não indígena compreender melhor os processos educativos voltados para processos interculturais.

Diante deste universo interepistêmico, que se descortina, pergunta-se: por onde começar? O primeiro passo é reconhecer o universo em que habito, para depois conhecer o universo desconhecido, sempre partindo do familiar para o não habitual. Para Tyson Yunkaporta (2009), uma educação do ponto de vista indígena (*indigenous standpoint methodology*) se inicia com a “identificação de suas próprias e autênticas perspectivas culturais e filosofia de ensino” (YUNKAPORTA, 2009, p.4, tradução nossa)¹⁰². Nesse sentido, as formas de pesquisa, as noções de conhecimento e as metodologias de ensino/aprendizagem escolhidas e operadas pelo professor dizem da relação que ele estabelece com a sua linhagem epistêmica, assim como com as outras linhagens epistêmicas e o lugar que as filosofias e artes indígenas ocupam na sua praxe.

Numa conversa com Yunkaporta, trouxe a ele a mesma pergunta que há dois anos havia feito para Ariane Pataxó, qual seja: os professores não indígenas teriam legitimidade para ensinar culturas que desconhecem? Ao que ele respondeu:

Então, se alguém diz “nós podemos ensinar culturas indígenas”, [preciso perguntar:] “o que você quer dizer com *ensinar*, primeiro?”, “O que você quer dizer com *nós*?”, “Quem é *nós*?”, “O que é *ensinar*?”. [...] E “o que é *indígena*?”, e “o que é *cultura*?”, ou seja, “o que *cultura* significa pra você, se eu não sei o que é a sua cultura?”. Ou então “o que a sua cultura, na sua língua, está dizendo pra você sobre essas palavras?” (YUNKAPORTA, 2019a, informação verbal)¹⁰³.

¹⁰² “...to identify their own authentic cultural standpoint and teaching philosophy”

¹⁰³ “So if somebody says “can we teach indigenous cultures”, or “what you mean by *teaching*, first” [we have to ask] “What do you mean by ‘me’?”, “Who is ‘we’?”, “What is teaching”? [...]. And “what is

Voltando-se para a consciência do lugar de onde se está e o lugar para onde se quer ir, Yunkaporta define quatro passos para o reconhecimento do ponto de vista do professor:

1. descubra sua ontologia (o que você acredita ser real);
2. descubra sua epistemologia (modo de pensar sobre essa realidade);
3. a partir disso, desenvolva sua metodologia (uma ferramenta para tornar sua epistemologia mais informativa sobre sua ontologia);
4. faça esses passos dentro de uma estrutura de sua axiologia (ética e valores) (YUNKAPORTA, 2009, p.4, tradução nossa)¹⁰⁴.

De maneira geral, a ontologia diz de maneiras de ser, enquanto a epistemologia diz de maneiras de conhecer – como você vem a saber o que sabe (CAJETE, 2015b). A axiologia diz de maneiras de julgar, dar valor, como diz Cajete: “o que você valoriza dentro da cultura, qual é o foco da sua atenção na cultura, que direciona, essencialmente, o modo como você pensa na maneira que você compreende e na maneira em que você se relaciona com o mundo natural” (CAJETE, 2015b, tradução nossa)¹⁰⁵. A metodologia são as maneiras de fazer, os caminhos percorridos para chegar a um determinado objetivo.

Algumas perguntas disparadoras podem gerar algumas pistas para a sondagem do meu próprio universo epistemológico: como eu aprendi o que é arte? Em qual instituição, por meio de quais processos? Como eu ensino as artes, na escola? Quais são minhas principais referências artísticas? Diante dos recortes de temas que faço, quais são as obras e artistas que contam e os que não contam? Quais são os teóricos que orientam minha prática docente? O que julgo como imprescindível no componente curricular Arte? Como eu aprendi o que são as artes indígenas? Em qual instituição, por meio de quais processos e quais mestres? O que eu sei sobre as formas indígenas de ensinar suas artes? Quando falo em “indígena”,

indigenous?” and “what is culture?”, like “what is culture mean to you, if we don’t know what your culture is?”. Like “what is your culture in your language telling you about those words”. So “what is teaching me”.

¹⁰⁴ “1. figure out your ontology (what you believe is real); 2. figure out your epistemology (way of thinking about that reality); 3. from this develop your methodology (a tool to make your epistemology further inform your ontology); 4. do these steps within a framework of your axiology (ethics and values)”

¹⁰⁵ “axiology means what do you value within the culture, what is the focus of your attention in the culture that drives essentially the way that you think in the way that you understand and the way that you relate to the natural world.”

em qual povo estou pensando? O que sei sobre sua *história, cultura*, manejo do *território*? O que tenho feito em nome do ensino/aprendizagem das culturas indígenas? Que processos metodológicos tenho empregado? Qual o nível de participação de homens e mulheres indígenas nesses processos?

O Ensino/Aprendizagem em Arte no Brasil, de uma forma geral, tem sido influenciado pela Abordagem Triangular, uma opção formativa que “concebe a arte como expressão e como cultura e [que] propõe uma aprendizagem de tipo dialógico, construtivista e multicultural” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.50). Sistematizada por Ana Mae Barbosa, entre 1987 e 1993, a triangulação do ensino de Arte se alinhou ao pensamento pós-moderno: “uma nova perspectiva vem sendo formulada que concebe a arte, não como um saber normatizado, nem como expressão interior, nem como linguagem, mas como um fato cultural” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.47). Barbosa e Coutinho escrevem:

Aqui cabe situar que quando falamos de cultura na perspectiva da pós-modernidade, ao invés de assumir um conceito de cultura como elemento aglutinador de identidades, como algo fixo e homogenizador, importa pensar a cultura como redes de significados, como comunidades de sentidos, de pertinência e de pertencimento, que revela heterogeneidade e contradições. Portanto, é uma ideia mais dinâmica de cultura que comporta transfusões e mestiçagens nos trânsitos entre culturas (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.47-48).

Fundamental para se pensar a arte como campo de construção de conhecimento, o escopo da Abordagem Triangular favorece um pensamento ampliado sobre as naturezas da arte, indo ao encontro tanto dos questionamentos promovidos pelas produções contemporâneas como da influência da cultura visual na aprendizagem, nas sociedades tecnológicas. Amplamente difundida no país, a partir do final do século XX, ela tem como objetivo a aproximação da experiência do estudante aos modos de fazer e pensar do artista. Ela define três ações mental e sensorialmente básicas, que se referem às atividades do artista em seu exercício: *leitura, contextualização e produção*, ou seja, fruição e análise formal de obras de arte; sua contextualização e seu estudo; e elaboração e construção estética. Ao professor cabe criar sua própria metodologia, articulando essas ações, como lhe convier.

A Abordagem Triangular, de caráter sistêmico, é formada a partir de uma estrutura movimentada por campos operacionais, a ser adaptada aos diferentes

contextos histórico-culturais das obras em estudo. Proporciona a superação do difundido ensino de Arte fundamentado na experimentação plástica – livre expressão –, na medida em que traz o conceito de *leitura*, ou melhor, *leitura contextualizada* da obra de arte:

precisamos entender esta leitura não apenas como leitura crítica da materialidade da obra e de seus princípios decodificadores, mas também como leitura de mundo, como indica Paulo Freire. “Leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos” (BARBOSA, 1998, p. 35). Neste sentido, este princípio de leitura está mais próximo da ideia de interpretação cultural e a ação contextualizadora está intrinsecamente relacionada ao ato de ler, ouvir... perceber e significar o mundo (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.51).

Trabalhar as artes tradicionais pataxó sob a perspectiva da Abordagem Triangular de forma autêntica e produtiva, todavia, requer desdobrá-la para que se possa aproximar das expectativas desse povo. Baseado na vivência do ensino do *Tissume* em *Bajaú*, por Arissana Pataxó e Sr. José Sena Pataxó, pergunto: se os Pataxó não aprendem a fazer o *Tissume* apenas procedendo à *leitura*, *contextualização* e *produção*, é lícito que os estudantes da escola de tradição monoepistêmica aprendam assim?

É possível dizer que as três ações mental e sensorialmente básicas da Abordagem Triangular se referem às atividades do artista da tradição museal, ou seja, àquilo que se convencionou como Arte na universidade e nas escolas. Esse artista pensa, faz, julga e se orienta por meio de um arcabouço de pressupostos filosóficos específicos - cuja referência de excelência, via de regra, se origina das artes eruditas de tradição europeia, bastante distinto daquele das culturas tradicionais indígenas. Remontando aos fundamentos da Abordagem Triangular, Barbosa e Coutinho escrevem:

A triangulação que se anuncia em sua denominação se refere às três dimensões inerentes ao fato artístico. Elliot Eisner, um dos importantes filósofos do ensino de artes dos Estados Unidos, dizia, já na década de 1970, que não podemos querer ensinar arte sem levar em conta que em nossa cultura *produzimos* arte porque *apreciamos* arte e gostamos de *conversar sobre* arte (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.50, grifo das autoras).

A afirmação de Eisner deu ensejo a pesquisas que apontaram um viés epistemológico que articula a arte com um contexto mais amplo, com outras atividades e valores de uma cultura. Contudo, pensar no contexto artístico dos Estados Unidos da década de 1970, sugere ideias de *arte* e de *produção*, *apreciação* e *conversas sobre* muito específicas. Ideias essas que se sustentam a partir de um circuito composto por artistas, *marchants*, colecionadores, críticos, historiadores, espectadores e professores de Arte. Esse circuito foi reproduzido, de uma maneira ou de outra, nas localidades do mundo em que se vicejava a cultura museal, mas inexistente nos contextos da cultura tradicional pataxó.

Novas perguntas podem auxiliar na compreensão dessa linha de raciocínio: se o professor não indígena procurar ensinar o *Tissume* apenas mostrando exemplares de *Bajaú* pataxó, fazendo um exercício de sintetização da forma e contextualizando sua produção em Coroa Vermelha, ele estaria *operacionalizando* conceitos pataxó, como *identidade*, *cultura*, *mais velhos* ou *retomada*? Seria lícito trabalhar o *Bajaú* por meio de um viés epistemológico que não compreende ou reconhece seus elementos conceituais fundantes? Experimentar processos e conceitos pataxó na escola compreende aproximar do ponto de vista, dos pressupostos culturais e das “ações mental e sensorialmente básicas”, que sustentam a confecção de um *Bajaú*. Mas vale perguntar: se os Pataxó fossem definir ações operativas do artista tradicional, elas seriam classificadas como “mental e sensorialmente básicas”? Creio que não. O foco da cultura pataxó não está na arte, como alegou Beuys (GANZ, 2015) a respeito das culturas eurocentradas; não está no indivíduo, nem nas ações mentais, nem na sensorialidade da experiência estética. Os Pataxó não fazem objetos só para serem vistos, como permite a tradição museal. Sendo assim, se se está diante de outros pressupostos culturais, outras formas de significar o que se chama “arte”, é preciso pensar em outras formas de pesquisar, ensinar e aprender.

Ao avançar na *pedagogia do território-calendário*, Célia Xakriabá estipula as prioridades operativas da indigenização dos processos escolares. Elas estão ligadas à valorização de: “a cultura, o modo de vida, a história de luta, o manejo do território e as pesquisas com os mais velhos, além de trabalhar todas as disciplinas que são exigidas no plano curricular” (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.127, grifo nosso). São essas prioridades operativas que serão articuladas com a triangulação do Ensino de Arte, no capítulo 4. É preciso perguntar: como pensar o grafismo do *Tissume* do

Bajaú pataxó sem considerar a estética, a prática e a técnica da cestaria; o costume de utilização de fibras, folhas e madeiras de espécies nativas da mata atlântica; o manejo do *território* e a luta contra a sua invasão e destruição? Como pensar a arte do *Tissume* apartada da sua aprendizagem, por meio da *participação* no manejo do *território*, no extrativismo de matérias e da *observação* do pai ou de outro *mais velho* no cotidiano da aldeia?

Diante da tradição eurocentrada da Arte, a Abordagem Triangular revela autenticidade e produtividade, uma vez que sua lógica encontra sintonia com teorias como a da ‘cognição imaginativa’ e da ‘arte como experiência’ (PIMENTEL, 2017), por exemplo. Na operação de suas ações, a sala de aula pode se aproximar do formato do ateliê do artista, assim como favorecer o desenvolvimento plástico do gênio individual, tão caro a essa tradição cultural. Mas a estrutura da sala de aula, articulada pelas teorias advindas de uma tradição científica eurocentrada, seria adequada para uma perspectiva de arte ancorada na vida no *território* e em toda a ancestralidade que ele aflora? Para tanto, é necessário avançar sobre uma estratégia intercultural, que complemente a triangulação do Ensino de Arte.

Como as artes tradicionais pataxó articulam conceitos e noções desconhecidos pelas práticas escolares convencionais – como *território*, *ancestralidade* –, e não atendem, deliberadamente, aos critérios estipulados para a tradição eurocentrada das artes, abre-se espaço para atrelá-las aos caracteres de uma “não-arte”, ou aos caracteres minorativos do artesanato. É assim que a busca ritual pelo alinhamento formal ao modelo ancestral é vista como o esforço repetitivo, a cópia de um exemplar, a falta de criatividade ou de inovação. Enquanto não houver um engajamento para superar a *situação-limite* (FREIRE, 2014) da incógnita em torno das artes pataxó, ou seja, enquanto não houver disposição para vencer o obstáculo do desconhecimento, eu, como professor, estarei fadado a celebrar os modelos de excelência da cultura dominante e relegar às artes das demais culturas uma posição rebaixada. Para conhecer outros paradigmas artísticos, que não partilham, deliberadamente, dos pressupostos culturais da cultura eurocentrada, percebi a necessidade de uma ferramenta complementar, intercultural. Essa outra abordagem parte da seguinte pergunta: como os Pataxó aprendem e ensinam suas artes? Enquanto essa pergunta não é respondida, corro grande risco de reproduzir a *opressão epistemológica* em minhas experimentações pedagógicas.

Armadilhas do processo: a *opressão epistemológica*

A ideia da educação bancária, elaborada por Paulo Freire (2014), pode jogar luz sobre as armadilhas de um processo de *reaprender a aprender* no campo das artes. É certo que o professor está sempre aprendendo, pesquisando, conhecendo novos trabalhos de arte e novos artistas, preparando novas aulas, testando novas metodologias e se especializando por meio de cursos de pós-graduação. Contudo, *reaprender a aprender* sugere aprender de forma diferente, um processo de construção de conhecimento calcado em outras bases epistemológicas. A ideia da educação bancária é ilustrativa para indicar um caminho a ser desviado e para onde desviá-lo. O processo bancário, discriminado por Freire (2014), se baseia na linha direta, de mão única, entre um sujeito que sabe e aquele que não sabe e que recebe modelos a serem incorporados. A avaliação desse processo funciona como um extrato bancário: ao fim da etapa de trabalho se retira o extrato (prova) para conferir se os depósitos (de conhecimento) operados pelo professor foram retidos pelos alunos. Sua lógica é opressora, pois em vez de fornecer e desenvolver ferramentas para a emancipação e o "pensar autêntico" (FREIRE, 2014) dos estudantes, ela considera os homens como seres em adaptação e ajustamento a um sistema pré-definido e com lugares demarcados. Assim, de um lado estão os professores, de outro, os alunos: os que disciplinam e os disciplinados; os sujeitos do processo e os meros objetos (FREIRE, 2014).

A partir dessa ideia de uma desigualdade referencial entre dois polos, os que sabem e os que não sabem - os ativos e os passivos, os inteligentes e os não inteligentes -, criei o termo *opressão epistemológica* (BEDESCHI, 2018), marcado pelo direcionamento do outro (saber) ao ajustamento. No caso, substituí as figuras do professor e do aluno, pelas figuras (1) do pesquisador-professor não indígena e do pesquisador-intelectual indígena ou (2) do conhecimento da arte eurocentrada e do conhecimento das artes indígenas. Sendo assim, a *opressão epistemológica* é um processo segundo o qual um pesquisador, a partir da definição de uma linha direta de mão única, estabelece o que vem a ser os conhecimentos do intelectual indígena. Como essa linha não prevê uma igualdade epistêmica entre os dois polos implicados, mas uma hierarquia, estabelece-se uma relação de sujeito e objeto. Como o sujeito é aquele que pensa, é o pesquisador-professor não indígena que define as metodologias de pesquisa, assim como os parâmetros de julgamento,

valoração a que serão submetidos os conteúdos encontrados no “objeto” indígena. Cabe ao “objeto” ser um bom objeto: inerte, sedado em laboratório, isolado do seu *habitat* e de seu contingente de variáveis, em condições “perfeitas” para a observação “científica”.

Lembro-me aqui de uma fala de Mestre João Angoleiro, na UFMG, no primeiro evento *A Chamada da Capoeira Angola*: “nas divisões da universidade, não cabe a Verga Mestra da Capoeira Angola”. Ele dizia que, para a universidade compreender a Capoeira, ela precisa matar a capoeira com uma paulada na cabeça, para então abrir sua barriga e examinar. A metáfora é por demais ilustrativa para se pensar a diferença entre duas matrizes epistemológicas em jogo. O conhecimento tradicional, quilombola ou indígena, a princípio, não fica armazenado em bibliotecas, mas na memória das pessoas, na sua ancestralidade, no seu *território*. Ele é um saber que não separa campos de conhecimento em disciplinas, que não concebe a inter ou a transdisciplinaridade, porque a disciplinaridade nunca existiu para ele. Ele é um saber que depende da interação com o todo para circular, que possui outra natureza de aparatos de mediação entre conhecimento e aprendiz. Todos esses aparatos, contudo, dependem de um intérprete, agente ou mediador humano ou não humano, um mestre, um *mais velho*, um encantado, ou um espírito de um animal, para mobilizar a rede de relações que sustenta a vida. No campo da tradição milenar ameríndia, dificilmente haverá um objeto como o livro, que detém todo um pensamento, uma teoria, ou conhecimento, pois tal grau de abstração é pouco contundente para culturas e epistemologias fundadas na relacionalidade. Tentar fazer com que elementos, enraizados nesse universo epistemológico, comportem-se como os conhecimentos escolares convencionais, simplesmente ajustem-se ao formato livro, à compartimentalização dos componentes curriculares, ou ao modelo de atenção da sala de aula, é um gesto de *opressão epistemológica*.

A imposição de modelos sobre as culturas “menos modernas” é uma velha conhecida das culturas colonizadas, como a brasileira. Ao abordar diferentes modos de criatividade, ou “formas distintas de fabricar o mundo”, 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. que tem que ser modelados” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, 49m20s). Os povos – as culturas, os entes, ou as artes a serem modeladas – são “estimulados a copiar esses

modelos” e “se espera que se comportem conforme predito pelo modelo” (Idem, 50m31s). O autor ainda arremata: “Se a realidade não coincide com o modelo, mude-se a realidade e não o modelo!” (Idem, 53m05s).

O conceito de *opressão epistemológica* está ligado à imposição de um sentido às artes indígenas, que não aqueles criados por seus povos, por meio de uma tentativa de *adaptação conceitual* ou de *captura de sentido*. O processo de *adaptação conceitual* se refere ao empenho em encaixar algo a padrões pré-estabelecidos, mas que não lhes dizem respeito propriamente, como, por exemplo, inserir as artes indígenas em uma categoria semântica criada para produtos da cultura não indígena que têm, acredita-se, alguma semelhança. A ideia da classificação “arte indígena”, por exemplo, não diz sobre as maneiras como os povos indígenas veem suas artes, ou melhor, como um povo indígena vê as suas próprias artes. Os resultados dessa manobra taxonomista são atribuir valores e significados às artes indígenas, que não lhes são próprios e omitir valores e significados, que sustentam sua concepção. Ela é oriunda de uma presunção cultural, que não está disposta a auscultar ou etnografar os processos e conceitos nativos, mas a se reservar o direito de criar sentidos e conceitos, por si mesma, para aquilo que desconhece.

Um bom exemplo de um gesto de *adaptação conceitual* é a exibição de cocares, armas de caça, indumentária, máscaras ou outras peças tradicionais indígenas nas vitrines de galerias de arte. Ao tratar as artes indígenas como *Arte*, insere-as em padrões de visibilidade (vitrines, ficha técnica, luz focal, ambiente de paredes brancas) tradicionais da cultura museal, suscitando um olhar específico: o *olhar estético*, aprendido desde as primeiras exposições dos salões parisienses do século XIX. Nesse processo, a agência, o poder ligado às formas de uso e toda a trama de relações, que sustentam o objeto indígena, vão para o segundo plano, submetendo-o aos propósitos da *contemplanção estética*. O espectador, solicitado pela tradição do espaço museal, é convocado a detectar a virtuosidade do traço do artista e sua inovação, a articulação surpreendente de cores, a harmonia das ordenadas internas da obra. Contudo, aquele objeto tradicional não foi pensado para suprir esse tipo de expectativas, nas condições de recepção que lhes são trazidas. É de praxe que os objetos indígenas tradicionais surpreendam e tragam deleite pela harmonia de cores ou das ordenadas internas do objeto. A questão é que, por mais que eles funcionem no atendimento a prerrogativas específicas do *olhar estético* dos

museus, exibi-los nos formatos de visibilidade de uma cultura estrangeira evidencia o que aquela cultura sabe, aprendeu a ver, ou quer ver. Dependendo da abordagem do curador ou do museógrafo, uma exibição de arte tradicional tende a abrir mão da potência metafórica, inventiva e agentiva dos objetos, para que a aparência das peças “fale por si só”. Sendo assim, ela omite toda uma rede de conexões que sustenta aquele cocar, arma de caça, indumentária, máscara ou peça ritual, que permitiria dar vida ao objeto - a vida que lhe foi concebida pelos seus criadores. Essa atitude vai ao encontro da perspectiva de Alfred Gell (1998), o qual afirma que inserir as artes indígenas no museu diz mais sobre a ideologia de veneração de objetos belos do que sobre as outras culturas. Minha intenção, com esse exemplo, não é dizer da inviabilidade da construção de projetos interculturais em museus ou galerias, mas explicitar problemas de uma prática muito comum para grande parte dessas instituições, oriundos da desconsideração das categorias de análise e perspectivas nativas.

O processo de *captura de sentido* é o processo segundo o qual se busca dominar o sentido das artes de um povo indígena específico, apressadamente, se valendo de poucas pistas, a fim de tirar conclusões sobre o que seriam as artes desse povo, criando, a partir daí, uma versão particular. A *captura de sentido* tem a internet como campo fértil para o seu crescimento. Diversos *websites*, que podem ser encontrados facilmente por meio de ferramentas de busca, resumem a “cerâmica indígena”, por exemplo, em um parágrafo. Usam selecionar alguns poucos aspectos comuns a alguns povos indígenas e os somam à doxa da cerâmica, ou seja, ao que se entende por cerâmica no senso comum. Gera-se, assim, a ilusão de compreensão ou *captura do sentido*, negligenciando diversas camadas de significado, de conteúdos ancestrais, de técnicas milenares carregadas pelos objetos artísticos em questão. Esse gesto pretende saciar a vontade por um pacote de sentido embrulhado, pronto para o consumo, porém seus produtos são de baixíssima qualidade e tendem a fazer mal. O próprio termo “cerâmica indígena” pode ser resultado de um gesto de *captura de sentido*, quando remete a produção de um povo específico a uma categoria muito ampla, expressão de grande diversidade e que não dá a ver suas especificidades. Ao se denominar a cerâmica xakriabá, por exemplo, de “cerâmica indígena” misturam-se seus pressupostos filosóficos e artísticos aos de outros muitos povos ceramistas, fazendo sombra aos seus aspectos particulares e dificultando a percepção da natureza própria de seu

universo artístico. São enunciados que não libertam, como a pesquisa e o conhecimento devem fazer, mas limitam a compreensão de mundo das pessoas com sentidos forjados, ou descaracterizados.

Assim, como no caso da *adaptação conceitual*, a *captura de sentido* é movida pelo desrespeito às matrizes ontológica e epistemológica, que são subvertidas – e, para continuar com Freire, oprimidas –, pela falsa generosidade de um pesquisador forasteiro.

No contexto de pensar o trabalho com as artes indígenas em sala de aula, trago duas experiências realizadas no Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG *campus* Santa Luzia. Na tentativa de articular a prática da pintura com o estudo das narrativas mitológicas de diversos povos ameríndios, combinei aulas em formatos convencionais com a atuação de uma oficina de pintura realizada na Semana da Diversidade de 2017. Nas aulas regulares, trabalhei as teorias das cores e suas combinações, buscando compreender a inter-relação entre cores quentes e frias, complementares, primárias, secundárias e terciárias. Interessou-me, também, uma abordagem do caráter simbólico das cores (alguns autores se refeririam ao termo “psicologia das cores”), de sua carga expressiva e afetiva. Nesse sentido, importava-me compreender as condições que faziam um vermelho evocar sangue e não paixão, por exemplo. Os mitos foram lidos pelos estudantes em tarefa extraclasse. Montei uma espécie de formulário virtual, como forma de material didático. Ele trazia três propostas, que se imbricavam: a primeira trazia a definição da natureza dos mitos indígenas e a segunda a fruição desses mitos, acompanhada de uma análise. Por meio das temáticas “O que são os mitos?”, “De que falam?”, “Mitos indígenas são sempre fáceis de entender?”, procurei aproximar a mitologia a formas de ciência e mostrar a engenharia implícita nos mitos, o lugar que eles ocupam nas comunidades indígenas, assim como as maneiras em que são evocados e os efeitos pretendidos. Ao mesmo tempo, procurei demarcar um afastamento da versão do termo *mito*, voltada, por exemplo, para a “interpretação ingênua e simplificada do mundo”, ou “pessoa ou fato que existe na imaginação das pessoas, mas não pode ser comprovado”. Na segunda proposta, os estudantes puderam ler alguns mitos e analisá-los por meio de exercícios reflexivos propostos.

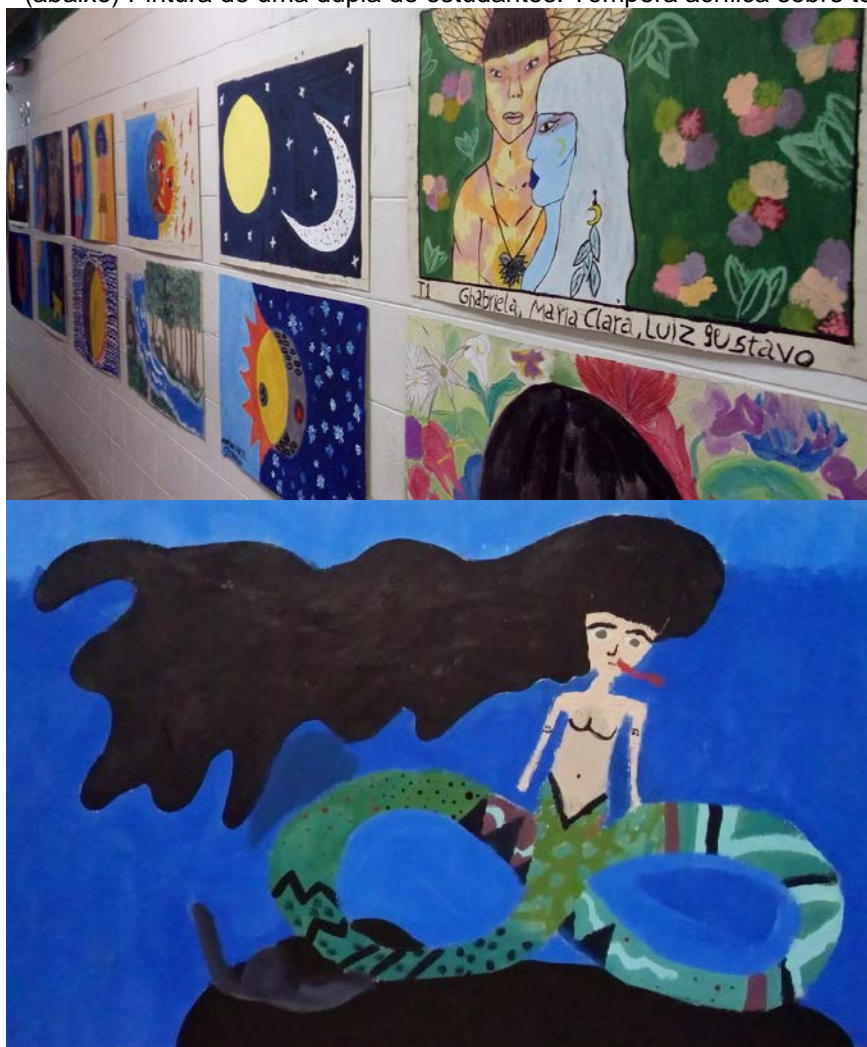
Na semana seguinte, em outro formulário extraclasse, os estudantes tiveram acesso à obra plástica de três indígenas artistas, que se destacam na cena contemporânea das Artes Visuais: Arissana Pataxó, Ibã Huni Kuin e Denilson

Baniwa. Na terceira e última etapa, eles escolheram um dos mitos, assim como o estilo de um dos artistas para inspirar a criação do seu mural, que seria construído em dupla.

A oficina consistiu em confecções de pinturas sobre o que se chama, em Belo Horizonte, de *papelão paraná*. Ao fim da Semana da Diversidade, juntos, montamos uma exposição com os murais. Foi encerrado, assim, um ciclo de atividades completo, que contou com a *fruição* das obras de três indígenas artistas contemporâneos; a *contextualização* de suas obras, incluindo a interface com os mitos, que adentravam nas perspectivas simbólicas das culturas em análise; e o *fazer*, por meio da pintura em têmpera acrílica, inspirado pelas obras e o universo simbólico desses artistas.

Imagem 78 – (acima) Fotografia da exposição “Pintando Mitos Indígenas”.

Imagem 79 – (abaixo) Pintura de uma dupla de estudantes. Têmpera acrílica sobre tela, 40x60cm.



Imagens referentes à oficina realizada na Semana da Diversidade de 2017, do IFMG, campus Santa Luzia. Fotos do autor.

Apesar do sucesso desse projeto pedagógico quanto ao nível de engajamento dos estudantes na oficina, apresentação e montagem da exposição, posso dizer que, de acordo com os termos que defendo nesta tese, ele teve uma produtividade relativa. O processo de fruição dos mitos indígenas, assim como a produção de imagens a partir deles se deram em atividades de formatos convencionalmente escolares: a leitura de texto, a ilustração, a pintura sobre o plano e a exposição buscaram se aproximar do formato tradicional do “cubo branco”. O projeto teve sua dimensão epistemológica comprometida, assim como sua contundência científica, porque os alunos trabalharam os conteúdos indígenas por meio de metodologias baseadas em uma epistemologia, que lhes são estranhas. Ele não trouxe o mito tal como ele é executado nas aldeias, mas descontextualizado da cultura oral – onde ele, de fato, ganha vida –, das rodas em torno da fogueira e da condição ontológica dos tempos primevos, os tempos da criação¹⁰⁶. A pintura também esteve fora do contexto de *observação intensiva* da feitura dos mais velhos (que poderiam ser substituídos pelo professor, no caso) e do contexto da *participação*. Ela partiu de uma teorização sobre as cores e logo foi seguida de sua execução prática. Está-se, aqui, diante de um projeto de ensino/aprendizagem, que trouxe temas indígenas trabalhados sob metodologias convencionais escolares, ou seja, um projeto marcado pela *adaptação conceitual*. Essa perspectiva crítica está alinhada com a proposta de Frazer e Yunkaporta, no desenho de uma pedagogia Wik para a comunidade de Cape York: “O princípio-chave na utilização de pedagogias aborígenes, neste projeto, é que as perspectivas indígenas são fornecidas mais pelo *processo* do que pelo *conteúdo* e que os alunos estão aprendendo *através* da cultura e não *sobre* a cultura [...]”¹⁰⁷ (FRAZER; YUNKAPORTA, 2018, p.6, tradução e grifos nossos).

Nessa linha de pensamento, se as ações da Abordagem Triangular, que dizem das maneiras como as culturas de herança europeia constroem conhecimento em Arte, não forem articuladas com um projeto de experimentação de processos indígenas, concorrer-se-á para a *indigenização apenas do conteúdo*

¹⁰⁶ Para Eduardo Viveiros de Castro, o mito é o ponto de fuga universal do perspectivismo ameríndio. Fala de uma origem, dos tempos primevos, ou de “um mesmo meio pré-subjetivo e pré-objetivo”, em que humanos e não-humanos não se diferenciavam, ou melhor, em que animais e homens partilhavam da mesma condição de humanidade (VIVEIROS DE CASTRO, 2000, p.355). Os mitos, sendo apresentados “soltos”, sem nenhum anteparo ou preparação prévia da cultura que o concebeu e sua mitologia, foi apartado do universo ontológico que os concebe.

¹⁰⁷ “The key principle in utilising Aboriginal pedagogies in this project is that Indigenous perspectives are provided by process rather than content alone, that students are learning through culture rather than about culture”....

(YUNKAPORTA, 2009). Essa experimentação de processos e conceitos indígenas, nas aulas de Arte, viabiliza a aproximação das maneiras com que os pataxó ensinam e aprendem suas artes. Significa dialogar com sua axiologia, os valores que orientam sua produção artística, assim como com sua prática pedagógica: o que é prioritário, onde estão colocadas as importâncias? Quais os fundamentos dos seus processos? Quais objetivos os orientam? Dessa forma, a estratégia de complementar o espectro da Abordagem Triangular com as ações daquilo que será chamado, no capítulo 4, de *Laboratório de retomada da cultura* diz respeito à indigenização das epistemologias e metodologias escolares e à retomada da cultura do estudante. A partir dessa integração, a Abordagem Triangular trabalhará não *a serviço de*, mas *a serviço com* as filosofias indígenas e a descolonização da escola.

Aproximando das formas pataxó de aprender

Conversava com Kaji Waurá (Wauja), quando me convidou para ir até o Sul da Bahia. Como de outras vezes, ele ia até as aldeias Pataxó visitar amigos e comercializar artes e artefatos típicos de cada um dos povos. Chegando no que era a terra indígena Pataxó, por cima, avistávamos a confluência do rio com o mar. A areia clara, levemente amarelada, ao lado do rio negro, era típica das praias do rio Caraíva (tão apreciadas por mim), que deságua próximo da Aldeia Barra Velha. Do alto, conseguíamos ver a formação de pequenas ilhas de areia, douradas pelo Sol, numa paisagem belíssima, que voltei a avistar em outros sonhos, que tive depois. Neste primeiro dia, dormimos em redes, gentilmente preparadas pelos Pataxó, para os visitantes. Em um ambiente ainda desconhecido pra mim, observava Kaji interagir com os *parentes*, amigos e conhecidos, com alegria. Depois de saudar meu amigo, uma jovem Pataxó me explicou que eu precisava regularizar minha situação para continuar hospedado nas terras pataxó, nos próximos dias. Na nossa conversa, percebi que eu era um desconhecido não indígena, o que sugeria cautela para os gestores e lideranças do território. Além do mais, o convite me havia sido feito por Kaji Wauja e não por um Pataxó. Prometi à jovem conversar com a sua liderança, não me incomodando com o fato de me hospedar do lado de fora do território. Agradei-lhes à oportunidade de estar ali, naquele dia, e contei sobre meu grande interesse em aprender com o seu povo. Assim que acordei, enviei uma mensagem de voz para Arissana Pataxó, contando meu sonho. Eu estava a algumas semanas

de tomar o avião e iniciar meu trabalho de campo em Coroa Vermelha. Ela me respondeu algo como: “fique tranquilo, Tales. Quando você chegar, vamos juntos conversar com o Cacique Aruã sobre seu trabalho e sua presença aqui em Coroa”.

Por meio do sonho e da relação com seus entes e personagens, aprendi que a “sociedade” pataxó e o manejo de seu *território* são regidos por dinâmicas que ainda desconhecia. Compreendi que a minha presença em Coroa Vermelha requeria ativar entes, agentes e processos para que a minha pesquisa-vida, meu estudo em presença, pudesse existir. Despertei-me também para o fato de que a minha pesquisa e meu aprendizado já haviam se iniciado, em outros planos, ainda não cogitados pela minha racionalidade. Logo me lembrei de falas e escritas dos ameríndios brasileiros sobre os ensinamentos dos encantados e dos espíritos, por meio de estados diferenciados de consciência. Avistei, dentro de mim, uma paisagem ampla e misteriosa que ressoava: “como aprender/ensinar aquilo que desconheço se não aprendendo formas de aprendizagem que desconheço?”.

A educação tradicional pataxó é um complexo epistemológico, que define metodologias de ensino/aprendizagem ancoradas em uma mirada específica sobre a realidade em volta. Essa mirada tem a ver com o que Cajete (2015) remete à axiologia: foco de sua atenção na cultura, que dirige essencialmente a maneira como você pensa as formas de compreender e se relacionar com a realidade. Segundo o professor, para os povos indígenas,

o valor está no equilíbrio das relações, voltando à trama de relações (*tapestry of relations*): pessoa nativa para plantas, assim como para o milho, o cervo, o beija-flor, o antílope, o urso, a águia, as forças da natureza... todas essas coisas compõem a trama de relações e isso é uma relação de equilíbrio de todas as energias que fazem a vida funcionar (CAJETE, 2015b)¹⁰⁸.

Essa forma de compreender a realidade pode ser vista também na interpretação de Viveiros de Castro (2002) sobre as filosofias ameríndias. Essa multiplicidade de pontos de vista está na base do “perspectivismo ameríndio”, que parte da concepção indígena de que “o mundo é povoado de outros sujeitos, agentes ou pessoas, além dos seres humanos, que veem a realidade diferentemente

¹⁰⁸ “For native peoples the value lies in the balance of relations, getting back to the tapestry of relationship: native person to plants such as corn, the deer, the hummingbird, the antelope, the bear, the eagle, the forces of nature... all of those things make up that tapestry relationship and it’s a balance relationship of all those energies that in sense make life works”.

dos seres humanos" (VIVEIROS DE CASTRO, 2008, p.32). O ponto de vista de referência, contudo, é eminentemente humano. Isso significa que "todo animal, toda espécie, todo sujeito que estiver ocupando o ponto de vista de referência se verá a si mesmo como humano - inclusive nós" (Idem, p.38), ou seja, não apenas "nós". O autor compara os fundamentos da antropologia multiculturalista europeia com os da antropologia multinaturalista indígena, que definem uma igualdade não só entre humanos, mas entre humanos e não humanos, ou, em outras palavras, não furtando a humanidade dos seres considerados não humanos, como os animais e os espíritos, como a primeira. De acordo com Viveiros de Castro (2002), o *multiculturalismo* europeu apresenta uma implicação mútua entre "unicidade da natureza e multiplicidade das culturas", o que significa que humanos e não humanos têm a mesma natureza material dos corpos, mas diferentes inteligências. Já o *multinaturalismo* ameríndio traz uma "unidade do espírito e uma diversidade dos corpos" (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.349), ou seja, humanos e não humanos gozam de uma alma, de uma cultura, mas possuem corpos e experiências físicas e sensoriais diferenciadas. A atribuição a uma alma, a uma individualidade, que pensa, sente, se comunica e vê o mundo de um ponto de vista, indica que as culturas ameríndias têm uma disposição muito maior de personificar (ou perspectivar), o mundo, o *outro*, assim como os chamados "seres não humanos", do que os não indígenas. Portanto, o perspectivismo - à luz do multinaturalismo que prevê uma *unidade do espírito e uma diversidade dos corpos* -, "supõe uma epistemologia constante e ontologias variáveis: mesmas representações, mas outros objetos; sentido único, mas referências múltiplas" (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p.67).

A fim de desenhar um ideal epistemológico ameríndio, que foi construído em torno do xamanismo, Viveiros de Castro alega que ele é "o oposto molar da epistemologia objetivista favorecida pela modernidade ocidental" (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p.310). Ele explica que, nas ciências da tradição eurocentrada,

a categoria do objeto fornece o *telos*: conhecer é objetivar; é poder distinguir no objeto o que lhe é intrínseco do que pertence ao sujeito cognoscente, e que, como tal, foi indevida e/ou inevitavelmente projetado no objeto. Conhecer, assim, é dessubjetivar, explicitar a parte do sujeito presente no objeto, de modo a reduzi-la a um mínimo ideal. Os sujeitos, tanto quanto os objetos, são vistos como resultantes de processos de objetivação: o sujeito se constitui ou reconhece quando consegue se ver "de fora", como um "isso" (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p.310-311).

Segundo o autor, o xamanismo ameríndio é guiado por um ideal inverso:

Conhecer é personificar, tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido – daquilo, ou, antes, daquele; pois o conhecimento xamânico visa um “algo” que é um “alguém”, um outro sujeito ou agente. A forma do Outro é a pessoa. [...] um ideal epistemológico que longe de reduzir a “intencionalidade ambiente” a zero a fim de atingir uma representação absolutamente objetiva do mundo, toma a decisão oposta: o conhecimento verdadeiro visa à revelação do máximo de intencionalidade, por via de um processo de “abdução de agência” (Gell 1998) sistemático e deliberado (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p.311).

Quando Sr. Kanatyto Pataxoop me disse que os seus antepassados não são os mortos, mas o Sol, pois, antigamente, o Sol era humano, ele faz cruzar essa ideia de *multinaturalismo* (VIVEIROS DE CASTRO, 2002) com a ideia de *ressonância* (CAJETE, 2015), que diz do posicionamento que as ciências indígenas assumem perante a rede de relações, que sustenta a vida. A figura do Sol, como ancestral, atravessa a figura de um grande e antigo sábio, que orienta o povo Pataxó. A ideia da ancestralidade está ligada não só à filiação e hereditariedade, mas a saberes construídos no passado, que caminham através das gerações. Esses saberes são transmitidos por meio da herança genética, assim como da cultura ensinada de *mais velho* para mais novo, ou pelos espíritos. Logo, essa conexão, em termos de uma linhagem genética (material, corporal ou física), e cultural (educacional e espiritual), com o Sol, evidencia uma axiologia, que implica determinações epistemológicas no que tange às maneiras de aprender, fontes de pesquisa, a modos de disseminação de conhecimento e à importância dada a certos conteúdos e processos. O Sol não está separado, “em outro mundo”, nem é um astro de constituição inorgânica, que brilha sozinho, mudo, objeto de estudo da ciência e da escola. Ele é uma entidade que tem vida, que não só entra em relação com a Terra e todos os seus seres, como também me constitui e me ensina, por meio do seu exemplo. Na relação que estabelece com os outros entes do mundo natural, deixa ver suas filosofias. Evidenciam-se aí aspectos de um regime epistemológico em que “é preciso personificar para saber”, verificando que o “objeto da interpretação é a contra- interpretação do objeto” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p.312).

O mito, ponto de fuga universal do perspectivismo ameríndio, fala de uma origem, ou de "um mesmo meio pré-subjetivo e pré-objetivo" (VIVEIROS DE

CASTRO, 2002, p.355), em que humanos e não humanos não se diferenciavam, uma vez que animais e homens partilham da mesma condição de humanidade. Os animais, contudo, acabaram perdendo algumas características, se diferenciando corporalmente dos homens. Dessa forma, para os indígenas, "os humanos são aqueles que continuaram iguais a si mesmos: os animais são ex-humanos, e não os humanos ex-animais", como nossa ciência estabelece (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.355). O antropólogo conclui:

Assim, se nossa antropologia popular vê a humanidade como erguida sobre alicerces animais, normalmente ocultos pela cultura - tendo outrora sido 'completamente' animais, permanecemos, 'no fundo', animais -, o pensamento indígena conclui ao contrário que, tendo outrora sido humanos, os animais e outros seres do cosmos continuam a ser humanos, mesmo que de modo não-evidente (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.366).

As diferenças ontológicas representadas pelas ideias de *multiculturalismo europeu* e o *multinaturalismo ameríndio* (VIVEIROS DE CASTRO, 2002) indicam diferenças epistemológicas entre a educação escolar monoepistêmica de tradição eurocentrada e a educação tradicional pataxó.

No universo das aldeias pataxó, os saberes são transmitidos por meio de "ambientes" específicos de ensino/aprendizagem, articulados por aquilo que chamo de "contextos conceituais pataxó", por exemplo: *oralidade*, *memória*, *mais velhos*, *história*, *identidade*, *retomada* (vide Apêndice B). Como será melhor visto adiante, esses termos dizem de complexos conceituais interdependentes, cujos significados se constituem em relacionalidade, não sendo possível precisar um limite claro entre eles. Esses complexos conceituais informam naturezas e associações semânticas bastante distintas daquelas que circulam na escola. *Oralidade*, por exemplo, diz de um regime de transmissão e retenção de conhecimentos particular, movido pela *fala* e sustentado pela *memória*. Em um primeiro momento, poder-se-ia cogitar se o professor não indígena não estaria praticando a *oralidade* em suas aulas, já que trabalha com a fala e sua memória. Lendo e ouvindo os indígenas intelectuais, percebe-se que não. O ato de falar é inerente a todas as culturas e perpassa muitas modalidades de ensino/aprendizagem, mas existem *falas* e *falas*, *modos* e *modos* de falar. Há diferentes lugares nos quais a fala ocupa em um regime de conhecimento, em que ela é agente de fenômenos diferentes e o elemento que liga um tempo a

outro, um ponto a outro. A natureza desses tempos e desses pontos, a importância, a função e a expectativa diante do que se chama *fala* definem a diferença do que Célia Xakriabá chama de *fala* e o professor não indígena chama de fala:

Então, sempre, antes de falar, eu peço que fale não apenas a minha boca, mas também meu corpo, como lugar que guarda a memória daquilo que aprendo. Sinto que minha fala não é solitária, ela só tem força porque invoco e sinto a presença dos mais velhos e de minha ancestralidade (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.34).

A *fala* como agenciamento de um aprendizado ancestral, guardado pelos *mais velhos*, como um saber corporificado, é típico da *oralidade*. Esta encerra um regime de circulação de conhecimento, que prescindem da escrita e, portanto, envolve outros paradigmas epistemológicos, outras formas de legitimação e conferência de autoridade de saber, modos de pesquisa, ensino/aprendizagem e disseminação de conhecimento, ou seja, envolve outra ciência. Nessa perspectiva, Célia cita a professora Luzionira de Sousa Lopes Xakriabá:

percebi que tem coisa que se perderia, com a escrita, que o papel não seria capaz de mostrar, a forma de falar, a entonação da voz, o sotaque, as diferenças na linguagem de cada pessoa. Com a escrita muito se guarda, mas ao mesmo tempo se perde, é importante a escrita e a oralidade, uma auxiliando a outra. (LOPES XAKRIABÁ *apud* CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.35).

A pesquisadora ainda lembra de uma conversa com uma liderança Xakriabá, Sr. Valdemar, em que ele desacredita que se possa aprender ciência em quatro anos, referindo-se aos cursos de graduação da universidade. Para ele, “para aprender ciência se nasce e se leva uma vida toda”:

o segredo da ciência está na escuta, no aprender sem escrever, porque se escrevemos o que é ciência, ela fica fraca e deixa de ser sagrada. A oralidade, por sua vez, se revela como uma potência de circulação do conhecimento tradicional Xakriabá, por meio da transmissão oral, daquilo que é ou não escrito (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.35).

A *fala*, *veículo primordial de uma ciência sagrada e milenar*, não é a mesma que a fala amparada pelos livros de ciência. Assim, como *memória* não significa memorização, ou simples recordação, a *fala*, nas culturas tradicionais, é veículo de

uma ciência fundamentada na escuta e tem um componente definidor: a *memória*. Em “*Wik pedagogies: adapting oral culture process for print-based learning contexts*”¹⁰⁹ (2018), Frazer e Yunkaporta definem, pelo menos, cinco modalidades de construção de conhecimento fundamentadas nas culturas Wik, orais: *yarning*, *umpan*, ‘*walking country*’, *ngaantam-ngeeyan*, *maman*, dentre outros. Os autores informam que os diversos termos que nomeiam as diferentes modalidades de transmissão de conhecimento indicam técnicas pedagógicas:

Ma'aathan (*ma'* que significa "mão") é mostrar como fazer algo, ensinar praticamente usando as mãos, dar uma "mão amiga" de uma forma que ecoem as pedagogias de andaimes de Vygotski. *Mee'aathan* (*mee'* que significa "olho") significa mostrar ou ensinar através da demonstração para um aprendiz na condição de observador ativo. *Thaa'-aathan* (*thaa'* que significa 'boca') significa ensinar com palavras, especialmente no ensino da língua. *Aath*, quando combinado com *wuntan*, significa compartilhar, trocar, intercambiar conhecimento e coisas. *Aatã* significa espalhar-se, como um fogo no arbusto se espalha, e é usado para descrever ações que vão de um ponto a outro (FRAZER; YUNKAPORTA, 2018, p.5, tradução nossa)¹¹⁰.

O livro “Povos Indígenas no Brasil Mirim”, coordenado por Fany Ricardo (2015), se dedica, dentre outras coisas, às formas ameríndias de ensino/aprendizagem. As crianças aprendem as regras e as maneiras de ser do seu grupo, por meio das atividades diárias e nos momentos rituais. Esses aprendizados se dão em diversos momentos da vida cotidiana:

É principalmente na relação com seus parentes que as crianças aprendem. Caminham junto com eles, observam atentamente aquilo que os mais velhos estão fazendo ou dizendo; acompanham seus pais até a roça; vão pescar com os adultos e brincam muito! Cada brincadeira é um jeito de aprender uma habilidade que será importante no futuro, como saber caçar, pescar, fazer pinturas no corpo, fabricar arcos e flechas, potes, cestos (RICARDO, 2015, p.82).

¹⁰⁹ “Pedagogias Wik: adaptando processos da cultura oral aos contextos de aprendizagem baseados na escrita (ou escolares)” (Tradução nossa).

¹¹⁰ “*Ma'aathan* (*ma'* meaning ‘hand’) is to show how to do something, teach practically using the hands, lend a ‘helping hand’ in a way that echoes Vygotskian scaffolding pedagogies. *Mee'aathan* (*mee'* meaning ‘eye’) means to show or teach through demonstration with the learner as an active observer. *Thaa'-aathan* (*thaa'* meaning ‘mouth’) means to teach with words, especially in the teaching of language. *Aath*, when combined with *wuntan*, means to share, swap, exchange knowledge and things. *Aathan* means to spread, like a bush fire spreads, and is used to describe actions proceeding from one point to another”.

A autora traz relatos de diversos povos indígenas, desvelando filosofias de educação que, em suas bases, prescindem de uma instituição separada do cotidiano da aldeia, voltada para o *ensino*, como a escola. Estudantes e professores da escola Yudja (Juruna)¹¹¹ escrevem:

A educação yudja é desenvolvida pra formar para o trabalho e para o bom comportamento. A pessoa aprende através da prática, acompanhando alguma atividade, olhando e ouvindo com atenção, imitando o jeito de fazer ou mesmo brincando de fazer como os adultos. A pessoa tem que ser curiosa também e perguntar com interesse de aprender (RICARDO, 2015, p.86).

Aprender através da prática diz de um percurso educativo que não passa pelo *estudo da prática ou da realidade* em salas *de aula*, com o apoio de livros e quadro branco. Também não concebe a figura do professor, uma autoridade ou especialista do *ensino*, responsável pela formação e desenvolvimento das crianças. As expressões *acompanhando, olhando, ouvindo com atenção, imitando o jeito, brincando* e *ser curiosa*, dizem de processos de explícito engajamento do aprendiz, nos quais ele é o verdadeiro sujeito dos processos de ensino/aprendizagem, ou melhor, de *aprendizagem*. Insinuam uma condição de educação em que os mestres e *mais velhos* ensinam *não ensinando*.

Trazendo um exemplo dos A'uwé (Xavante)¹¹², Ricardo escreve sobre a importância de as crianças brincarem de “casinha”: “Ao construir com o barro uma casa em miniatura, imitam as divisões internas de sua própria casa e assim a criança xavante reflete sobre a organização doméstica e os espaços da aldeia, e aprofunda o conhecimento que tem sobre sua comunidade” (RICARDO, 2015, p.82).

Os rituais, momento em que tanto as crianças como os adultos aprendem com seus *mais velhos*, são importantes para se descobrir e afirmar os valores, princípios e modos de agir do povo. Evidenciam-se as regras, demarcam-se períodos de amadurecimento, ou de relação com a terra ou o cosmos, inaugurando novas fases das vidas, em diversos níveis. Os mitos são outro campo de

¹¹¹ YUDJA. “Canoeiros, os Yudjá são antigos habitantes das ilhas e penínsulas do baixo e médio Xingu, um dos rios mais importantes da Amazônia meridional, atualmente ameaçado por projetos de implantação de complexos hidrelétricos”. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yudjá/Juruna>. Acesso: 08 mai 2019.

¹¹² XAVANTE. “Os Xavante - autodenominados A'uwe (“gente”) - formam com os Xerente (autodenominados Akwe) do Estado do Tocantins, um conjunto etnolinguístico conhecido na literatura antropológica como Acuen, pertencente à família lingüística Jê, do tronco Macro-Jê”. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xavante>. Acesso: 08 mai 2019.

aprendizagem, através dos quais noções de sociabilidade, ética e moral são revisitadas constantemente, ao longo da vida dos indivíduos, a fim de que eles se aprofundem em suas camadas de significados. Quanto mais experiente a pessoa, mais ela tem recursos para dar significado aos detalhes de um mito, quando revisitado. A natureza dessas brincadeiras, rituais e mitos dizem da natureza de cada povo e do ideal de pessoa que ele celebra para si.

Na pesquisa que deu origem a sua dissertação de Mestrado, Arissana Pataxó (SOUZA, 2012) visitou treze escolas pataxó e seis anexos, percorrendo dezessete aldeias e entrevistando *mais velhos* e professores. Em sua reflexão sobre as formas pataxó de aprender e ensinar os adornos corporais tradicionais, a autora descreveu quatro *contextos de aprendizagem* dos adereços, que apontam para as bases da epistemologia pataxó. São eles: (1) aprendizagem com os *mais velhos*; (2) aprendizagem sozinho; (3) aprendizagem nos eventos ou “contextos” (encontros, reuniões, cursos e retomadas) e (4) aprendizagem na escola. Cada um desses *contextos* ou “modalidades” de transmissão e retenção de conhecimento parte de conjunturas, metodologias e formatos específicos.

A *aprendizagem com os mais velhos* (1) é descrita a partir de um relato de Cristiane Oliveira Pataxó, professora da Aldeia Cahy, sobre a iniciativa de sua avó, Sra. Zabelê. Quando ela tinha entre sete e oito anos, a avó chamou os netos para voltarem à casa dela no dia seguinte, pois ela faria cauim, um peixe na patioba e faria uma dança no quintal. Ao chegarem, Sra. Zabelê estava com um grande prato repleto de sementes, no chão, e começou a ensinar a pegar na agulha. Relata Cristiane: “Ela falava isso aqui é artesanato de índio, vocês têm que fazer isso aqui, pra gente nunca esquecer o que nossos pais deixaro pra gente, aí começou a ensinar” (OLIVEIRA *apud* SOUZA, 2012, p.67). A avó também ensinou aos netos a dança do Awê, assim como a confecção de outros adereços como a tanga e o cocar, indo com eles na lagoa para ensinar a extrair a taboa. Arissana considera que essa transmissão de saberes não se deu de qualquer forma:

ela preparou o ambiente ritual – Awê, cauim e peixe na patioba – no interior do qual ocorreu a transmissão, prática (agulhas, sementes e linhas) e teórica (à medida que ensinava a confeccionar os colares, lembrava como havia sido seu aprendizado, exortando-os a não esquecerem o legado dos mais velhos. A mesma atitude foi observada em relação ao ritual Awê, ao cauim e ao peixe). (SOUZA, 2012, p.68).

O contexto *aprendizagem com os mais velhos* compreende aspectos da *oralidade*, *instrução*, e *observação intensiva*. Ele dialoga com algumas modalidades de ensino/aprendizagem típicas das culturas orais Wik, como a *Thaa'aathan* e a *Mee'aathan*, sistematizadas por Frazer e Yunkaporta (2018). *Thaa'aathan* é uma modalidade essencialmente verbal: “explicar, discutir e instrução explícita”, que “facilita a escuta profunda e o engajamento usando a pedagogia narrativa, passando para a alfabetização explícita ou instrução técnica” (FRAZER; YUNKAPORTA, 2018, p.5, tradução nossa)¹¹³. *Mee'aathan* compreende “demonstração e observação” e “inclui aprendizagem visual, aprendizagem contextualizada e modelagem” (Idem, ibidem, tradução nossa)¹¹⁴.

O contexto *aprendizagem sozinho* (2) está ligado à *observação intensiva*, à imitação de um exemplo, seja ele a técnica e a *performance* de um *mais velho* – que dialoga com o *Mee'-aathan* –, ou mesmo um modelo, um objeto pronto. Anderson Ferreira Pataxó, da Aldeia Tibá, neto de Sra. Zabelê, relata à Arissana que também aprendeu a fazer alguns adereços sozinhos: “[...] já aprendi sozinho mermo, peguei a base do outo e fui. Na verdade, eu comprei um em Coroa Vermelha e desse eu comecei a olhar” (FERREIRA *apud* SOUZA, 2012, p.67). A expressão *aprender sozinho* é emblemática, pois ninguém aprende sozinho. Ela é a tradução do protagonismo do engajamento do aprendiz na observação do mestre ou do modelo e a evidência de que muitos *contextos de aprendizagem* pataxó prescindem do *ensino* e da figura do professor. Essa questão fica evidente no relato de Mikiami Pataxó, em uma palestra ministrada para os estudantes da Escola Municipal Indígena de Coroa Vermelha, em uma visita ao espaço cultural *Txag'ru Mirawê*, com o professor Ajuru. Ele explica que aprendeu a construir o cocar pataxó sozinho, observando: “Meu professor foi meu olho. Observei muito o Sr. Wilson [Bomfim] fazer cocares. Um dia comecei o meu. E ele me deu alguns toques e auxílios”. A *observação intensiva* do modelo é acompanhada da *observação empírica*, que é marcada por experimentos, repetições e até indagações ao mestre. Mas o carro-chefe desse processo de ensino/aprendizagem é a observação autônoma, no campo do fazer, no local de fatura, ao lado do mestre operador, que domina o conhecimento em cena.

¹¹³ “*Thaa'aathan* (verbal: explain, discuss and explicit instruction) facilitates deep listening and engagement using narrative pedagogy, moving into explicit literacy or technical instruction”.

¹¹⁴ “*Mee'aathan* (show: demonstration and observation) includes visual learning, contextualized learning and modeling”.

A *observação intensiva* também pode ser vista nas culturas quilombolas, como na prática da capoeira de angola. Em um evento construído pela Associação Cultural Eu Sou Angoleiro, coordenada por Mestre João Angoleiro, o Lapinha Museu Vivo, Mestre Bigo, velho mestre baiano, explicou que, antigamente, a capoeira não era ensinada nas academias, como é hoje. Se aprendia a capoeira pela metodologia da *oitiva*. Ele disse que os camaradas iam até a roda e observavam as pessoas jogarem, atentamente. Em casa, praticavam sozinhos, ou com um camarada, experimentavam os movimentos no corpo. Certo dia, arriscavam a entrar na roda. E o processo da *oitiva* nunca parava. Era a base do aprendizado da capoeira.

A modalidade *aprendizagem em eventos ou “contextos”* (*encontros, reuniões, cursos e retomadas*), que são chamados por Nei Xakriabá de *momentos*, está ligada a eventos, que configuram ambientes de aprendizagem, nos quais se suscita a retomada dos saberes e dos fazeres. Em uma conversa em que elaborávamos um artigo, ainda não publicado, Nei Xakriabá me contava da transferência das aulas da Escola Xukurank da aldeia Barreiro Preto para o enterro de um membro da comunidade. Naquele evento, uma série de protocolos da cultura tradicional foram trazidos à tona, para os estudantes. Ajuru Pataxó, certa vez, me contou do trabalho com o ensino/aprendizagem dos cantos do Awê nas retomadas de terras no Extremo Sul da Bahia. A retomada da terra/cultura, naquele ambiente, atrelado à instauração de um ambiente cultural, ritual e espiritual, dava ensejo à criação de novos cantos, que passaram a compor o repertório pataxó. É nesse contexto, da retomada “nos eucalipto, ali perto no Guaxuma”, que Arissana trouxe o relato de Voltairis Pataxó, que aprendeu a fazer a base do cocar “com um parente lá da aldeia Guaxuma” (VOLTAIRIS *apud* SOUZA, 2012, p.68).

O aprendizado da cultura tradicional *na escola indígena* (4), que é essencial para a Aldeia Coroa Vermelha no sentido da afirmação da cultura e da identidade Pataxó, no contexto urbano, tem-se dado através de eventos pontuais, como datas comemorativas ou eventos, assim como da ação intercultural promovida por cada um dos professores em seus componentes curriculares, como já foi visto. Em entrevista concedida a mim, a professora Verônica Santos Silva aborda o papel da escola:

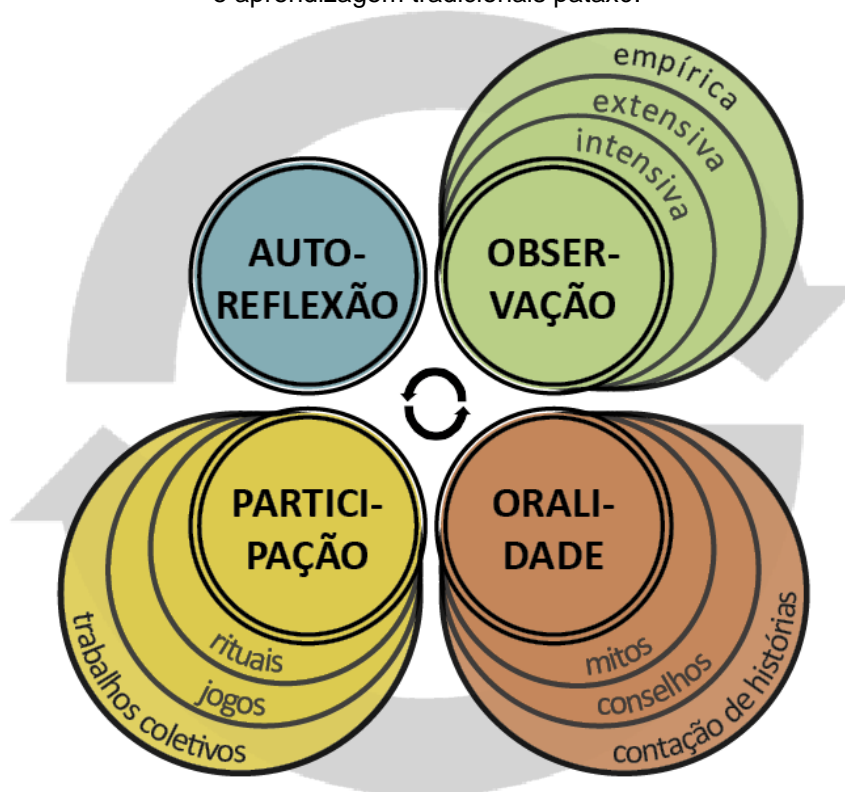
a educação escolar específica pataxó tem sido essencial e importante na questão da resignificação, da manutenção e da permanência da

identidade pataxó, por que a escola tem desenvolvido trabalhos, como os Jogos Indígenas, que foi a escola que começou a promover; a escola também começou a promover que os alunos deveriam vir para a escola algum dia com os seus trajes tradicionais, com a tanga, as meninas com os seus bustiês, e isso tem despertado nos alunos esse pertencimento, esse orgulho de estar vestido e se achar bonito (SILVA, V., 2018, informação verbal).

A modalidade de aprendizagem na *escola indígena* se alimenta, de certa forma, de todas as outras três modalidades, em suas estratégias, para trazer a cultura tradicional ao ambiente escolar. As maneiras como os professores pataxó experimentam processos da educação tradicional, na escola, interessam a esta tese.

A partir das elaborações de Arissana Pataxó (SOUZA, 2012), Clóvis Pataxó (PATAXÓ, C., 2012) Dona Liça Pataxó (PATAXÓ, L., 2012), Fany Ricardo (2015) e diversos relatos e observação em trabalho de campo, sistematizei, no diagrama 1, as ações de engajamento do aprendiz nos percursos de convivência e aprendizagem tradicionais dos Pataxó.

Diagrama 1 - Sistematização das ações de engajamento do aprendiz nos percursos de convivência e aprendizagem tradicionais pataxó.



A partir do prisma dessas quatro ações, projetei o meu olhar sobre as atividades e metodologias que havia desenvolvido no componente curricular Arte, no

IFMG e procurei pensá-las de outra forma, como mostrarei no capítulo seguinte. Essas *ações de engajamento do aprendiz*, longe de definirem as bases da educação tradicional pataxó, são frutos de um estudo analítico de um professor não indígena, proveniente de uma cultura escolar e escolarizante. Diante das implicações desta mirada nada imparcial, penso o diagrama 1 como resultado de uma tentativa de diálogo intercultural entre eu e os professores pataxó.

Em uma palestra sobre como funciona a universidade indígena¹¹⁵, Niigaanwewidam, ou James Sinclair, do povo Anishinaabe, mostra uma instituição de ensino/aprendizagem sintonizada com esses modos de engajamento do aprendiz. Ele conta que seu povo, um dos maiores povos indígenas da América do Norte, vive na região dos Grandes Lagos há milhares de anos. Fixados ali, eles aprenderam muito, pensaram, escreveram e cantaram muito sobre os conhecimentos construídos (SINCLAIR, 2016). Para que seu público pudesse compreender a universidade indígena, Niigaanwewidam convoca o tripé das universidades de tradição europeia, qual seja, pesquisa, ensino e extensão. Ele diz: “*pesquisa*, que é a criação de conhecimento e a disseminação de conhecimento; *ensino*, advindo desse conhecimento para os estudantes e, finalmente, *extensão* (*service*), ou o que é construído com a comunidade, como a universidade atua em uma comunidade” (SINCLAIR, 2016, tradução nossa, grifos nossos)¹¹⁶. Ao explicar o que é *pesquisa*, na concepção dos Anishinaabe, ele evoca o mito do Tempo da Criação. Logo após, mostra uma pintura, que representa a Criação, e diz: “É sobre isso que os Anishinaabe vêm estudando e escrevendo, cantando e pensando há milhares de anos: *como as coisas se juntam para criar outra coisa*”¹¹⁷ (SINCLAIR, 2016, tradução nossa, grifo nosso). Assim, a vida é uma rede de trocas e criação de dádivas, que se somam e acontecem há milhões de anos. E é voltando suas pesquisas e investindo tempo na observação das águas, dos ursos, em seus territórios, e de todas as interconexões suscitadas pelos seres em relação – que, segundo Niigaanwewidam, uns chamam de *biologia*, outros de *corrente da vida* –, que os Anishinaabe começam a compreender como construir conhecimento sobre o mundo.

¹¹⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=egZ9w2Xkp90>. Acesso em: 13 jun. 2019.

¹¹⁶ “research which is the creation of knowledge and the dissemination of knowledge [...], the teaching of that knowledge to students [...] and then finally service, or what is community building, how a university acts in a community”.

¹¹⁷ “this is what the Anishinaabe have been studying and writing about and singing about and thinking about for thousands of years: how things come together to create something else”.

Cada ano letivo se inicia com a construção da universidade, na estação certa. Professores e aprendizes percorrem a mata, extraem e trabalham a madeira, que servirá como a estrutura do “edifício”. Essa é a primeira lição. A *pesquisa*, para os Anishinaabe, está fundamentada epistemologicamente na união de duas palavras, *Enawendiwin* e *Waawiyaag*, que constituem “as coisas são relacionadas¹¹⁸” e “tudo está em um sistema, está conectado, tem um lugar¹¹⁹”. Niigaanwewidam explica: “Pesquisa indígena é análise, exame e publicação de informações em que todas as coisas estão conectadas e isto é como elas estão conectadas¹²⁰” (SINCLAIR, 2016). E como essas pesquisas e todo esse conhecimento, frutos de milhares de anos de estudos, são compartilhados e disseminados pela universidade indígena? Para responder essa questão, ele precisou antes lançar perguntas sobre o que é conhecimento; o que é ensino/aprendizagem e como se ensina o conhecimento. E continua, perguntando: onde é o centro do poder de qualquer universidade? Ao que responde: A biblioteca. Ela é “o lugar onde o conhecimento consagrado é reconhecido e disseminado¹²¹”. E complementa: “para os povos indígenas, não é nas bibliotecas em que o conhecimento é encontrado, porque isto [e mostra imagens de rios e florestas] são os lugares onde o conhecimento é encontrado, publicado e disseminado¹²²”. Niigaanwewidam conclui que, nesses ambientes, é que estão localizadas as salas de aula das universidades indígenas e onde esses povos continuarão a pesquisar, aprender, interagir e a ser, como fazem há milhares de anos.

A partir de uma história fantástica, um mito, Niigaanwewidam apresentou os postulados filosóficos, que direcionam a epistemologia de seu povo e, logo, o desenvolvimento das metodologias de ensino/aprendizagem tradicionais e escolares. São ideias que encontram eco nas filosofias e bases epistemológicas evidenciadas pelo professor da aldeia Muã Mimatxi, Clóvis Braz Pataxó, quando ele escreve sobre o conceito de *leitura*:

¹¹⁸ “things are related”.

¹¹⁹ “everything is in a system, is connected, has a place”.

¹²⁰ “Indigenous research is analyzing, examining, publishing the information that all things are connected and these are how they are connected”.

¹²¹ “it’s the place where knowledge is rewarded, recognized and disseminated”.

¹²² “for indigenous people these are not the libraries where knowledge is found, because these [e mostra imagens de rios e florestas] are the places where knowledge is found, published, is disseminated”.

Tudo o que sabemos é uma *leitura*, como andar de canoa, porque nem todos nós sabemos. E tem outros tipos de leitura, boa e ruim. Os mais velhos ensinavam muitas coisas, ensinavam histórias e a viver melhor. Aprendemos com a natureza quando a maré está cheia e vazia e o que iriam pegar. Tudo isso eles aprenderam observando a natureza. As caças, os peixes, os pássaros, também sabem a hora de comer, de descansar e de dormir (PATAXÓ, C., 2012, s/p, grifo nosso).

Leitura está ligada a esse estudo, observação e aprendizagem sobre os seres, as entidades, os manejos do *território* e as relações, que sustentam a vida. Leitura essa que é feita desde os primeiros tempos, o tempo da criação, cujos aprendizados foram e são repassados adiante pelos espíritos e pelos ancestrais, de geração a geração. O conceito de *leitura* se aproxima da ideia de *observação*, que parece ter várias naturezas, para os Pataxó, como a observação *intensiva*, a *extensiva* e a *empírica*. A *observação intensiva* pode ser trazida para um recorte de espaço tempo, que envolve um fazer, uma técnica e a figura de um *mais velho*, que media esse processo educativo, por meio do *exemplo*. Como escreve Clóvis Pataxó, os *mais velhos* ensinam *por histórias*, por mitos, narrativas que trazem os valores, a axiologia e a ética do povo. Eles também ensinam *como viver melhor*, ou seja, sobre o aperfeiçoamento de técnicas, formas de cultivos, extração e de manejo de matérias primas, assim como de manejo do mundo, que otimizam formas de relação dos Pataxó com outros entes e matérias do mundo natural.

Ao mencionar a observação da natureza, citando o exemplo das marés e o tipo de pesca que os homens vão conseguir de acordo com os sinais dados pelo mar, Clóvis Pataxó alude à ideia de *observação extensiva*, processo duradouro, que permeia toda a relação do Pataxó com o entorno. Esse tipo de observação se dá ao longo do tempo, sendo caracterizado por uma rotina de registros e checagem da relação entre sinais das entidades da natureza, no caso, o mar, e os resultados da interação do homem. Assim, a sua natureza de circularidade e repetição, ou melhor, a sua natureza espiralada indica que o cientista retorna ao mesmo ponto de observação várias vezes, mas sempre em um nível de acúmulo de registros e análises diferente e, portanto, uma visão diferente. A *observação empírica* coexiste com os dois tipos de observação, sendo caracterizada pela ação intencional da pessoa na trama de relações entre os seres, ou mesmo na relação entre técnica e matéria, a partir do acúmulo de conhecimento oportunizado por esses tipos de observação. A observação empírica é a consciência do experimento, a própria

observação da observação, assim como da ação, seus próprios modos de fazer, resultados, produtividade e repercussões na trama da natureza.

Se, nas palavras de Clóvis, a *observação intensiva* da técnica e a *observação extensiva* dos fenômenos naturais se unem na interação e na ação intencional reflexiva, *empírica* e experimental do cientista, o *exemplo* une os *mais velhos* e os animais, plantas, o Sol e demais entidades do mundo natural. Logo após falar que os *mais velhos* tudo sabem por observar a natureza, ele menciona as caças, os peixes e os pássaros, que têm comportamentos que compreendem conhecimentos e processos empíricos tributários das suas próprias observações e empirismos. Eles “também sabem a hora de comer, de descansar e de dormir”, ou seja, construíram hábitos ligados a *formas de viver melhor* – seleção de tipos de alimentos, sua busca, coleta; modos de construir suas moradas, de gerenciar suas famílias; maneiras de se relacionar com as outras espécies, em equilíbrio –, e, assim, de manejar melhor o mundo e a sua posição na trama de relações. É assim que os animais, plantas, rios, mares e terras têm seus conhecimentos reconhecidos e assumem uma condição humana, ligada à construção de conhecimento e interação *com* e *na* trama da vida.

Pode-se ver uma estreita sintonia entre o que Niigaanwewidam chama de *ciência* e *pesquisa* e o que o professor da aldeia Muã Mimatxi, chama de *cultura*. Clóvis Pataxó escreve:

A cultura vive escondida e a cada tempo que passa, nós vamos descobrindo um pouquinho dela. Cada coisa que a gente vê a gente vai descobrindo a cultura, até nas nuvens, no céu, nas estrelas e na lua, depende da gente saber a cultura devagar”. (PATAXÓ, C., 2012, s/p).

O *saber a cultura devagar* é um processo de *observação extensiva* e *empírica*, em que o *cientista da cultura* ouve, observa, interage com os outros entes do mundo natural, humanos e não humanos, analisando as reverberações da rede de relações, que sustenta a vida (*tapestry of relations*) ao longo dos anos. O *cientista da cultura* é esse cientista, que parte de epistemologias distintas daquelas que operam em nome das Ciências Modernas, herdeiras do movimento positivista europeu. Ele não se separa da natureza, mas pesquisa participando dos fenômenos que dela observa. Antes de isolar um fragmento da natureza e colocá-lo sob condições ideais em um laboratório, ele se lança à própria natureza. Clóvis Pataxó escreve:

A cada momento temos que ouvir a natureza. Plantar a madeira e vê-la crescer. Ver as árvores enflorarem, observar as frutas crescendo e reparar a mata crescer. Sempre temos que observar e ouvir a natureza. Vimos e ouvimos o frio, um pouco do sol, do fogo, e comemos várias comidas junto com a natureza. Até quando mudamos de um lugar para o outro vemos a diferença dos sons da natureza, como a zuada da chuva (PATAXÓ, C., 2012, s/p).

Ele complementa esse pensamento, ressaltando a inseparabilidade e integração entre cientista e ciência, ou melhor, entre cientista e cultura, entre cultura e natureza, entre ciência e vida:

Quando um índio é bem ligado com a natureza e ela com ele, aonde o índio vai, ela está sempre junto dele. Porque somos a natureza, e ela não tem medo do índio, porque vivemos juntos. Um não vive sem o outro, porque sem a natureza o índio não vive e sem o índio a natureza não é nada (PATAXÓ, C., 2012, s/p).

As relações da epistemologia pataxó com o que Cajete (2015b) chamou de *ressonância* é por demais evidente. São ideias que tornam ainda mais clara a diferença entre as práticas epistemológicas dos conhecimentos consagrados pela universidade e pela escola e os conhecimentos indígenas. Quando Clóvis diz “somos a natureza”, ou fala da ligação recíproca entre indígena e natureza, ele concretiza a tão falada inseparabilidade da cultura com a natureza, que é uma das bases epistemológicas das Ciências Modernas. Tyson Yunkaporta complementa: “Na filosofia aborígine, a floresta está se observando. E você faz parte da floresta. Então você está observando a floresta, a floresta está se observando e você é uma parte da floresta que está se observando. E é dessa maneira que seus dados vêm” (YUNKAPORTA; 2019a, informação verbal, tradução nossa)¹²³. Tendo chegado à clareza conceitual dessa inseparabilidade, vale pensar nas implicações práticas dessa comunhão.

A escola na educação pataxó e xakriabá

¹²³ “In the Aboriginal philosophy the forest is observing itself. And you are a part of the forest. So you are observing the forest, the forest is observing itself and you are a part of the forest that is observing itself. And that is the way your data comes from”.

A escola é a instituição sustentada por professores de formação acadêmica e agentes ligados ao Estado, que estipulam bases curriculares comuns para todo o território nacional. Em “Educação Indígena na Escola”, Melià (1999) chama a atenção para o problema da “perda de alteridade e a dissolução das diferenças” da comunidade e de seu povo, pensando que a escola, como instituição, “seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade” (MELIÀ, 1999, p.11). Nessa direção, Clarivaldo Braz Ferreira, Ajuru Pataxó, argumenta que a instituição escolar “não é de indígena para indígena”: “sempre defendo que a escola é uma escola ainda europeia. É colonizadora mesmo. Uma escola que não foi pra todo mundo, foi para alguns. Nós, enquanto povos indígenas, estamos aprendendo a lidar com a escola ainda” (FERREIRA, C., 2018, informação verbal).

A escola ainda é tida, por muitos, como instrumento de descaracterização da cultura nativa e integracionismo. Lembra-se, aqui, dos emblemáticos internatos, ligados a missões religiosas, que separavam as crianças indígenas de suas famílias, proibiam-nas do uso da língua nativa, objetivando formar os estudantes para a vida nas cidades. Anari e Arissana Pataxó (2013) explicam que a escola chegou nas comunidades indígenas como embaixadora de modelos estatais de domínio. Elas citam o *modelo assimilacionista de submissão*, como os internatos, voltados para “aprender a ser gente” e esquecer a cultura nativa e o modelo *assimilacionista de transição*, no qual a língua indígena apenas servia para ser usada durante o aprendizado do português. O modelo *de enriquecimento cultural e linguístico*, mais recente, promove o “bilinguismo aditivo”, uma forma de adicionar o português ao seu repertório linguístico, sem deixar de se dedicar à proficiência da língua nativa (BOMFIM; SOUZA, 2013, p.243). A partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que, em seu Artigo 2.015, parágrafo primeiro, declara que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988)¹²⁴, procura-se garantir a “educação escolar indígena diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade, que respeite as diferenças, sem reprimir a cidadania indígena” (BOMFIM; SOUZA, 2013, p.243).

¹²⁴ Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.

Nei Xakriabá conta que, em sua infância, não pôde contar com uma escola diferenciada, coordenada e movimentada por professores indígenas:

A escola era com professores da cidade e a partir do momento da demarcação [da Terra Indígena Xakriabá] e dessa luta, em 1996, a escola passou a ser escola indígena com os professores da própria aldeia. Quando era os professores de fora, eles também desrespeitava, atropelava as coisas da cultura, os dias sagrados, essas coisa não era respeitado. A gente tinha que falar o português da cidade, não podia falar do jeito da língua materna que a gente aprendeu com o pai e com a mãe. E muitas vezes eles abandonavam a escola e a gente, os alunos, ficavam o resto do ano sem estudar. A partir do momento que inicia a escola indígena, com os professores da própria aldeia, passa a ter o objetivo principal: a escola fortalecer as práticas tradicionais do povo. Esse fortalecimento, ele tem já dado vários resultados: a pintura corporal, a língua xakriabá, as produções dos artesanatos, tudo isso é trabalhado dentro das aulas. Têm os professores de Cultura Xakriabá, tem o professor de Arte (LEITE, N., 2019b, informação verbal).

Relembrando a história da escola indígena Xakriabá, Célia Xakriabá fala sobre uma instituição de dominação, considerando que o *giz* “foi usado como uma ferramenta sofisticada de colonização, por meio da política educacional brasileira” (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.196). Remetendo a uma época em que o território Xakriabá ainda pertencia à cidade de Itacarambi - MG, ela conta que as políticas para Educação eram geridas pelos empreendedores rurais, que ocupavam a Prefeitura. Contudo, os Xakriabá sabiam que era necessário ter mais indígenas com o domínio da leitura para ler documentos e escrever cartas.

Mesmo a escola estando na gestão de um dos nossos inimigos, tínhamos que ter esse jogo de cintura para poder ajudar nessa luta. As cartas naquela época foi umas das mais importante ferramenta de luta que contribuiu na comunicação, era por meio destas cartas que as denúncias chegava até as autoridades competentes. (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.97).

A partir de 1996, os Xakriabá operaram o que Célia 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. 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).

Esta fala de Célia joga luz sobre pontos nevrálgicos da interface cultural, ou da interculturalidade operada nas escolas indígenas. Ao contrapor o fazer com a *mente* ao fazer com as *mãos*, ela, 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.

A ciência da mente, de que fala Célia, base das operações da universidade 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). Para Louise Ganz (2015), essa lógica propõe “objetividade e neutralidade que partem de um ponto de vista único e fixo” (GANZ, 2015, p.21). Ela escreve: “Com a dominação da cultura sobre a natureza, o sujeito pode observar a distância, transformar, retirar e usar os recursos naturais para produzir categorias de conhecimento, produtos e consumo. Mesmo o conceito de recurso aplicado à natureza é também relativo ao mesmo ponto de vista (GANZ, 2015, p.21)”.

A cultura que prioriza as mãos traz um engajamento manual, corporal no *território* – o saber ancorado na interação com o *território*, que é construído a partir da vivência do seu manejo (plantação, extrativismo, coleta, banho, trânsito, deslocamento); o corpo visto como uma das sedes da *memória* e da ancestralidade (memória esta que não está registrada alhures, como em livros, mas no próprio corpo e que é formada de imagens do engajamento do corpo, como a observação da fala dos *mais velhos*, de acontecimentos no território, fenômenos vivenciados). É na articulação entre *mente* e *mãos*, entre *separação* e *integração*, que se constrói uma educação intercultural.

Esse processo de refundação e amansamento da escola inicia seu processo de consolidação, para os Pataxó, mais nas primeiras décadas do século XXI. Na medida em que a escola passa a ser apropriada pelos povos indígenas e por eles direcionada para o atendimento das suas necessidades atuais, ela pode funcionar, como escreve Gersem Baniwa, como “um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania” (LUCIANO, 2006, p.129). Apesar de ainda não ser uma realidade para todo o Brasil, o trabalho de uma escola indígena, como uma *escola diferenciada*, está ligado a um projeto de ensino/aprendizagem intercultural que contemple o conteúdo propedêutico do currículo convencional, assim como o ensino da língua nativa e da cultura do povo. Os conteúdos de cunho “científico” firmam-se como componente essencial para um dos objetivos basilares da escola indígena, qual seja, “a retomada da sua autonomia política, perdida em séculos de colonização, porém base para a construção de um futuro próprio” (LIMA *in* LUCIANO, 2013, p.15). Esse empreendimento, contudo, não poderá ser alcançado sem o concurso dos conhecimentos tradicionais, dos valores e saberes guardados pelos anciãos, que são os que devam guiar a aplicabilidade e o direcionamento dos conteúdos escolares convencionais numa escola indígena.

Na avaliação da primeira versão da tese, na banca em Coroa Vermelha, Erilson Pataxó, Erilson Alves do Espírito Santo, discorreu sobre o papel da *escola* pataxó nas comunidades:

Eu costumo dizer que entre esses conceitos, *retomada*, *território* e *mais velhos*, existe a *escola*, que é um elo de ligação. Ela é que faz todo o processo de junção, pois é ela que colhe, ela que fomenta o diálogo entre esses três conceitos que você trouxe: *território*, *retomada* e *mais velhos* [...] A escola é esse elo que liga, essa essência que tem ali, é onde nós, todos os dias, incentivamos; onde nós, todos os dias, conversamos com as crianças para que elas busquem mais estar inseridas nesse contexto que é a cultura do nosso povo (ESPÍRITO SANTO, 2019, informação verbal).

Ao trazer a ideia de *escola* articulada com outros complexos conceituais pataxó, Erilson evidencia não só o papel cosmopolítico das retomadas pataxó – sua articulação com as políticas de Educação estatais –, como traz a escola para a centralidade dos processos de afirmação da cultura dos Pataxó. Trata-se de um

processo longo de apropriação e *amansamento* da instituição escolar aos movimentos de luta do povo.

Nei Xakriabá traz uma questão pontual sobre os conflitos entre as limitações da escola, instituição sob a égide estatal, e as especificidades da educação indígena. A grade curricular e a distribuição dos componentes curriculares em aulas de 50 minutos inviabilizam o trabalho com a arte e a cerâmica tradicional do seu povo, um dos conteúdos eleitos prioritários pela comunidade. Dessa forma, para dar conta de atender à dinâmica dos saberes tradicionais, ele precisou criar uma alternativa:

Lá, mesmo sendo uma escola indígena, segue esse padrão normal [aulas de 50 minutos]. Mas aí, eu tive que fazer uma organização com os meus alunos de não dar aula durante a semana. Esse horário de aula eu não vou na escola, eles acabam indo mais tarde, ou outro professor fica nesse horário. Mas no final de semana, a gente encontra e nesse final de semana, a gente faz uma oficina equivalente às 4 aulas do mês. (LEITE, N., 2018b, informação verbal).

Como a Escola Indígena Xukurank não possui uma estrutura adequada para o trabalho da cerâmica, Nei conduz os estudantes para sua oficina. Nesse espaço, eles confeccionam moringas, panelas, sopeiras e outras peças, além de fazerem sua queima, contemplando 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 trabalho de Nei ilustra como a escola indígena precisa se reorganizar e reestruturar para ser o centro de convergência entre os saberes tradicionais e os convencionalmente escolares, contemplando uma proposta de educação adequada às especificidades culturais dos Xakriabá.

Em uma tarde de chuva, na Escola Indígena da Jaqueira, Ariema Braz Bomfim, Ariema Pataxó, se divertiu, cogitando sobre o que eu, visitante não indígena, pensava ser uma *educação diferenciada*: “uma escola em formato de oca, os alunos tá trajado [com as indumentárias tradicionais]... a merenda ser diferenciada, da maneira como a comunidade se alimenta [...] na verdade, educação diferenciada vai muito além do que é isso” (BOMFIM, 2017). Uma escola, como a da Reserva da Jaqueira, cujos edifícios partam das ciências construtivas nativas, em que os estudantes tenham desejo de frequentá-la com os trajes tradicionais da cultura e em que a cantina acompanhe a culinária local indica pontos importantes

daquilo que os Pataxó almejam para uma escola indígena. Mas em que direção uma escola diferenciada deve ir mais além?

A direção vislumbrada por Ariema orienta-se para aspectos metodológicos: como conciliar duas epistememes diferentes? Arissana Pataxó reflete:

Essa é uma questão fundamental para os próprios professores indígenas. A arte indígena está presente e ganha vida em seu meio específico e quando você vai trazê-la para a aula fica a pergunta: o que é possível levar pra escola? O que selecionar para levar para a sala de aula? Os professores indígenas, mesmo estando na escola indígena, vivenciam de perto esse conflito: "Como vou criar esse diálogo intercultural entre a cultura tradicional e a cultura escolar"? "Como ensinar o que temos aqui dentro da comunidade indígena e aquilo que trazemos de fora para que as crianças possam ter esse contato"? (BEDESCHI; SOUZA, 2018, p.60)

Tendo em vista as reflexões das professoras pataxó, algumas questões passaram a ser centrais para a pesquisa desta tese: se a escola indígena é o ponto de interface entre a educação serial e a educação tradicional, quais são as características desta educação tradicional indígena? Em que ambientes e em que condições ela acontece? Quais são as metodologias implicadas na construção de conhecimento em moldes tradicionais? Como essas metodologias poderiam ser transpostas para o ambiente escolar, de forma autêntica e produtiva?

Nas reflexões de Nitynawã, podem-se encontrar algumas peças desse quebra-cabeça que os Pataxó, com muita pesquisa, reflexões e debates têm procurado montar: "Você pode trabalhar toda essa questão: trabalhar português, matemática, geografia, tudo você vai trabalhar com todo esse, vamos se dizer, ecossistema, que a gente tem aqui e a parte cultural também" (SANTOS, M., 2017, informação verbal). E complementa: "Nós temos a aldeia inteira, nós temos rio, nós temos confecção de artesanato, nós temos anciões, nós temos a medicina, nós temos a floresta, nós temos a terra, nós temos tudo isso para trabalhar com os nossos alunos também" (SANTOS, M., 2017, informação verbal). Trazer as aulas de matemática, convencionalmente ministradas em uma sala com quadro de giz, para a beira de um rio, vai muito além do que adaptar o processo de ensino/aprendizagem para um outro ambiente. Isso porque esse processo já não é o mesmo. Sendo assim, não é de adaptação de processos que se trata, mas de uma mudança de propósitos, objetivos e bases epistemológicas de um projeto educacional. Quando Nitynawã fala "temos a aldeia inteira", ela não está separando o aspecto físico do

aspecto educacional, mas convocando todos os processos educacionais típicos dessa comunidade-aldeia-escola. Quando traz a confecção de artesanato, ela não está trazendo essa confecção para os moldes didáticos suscitados pela sala do quadro de giz, mas trazendo, para a escola, os moldes didáticos próprios do artesanato tradicional pataxó, baseados na *observação intensiva* e nos processos de tentativa e erro da *observação empírica*. Quando ela menciona os anciãos, ela não considera que eles devam ser consultados como livros em bibliotecas, mas tidos como entidades capazes de instaurar outra metodologia de ensino/aprendizagem de valores morais, políticos e epistemológicos, conhecimentos históricos, científicos, medicinais, artísticos na escola. Portanto, o propósito de ensinar matemática foi transformado na beira do rio, uma vez que se evoca os fundamentos da tradição de uma educação, que encara o rio como ambiente de aprendizagem.

Ajuru Pataxó acompanha esse pensamento, lembrando que, como professor, se desafia a trazer as bases da cultura, aprendida em casa e na comunidade, para a escola. No ambiente escolar, contudo, as metodologias de ensino/aprendizagem são diversas das do ambiente doméstico:

Na escola é um coletivo, muita gente ali e cada um com suas especificidades e qualidades diferentes do outro. [O professor] Tem que saber, realmente, uma maneira de trabalhar com cada pessoa. Dentro do espaço da dança, o estudante quer exatamente isso [dar vida às suas especificidades]. Tem que saber fazer o trabalho que todos se “enquadrem” dentro desse trabalho da dança (FERREIRA, C., 2018, informação verbal).

Na escola, Ajuru recebe tanto estudantes que aprendem o Awê em casa, como outros que não aprendem; uns que são mais ativos nas atividades e festas da comunidade e outros que são menos. Dessa forma, sua operação consiste em transformar as formas tradicionais – familiares e comunitárias –, de *transmissão* da cultura, para que elas sejam coletivizadas para um contingente maior de crianças. Em um ambiente e sob condições diferentes das tradicionais, ele precisa criar estratégias, que garantam a construção de identidade e pertencimento. Ele explica que seu trabalho visa sempre à criação de autonomia do jovem, de forma que ele se aproprie da cultura de forma livre e libertária. Para Melià (1999), a ideia de *alteridade*, para os povos indígenas, é diferente daquilo que é veiculado pelas chamadas sociedades modernas ocidentais, em se tratando de uma filosofia de vida.

Ele escreve: “o indígena faz o que bem quer, com liberdade às vezes quase raiando em anarquia, pois cada índio é ele mesmo. A alteridade, afinal, é a liberdade de ser ele próprio” (MELIÀ, 1999, p.12).

O trabalho do *Awê*, dos cantos e das danças tradicionais pataxó, é feito com todas as turmas da Escola Municipal Indígena de Coroa Vermelha, diariamente, no início de cada turno. Segundo Ajuru, algumas turmas se empolgam mais do que outras, mas os estudantes sempre cobram que seja feito. Essa cobrança está ligada à satisfação gerada pela atividade, que é também tributária do aprendizado e de certo domínio das bases do *Awê*, atrelado à autonomia de conquistá-las. Ele diz: “Às vezes eu faço até de propósito: ‘hoje eu vou chegar lá e esquecer’. Mas, mentira, que eu não esqueci, só pra ver qual a reação deles. ‘Ah, vamo lá hoje?’”, perguntam os estudantes. O professor responde: “Vamos”! Ele complementa:

Por que eu tenho que deixar isso pra eles também à vontade. Por que meu pensamento é assim: “se eles me cobram e eu digo que não, eu estou impedindo eles de participar de uma coisa que é nossa”. Então, se eles tão à vontade, tão querendo, tem essa boa vontade de realmente querer ir, “então vamos!” [...] É bom pra eles e, juntos, será bom pra todo mundo. [...] E eu aproveito já esse momento do embalo deles e deixo eles ficarem à vontade” (FERREIRA, C., 2018, informação verbal).

Essa fala indica uma estratégia metodológica pontual de Ajuru. Na medida em que os estudantes vão aprendendo, ele vai criando espaço para que eles se empoderem, tomem posse da cultura de seu povo e ganhem autonomia na dança e nos cantos. Se antes eram os professores que puxavam a frente do *Awê* – guiavam, cantavam, dançavam, marcavam o ritmo –, hoje os estudantes já têm a liberdade de dominarem a fila, serem os próprios guias tanto os pequenos como os maiores. Ele explica:

[...] ou seja, nós já saímos de cena, daquilo que era o nosso papel para deixar para eles. E essa mudança aconteceu *naturalmente*. Não foi eu que indiquei, “ó, hoje é você; amanhã é você”. Eles já tomaram a própria iniciativa de pegar o maracá e tomar a frente. É isso que é interessante no nosso meio pataxó: ninguém força ninguém, as coisas acontecem naturalmente. Essa iniciativa parte de cada um (FERREIRA, C., 2018, informação verbal, grifo nosso).

Ajuru, consciente dos aspectos metodológicos desses processos tradicionais, ao conduzir o Awê entre seus estudantes, explicita técnicas, habilidades e modos de fazer, que são observados e aprendidos. Um outro elemento adicional, que ele também coloca em cena, é a sua abertura, ou seja, o espaço para a liberdade e a autonomia do estudante, que ocupa o lugar do guia (do professor), quando lhe apetece. Essa abertura, afinada com a educação em moldes tradicionais, é decisiva para que os estudantes tomem o lugar dos professores “naturalmente”. Dessa forma, sob condições diferentes da educação tradicional (no ambiente familiar), ele cria aparatos metodológicos específicos, a fim de que a escola indígena seja também palco da apropriação, do empoderamento e do tomar posse da cultura do povo.

O ensino/aprendizagem de conteúdos da cultura tradicional também 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. Nei Xakriabá também tem utilizado a Escola Indígena Xukurank, da Aldeia Barreiro Preto, como espaço para o ensino dos saberes ancestrais da arte de seu povo, em especial, para a prática da cerâmica, que lhe foi ensinada por sua mãe.

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).

Nei ensina para seus estudantes todo o processo da cerâmica, da coleta de argila no barreiro à queima. 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. Ele explica: “essa observação é que vai contribuir para as peças trincar menos ou mais¹²⁵, 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 vida e o presente da cultura tradicional,

¹²⁵ 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.

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, a gente tem esse problema de muitos jovens sair pra trabalhar fora, nos corte 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., 2019b, informação verbal).

As escolas indígenas, em processo de amansamento, têm sido o campo de experimentação e pesquisa de jovens professores e intelectuais que procuram fazer uma ponte entre a juventude em formação e os mestres e anciãos, guardiões dos segredos da cultura tradicional. Os exemplos do trabalho de Ajuru Pataxó e Nei Xakriabá jogam luz sobre as estratégias metodológicas desenvolvidas e objetivos políticos defendidos por esses intelectuais, que fazem uma costura entre bases epistemológicas distintas. A partir dessas estratégias, idealizo as bases de uma proposta de ensino/aprendizagem, que visa contemplar a ideia de uma educação do ponto de vista pataxó.

Pedagogias pataxó na escola indígena

Se Niigaanwewidam Anishinaabe ressalta que *pesquisa* está fundamentada na relacionalidade das coisas e é implicada localmente, Dona Liça Pataxó alude a uma ponte entre saberes do passado e do presente. Uma prática inerente à tradição pataxó, que a atualiza na investigação constante do mundo. 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).

A ideia de *pesquisa* como uma prática tradicional, ligada ao registro e compartilhamento de conhecimento por processos específicos, indica as bases epistemológicas da cultura e da educação pataxó ligadas ao *território*. A pesquisa como uma constante da vida, um elemento do cotidiano, faz contraponto à lógica da pesquisa de laboratório, tão emblemática para a cultura universitária. Em vez de um ambiente asséptico, separado do cotidiano, onde isola-se o objeto de estudo do mundo natural para estudá-lo, sob condições controladas, o próprio mundo natural é o campo da pesquisa.

Os saberes acumulados pelos *mais velhos*, em sua interação com o mundo natural, são o cerne da pedagogia intitulada *Pesquisando Sobre*, desenvolvida e sistematizada por Dona Liça Pataxoop (PATAXÓ, L., 2012). Se um tema não pode ser esgotado em sala de aula, ou seja, se não são encontradas condições para sanar as dúvidas dos estudantes naquele local, recorre-se à prática da observação dos saberes sobre o mundo natural fora dali:

Pesquisando Sobre é tudo que envolve um tipo de aula que a pessoa busca uma fonte de conhecimento por meio da observação do professor e do aluno. Primeiro o professor sai para o campo dialogando com os meninos sobre o tema e conversando sobre aquela pesquisa. Escolhe o tema e os pontos importantes para ir completando. Pode ser feito no ambiente, nas famílias, no espaço, em vários campos de conhecimento. A pesquisa é pelo olhar e pela fala (PATAXÓ, L., 2012, p.12).

O “trabalho de campo”, que evoca essa pedagogia, é o próprio encontro com os modos de fazer ciência e investigação tradicionais. A busca por uma fonte de conhecimento em meio ao mundo natural pode ser associada ao saber já acumulado pelas famílias e pelos seus *mais velhos*, trazendo aí duas dimensões fundamentais da educação tradicional pataxó: o olhar e a fala, a *observação* e *oralidade*.

Outra pedagogia, a *Conversando Sobre* diz de um processo de ensino/aprendizagem baseado em desenhos da própria comunidade, que evocam as formas de aprender e ensinar em suas diferentes modalidades. Esse desenho é chamado *Têhêy*, que significa rede de pesca: “Segundo D. Liça, o Tehêy é um instrumento, uma armadilha Pataxoop que a gente usa em pescaria, tecida com corda de tucum e cipó, e usada para ‘teheyá’ a pesca no rio” (BRAZ, 2019, p.8). Ele

funciona como mediador para que os estudantes possam pescar conhecimentos, reflexões e fundamentos da cultura tradicional.

É um tipo de aula em que o professor escolhe um tema e leva para sala de aula e lá faz uma conversa dentro deste tema. O instrumento didático mais importante para começar é o desenho. A partir do desenho, o professor pensa várias perguntas para serem debatidas e vai respondendo com os meninos (PATAXÓ, L., 2012, p.12).

A *Conversando Sobre* não usa textos. Usa apenas desenhos e representações de cenas na aldeia, em que os Pataxó trabalham, aprendem, pesquisam; em que os animais se alimentam, interagem com a natureza e com os humanos; em que as danças e os rituais se apresentam da maneira certa, como tem que ser; em que os ciclos das festas, das estações da natureza, da vida dos animais podem ser vistos e analisados. Para o marido de Dona Liça, Sr. Kanatyó, os *tehêy* podem ser desdobrados em várias atividades:

ele é um material que te proporciona vários tipos de produção, vários tipos de escritas no *tehêy*; a gente encontra a música, a brincadeira, as histórias, a ciência do nosso povo, encontramos vários trabalhos para desenvolver. O *tehêy* carrega uma imensidão de saberes, uma biblioteca viva de conhecimentos (BRAZ, 2019, p.8).

Em entrevista para sua filha, Werymehe Alves Braz, Dona Liça disse que a metodologia do *Tehêy* veio pelos sonhos, assim que chegaram em Muã Mimatxi. Ela surge como estratégia de trabalho na escola: “Como eu não tenho o conhecimento de leitura, o meu material tem a escrita, mas que é diferente daquilo que vocês ‘conhecem e chamam de escrita’” (BRAZ, 2019, p.8). E complementa: “Vemos que a escrita que faço do meu ensino é um *Tehêy*, um instrumento da pescaria, porque nele eu desenho tudo o que eu quero falar, apresentar e mostrar [...] São conhecimentos que eu aprendi, do que eu sei fazer,” (Idem, ibidem). Para Sr. Kanatyó, o *tehêy* é um livro: “um livro, onde o professor registra toda sua pesca de conhecimento que ele pescou durante a vida cultural, ele é um livro vivo que guarda histórias vivas [...] que viram conhecimento” (BRAZ, 2019, p.9).

Imagem 80 e Imagem 81 – *Tehêy* de Dona Liça Pataxó.

Fotos do autor.

A metodologia dos *tehêy* opera, à objetivação de valores, formas de fazer, de pesquisar, modos de vida, de festejar, de interagir com os animais, os espíritos, as

plantas e entrar em harmonia com o equilíbrio da Natureza. Pode-se dizer que a *Conversando Sobre*, assim como a *Pesquisando Sobre* ensinam, sobretudo, facetas da *ressonância*. 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 de conhecer e modos de perspectiva começam a congregam esses diferentes níveis de conhecer e vir a conhecer (CAJETE, 2015b, tradução nossa)¹²⁶.

Em uma conversa que tivemos em Muã Mimatxi, Dona Liça Pataxoop me contou que as crianças da escola se identificam com o desenho. Por meio da realidade ficcional, criada pela professora, cumpre-se uma etapa importante da *ressonância* com você mesmo, com a comunidade, a aldeia e com o mundo natural.

Os *tehêy* podem abordar a aldeia em que as crianças e a professora vivem (imag.81), mas podem também remeter a fontes de conhecimento contidas na relação com outra aldeia e outros ambientes, climas e com naturezas. No desenho da imag.82, Dona Liça separa o plano em duas partes: Aldeia Barra Velha (a aldeia mãe) e Aldeia Muã Mimatxi. O meio ambiente, os recursos hidrográficos, os tipos de vegetação, plantas e frutas e os tipos de caças diferentes desenharam diferentes maneiras de se relacionar com o *território*, com o mundo natural, de se alimentar, extrair recursos, de plantar, caçar, pescar e estabelecer o equilíbrio com os outros seres. Enquanto se vê muita mata, rio, mar, coqueiros em Barra Velha, se vê uma outra configuração em Muã Mimatxi, uma aldeia nova, em que os Pataxó vêm recuperando a vida e a força da natureza, aos poucos, refazendo as marcas deixadas pelos antigos posseiros. Muito já foi conquistado. As análises sobre os dois ambientes fomentam o cruzamento de realidades e informações, gerando uma série de reflexões sobre a vida na/da terra. A partir de uma fala de Sr. Kantayo, Werymehe conclui:

“[...] o *tehêy* liga as várias histórias da vida, ele liga um conhecimento a outro conhecimento, liga um valor a outro valor, liga um tempo a

¹²⁶ “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”.

outro tempo, liga uma geração a outra geração o *tehêy* ele é importante porque ele não deixa morrer a cultura e os conhecimentos ancestrais”. Podemos concluir que o poder de intermediação dos *tehêys* é muito grande: ele liga tudo, e também liga a oralidade com a escrita, a escola com a comunidade, as experiências de cada um, o passado de o futuro (BRAZ, 2019, p.9).

Um exemplo sobre ensinamentos das maneiras de se lidar com a vida na terra, ou melhor, na agricultura, é um capítulo intitulado *Tudo que é embaraçado não é errado*, do livro de Dona Liça:

A natureza vive entrelaçada para viver.
Tudo na natureza vive entrelaçado uns aos outros, esse é o jeito certo de viver.
A natureza não vive separada, todos criam, se reproduzem e morrem juntos.
É por isso que os velhos plantam como a natureza, várias plantas numa roça (PATAXÓ, 2012, p.21).

A partir de um *têhêy*, cujo tema é, poderia dizer, “como o embaraçar é certo”, Dona Liça Pataxó trabalha questões fundamentais da agroecologia pataxó, indo de encontro com os moldes da agricultura convencional, marcada pela monocultura, separação das espécies que facilita o uso de máquinas, mas também favorece a disseminação das pragas e o enfraquecimento do solo (sem falar no componente do tóxico agrícola). Numa reflexão filosófica sobre o entrelaçamento de espécies, Dona Liça toca naquilo que os agroecologistas acadêmicos chamam de *consórcio*, fala de uma plantação misturada, com vistas a uma cooperação entre elas, inclusive na atração de diferentes espécies animais, tanto as que se alimentam delas como as que se alimentam dos insetos que se alimentam delas, mantendo o equilíbrio do sistema agrícola, por meio de relações de mutualismo e predação. O modelo do “consórcio” pataxó parte de uma *observação extensiva* da floresta e da reprodução de algumas de suas leis. Na floresta, as plantas não crescem separadas, crescem de forma embaraçada e uma planta protege e colabora com a outra. É assim que os pataxó fazem em sua roça, observando a floresta e contrariando os ditames da agricultura convencional, cujos moldes foi implantado no Brasil a partir do incentivo da indústria de insumos e tóxicos agrícolas.

Uma outra pedagogia dos Pataxó de Muã Mimatxi é o *Trabalho com a Terra* (PATAXÓ, L., 2012), que, claramente, suscita a ação de engajamento do aprendiz que denominei de *participação*. Nele, as crianças vivenciam práticas tradicionais que

envolvem a terra: “como cultivar um tipo de planta, como guardar as sementes, combater insetos, limpar os espaços coletivos da escola, que hora pegar folha pra remédio, pegar tempero, capinar a horta, como fazer adubo, como faz adubo sem jogar remédio...” (PATAXÓ, 2012, p.13). Sobre a metodologia do Trabalho com a Terra, Dona Liça Pataxoop escreve:

Trabalho que envolve o chão. Ele é feito na prática e a gente vai conversando. A vida do índio Pataxó envolve a terra. A ciência da terra. Dá aquele olhar para a terra, aquele carinho para a terra. Aquele tempo de trabalhar na terra, entender como ela precisa da alimentação dela mesma. Os velhos trabalhavam muito diferente: o que tirava dela, deixava pra ir fortalecendo ela (PATAXÓ, L., 2012, p.13).

Dona Liça, responsável pelo componente curricular *Uso do Território*, também trabalha os conflitos ambientais, as dores da terra, como lidar com o lixo, as queimadas e como reparar essas dores, plantando urucum e jenipapo, por exemplo. Os rituais e os cantos para a terra também são trabalhados, assim como o que lhe faz bem e o que não.

Na Aldeia Nova Coroa, em Santa Cruz de Cabrália - BA, em um ambiente mais urbanizado, Erilson Pataxó, na escola infantil de Nova Coroa, desenvolve atividades de alfabetização a partir dos elementos dos canteiros dos pais dos pequenos estudantes.

Em um dia de observação de suas aulas, após fazer o *Awê*, a turma voltou para a sala, onde professor trouxe diversos exemplares de plantas medicinais da região, todas bem conhecidas pelos Pataxó. As crianças tiveram oportunidade de tocar, cheirar e aprender as propriedades dessas plantas, assim como os seus efeitos para o bem estar do ser humano. Os estudantes foram convidados a trazer, na aula seguinte, uma muda de uma planta medicinal cultivada pelos pais, no quintal de casa. Eles deveriam trazer também algumas informações, como: para quê e como os pais usam tal planta. Ao chegarem com as mudas, no outro dia, na escola, o professor convidou-os a sair das carteiras para fazer um círculo no centro da sala. Em uma conversa mais próxima, em modelo de atenção mais intimista, eles foram convidados a falar sobre a muda que trouxeram.

Conceitos caros à educação tradicional pataxó vêm à tona, nessa atividade proposta por Erilson Pataxó, como a *pesquisa com mais velhos e manejo do território*, assim como a importância da vida da/na terra e questões da medicina

tradicional. A semente da prática de *observação extensiva*, do exemplo dos pais, começa a ser germinada também na escola. Na medida em que a criança acompanha os pais até a horta ou jardim e os vê retirando as mudas para serem levadas para a escola, o professor reforça a importância do espaço da horta/jardim para a construção de conhecimento, valorizando os saberes desenvolvidos nesse ambiente. Agora, a criança é porta-voz desses saberes, na sala de aula. Certamente, ela voltará para casa e olhará a horta/jardim de maneira diferente da anterior.

Após a conversa com os pequenos estudantes, Erilson convidou todos para saírem da sala e se aproximarem do canteiro, no espaço externo, dotado de garrafas pet trazidas para servirem como vaso de plantas. Assim, inicia-se um processo coletivo de montar os “vasinhos” e/ou abrir valas para as novas “moradoras” da escola. A partir de então, as crianças têm uma outra relação com o espaço externo da escola e com aquele canteiro, já que as plantas precisam ser cuidadas: uma forma de se compreender a relação entre as plantas e o clima, o solo, o ambiente, o Sol e a água. Na medida em que a atividade vai-se desenvolvendo, de maneira operosa e prazerosa, em meio à água, pazinhas, plantas, terra, e reforçados o elo entre ambiente doméstico e o escolar, entre pais e professor, sublinham-se os caminhos da formação da *identidade* buscada pela educação escolar pataxó. No retorno à sala, as letras são estudadas a partir dos nomes das plantas, assim como os números, de acordo com o número de mudas de cada espécie de planta, que a escola ganhou.

Imagem 82 – (esq.) Escola infantil de Nova Coroa. Imagem 83 – (dir.) Professor Erilson auxilia os estudantes no uso da zarabatana de papel.



Fotos do autor.

Em outra atividade, Erilson Pataxó trabalhou uma peça artística tradicional, a *zarabatana*, que também é uma arma de caça. Trazendo os materiais tradicionais,

assim como as plantas, que são usadas como ferramentas ou recursos na confecção da *zarabatana*, como bambu, taboca, imbira, linha, pena, tala-xandó, lixa, serrinha, cola, taquara, ele dispôs as crianças em roda para que pudessem experienciar e conhecer os elementos naturais envolvidos no processo. Cada uma recebeu uma palavra referente a um desses materiais, para identificar a mesma palavra que já estava colocada no quadro. O professor, então, manipulou e utilizou os materiais trazidos, na confecção de uma *zarabatana* e todos observaram atentamente (*observação intensiva*). Logo após, ele distribuiu papel, fita adesiva, linha, cola e tesoura para que cada um deles pudesse fazer a sua própria *zarabatana*, com materiais alternativos, à luz do que acabara de fazer o professor (*observação empírica*). Muito empolgadas, as crianças, no fim da atividade, saíram para fora da sala, para testarem a arma de caça em ação, com uma “flechinha” de papel. Enfileiradas, elas experimentaram soprar a *zarabatana* e quiseram ver quem soprava mais longe.

O trabalho dos professores Erilson Pataxó e Dona Liça Pataxoop se coadunam com uma máxima usada por Yunkaporta na definição dos 8 ways, as oito maneiras de se ensinar e aprender aborígene, em sua introdução na escola. A ideia não é ensinar *sobre* a cultura, mas ensinar *por meio* da cultura, por meio das suas práticas, pensabilidades, metodologias e axiologias.

Alegando que cada povo indígena projeta e deseja uma ideia de alteridade, Melià incita a pensar nas estratégias que cada povo desenvolve, por meio das escolas indígenas, para solucionar certa função integradora e desagregadora do Estado. Integradora no sentido de procurar integrar os povos indígenas a um padrão instituído para a sociedade nacional, e desagregadora por privilegiar conteúdos, que estão ligados aos modos de vida das metrópoles e não à vida das aldeias, preparando-os para uma vida que acontece longe do local onde nasceram e cresceram. Para o autor, a comunidade tem uma *racionalidade operante*, “que temos que saber descobrir para que as novas ações pedagógicas possam praticá-la” (MELIÀ, 1999, p.16). Ele continua, alegando que essa *racionalidade* foi negada, durante muitos anos aos povos indígenas. Contudo, é preciso reconhecer que a ação pedagógica, para a alteridade, é algo que os povos indígenas podem oferecer e exportar à sociedade nacional e à escola monoepistêmica. Conclui o autor: “Assim, não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação” (Idem, *ibidem*).

Como foi ilustrado pela maneira como Ajuru ensina a performance-cantodança-ritual *Awê* para seus estudantes, os professores pataxó utilizam-se de diversas ferramentas e estratégias para trazer as questões e processos da cultura tradicional para a escola. É possível dizer que, no caso de Coroa Vermelha e Nova Coroa, aldeias urbanas, a imagem da aldeia-educadora tradicional ganha novos contornos e cores. Se o fogão à lenha, ou as fogueiras em frente da casa, não reúnem mais os *velhos* e as crianças todas as noites, os professores pataxó fazem com que as histórias e mitos do povo sejam contados em outros ambientes e sob outros formatos metodológicos. Ajuru explica, por exemplo, que os cantos são realizados em Coroa Vermelha, “na escola, nos pequenos núcleos de aldeias, no próprio espaço do museu, no próprio espaço do comércio indígena, e, hoje uma coisa mais nova, nas igrejas, que estão implantadas dentro do território pataxó” (FERREIRA, C., 2018), assim como nas retomadas, fortalecendo o coletivo, nos *Awê*. É a elaboração desses outros formatos, a construção desses outros ambientes e as articulações dos professores com outros agentes educadores da comunidade, na escola, que me interessam. Um pouco mais próximas da realidade de Santa Luzia – MG, as escolas pataxó em Santa Cruz de Cabrália – BA, nas aldeias urbanas de Coroa Vermelha e Nova Coroa se mostram como campo de muita potência, aprendizado e pesquisa.

Capítulo 4

Laboratório de retomada da cultura

E aí, um dia, eu vi uma índia que falou pra mim, ela tava conversando comigo. Ela me fez uma pergunta: pra mim, qual era a mulher mais guerreira? Eu falei logo, 'a minha mãe!, a minha mãe criou a gente'... E ela disse: 'não, a mulher mais guerreira que nós temo é a Mãe-terra. A Mãe-terra é a mais guerreira que nós temo, porque a Mãe-terra dá o nosso alimento, ela cuida de nós. Tudo que nós plantamo a gente come, que a Mãe-terra dá'. E eu falei, 'não, mas é verdade. Por isso que eu aprendi com minha mãe que a gente pisa na terra, não para destruí-la, mas para nos fortalecer'. A gente vai buscar energia e vai buscando. É por isso que nós, povos indígenas, conseguimos resistir a essa luta até hoje.

SANTOS, M., 2019

O presente capítulo trata de uma elaboração em torno de experiências em ensino/aprendizagem em Arte, fundamentada em conversas e trocas com professoras e professores e artistas pataxó e xakriabá, que foram parceiras e parceiros da pesquisa, que deu origem a esta tese. Ela condensa uma série de questões, que surgiram em meio à observação de suas pesquisas e de seus experimentos no campo da educação; a momentos de choque cultural, de embates com minhas formas de pensar, pesquisar, ensinar e a de conciliação entre mundos epistêmicos.

O *Laboratório de retomada da cultura* é expressão de um percurso investigativo de um professor não indígena, que elabora experiências educativas no componente curricular Arte, do Ensino Médio, a partir da descrição de alguns processos educativos do povo Pataxó. Essa descrição é o resultado do uso da minha cultura para estudar as outras (WAGNER, 2012), ou seja, o estudo desde meu próprio ponto de vista e da minha prática escolar, uma maneira de usar minha própria ideia de educação para aprender outra ideia de educação, pataxó. De caráter experimental e em nome da *pesquisa sem fim*, o *Laboratório* não se configura exatamente como uma abordagem voltada para o estudo das temáticas pataxó, mas

como uma abordagem que tem como foco principal a experimentação de conceitos e diretrizes metodológicas pataxó, no percurso escolar de tradição monoepistêmica.

O Ensino de Arte, em moldes convencionais, atravessado pelas prerrogativas da História da Arte, trabalha temas como "arte grega", "arte barroca", ou "arte moderna", por meio da sistematização de informações de seu contexto histórico, pressupostos culturais do artista e seus modos de fazer. Compreendendo que tal proposta é inadequada para as temáticas pataxó, a elaboração do *Laboratório de retomada da cultura* tem outro foco, que não a sistematização, classificação, julgamento e representação, a saber: interagir com os pressupostos epistemológicos, culturais e educacionais trazidos pelos professores pataxó, por meio de um trabalho intercultural.

A escola pataxó tem como uma de suas bases a *retomada* e a afirmação da cultura do povo e os saberes situados localmente. Assim, faz sentido que experimentos em ensino/aprendizagem de Arte inspirados – ou transformados – pela educação pataxó se voltem, primeiramente, não para as práticas artísticas deste povo específico – foco no conteúdo –, mas para *retomada e afirmação das práticas e manifestações culturais dos estudantes*, entendidas como a cultura dos seus pais, avós e ancestrais, trabalhadas por processos e contextos conceituais pataxó – foco na linha conceitual dos processos. Dessa forma, o primeiro passo do *Laboratório* é voltar-se para o estudo dos *saberes situados localmente*, no contexto da escola monoepistêmica. O segundo passo é investigar a cultura, as filosofias e as artes de um povo indígena específico – Pataxó. O terceiro, então, é criar conexões entre a cultura local, a cultura pataxó e a cultura da arte museal. Nessa linha de raciocínio, reafirmo que a proposta que se delineia não visa trabalhar temas pataxó sob metodologias escolares, o que poderia ser designado como simples *indigenização do conteúdo*, seguindo os formatos metodológico-conceituais convencionais da escola. Seu objetivo é a *experimentação de processos indígenas* (YUNKAPORTA, 2009) no percurso de ensino/aprendizagem de suas culturas, ou seja, a criação de atividades orientadas pelas prioridades e diretrizes da educação escolar pataxó - sendo esta orientada pelas prioridades da educação tradicional pataxó -, dando vida a elementos e conceitos caros a essa cultura, em sala de aula.

A designação *Laboratório de retomada da cultura* aponta para o sentido e a natureza pragmática dessa proposta. O *laboratório* indica o seu caráter experimental, tendo em vista que eu, como professor, tenho um duplo desafio no

que tange à criação e ao desenvolvimento de processos de pesquisa e de metodologia de ensino/aprendizagem. Como, de uma forma geral, os professores não contaram com muitas informações sobre as culturas indígenas em sua formação - já que os seus professores e os professores dos seus professores também não as tiveram -, é preciso que iniciemos um processo de investigação inovador, que atenda à urgência de contemplar as prerrogativas da Lei nº 11.645/2008. A compreensão da cultura pataxó exige um processo de pesquisa de longa duração – jamais será esgotado em alguns anos –, mas não pretendo, com essa afirmativa, deixar os estudantes sem aulas que abordem as culturas e histórias ameríndias até que seus professores "se capacitem" frente a elas. O que proponho é um processo de pesquisa *em processo*, que se realize durante as aulas, ou seja, a coletivização do processo de investigação, o *pesquisando junto*, isto é, a inserção dos estudantes como sujeitos desse processo para que *investiguem junto* com o professor, uma vez sendo possível que, nesse assunto, os estudantes tenham o mesmo nível de *informação* que seus professores.

Nesse contexto, o *Laboratório* sugere a substituição do intento de "dominar" a temática pataxó pela vontade de pesquisar e aprender *junto com* os meus estudantes. Nesse sentido, o que se ambiciona ensinar/aprender não é, especificamente, sobre as diversas micro e macro estruturas, que compõem o universo da cultura pataxó, mas sim *as maneiras adequadas de investigar e construir conhecimento sobre e com os Pataxó*. Falo aqui do desenvolvimento de métodos específicos de pesquisa, que apontam para um ideal de estudo sobre as artes pataxó, que pode ser também perseguido por outros professores, em busca de um trabalho seguro, produtivo e autêntico. Trata-se de um ideal cujos métodos desviam da pretensão da *captura do sentido*, da síntese, da classificação e de uma organização taxonomista estanque; um aprendizado sobre os materiais confiáveis e eticamente implicados com a causa pataxó, *construídos com* ou *pelos* intelectuais pataxó; processos coletivos de construção de conhecimento que deem vida às culturas locais, à identidade do estudante e que democratizem informações e conhecimentos sobre as artes de "seu povo", desviando assim, de um estrangeirismo endêmico do Ensino de Arte. Trata-se, além disso, de uma investigação sobre os contextos conceituais, as metodologias e epistemologias dos Pataxó: como eles aprendem o que sabem.

Ainda na linha do pesquisar e aprender *junto com*, volto para o estabelecimento de uma parceria com professores pataxó, que vai orientar ou tutelar esse processo, por meio de diálogos possíveis, sejam eles presenciais ou virtuais. Os frutos desse diálogo são experimentações pedagógicas interculturais, realizadas na escola monoepistêmica, que logo viram objeto de análise, reflexão, novos diálogos e pesquisas. Apenas os intelectuais indígenas poderão dar a autoridade e autenticidade étnica e cultural ideal às pesquisas dos professores, dado seu olhar qualificado sobre a sua cultura, ou seja, sua condição de agente social/cultural no contexto em foco¹²⁷. Contudo, frente à realidade do ensino formal brasileiro, é preciso pensar em caminhos tangentes, que estejam ao alcance do professor em atuação. Sublinha-se, assim, um estudo, que também passa pela reflexão dos intelectuais indígenas, disponíveis em seus livros, *blogs* e vídeos. Em 2020, já é possível encontrar algumas publicações de intelectuais indígenas nas bibliotecas de universidades e centros culturais, assim como contar com diversas entrevistas e gravações de rodas de conversas de representantes dos diversos povos indígenas, na internet, promovidas por eles mesmos, seus parceiros ou instituições culturais não indígenas. Esses vídeos, muitos dos quais foram usados como referência para a escrita desta tese, se firmam como campo privilegiado de difusão do conhecimento e do pensamento de mestres de culturas formuladas na tradição oral.

Em uma entrevista com Tyson Yunkaporta, ele disse:

o professor não precisa ser um especialista em cultura aborígene, 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)¹²⁸.

A expressão de Yunkaporta “o professor não deveria ensinar a cultura para eles” suscita uma outra faceta do experimentalismo do *Laboratório*. Ela sugere trocar

¹²⁷ Gersem Baniwa ilustra essa ideia do olhar qualificado do indígena, ao explicar a importância da sua condição de pesquisador indígena, que estuda o contexto indígena. Ele escreve: "O esforço que se pretende é produzir um olhar qualificado sobre a questão, partindo da condição particular do pesquisador como índio e agente social do contexto em foco. Os recursos privilegiados de que disponho, como as línguas locais e o domínio empírico da realidade social, contribuíram para aprofundar, ou ao menos diversificar, a leitura da realidade, e assim puderam abrir novos horizontes de investigação antropológica desta e de outras realidades comuns" (LUCIANO, 2006, p.10).

¹²⁸ "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".

o *ensino da cultura* pelo *abrir espaço para a cultura*. Remete à pergunta matricial desta tese: *como ensinar aquilo que não aprendi?* Ao que Yunkaporta sugere responder: *não ensinando*. Uma resposta que pode desconsertar as perspectivas de professores ou de pesquisadores de sociedades tão escolarizadas como a nossa. Profissionais que costumam não 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 pataxó. Diz respeito a transformar o formato convencional do que se chama de *aula*, a diluir a hierarquia presente no *ensino*, que, de acordo com a visão bancária da educação, compreende que "o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (FREIRE, 2014, p.81). Concebe desenvolver ferramentas para a emancipação e o "pensar autêntico" dos estudantes, em vez de considerá-los seres em adaptação e ajustamento a um sistema pré-definido e com lugares demarcados (FREIRE, 2014, p.81).

A escola e a universidade, talvez, não ensinem seus estudantes – e futuros professores – a abrir espaço para o *aprender sem ensinar*. Mas a educação tradicional dos Pataxó sim. Na medida em que se *abre espaço para a cultura*, para a *participação*, a *observação* dos processos rituais, trabalhos e ações cotidianas e para a transmissão de conhecimento pela *oralidade* e a *autorreflexão*, a criança e o jovem aprendem sem ser ensinados. Foi pela via do *abrir espaço para a cultura* que eu aprendi muitas coisas entre os Pataxó. A *observação* do trabalho dos professores, das práticas cotidianas nas aldeias, da escuta dos mestres, da *participação* em algumas atividades tradicionais da cultura, assim como da *autorreflexão* sobre meu deslocamento frente a elas, me fez aprender sem que ninguém me *ensinasse*. E é a partir dessa experiência de aprendizagem – como eu aprendi o que sei sobre os Pataxó – que elaborei processos de *abrir espaço para a cultura* entre os estudantes do IFMG e criei atividades baseadas nas *ações de engajamento do aprendiz* da educação tradicional Pataxó.

O termo *laboratório* foi discutido junto com Erilson e Oiti Pataxó, na ocasião da banca de avaliação da tese na Aldeia Coroa Vermelha. Perguntei-lhes se ele

seria adequado à realidade pataxó, uma vez que o termo representa o espaço asséptico da ciência, que separa o objeto das variáveis do seu *habitat* natural. Contudo, diante dos desdobramentos que o termo já sofreu, os professores pataxó destacaram sua versatilidade e sua sintonia com a experimentação e com a construção de conhecimento. Assim como Oiti Pataxó se apropria do formato do museu para construir um museu pataxó, voltado para a afirmação e a retomada da cultura, na Reserva da Jaqueira, com o intuito de aproximar a história e a arte do cotidiano, a ser visitado por turistas e indígenas, o *laboratório* pode assumir formatos e vocações perspectivistas, para dar vida às epistemologias pataxó.

O termo *retomada* vai direcionar os processos de pesquisa e, logo, os processos de desenvolvimento de metodologias de ensino/aprendizagem e de criação de sentido para as culturas, sujeitos e manifestações estudadas. *Retomada* é um conceito eminentemente indígena, central nas escolas pataxó e xakriabá, operador de uma metáfora ligada à conquista ou ao empoderamento de um *território* – seja ele geográfico, político ou cultural. Assim, vislumbra-se a *retomada* tanto como a ativação de práticas culturais ancestrais, familiares e comunitárias dos estudantes da sociedade nacional (que podem estar adormecidas), como a ocupação da escola monoepistêmica pela cultura pataxó. Dessa forma, as *retomadas* são marcadas por re-ocupações, ou seja, o retorno a um território anteriormente habitado pela cultura, ou podem repercutir em novas ocupações, na conquista de espaços que não foram reservados para a presença da cultura do estudante (ou da cultura pataxó), como a própria grade curricular, os trabalhos de conclusão de curso, ou mesmo a vida dos estudantes da sociedade urbana. Cria-se aí uma nova base para o processo de construção de conhecimento em Arte: a formação da identidade do estudante a partir do (re)conhecimento ou (re)envolvimento com a sua tradição familiar e a realidade artística/cultural da sua família ou vizinhança, dos saberes locais que circulam e estruturam a sua realidade.

O termo *cultura*, do *Laboratório*, indica o seu sentido pataxó. Se, para o mundo de colonização europeia, a etimologia de *cultura*, como visto no capítulo 2, remete ao latim e ela está ligada ao refinamento do homem por ele mesmo, pela sociedade e pelos bens e instituições culturais, para os pataxó, como visto no capítulo 3, *cultura* é ciência. Dessa forma, *cultura*, além de um conjunto de características que definem modos de ser, de agregar valores, de significar elementos, que gerem pertencimento ao grupo, é, sobretudo, um arcabouço de

modos de fazer, modos de aprender, técnicas e tecnologias voltadas para a investigação das maneiras de entrar em ressonância com a trama de relações, que sustentam o mundo natural e o *território*. Encontram-se aí metodologias de *pesquisa* distintas, valorização de um sistema de construir, reconhecer e compartilhar conhecimento, aproximando, por fim, da epistemologia e filosofia pataxó para a Educação. Essas metodologias dizem de práticas de observação dos ciclos cinquentenários do céu, ou das redes de relação entre humanos e não humanos em um ambiente, ou bioma, por exemplo; da divulgação de descobertas científicas ou postulados axiológicos por meio de histórias fantásticas, que perpassam as gerações; de modos de produção vinculados à cooperação entre as espécies, no ritmo de seus ciclos de vida, e a conexão das agências de humanos, animais e espíritos; de modos de manejo do *território* realmente sustentáveis; de formas de pensar que se desviam da ideia de uma preparação técnica para uma indústria de cunho extrativista, voltada para a interferência, exploração, esgotamento de recursos, transformação radical e abandono de biomas¹²⁹, a qual se aliena da responsabilidade sobre seu impacto no mundo; de narrativas que, para uns, não são convencionais, nem convenientes, pois encaram os fatos de frente, contabilizando a luta contra o genocídio e o extermínio das espécies; de formas de pesquisa, que privilegiam o subjetivar e o personificar em detrimento do objetivar, tecendo uma rede de personitudes e intencionalidades, diante do mundo e seus fenômenos, de forma horizontal. Dizem de uma *ciência situ-acionada*, guardada pelos sábios mais velhos e experientes, que, em vez de se pautar em modelos de pesquisa importados, é voltada para o desenvolvimento de técnicas, tecnologias e métodos de pesquisa e disseminação de conhecimentos vinculados ao local, ao contexto sociocultural e geopolítico dos sujeitos humanos e não humanos, que definem e integram esse local.

Dessa forma, o sujeito que retoma a cultura à luz dos agentes das ciências pataxó, dos pajés ou dos *mais velhos*, busca pesquisar não apenas observando a natureza, mas participando dela e do seu próprio experimento com ela, com todo o seu ser sensual (CAJETE, 2015b). Portanto, *retomar a cultura* passa também por estar aberto para o sentido do mundo e a sua *leitura*, para a vida da/na terra, para as

¹²⁹ Pensando nas principais matrizes industriais brasileiras, para citar a mineração, agropecuária, construção civil e a indústria petroleira, pode-se dizer que são atividades de alto impacto ambiental e que nem sempre incluem, em seus custos operacionais, a amortização da destruição dos biomas atingidos.

presenças, vozes e expressões, que o constitui, em todo o seu corpo, mente e espírito.

O *Laboratório de retomada da cultura* propõe a ativação de conexões entre três pilares fundamentais: (1) os saberes e valores ancestrais, (2) os saberes e costumes familiares e comunitários e (3) os saberes e filosofias da vida da/na terra, embasados na ideia de *território*. A *ancestralidade* evoca a memória não-cerebral, mas intra-corporal, celular, a memória que está no sangue e é, também, espiritual. Trata-se de valorizar a história longínqua presente no corpo, o material genético e toda a carga de informações acumulada ao longo de milhares (ou bilhões?) de anos, carregada e desenvolvida por pessoas ancestrais, suas gerações, suas lutas, seus enfrentamentos com tempo, com o mundo; suas adaptações, *expertises* desenvolvidas, conquistas diante da pesquisa da/na vida. A *família e a comunidade* trazem a cultura, a construção de laços do afeto e da razão, no presente; representam o campo experimental da vida, da pesquisa da vida, trazendo à baila a carga da ancestralidade, atualizando-a, reconfigurando e construindo-a para as próximas gerações. Dizem do saber ancestral acumulado, em dinâmica na conjuntura do mundo; de como esses saberes se comportam e performam no mundo em que vivo, como eles constroem e modificam o mundo. A *vida da/na terra (território)* é o estudo feito a partir dos conceitos-chave de *território* (vários autores) e de *ressonância* (CAJETE, 2015a), o estudo da trama de relações, que sustentam a vida, a análise das leis e das ações dos seres humanos e não humanos, que constroem o equilíbrio da/na natureza e a formação do *corpo-território* (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018). Trata-se de sondar a sabedoria das plantas e dos animais, reconhecendo a sua história longínqua e a carga de informações acumulada por seus ancestrais, em seus enfrentamentos, adaptações, pesquisas e conquistas; de aprender com eles sobre a construção do equilíbrio da trama de relações da vida, do/no *território*. Trata-se de associar à terra, a figura da mãe-natureza, a figura da “mulher mais guerreira do mundo” (SANTOS, M., 2018), a representação máxima da fertilidade, da devoção à vida, do impulso pela recuperação e geração da vida, pensando-a como um ser vivo, uma entidade, em constante interação com as pessoas, os espíritos, as plantas, os animais e com o próprio corpo. Abre-se mão da ideia de uma Terra como ser inanimado, inorgânico, uma fonte de recursos para o extrativismo do homem (o suposto único animal racional do planeta), para pensar em uma entidade em que me coloco em relação, um corpo com quem mantenho

constante diálogo, contato, com quem estabeleço um processo de alimentação mútua, que me conforma enquanto o conformo.

O *Laboratório* se firma, de uma forma geral, como um espaço para a construção de estratégias de *abertura para a cultura*, de experimentação de ações de *retomada* ou ativação da cultura e da ancestralidade do estudante e dos saberes situados localmente; reconhecimento dos processos de ensino/aprendizagem familiares e comunitários (que se relacionam com os processos tradicionais pataxó e xakriabá); reconhecimento de aspectos dessas culturas nos hábitos e costumes dos estudantes e seus familiares; investigação das ciências e artes pataxó e xakriabá; vivências de envolvimento com a terra e a rede de relações, que sustenta a vida da/na terra; *situ-acionamento* de conceitos pataxó e xakriabá no contexto da cultura da comunidade escolar; elaboração e construção artística a partir da sintonia e contaminação por pressupostos e filosofias pataxó e xakriabá.

A origem da ideia do *Laboratório*

Em conversa na Escola da Reserva da Jaqueira, Ariema Bonfim Pataxó (2017) me remontou sua história e se definiu fruto daquela aldeia, já que ali aprendeu muito sobre sua cultura. Ela é filha de mãe indígena e pai não indígena. Para se casar, sua mãe teve que sair da Aldeia de Barra Velha, pois pessoas não indígenas não podiam morar na Aldeia. Dessa forma, crescendo em sítios longe de Barra Velha, Ariema, seus irmãos e irmãs, estudaram em escolas não indígenas. Quando adolescente, sua família se mudou para Coroa Vermelha e ela passou a estudar em uma escola indígena:

...pra mim foi um privilégio. Foi surpresa pra mim, porque eu nunca tinha lidado com outras coisas, principalmente da cultura, e eu acabei aprendendo. Primeiro teve a aula de Cultura, que a gente foi tendo, aula de Patxohã e eu fui aprendendo sobre a cultura pataxó... (BONFIM, 2017, informação verbal).

A surpresa de Ariema não estava em uma eventual “descoberta da sua identidade indígena”, mas na objetivação dessa identidade sob parâmetros até então novos para ela: de acordo com uma elaboração coletiva que ascendia entre os Pataxó de Coroa Vermelha, ligada à *retomada da cultura* e à marcação de traços diacríticos dessa cultura. Arissana, sua irmã, me explicou que, desde sempre, seus

pais, Dona Meruka Pataxó e Sr. Wilson Bomfim (antigo amigo do povo e grande conhecedor da cultura), lhes contaram histórias, lhes ensinaram a filosofia de vida e modos de fazer típicos dos Pataxó, mas isso não era objetivado como traços da cultura, da mesma maneira como o era em Coroa Vermelha. Além de levá-los para visitar os avós, na Aldeia Barra Velha, Dona Meruka ensinava os filhos e filhas a fazer armadilhas, pescar, plantar, cozinhar, olhar a Lua, de acordo com a ciência pataxó, embora esses aprendizados não passavam, necessariamente, pelas marcas de diferenciação mais visíveis e aparentes da cultura pataxó, como a pintura corporal, ou o uso da tanga tradicional.

A *retomada cultura*, que estava sendo mobilizada desde a escola indígena de Coroa Vermelha, no período da adolescência de Ariema, propunha pensar o “ser pataxó” de uma forma nova para ela. Forma essa, tributária da relação dos Pataxó de Coroa Vermelha com a sociedade urbana de Santa Cruz de Cabrália – BA e da necessidade de diferenciação e, sobretudo, afirmação. Assim, sua fala “eu não sabia o que era ser índia”, não diz de um desconhecimento da cultura pataxó, mas do conhecimento de uma nova forma de agenciar e significar o “ser índia”. Em Coroa Vermelha, ela passou a articular sua identidade, seus modos de saber e ser, consciente e intencionalmente, a elaboração de uma coletividade pataxó que definia, para si, e perante a urbanidade, esse “ser índia”.

O relato de Ariema Pataxó joga luz sobre a *retomada da cultura*, o que propõe esta tese para a escola de tradição monoepistêmica. A objetivação (e subjetivação) de aspectos da sua cultura, a partir da ativação de práticas, lugares, contextos, traços diacríticos e imagens, pode permitir que se retome, tome posse ou se empodere de sua própria cultura - a cultura de seus antepassados -, se afirme a identidade, reconheça os saberes, que sustentam a vida de sua mãe, tias, primos, avós, sob um novo viés, e conecte sua identidade com essa realidade; atualize a ligação de seus traços fenotípicos aos traços dos seus antepassados e de um coletivo; (re)conecte uma força, que vem de suas células, seus olhos, seus cabelos, seu sangue com um ambiente físico, filosófico, epistemológico, ontológico e cosmológico, conferindo-lhe pertencimento a uma cultura e a um povo. É nesse sentido que se pensa o *Laboratório de retomada da cultura*, uma proposta de ensino/aprendizagem em Arte, que parte do reconhecimento, da ativação ou objetivação de aspectos dos saberes, culturas e das artes locais (familiares, comunitárias), por meio de estratégias metodológicas pataxó, para se chegar nos

saberes, culturas e artes pataxó e, depois, nas artes globais ou estrangeiras (arte de tradição museal).

A elaboração das diretrizes operativas do *Laboratório* tiveram como inspiração uma proposta de ensino/aprendizagem de cultura pataxó, definida por Anari Braz Bomfim Pataxó. No início dos anos 2000, Anari desenvolveu um plano de ensino para o componente curricular *História de Porto Seguro*, na Escola Indígena da Aldeia Barra Velha, município de Porto Seguro - BA. Encontrando aí uma oportunidade para trabalhar conteúdos pataxó, ela programou eixos de trabalho, que contemplassem, minimamente, o ensino da cultura pataxó para adolescentes, que cursavam o segundo ciclo do Ensino Fundamental, ou o Ensino Médio, na Aldeia. Mesmo ocupando reduzido espaço entre o conteúdo programático de um componente curricular específico, Anari elencou uma série de temas que considerou fundamentais para a formação do jovem pataxó.

Anari Pataxó se firma como sujeito epistêmico das diversas questões, que integram o programa, desvelando a visão de seu povo sobre fatos que envolveram e envolvem a história da cidade de Porto Seguro, lançando um olhar crítico sobre a história contada pelos livros didáticos. Problematiza a imagem e o lugar construídos *para* o indígena - e não *por* ele -, na sociedade brasileira. Aborda o presente pataxó e situa todas as questões dos Pataxó geopoliticamente, investigando seu território, sua organização, suas artes e costumes. Sua proposta dialoga com a ideia de uma *educação problematizadora*, trazida por Paulo Freire (2014) para a escola convencional. Segundo o autor, a educação problematizadora deve favorecer a "percepção que é capaz de perceber-se" e que "enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la" (FREIRE, 2014, p.104). Ela procura partir da situação presente, existencial, concreta dos estudantes, refletindo suas aspirações, e organiza seu conteúdo programático a partir daí (Idem, p.119), criando oportunidade para que o estudante objetive e transforme sua realidade¹³⁰.

¹³⁰ É importante ressaltar que essa elaboração pioneira de Anari Pataxó não expressa os anseios e dinâmicas metodológicas assumidas, nos últimos anos, nas escolas pataxó, em suas diversas aldeias. Se, no início dos anos 2000, Anari deu enfoque aos conteúdos, em uma abordagem problematizadora, em 2018, Arissana, Jussimar e Verônica Pataxó propuseram, ao Colégio Indígena de Coroa Vermelha, o desdobramento dos conteúdos em abordagens de "temas geradores pataxó", que deveriam atravessar todos os componentes curriculares, de todos os anos do Ensino Médio. Essa perspectiva, contudo, só foi possível, depois do trabalho de diversos professores pataxó ao longo dos anos, que, somando ao esforço de Anari, instituíram componentes como Cultura Indígena e Patxohã, em todas as escolas pataxó.

Quadro 1: Conteúdo programático ligado à cultura pataxó, desenvolvido por Anari Braz Bomfim Pataxó, na Escola Indígena de Barra Velha.

Índios

- *Como surgiu a palavra índio?*
- *O que é ser índio?*
 - *(Índio na visão dos índios e na visão dos não índios)*
- *O que devemos valorizar e fazer para fortalecer nossa identidade [indígena]?*
- *O que faço na minha comunidade para ser realmente um guerreiro indígena?*
- *Porque dia 19 é Dia do Índio?*
 - *O que essa data representa para o nosso povo [indígena]?*

História

- *Mito de Criação Pataxó*
- *Por que o nome Pataxó?*
- *História e a vida do nosso povo antes do contato com o homem branco*
- *Os povos que já viveram aqui, nesta região*
- *A vida do povo Pataxó com a criação do aldeamento em 1861*
- *Por que o nome Barra Velha?*
 - *Como era chamado antes? Por quê? E por quem?*
- *As primeiras famílias: de onde vieram e como viviam*
- *Quando chegou o conhecimento sobre o direito enquanto índios*
- *Criação do Parque de Monte Pascoal em 1943*

A Luta pelo Direito

- *A seca de 1950 a 1951*
- *O "fogo de 51" ou o "massacre de 51"*
- *Dispersão e retorno para Aldeia: quem voltou?*
- *A demarcação de Barra Velha*
- *O posto indígena de Barra Velha*
- *O surgimento e história das outras Aldeias (Coroa Vermelha, Corumbauzinho, Águas Belas etc.)*
- *"Nossos heróis", "nossos velhos"*

Nossa Aldeia atualmente - Barra Velha

- *Lugares que compõem a Aldeia*
- *Origem dos nomes e famílias predominantes*
- *Localização, população, economia de subsistência, organização*

O povo Pataxó atualmente

- *Localização (diversas aldeias)*
- *População*
- *Meios de sobrevivência*
- *Problemas enfrentados pelas Aldeias*
- *Como estão se organizando para superar os problemas*

O município de Porto Seguro

- *História do município*

- *Os lugares que fazem parte do município*
- *Os lugares turísticos; monumentos históricos*
- *População: quem são, quantos são, como vivem*
- *Organização, gestão*
- *Problemas sociais*

A cultura do nosso povo

- *O que é cultura*
- *O que é etnocentrismo*

Língua indígena

- *Por que perdemos parte da nossa língua*
- *Família e tronco linguístico*
- *Influência do misturo*
- *Língua Pataxó atualmente*
- *A linguagem oral dos mais velhos (maneira de falar em importante valorizar)*

Ritual

- *O que é ritual*
- *O que significa a dança e a música para o povo pataxó (representação ou apresentação)*
- *A origem do Awê e seu significado*
 - *O que é importante durante o ritual do Awê*
- *A diferença entre Awê e Toré*

Religião indígena

- *Como era a religião Pataxó antes*
- *O batismo antes e hoje*
- *Como eram enterrados os mortos antes e hoje*
 - *Influências de outras religiões (católica e evangélica)*
 - *A Igreja da Aldeia*

Festas religiosas

- *A influência dessas festas*
 - *Como um aspecto de outra cultura influencia e passo a fazer parte de uma outra cultura*
- *Quais as festas festejadas e o que significam hoje*

Pintura

- *Tipos de pintura corporal*
 - *Seu significado*
- *Tintas naturais usadas pelo povo Pataxó*
 - *Para que servem*
- *Vestimenta tradicional do povo*
- *Uso do traje*
 - *Materiais: taboa, imbira*
- *Adereços usados*

Culinária

- *As comidas e bebidas típicas e modo de preparo*
- *Alimentação em nossa aldeia (produtos nativos e industrializados)*
- *A importância do Manguê para a nossa aldeia*
- *A diferença da alimentação antes e hoje*
 - *Como eram as pessoas e como estão hoje*
- *As bebidas alcoólicas*
 - *Cachaça, influência e problemas*

Artesanato

- *Os artesanatos antigos*
 - *Quais eram, para que serviam e como eram*
- *Os artesanatos atuais*
 - *Quais são, para que servem, material utilizado, como é comercializado*
- *A divisão dos trabalhos artesanais*
- *A introdução do colar*
 - *As sementes usadas nativas e as trazidas de fora*

Organização sócio-política

- *Como era a organização antes e como é hoje*
- *A hierarquia:*
 - *Cacique, liderança, vice-cacique, conselheiros, pajés, rezadeiras, parteiras*
- *Viver em comunidade - relação antes e hoje*
- *O que prejudica o relacionamento de uma comunidade*
- *Problemas internos*

Multietnicidade pluralidade e diversidade

- *Os Povos Indígenas do Brasil*
 - *Quem são quantos são e onde estão*
- *As línguas indígenas no Brasil*
- *Conhecendo alguns povos bem como seus aspectos culturais e problemas que enfrentam*

Direitos e deveres e a cidadania

- *A questão dos direitos e deveres*
- *O que é cidadania*
- *O que é preciso para garantia dos direitos*
- *O que é a Constituição Federal*

História da política e legislação - índios no Brasil

- *Os princípios e legislação indigenista do período colonial (século XV ao século XVIII)*
- *Política indigenista no século XIX*
- *O governo dos índios sob a gestão do SPI*
- *História da luta e movimentos dos povos indígenas para a garantia de seus direitos - terra, saúde e educação*
 - *Destacar líderes e heróis antes e hoje*
- *Organizações atuais dos povos indígenas e de apoio*
- *Movimento das mulheres*

- *Estatuto dos povos indígenas / Conferência de 2000*

Terra

- *O que são terras indígenas*
 - *Onde estão e qual a importância para os povos indígenas*
 - *"Para que o índio precisa de tanta terra"*
- *O que garante a constituição sobre o direito à Terra*
- *O que é demarcação e qual o processo para regularização das terras indígenas*
- *Situação jurídico-administrativa das terras indígenas*
- *Cômputo da situação jurídico-administrativo das terras indígenas*
- *Quais os problemas enfrentados pelos povos indígenas quando suas terras não são demarcadas e as que são demarcadas*
- *Como lutam para a conquista de suas terras*
- *Movimentos: retomadas*
 - *O que é? Como é feito? Qual a intenção?*

Educação e saúde

- *O que é educação, para que serve a educação*
- *História da educação escolar indígena*
- *Princípios e objetivos da educação escolar indígena*
- *Situação atual - como está o andamento da educação escolar indígena*
- *O que está no Estatuto dos povos indígenas*

Identidade

- *Reconhecimento étnico*
- *A injustiça pela luta do reconhecimento enquanto povo indígena*
- *Povos ressurgidos*
 - *O que é e por quê*
- *Quem são os povos considerados hoje*
- *Povos extintos em risco de extinção*
- *Neoliberalismo - como atinge os povos indígenas*

O conteúdo desenvolvido pela professora, dotado de 21 itens, parece respeitar cinco eixos, sempre marcados por articulações entre saberes locais (o ponto de vista pataxó), e dados externos, vindos de agentes do Estado, do campo da Demografia, Geografia, ou da Antropologia, ou mesmo conteúdos comumente veiculados pelos canais de mídia de massas:

1. Problematização da imagem feita *para* o indígena;
2. História, na concepção político-epistemológica indígena, e *trajetória histórica* de lutas;
3. Identificação, localização e situação geopolítica do Pataxó contemporâneo;
4. Cultura do povo: costumes, práticas, tradições, saberes e artes;

5. Debates político-conceituais da causa indígena no Brasil: direitos, saúde, terra, educação, identidade.

Esses tópicos encontram ressonância com as prioridades operativas da indigenização dos processos escolares, propostas por Célia Xakriabá: “a cultura, o modo de vida, a história de luta, o manejo do território e as pesquisas com os mais velhos” (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.127). As elaborações de Anari Pataxó e de Célia Xakriabá deram ensejo para as minhas primeiras formulações dos eixos do *Laboratório de retomada da cultura*. Aquelas elaborações foram tomadas como *exemplo*, este na perspectiva de Viveiros de Castro (2017), em sua palestra “O modelo e o exemplo: dois modos de mudar o mundo”¹³¹. Diferentemente do modelo (um projeto a ser copiado), o exemplo concebe a recriação, a transformação de um exemplo em outro exemplo. Enquanto o exemplo é uma operação de “alguém que trabalha a partir de um material já trabalhado, já elaborado e o subverte ou o desvia de sua função original para atender a uma necessidade contingente”, o modelo é um “modo de pensar que começa com um projeto, desenha uma planta conceitual, encomenda materiais feitos sob medida para realizar um projeto específico” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, 43m55s). À luz do pensamento de Lévi-Strauss, o palestrante, atribuiu o pensamento por modelo ao trabalho do engenheiro e o pensamento por exemplo ao trabalho do *bricoleur* – termo francês, de difícil tradução, que se aproxima do fazer da gambiarra. Enquanto os modelos partem de uma abstração do sensível e impõem a adequação da realidade a uma norma pré-definida, os exemplos “funcionam como chamados, como iscas para se fazer algo diferentemente igual; diferentemente igual a um modelo inspirador” (Idem, 54m10s)¹³².

Os elementos trazidos por Anari Pataxó e Célia Xakriabá foram vistos como exemplos a serem recriados de acordo com a realidade do IFMG *campus* Santa Luzia, indo ao encontro do que Viveiros de Castro observa: “uma transformação desse exemplo que, por sua vez, já é exemplo para a transformação de um outro exemplo e assim por diante” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, 54m10s). Esse

¹³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PfE54pj1wU&t=32s>. Acessado em: 27 nov. 2019.

¹³² Viveiros de Castro alude mais uma vez ao *exemplo*, como modo de construir o mundo, a partir de uma prática ameríndia, o mito: “Um pouco como os mitos são versões uns dos outros, sem ter um original. [...] Isso é uma célebre colocação do Lévi-Strauss: mito não tem versão original, todo mito é uma versão de outro mito, não existe um mito original. Não existe, portanto, um modelo, do qual os outros mitos são cópias. Todos os mitos são apenas exemplos uns dos outros” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, 54m50s).

processo deu origem a diagramas, que funcionam como formas de organização do meu pensamento pedagógico. Antes de funcionarem como “modelos para” serem copiados pelos professores de outros *campi* do IFMG, ou das escolas de Santa Luzia - MG, eles funcionam como exemplos de uma construção tributária de uma realidade específica, a ser reinventada a partir da observação das culturas de cada comunidade local e da perspectiva de cada povo indígena em que se *pesquisa junto*.

Flor 5: Interface com as manifestações do povo Pataxó

O diagrama 2, *Flor 5*, permite que o estudo das artes pataxó seja atravessado pelas questões geopolíticas, históricas e culturais, fundamentais ao povo. Trata-se, além disso, de conectar essa análise a um contexto conceitual, epistemológico e educacional mais amplo.

Diagrama 2 - Flor 5 – Interface com as manifestações do povo Pataxó



Quadro 2 – Flor 5 – Interface com as manifestações do povo Pataxó

A. Problematização da visibilidade do povo Pataxó;

- a. Problematização a partir da palavra "índio";
- b. Como a cultura dominante enquadra os povos autóctones no Brasil;
- c. A imagem do Pataxó pelos Pataxó artistas: Artes Plásticas, Cinema, Fotografia;

B. Investigações sobre a *trajetória histórica* do povo Pataxó;

- a. Os significados possíveis de *história*¹³³:
 - i. *história* – regime de conhecimento definido por um conjunto de histórias, que partem de uma alteridade referencial; *história* – recorte ideológico e excludente; *história* – campo de domínio dos mais velhos;
- b. Os significados possíveis de *trajetória histórica*:
 - i. *Trajetoira histórica* – trajetória de lutas e resistência que tem cada povo indígena; *Trajetoira histórica* – elemento didático fundamental para a compreensão da realidade de cada povo indígena; *Trajetoira histórica* – objeto das metodologias tradicionais pataxó, guardado pelos mais velhos e agenciador das ideias de história e oralidade;
- c. A lógica pataxó de contar a História e dar sentido a elas;
 - i. origem, mito fundador e identidade;
 - ii. a testificação de veracidade e autoridade de saber pela experiência vivida;
- d. A versão dos Pataxó sobre os fatos e violência contra eles impetrada;
- e. Associação dos relatos dos *mais velhos* a alguns dados estatísticos e documentais de historiadores e do Estado;
- f. Reconhecimento da resistência heroica do povo Pataxó;

C. Identificação, geopolítica e manejo do *território*

- a. O presente dos Pataxó
 - i. O resultado geopolítico dos massacres, das lutas e da resistência;
 - ii. Jogos Indígenas, associações, projetos culturais, projetos de pesquisa, produção acadêmica;
- b. As características político-geográficas das terras do povo;
- c. Contextualização das terras do povo Pataxó, para além de seus limites: cidades próximas, centros político-comerciais e sua relação com o povo indígena;
- d. Os significados possíveis de *território*:
 - i. *território* – terra que dá vida; *território* – forma de relacionar com a terra; *território* – espaço completo onde as culturas se reproduzem, por meio de uma conexão histórica com o local; *território* – campo da relação social e

¹³³ Para uma compreensão mais fluida da proposta da Flor 5, os *significados possíveis* dos termos indicados foram organizados no Apêndice B.

ancestral com o meio, com outros povos, com a natureza, com a região;
território – saber corporificado;

D. Cultura: memória, oralidade e pesquisa

a. Os significados possíveis de *cultura*:

- i. *Cultura* – arcabouço de saberes, técnicas e costumes; *Cultura* – ciência e expertise; *Cultura* – atributo da inteligência e do espírito socializado entre humanos e não humanos;

b. Os significados possíveis de *memória*:

- i. *Memória* – informa a ancestralidade e a história; *Memória* – aprendizado incorporado; *Memória* – agenciadora da consciência e da identidade; *Memória* – recordação do passado e histórias ancestrais que constituem a pessoa; *Memória* – saberes ancestrais que são operacionalizados no presente, como recurso para elaboração e atualização desses saberes;

c. Os significados possíveis de *oralidade*:

- i. *Oralidade* – campo da manifestação das histórias ancestrais; *Oralidade* – circuito de saber dinamizado por narrativas nativas e narrativas ativas; *Oralidade* - regime de transmissão e retenção de conhecimentos, movido pela fala e sustentado pela memória;

d. Os significados possíveis de *pesquisa*:

- i. *Pesquisa* – método ancestral baseado na observação, dedicado ao aperfeiçoamento; *Pesquisa* – engajamento na leitura da ciência presente no mundo natural; *Pesquisa* – estudo das relações e seu situ-acionamento;
- ii. *Pesquisa com os mais velhos*;

E. Investigação dos processos de *retomada da cultura*

a. A cultura como patrimônio artístico e científico;

- i. Língua indígena, ritual, religião, festas, pinturas corporais, o chamado “artesanato” pataxó (*bajaú*, arco e flecha, *takape*, *tissume* etc.), cerâmica, entalhe, tranças, culinária;

b. Os significados possíveis de *retomada*;

- i. *Retomada* – resgate, “repossessão”, ou revitalização de território.
 1. Processos históricos de opressão e invasão territorial; processos e conflitos fundiários atuais entre os Pataxó;
- ii. *Retomada* – afirmação e reativação de práticas culturais e filosofias;
 1. Conhecimentos adormecidos; estratégias de resistência das ciências e das artes; a ponte entre *mais velhos* e novas gerações; estratégias escolares da retomada

- c. *Retomada* – resgate/reativação da cultura, do território e de expertises em campos cosmopolíticos de trabalho, em prol da autonomia e autodeterminação do povo.

F. Reconhecimento de uma *expertise* artística pataxó

- a. As artes tradicionais pataxó como elemento *ressonância*, da construção da identidade, como cultura e tradição;
 - i. Conflitos entre os termos *arte* e *artesanato*;
- b. As diversas naturezas das artes pataxó contemporâneas;
- c. Artes da retomada
 - i. *Retomada* como ocupação de museus e galerias; *retomada* como reativação de práticas no *território*;

G. Relações entre tradições artísticas pataxó e a tradição museal

- a. Distinções entre os regimes artísticos tradicionais pataxó e o regime global da arte de tradição museal;
- b. Conexões entre trabalhos de artistas pataxó contemporâneos com:
 - i. artistas das artes tradicionais pataxó;
 - ii. artistas da tradição museal contemporâneos;
 - 1. Relações, pontos de encontro, estratégias de visibilidade;
 - 2. Análise dos contextos de elaboração e manifestação de cada trabalho;

Antes de avançar sobre outros diagramas que surgiram em nome do *Laboratório de retomada da cultura*, sondando seus outros eixos, diagramas, flores e árvores, vale debruçar sobre um exemplo de um experimento pedagógico baseado na proposta da *Flor 5 – Interface com as manifestações do povo Pataxó*.

Um estudo de caso: o *Laboratório de retomada do meio ambiente com conceitos indígenas* no IFMG *campus* Santa Luzia

Em junho de 2019, na Semana do Meio Ambiente do IFMG *campus* Santa Luzia, realizei um estudo de caso desta tese junto a estudantes do 2º ano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio. O *Laboratório de retomada do meio ambiente com conceitos indígenas (LRMACI)* se firmou como uma espécie de oficina de quatro dias (3 a 6 de junho), somando uma carga horária de 6h40min por dia e 26h40min ao todo. Ele articulou as diretrizes e eixos do *Laboratório de retomada da cultura*, por meio de diversas atividades, como: construção de árvore genealógica, junto aos pais e avós; análise de vídeos (animações sobre mitos indígenas, falas, entrevistas com indígenas); apresentações do professor (mediação

de debates, aulas expositivas, projeção de *slides*); mesa redonda com avós de estudantes (debate sobre educação intergeracional, relação das outras gerações com o meio ambiente, ancestralidade indígena); atividades no exterior da sala (saudação ao sol, invenção de ambientes na escola); desenho da "minha aldeia" (mapa afetivo a partir da relação que estabeleço com minha casa e minha vizinhança); canto de músicas populares e da capoeira angola (referências culturais do professor que jogam luz sobre as ideias e pensamentos indígenas trabalhados); construção coletiva de roteiro de filme e gravação do vídeo (cruzando histórias familiares com mitos indígenas).

Por mais que o *LRMACI* não contivesse nenhum enunciado de campo da Arte de maneira mais explícita, suas atividades foram orientadas pelas dinâmicas desse campo. Muitas reflexões partiram do trabalho artístico de indígenas artistas, como Arissana Pataxó, Denilson Baniwa, Ibã Huni Kuin e Sallisa Rosa; outras surgiram pela apreciação da relação inexorável entre arte, mito e ciência, o caso dos Apapaatai do povo Wauja; muitos processos culminaram na construção de imagens, ou peças artísticas, como desenho, roteiro de filme, ou a construção de um vídeo; conceitos da *Performance*, da Pintura e do Cinema atravessaram nossas atividades constantemente.

As atividades foram criadas tendo como uma referência, um *exemplo* adicional, a investigação de Tyson Yunkaporta entre professores aborígenes, na Austrália, no que se refere a um relatório¹³⁴ de uma pesquisa realizada entre 2007 e 2009, voltada para o desenvolvimento de uma teoria da educação, que identifica os estilos de ensino/aprendizagem aborígenes recorrentes, definindo 8 caminhos da pedagogia aborígene (*8 Ways Aboriginal Pedagogy Framework*). Como dito na Introdução, sua pesquisa se voltou para escolas de todo o oeste da região de New South Wales, contando com, aproximadamente, cinquenta professores parceiros de doze escolas voluntárias. A partir daí, ele analisou os dados resultantes de um processo de construção coletiva, dedicado ao engajamento de professores no conhecimento aborígene e na implementação de metodologias e processos

¹³⁴ Relatório preliminar para o Projeto de Pesquisa Indígena, no DET, realizado por Tyson Yunkaporta, Consultor de Educação Aborígene, nas Escolas da Região Oeste de NSW, 2007-2009: Pedagogias Aborígenes na Interface Cultural. Tradução nossa. No original: "Draft Report for DET on Indigenous Research Project conducted by Tyson Yunkaporta, Aboriginal Education Consultant, in Western NSW Region Schools, 2007-2009: Aboriginal Pedagogies at the Cultural Interface".

indígenas no contexto escolar, desenvolvendo uma teoria da pedagogia, que leva em conta as epistemologias indígenas.

No relatório, Yunkaporta define “Doze caminhos para implementar processos aborígenes em escolas”¹³⁵ (quadro 3, tradução nossa). Eles sugerem um pano de fundo, uma forma de fundamentar a criação de metodologias de ensino/aprendizagem a serem desenvolvidas por cada professor.

Quadro 3: Doze caminhos para implementar processos aborígenes em escolas.
In: YUNKAPORTA, 2009 (tradução nossa).

Estágios de Competência em Pedagogia Aborígine ¹³⁶ : <i>O professor usa processos de ensino/aprendizagem aborígenes para...</i>	
1.	Promover o orgulho e a confiança na capacidade intelectual dos aborígenes
2.	Encontrar conexões comuns entre práticas consagradas e práticas aborígenes
3.	Ajudar estudantes a entender aspectos do conteúdo consagrado ou convencional
4.	Indigenizar o ambiente de aprendizagem
5.	Indigenizar/contextualizar o conteúdo curricular
6.	Informar abordagens de gerenciamento de comportamento
7.	Mudar paradigmas dentro e fora da sala de aula
8.	Informar abordagens em conteúdos de cultura indígena
9.	Informar a estrutura das lições, unidades e cursos
10.	Fazer crescer o rigor intelectual das atividades de aprendizagem
11.	Informar entendimentos/ inovações do sistema e processos
12.	Fundamentar, implicitamente, todo processo de ensino/aprendizagem em formas aborígenes de conhecer

Alguns desses caminhos atravessam todo o *LRMACI*, como se fossem vigas mestras que o sustentam. O item 4) *Indigenizar o ambiente de aprendizagem* e o item 12) *Fundamentar, implicitamente, todo processo de ensino/aprendizagem em formas aborígenes de conhecer* orientaram a elaboração de formatos de diversos encontros e atividades. Considerei que eles não seriam apenas os maiores desafios,

¹³⁵ “Twelve ways to implement Aboriginal processes in the schools”

¹³⁶ Stages of Competence in Aboriginal Pedagogy / *Teacher uses Aboriginal learning processes to...* / 1. Foster pride and confidence in Aboriginal intellectual capacity / 2. Find common links between mainstream practice and Aboriginal ways / 3. Help students understand aspects of mainstream content / 4. Indigenise the learning environment / 5. Indigenise/contextualise curriculum content / 6. Inform behaviour management approaches / 7. Change paradigms in and out of the classroom / 8. Inform approaches to Aboriginal cultural content / 9. Inform the structure of lessons, units and courses / 10. Increase the intellectual rigor of learning activities / 11. Inform understandings/innovations of systems and processes / 12. Implicitly ground all teaching and learning in Aboriginal ways of knowing.

já que me demandariam transformações nos fundamentos metodológicos de uma oficina convencional sobre meio ambiente no IFMG. Contudo, seriam os pontos que suscitariam as maiores inovações na minha prática pedagógica.

O *LRMACI* se iniciou em torno do trabalho de arte contemporânea de duas indígenas artistas, Sallisa Rosa e Arissana Pataxó, contemplando o eixo G) *Relações entre tradições artísticas pataxó e a tradição museal, da Flor 5 – Interface com as manifestações do povo Pataxó*. Contemplei, também, o primeiro estágio elaborado por Yunkaporta: 1) *Promover o orgulho e a confiança na capacidade intelectual dos indígenas (aborígenes)*.

O tema do facão, abordado pelos trabalhos das duas artistas (imag.85 e 94), foi o símbolo da trajetória de luta e resistência indígena no Brasil, que abriu portas para a criação de conexões inéditas para a relação que os estudantes estabeleciam com os indígenas, favorecendo a reformulação de uma imagem desses indivíduos e povos.

Imagem 84 - Sallisa Rosa, "Série Resistência", 2017 – em construção. Fotografia.



Disponível em: <http://www.revistarevestres.com.br/fotos/resistencia/>. Acesso em: 12 nov. 2019.

A figura do facão foi evocada, antes de tudo, por uma música cantada por mim, acompanhada pelo som do pandeiro. Não uma música pataxó, mas uma

música do meu próprio repertório cultural, uma ladainha da Capoeira Angola. Tratou-se de reconhecer que cantar uma música pataxó, ou pertencente a uma cultura tradicional, não é apenas soletrar seus versos, seguindo melodia determinada. As músicas pataxó são cânticos de poder ritual e agentivo, usadas nos *Awê*, em momentos de celebração, cerimônias especiais, *retomadas* de território etc., como me explicou Ajuru Pataxó (FERREIRA, C., 2018). Dessa forma, considerei que um professor não indígena não estaria apto a evocar uma música pataxó sem que corresse grande risco de esvaziá-la e corromper seu sentido. Caso a cantasse, procurando valorizar o repertório musical pataxó, estaria desvalorizando-o, uma vez que estaria omitindo diversas camadas de que se compõe a música pataxó. Estaria projetando a ideia de música que se tem no senso comum sobre a música tradicional, operando uma *adaptação conceitual*. Assim, certo de que o foco do *Laboratório* não é o conteúdo, mas os processos e conceitos pataxó, restou-me voltar para meu repertório cultural, para aquelas músicas que eu sei evocar, que eu canto “com verdade”, com alegria e domínio técnico, que eu partilho do ambiente e meandros em que ela se manifesta. Uma música que instaure um ambiente de fruição, escuta, e possa também evocar os conceitos que giram em torno do facão e a trajetória de lutas que ele simboliza. Mergulhar na minha própria cultura e trazer elementos, que possam jogar luz para as causas ou conceitos pataxó, é uma manobra que garante a autenticidade de um trabalho com arte e cultura. Tratou-se de lançar mão dos elementos disponíveis, um material já trabalhado e desvirtuado da sua função original, em vista de uma ocasião específica. Um gesto de alguém que opera uma gambiarra, ou uma bricolagem cultural. Ao som do pandeiro, cantei:

Lá na *terra* onde eu nasci
de manhã tem *oração*.
Ajoelhado ao pé da *igreja*
na cintura o meu *facão*, camará!

A letra foi analisada pela turma, com o intuito de indicar, a partir dela, elementos da causa pataxó em proximidade com os da causa quilombola, que marcam muitas cantigas da Capoeira. A terra/território, a oração/saudação à Força Maior e à natureza, a presença da Igreja, a tensão entre a colonização e o sincretismo religioso e a luta e a resistência representadas pelo facão foram os elementos que vieram à tona.

Para Sallisa Rosa, o facão, símbolo de resistência e sobrevivência, “pode ser usado para ferir, mas também para abrir caminho nas matas, é muito utilizado para trabalhos rurais e colheitas, é um tipo de utensílio dos mais antigos que existem” (ROSA, 2019). Essa série fotográfica tem como inspiração a fotografia de Tuíra Kayapó, “que em 1989 colocou um facão no rosto do presidente da Eletronorte como ato contra o impacto ambiental da construção da usina de Belo Monte no Pará” (ROSA, 2019).

Imagem 85 - (esq.) Tuíra Kayapó. 1989. Imagem 86 - (dir.) Tuíra Kayapó. 1989.



(Esq.) Disponível em: http://www.tlaxcala-int.org/upload/gal_20201.jpg. Acesso em: 10 jun. 2019.

(Dir.) Disponível em: <http://amazoniareal.com.br/wp-content/uploads/2018/01/INDIA-TUIRA-KAYAPO-FOTO-PROTASSIO-NENE-AE-21-02-19893.jpg>. Acesso em: 10 jun. 2019.

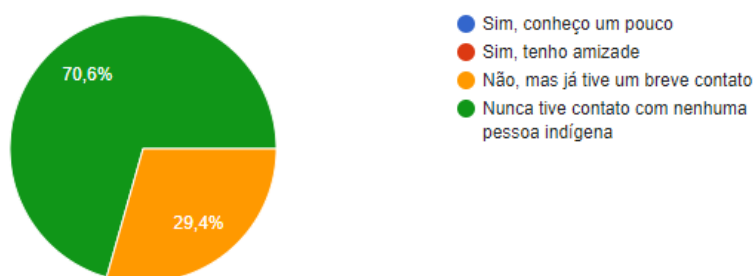
O trabalho de Sallisa Rosa evidencia o protagonismo das mulheres indígenas no embate entre seus povos e os agentes do Estado, representantes de políticas, que negligenciam as necessidades das culturas indígenas: culturas que foram e ainda são inundadas por projetos de hidrelétricas e são devastadas pelos projetos de geoengenharia impostos pelos governos, que desprezam os sistemas de geobricolagem e os arcabouços culturais, tecnológicos e científicos desenvolvidos, ao longo dos milênios, nesse solo, pelos povos. Dessa forma, as questões que evocam o trabalho da artista, reposicionam a imagem da mulher indígena, trazendo-a para um contexto de resistência, luta e heroísmo. O fetiche da sensualidade do corpo da mulher indígena - forte estigma que alimenta o rio subterrâneo da cultura da violência sexual -, tão difundido no senso comum, é sobreposto pela ideia da mulher de consciência viva, de coragem ativa, que não só tem plena noção das necessidades de seu povo, como reconhece o papel nefasto de alguns agentes do Estado e não titubeia ao enfrentá-lo cara a cara.

Para avançar no universo das causas indígenas e contemplar o eixo A) *Problematização da visibilidade do povo Pataxó*, recorri ao trabalho “Mikay”, 2009, de Arissana Pataxó, que inscreve, no gume do facão, a frase: “O que é índio pra você?” (imag.94). Iniciou-se um debate que teve como uma motivação adicional os gráficos das respostas da turma para as perguntas feitas por meio de um questionário lançado antes do início do *Laboratório*.

Gráfico 2 - Questionário de avaliação diagnóstica aplicado em junho de 2019 para a turma 10 (2º ano do Ensino Médio) do IFMG, *campus* Santa Luzia, com dezessete respostas.

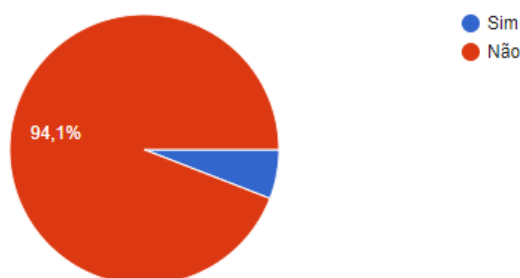
Você conhece alguma pessoa indígena?

17 respostas



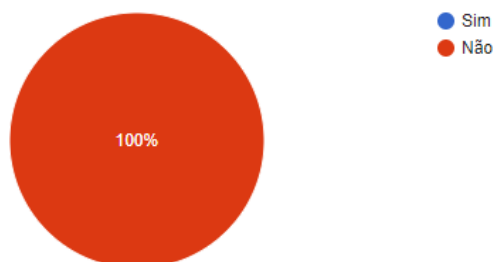
Você já esteve em alguma aldeia indígena, vila, ou casa de pessoas indígenas?

17 respostas



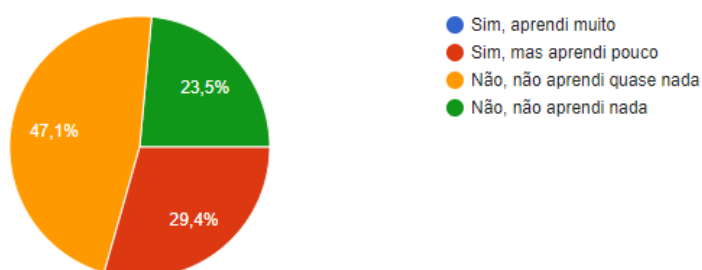
Na sua opinião, os brasileiros, em geral, conhecem os povos indígenas de seu país?

17 respostas



Nas suas escolas anteriores, você aprendeu algo sobre os povos indígenas?

17 respostas



Os debates trouxeram questões como: “Com esse nível de informação, podemos dizer que conhecemos os povos indígenas?”, “Conhecimento, ou pré-conceitos”? Tais reflexões deixaram clara, para todos, a necessidade de se cumprirem as prerrogativas da Lei nº 11.645/2008 e a importância desse trabalho na escola, cuja finalidade é preencher uma grande lacuna no ensino formal brasileiro, que tem sérias implicações para o respeito e a celebração ou não das culturas indígenas.

A atividade que sucedeu aos debates esteve dedicada ao universo de um povo específico, os Pataxó. Antes de tudo, relatei aos estudantes como se deu o meu encontro com os Pataxó, o contato com Arissana Pataxó, no Festival de Inverno da UFMG, em 2017; a minha visita à Coroa Vermelha, a amizade firmada com a sua família; a descoberta da relação do meu tio Afonso Mota com o seu avô, Sr. Alfredo

Braz¹³⁷; o meu trabalho de campo em 2018 e nossa troca até então. Essa introdução, de caráter autobiográfico, dialoga com a pretensão de uma transparência político-conceitual e com uma contundência teórica, pois desenha o meu lugar de fala e as implicações da minha perspectiva perante os Pataxó. Ela procura dissolver a expectativa de um olhar imparcial do professor-pesquisador, característico de narrativas voltadas para a construção de uma “verdade científica”. Ao implicar a minha presença e, logo, a minha perspectiva no meu discurso, deixo claro para o estudante não só o tamanho das limitações do meu olhar como a potência da minha abordagem sobre a cultura pataxó, evitando qualquer sensação de que a minha síntese, possa resumir a realidade pataxó. O posicionamento perante um discurso, uma espécie de enraizamento que evidencia o lugar de onde se fala, é uma prática recorrente a diversas publicações indígenas¹³⁸.

A minha apresentação foi sucedida por uma pesquisa coletiva ligada ao eixo *B) Investigações sobre a trajetória histórica do povo Pataxó*. Para contar a história de lutas, massacres e organizações políticas, que explicam as diásporas do povo e a atual configuração do território Pataxó, fizemos uma atividade fora de sala de aula. Não foi o professor que contou a história, mas os próprios estudantes. Eles receberam algumas palavras-chave e tiveram 25 minutos para usar os próprios celulares e pesquisar o significado delas para o povo Pataxó. Foram elas: *Costa do Descobrimento; Fogo de 51; Monte Pascoal; Aldeia Barra Velha; IBDF e Mostra do Descobrimento, Porto Seguro*. Os estudantes realizaram a pesquisa dispersos pela escola, no local que preferissem. Depois do tempo combinado, nos encontramos na quadra. Sentados em uma grande roda, coube ao professor mediar a contação da história, conectando a fala de um estudante à do outro, e complementando-as com informações apreendidas da sua pesquisa de campo e as disponíveis no *Inventário Cultural Pataxó - Tradições do Povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia* (PATAXÓ, 2011)¹³⁹, elaborado por pesquisadores Pataxó e não Pataxó. Logo após, foi possível

¹³⁷ Como dito no capítulo 1, Tio Mota era amigo de Sr. Tururim, antigo cacique de Barra Velha, que veio a Belo Horizonte, junto do Tio Mota, difundir a causa pataxó na escola em que ele era diretor, o Colégio Anchieta.

¹³⁸ Percebi a importância e a contundência político-conceitual das narrativas autobiográficas, quando escrevi um artigo com Nei Xakriabá. No primeiro momento, minha escrita academicizada se deparou com as contribuições dele: um texto feito em primeira pessoa, que não se furtava a investir na apresentação do autor, no seu posicionamento perante seu povo, sua trajetória e o lugar que ocupa naquela comunidade.

¹³⁹ Disponível em: http://www.mukamukaupataxo.art.br/IMG/pdf/Inventario_Cultural_Pataxo.pdf. Acesso em 12 jun 2019.

trabalhar o eixo C) *Identificação, geopolítica e manejo do território*, e como eles se organizaram e construíram mediante todos os eventos que forçaram mudanças, planos de lutas, fugas e retomadas. A partir daí, trabalhamos alguns de seus conceitos e projetos de *retomada da cultura*, como o processo do ensino do Patxohã e toda a pesquisa que o sustenta.

Imagem 87 e Imagem 88 – Trabalho coletivo sobre a trajetória histórica do povo Pataxó. *Laboratório de retomada do meio ambiente com conceitos indígenas*, IFMG campus Santa Luzia.

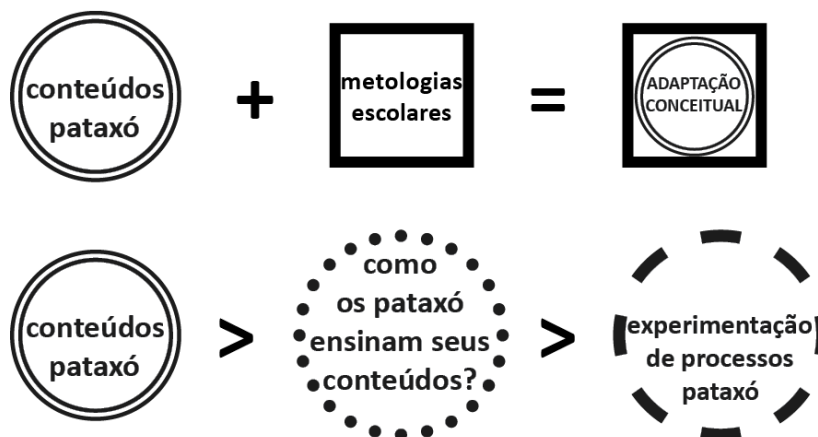


Semana do Meio Ambiente. Junho de 2019. Fotos de Daiane Dias.

A investigação da *trajetória histórica* Pataxó foi realizada com notável engajamento dos estudantes, ressaltando o seu protagonismo na combinação entre dados históricos trazidos por diferentes colegas. Um formato dialógico, representado pela roda, que descentralizou a experiência didática, quebrou a rotina das fileiras de cadeiras e criou um ambiente mais horizontalizado de trocas e construção de conhecimento. Certamente, ele apresentou uma produtividade mais alta do que a de uma apresentação de *slide*, feita em monólogo pelo professor, dentro da sala de aula. Contudo, sua produtividade pode ser considerada relativa, desde que a *trajetória histórica* pataxó tenha sido trabalhada sob uma perspectiva metodológica não pataxó. O fato de a consulta ter sido feita por meio de celulares a *sites* não indígenas (em sua maioria), determinou a experiência de ensino/aprendizagem, a natureza e qualidade da informação e concorreu para que se falasse em uma indigenização apenas dos conteúdos, mas não das metodologias, ou dos conceitos implicados na atividade escolar. Logo, não se pôde entrever uma série de nuances e sentidos dessa *trajetória*, os quais só podem ser conferidos pelos formatos, processos e agentes pataxó. É um caso de *adaptação conceitual*? Dispor o grupo de estudantes em formato de roda e trazer conteúdos relacionados aos Pataxó acaso contemplaria a expectativa de estarem trabalhando com conceitos e processos

pataxó? Focando no ponto das metodologias, pergunta-se: como os Pataxó investigam e disseminam sua *trajetória histórica*? Quais são suas fontes de informação? Como os aprendizes as acessam, por meio de quais ferramentas e em que ambiente de aprendizagem?

Diagrama 3 – O salto para fora da *adaptação conceitual* dos conteúdos pataxó.



Os problemas evidenciados pelas questões anteriores são, de todo, bem-vindos. Minha prática pedagógica de tradição monoepistêmica, ao se voltar para a cultura pataxó, investe em um caráter inovador e experimental que precisa ser problematizado a todo momento, a fim de ir angariando consistência, autenticidade, produtividade e consolidação do almejado respeito às epistemologias pataxó. Existe um contexto ideal, em que as pedagogias pataxó se desenvolvem, definido pelos conceitos, processos, mestres mediadores e tradições que é chamado, nesta tese, de *referência tradicional*, que pode se expressar na ideia da aldeia. Todavia, esse contexto ideal não é passível de ser instaurado no IFMG, uma vez que seus ambientes de ensino/aprendizagem são pautados em fundamentos filosóficos, metodológicos, epistemológicos e ontológicos bastante distintos dos ambientes dos pataxó. Além do mais, formas, processos e filosofias educacionais estão sempre *situados* em um território, não sendo passíveis de serem transferidos. Ir ao encontro das fontes e *referências tradicionais* da *trajetória histórica*, ou seja, recorrer aos *mais velhos* pataxó, em suas aldeias, nos momentos de conversa, contação de histórias e ensinamentos não é um projeto fácil de ser concretizado pelo professor e sua turma da escola monoepistêmica¹⁴⁰. Mas ter esse contexto ideal, essa *referência*

¹⁴⁰ Nunca deve se esquecer de que é preciso considerar a disponibilidade e interesse dos povos indígenas para receber uma turma de estudantes não indígenas em seu momento tradicional, uma

tradicional em mente é fundamental para evocar as sementes e mudas conceituais dos contextos pataxó nas culturas de estudantes e professor e, assim, experimentar processos e conceitos pataxó em sala de aula.

Experimentando processos pataxó

Na parte da tarde do segundo dia do *Laboratório de retomada do meio ambiente com conceitos indígenas (LRMACI)*, fizemos uma mesa redonda com avós de três estudantes, Kaillane, Ryan e Ana Carolina, com vistas a contemplar dois conceitos caros ao contexto cultural pataxó, *trajetória histórica* e *mais velhos*, a partir da experimentação de processos pataxó.

Semanas antes da mesa redonda, como foi trazido no capítulo 3, os estudantes foram convidados a entrevistar seus avós, ou ancestral mais velho, a fim de montar sua árvore genealógica e colher histórias e características desses ancestrais. Uma dessas histórias seria apresentada para a turma, durante a oficina. Tendo em vista que, no contexto pataxó, a *trajetória histórica* é indissociável dos *mais velhos*, pois são eles que detém o conhecimento da *história*, assim como a vivência da mesma, procurei associá-los também na atividade. O termo *mais velhos* é usado dezenas de vezes, tanto na dissertação de Mestrado de Anari Pataxó (BOMFIM, 2012), assim como na de Arissana Pataxó (SOUZA, 2012).

Anari emprega o termo *mais velhos* como uma categoria semântica ligada à autoridade de saber, dada a experiência e o acúmulo de vivências na cultura tradicional e nas lutas pela sobrevivência da cultura. Arissana intitula um subcapítulo do primeiro capítulo de sua dissertação com o termo. Afirmando que a sua pesquisa não seria possível sem a prestimosa memória dos anciãos, ela apresenta um pouco da história de cada uma dessas venerandas figuras. Mais à frente, ela explica que os adereços pataxó foram ensinados de pai para filho, mãe para filha, em processos familiares de construção de conhecimento, remetendo à importância dos *mais velhos*: “E os mais velhos, assim como no passado, continuam sendo mestres, assim como um referencial para os mais jovens; são geralmente os avós, os pais ou mesmo outro familiar mais próximo” (SOUZA, 2012, p.67). De uma forma geral, os Pataxó consideram os *mais velhos* seus heróis, por terem consciência de que tudo o

vez que essa presença configuraria um outro ambiente e contexto de trabalho dos agentes e coordenadores desse momento.

que eles têm hoje (terras demarcadas, cultura preservada, escolas etc.), se deve à resistência e à luta desses anciãos. Reconhecem a importância da sua sabedoria, na condução dos movimentos de retomada e no seu engajamento, gerenciamento e no fomento dos processos de ensino/aprendizagem da cultura pataxó. São pessoas que executam trabalhos especializados, que têm grande intimidade com a mata e a rede de relações tecida entre plantas, animais, o clima e o homem. Intimidade essa que garantiu a sobrevivência das gerações, da medicina, da arte e da cultura tradicional ao longo dos anos de luta.

No *LRMACI*, procuramos pensar nas avós como autoridades da cultura daqueles estudantes. Pautado em questões pataxó, trazidas pelo programa de Anari, iniciei fazendo perguntas que pudessem aproximar a realidade daquela avó com práticas da cultura pataxó.

As avós foram convidadas a abordar três temas:

1. EDUCAÇÃO - educação hoje e educação intergeracional: o que foi passado para os filhos e, depois, netos; o que se perde.
2. MEIO AMBIENTE - sabedorias de lidar com o meio ambiente (por exemplo: plantas, raízes, animais, remédios naturais; práticas de antigamente etc.)
3. CULTURA INDÍGENA NA FAMÍLIA - saberes indígenas; avós, ou ancestrais indígenas na família.

A pauta da *educação* foi provocada por uma explanação sobre o processo de ensino das línguas indígenas. Ela buscou contemplar: a) Identificação de processos de ensino/aprendizagem familiares e comunitários (que se relacionam com os processos tradicionais pataxó); b) Formas pataxó de aprender e construir conhecimento que podem ser encontradas na família; c) Saberes intergeracionais que se preservam ao longo do tempo e a eficácia da educação familiar. Relatei que, no Brasil, são faladas 274 línguas indígenas e há 305 etnias. Muitas línguas já desapareceram. Os indígenas ensinam que uma língua morre quando uma geração para de ensiná-la para a seguinte. Os não indígenas falam apenas o português, mas muitos saberes deles morrem, pois não são transmitidos para a próxima geração. Perguntei: “As senhoras acham que muitos conhecimentos morreram por não terem sido ensinados para seus filhos e, logo, seus netos?” Depois das suas falas, assistimos a um trecho do vídeo “Tradição e valores morais - Culturas indígenas” (2018)¹⁴¹, em que Graci Guarani disse que, diferente da sociedade branca, todos têm um papel fundamental na educação e na comunidade. A criança tem uma

¹⁴¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UaCEY4gnyY0>. Acesso em 20 set 2019.

sabedoria que é dela. “A nossa educação é diferente. O princípio da nossa educação, eu diria, é todo oral. A gente aprende vendo os nossos pais, os nossos avós, no dia-a-dia. E não é uma coisa que é transmitida entre quatro paredes” (CRUZ; GUARANI, 2018, 7m27s). Essa perspectiva joga luz sobre a educação familiar, que, ao longo dos anos, foi tendo seu valor eclipsado, em vista do aumento da escolarização no Brasil e a crescente consciência - não sem razão -, da sua importância para a formação das novas gerações. Fabiane Medina da Cruz Avá-guarani, disse de um papel particular das crianças e o dos *mais velhos*:

A ancestralidade é informada pela memória, a memória de como que era, como que foi, de como que enfrentou cada problema. E essa memória quem traz pra gente são os mais velhos, são os avós. Nessa idade adulta, a gente tem a missão de passar para as crianças, mas não de uma maneira tão dura, de uma maneira talvez mais lúdica, que é a linguagem da criança... essa transição de uma geração que tem uma sabedoria muito forte e de uma geração que vem e que não consegue se realizar no mundo sem a sabedoria dos mais velhos” (CRUZ; GUARANI, 2018, 8m28s).

Uma das perguntas constantes do questionário diagnóstico foi se havia algum saber artístico que teria sido passado de geração a geração, trabalhando pressupostos indígenas sobre as formas de difusão de conhecimento. Contempla-se aí o caminho de Yunkaporta número 12) *Fundamentar, implicitamente, todo processo de ensino/aprendizagem em formas aborígenes de conhecer.*

Imagem 89 – (esq.) Mesa redonda com as avós, Sra. Célia da Costa, Sra. Walmira da Silva, Sra. Walmira Rabelo. Imagem 90 – (dir.) Estudantes constroem juntos o roteiro do filme “O Povo Pombo”.



Fotos do autor.

Tocando no tema da ancestralidade, as avós falaram sobre suas avós e bisavós indígenas. Busquei contemplar aí: a) Identificação de parentes, ou

ancestrais que foram ou são indígenas; b) Problematização da incursão da mulher indígena em família não indígena: a violência implícita na expressão: “pega no laço”; c) Reflexão sobre processos colonizadores na família de opressão da mulher indígena: presença indígena marcada pela tentativa de apagamento de laços ancestrais, familiares e culturais. Dentre avós e estudantes, muitos se lembraram da braveza das avós indígenas e lembramos da violência implícita na expressão “avó pega no laço” e da resiliência dessas avós em criar uma família com o homem, que fora seu sequestrador, e lhe privou da presença dos seus pais, irmãos, tios, avós e de toda sua família e cultura. Segundo o gráfico gerado pelo questionário aplicado à turma, 60% dos participantes da oficina declaram ter “sangue indígena”.

Os relatos e histórias das avós foram sucedidos pelas histórias dos estudantes. De posse da árvore genealógica que haviam construído junto a seus *mais velhos*, eles rememoraram histórias de suas famílias¹⁴². Das trocas entre os estudantes, em um segundo momento, eles criaram um roteiro de cinema, que se baseou em um registro de fragmentos selecionados das histórias dos estudantes. Inspirados em mitos indígenas, eles filmaram e editaram um vídeo, o Povo Pombo.

O raizame de conceitos pataxó e a lente indígena

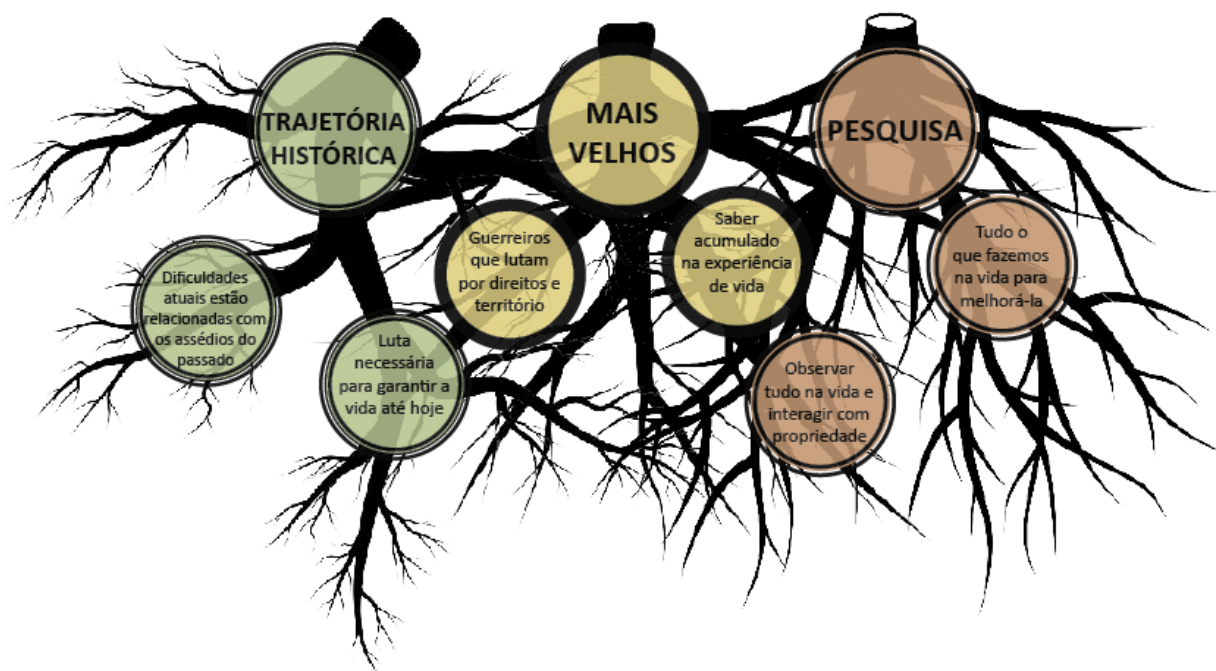
Estudar a *trajetória histórica* da minha família – uma prática pataxó –, por meio da escuta e contação de histórias dos ancestrais –, princípios metodológicos pataxó –, configura-se a *experimentação de processos pataxó*, em sala de aula. De modo diferente, estudar a *trajetória* pataxó – um tema pataxó –, por meio de leituras de sites acessados pelo celular – metodologias escolares –, como foi visto, configura-se um caso de *indigenização apenas do conteúdo*, ou um processo de *adaptação de um conceito ou significado próprio dos contextos pataxó* às noções escolares de trajetória histórica. A pergunta que se faz é: qual são os impactos das duas diferentes atividades na perspectiva da experimentação de conceitos e ideias pataxó na escola monoepistêmica? Que tipo de elementos vieram à tona, que tipo

¹⁴² Na apresentação da proposta da oficina, realizada duas semanas antes de seu início, os estudantes receberam, dentre outras, uma carta escrita explicando a proposta de trabalho, o convite a ser feito para as avós comporem uma mesa de conversa e indicando os materiais necessários. Um deles foi uma história: *história dos ancestrais da família (uma história heroica, uma tragédia engraçada, uma luta épica, um caso ótimo, uma história da carochinha)*. Essas histórias foram relatadas pelos adolescentes, em meio à mesa redonda com as avós, na medida em que elas também contavam suas histórias.

de conhecimento foi construído? O que os estudantes aprenderam, em cada uma das atividades, em nome da ideia pataxó de *trajetória histórica*? Em qual das duas atividades os estudantes foram contaminados e mobilizados, de forma eficiente, pelo ponto de vista pataxó? Em qual das duas atividades eles foram desviados, de forma a transformar as relações que eles estabelecem com as próprias trajetórias históricas?

Se as duas atividades, em questão, trabalham com o mesmo conceito – *trajetória histórica* –, mas têm resultados diferentes, é porque o conceito pataxó foi trabalhado em articulações conceituais e metodológicas diferentes. Quando a narrativa da história pataxó foi contada pelos estudantes, a partir de pesquisas na internet, o conceito *trajetória histórica* foi articulado à versão convencional de *pesquisa*, que tem a escola: consulta por meio de leitura de fontes convencionais. Já quando aquele conceito foi articulado à versão pataxó de *pesquisa*, que inclui a consulta aos *mais velhos*, e é aplicado sobre o contexto local (a realidade familiar e cultural do estudante), ele ganhou vida.

Diagrama 4 – Raizame de conceitos pataxó: *pesquisa*, *mais velhos* e *trajetória histórica*.



Encontrar e consultar os avós (*pesquisa*), tendo-os como ancestrais e autoridades de saber (*mais velhos*), e ouvir as histórias da família (*oralidade*, *trajetória histórica*) é uma forma de criar associações entre contextos conceituais pataxó. Antes de isolar o conceito de suas variáveis e ajustá-lo a padrões escolares,

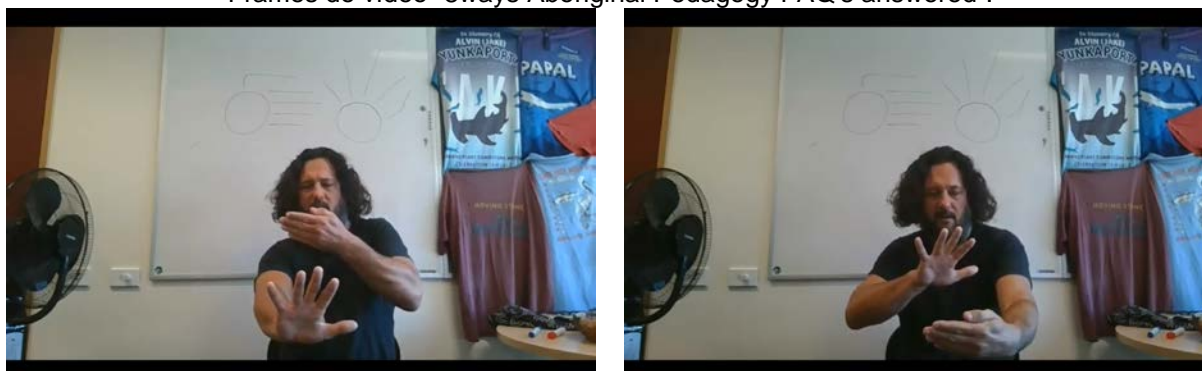
foi ativada uma série de suas associações, implicações, ramificações, criando um complexo conceitual, que definiu outras perspectivas metodológicas. Assim, concebi a ideia do *raizame de conceitos pataxó*, ou seja, uma articulação e entrelaçamento de conceitos pataxó em sala de aula, formando uma pequena rede de associações entre elementos e significados e outras associações trazidas pelos contextos conceituais pataxó.

O raizame, na Agroecologia, é o entrelaçamento benéfico de raízes que se fortalecem na sustentação nutritiva por meio do mutualismo entre as diferentes espécies. Na proposta do *Laboratório*, ele surge como recurso para o desenvolvimento de metodologias propícias para os processos pataxó. O diagrama 7 faz uma síntese de elementos do Apêndice B, criando pontos de encontro entre três contextos conceituais. A metáfora do emaranhado de raízes é prolífica, pois não há mesmo como separar a ideia de *trajetória histórica* dos *mais velhos*, ou *pesquisa de oralidade*, já que foram os *mais velhos* que sustentaram essa trajetória; ela compreende o seu testemunho e são eles que a ensinam, pela contação de histórias (*storytelling*). Dessa forma, a ideia do *raizame de conceitos* faz jus à pedagogia baseada no raciocínio de campo interdependente e na cognição holística, típica dos contextos de aprendizagem indígenas (FRAZER; YUNKAPORTA, 2018).

O recurso do *raizame de conceitos pataxó* vai ao encontro do que Tyson Yunkaporta chama de *ver o mundo com as lentes indígenas*. Em um vídeo realizado para responder diversas dúvidas sobre os *8 ways of aboriginal pedagogy*, ele fala sobre olhar o mundo com as lentes indígenas ou com as lentes das práticas da escola monoepistêmica (*print based knowledge*). Para tal, ele cria dois símbolos: a mão aberta (lentes indígenas, modalidades indígenas, modos indígenas de pensar e fazer) e a mão fechada (lentes do viés escolar, livro didático, tela do computador ou do celular). Para explicar como funciona o ensino/aprendizagem das culturas aborígenes no currículo da escola convencional, ele coloca a mão fechada à frente da sua vista, dizendo que ela representa um livro, de modo que entre seu olhar e a cultura indígena se interponha a lente da cultura escolar. Esta é uma metáfora para dizer que a visão dos professores e estudantes não indígenas sobre a cultura e os povos indígenas é feita através dos livros, da lente da prática escolar (imag.97). Segundo ele, por meio desse processo, não é possível enxergar a cultura indígena, mas apenas algumas partes. Mais à frente, ele posiciona sua outra mão, aberta, os

modos de pensar e fazer indígenas, através da qual ele mira os conteúdos e práticas escolares.

Imagem 91 – Tyson Yunkaporta explica a lente da cultura indígena a partir de símbolos gestuais. Frames do vídeo “8ways Aboriginal Pedagogy FAQ's answered”.



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oCK15xB-gnQ&list=LLuX0_2C0FraF5JKmH0fn1FA&index=56&t=1612s.

Na troca de mãos, ele inverte o processo:

Conecte sua visualização em vez de olhar para pessoas aborígenes e coisas, do ponto de vista da cultura escolar ocidental. Isto significa virar de outra maneira. Agora, você está realmente olhando o mundo através de perspectivas indígenas. Você está olhando para as equações quadráticas de uma perspectiva indígena. Isso é completamente diferente (YUNKAPORTA, 2019b, tradução nossa)¹⁴³.

Verificou-se que na primeira atividade, os estudantes interpretaram a história pataxó por meio de lentes da prática escolar, as ferramentas convencionais e os conceitos escolares de *pesquisa*. Na segunda, eles interpretaram a si mesmos, suas famílias e suas culturas por meio de uma lente pataxó, ou articulação conceitual pataxó.

Árvore: retomada e interface da cultura

Logo depois do encerramento da experiência do *Laboratório de retomada do meio ambiente com conceitos indígenas (LRMACI)*, procurei avaliar as atividades realizadas, seus impactos, processos, produtos e outros possíveis desdobramentos. Surgiu, assim, a oportunidade de elencar diretrizes e caminhos, que poderiam

¹⁴³ “Connect your viewing instead of looking at aboriginal people and things from a western print based perspective. It is turn around in another way. You are actually looking at the world through indigenous perspectives. You are looking at quadratic equations from an indigenous perspective. That is completely different”.

iluminar as minhas próximas experiências em torno das artes pataxó. Dessa forma, esbocei o diagrama da *Árvore* (diag.4), composto de seis eixos, ligados à *retomada* da cultura do professor e do estudante e à *interface* com outras culturas, a pataxó e a cultura museal das artes.

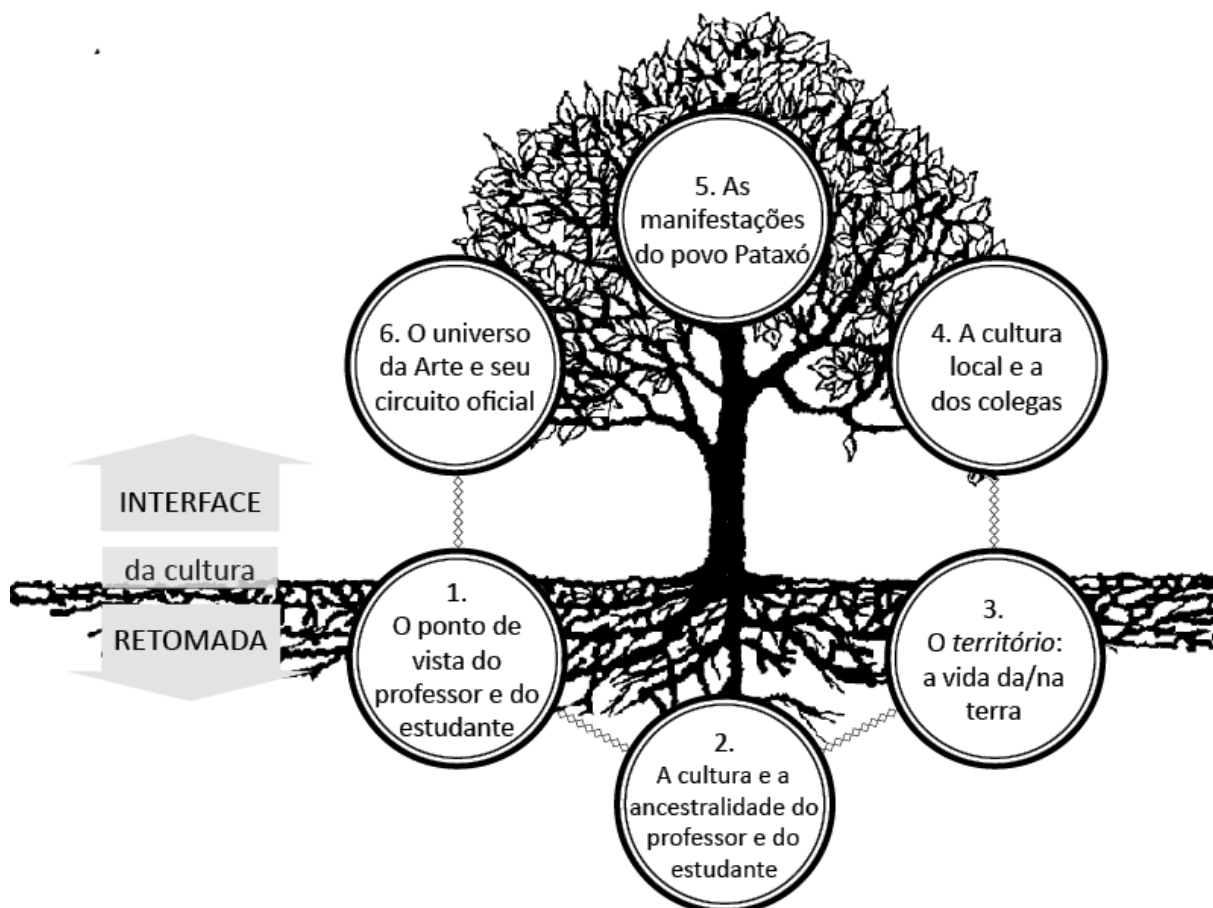
O diagrama da *Árvore* indica um *processo de raiz* (1-3) e um *processo de copa* (4-6). São processos de pesquisa, de expansão por ramificação, em diferentes direções: um para o centro da terra, o outro para o alto da atmosfera. O *processo de raiz* sugere uma busca por sustentação, base, fundamento, um alicerce vital em torno do terreno da cultura-mãe, dos saberes ancestrais e locais, do universo pessoal, familiar, comunitário e territorial do estudante. Ele está voltado para a construção de conhecimento a partir da *retomada* do universo cultural do estudante, sua ligação com a terra, a partir da articulação de conceitos e processos pataxó. Tem como diretriz o reconhecimento e a conexão com realidades, a reativação de processos adormecidos e o (re)envolvimento com aspectos dessas realidades e processos.

O *processo de copa*, em um movimento compensatório de busca de equilíbrio frente ao de enraizamento, sugere a estrutura de captação de outro tipo de energia, a das luzes ou dos conhecimentos de outras culturas, ciências, filosofias e outras artes; outras fontes de alimento, que não os nutrientes da terra. Ele está voltado para a criação de relações da cultura do estudante com questões da causa pataxó, com os saberes e artes deste povo e, também, de outros povos indígenas. Inclui aí a sua interface com a cultura das artes da cultura museal e as diretrizes conceituais das ciências humanas. Neste ponto, a Abordagem Triangular é uma ferramenta imprescindível. A *contextualização*, articulada ao *fazer* e ao *fruir* e associada à experimentação de processos e conceitos da cultura pataxó, indica via profícua a ser tomada na busca da *perspectiva dos artistas pataxó*. Parafraseando Viveiros de Castro, o modo como os seres humanos veem outros seres humanos, suas racionalidades e subjetividades, é profundamente diferente do modo como estes seres humanos, dotados destas racionalidades e subjetividades, veem aqueles humanos e se veem a si mesmos¹⁴⁴. Articulando os eixos de *retomada* e *interface da*

¹⁴⁴ Sobre o perspectivismo ameríndio, Viveiros de Castro escreveu: “[...] uma concepção indígena segundo a qual o modo como os seres humanos veem os animais e outras subjetividades que povoam o universo – deuses, espíritos, mortos, habitantes de outro nível cósmico, plantas, fenômenos meteorológicos, acidentes geográficos, objetos e artefatos – é profundamente diferente do

cultura, vislumbrei navegar por entre diferentes perspectivas, me aproximando de algumas dinâmicas encontradas nas aulas de Arte que pude acompanhar no Colégio Indígena de Coroa Vermelha.

Diagrama 5 – *Árvore* - Retomada e interface da cultura



Os *eixos* do diagrama da *Árvore* indicam os focos que direcionam o trabalho dos estudantes, por atividades e caminhos diversos. Os subeixos apresentam possíveis caminhos. As maneiras de fazer esses caminhos definem a metodologia de cada professor, em consonância com a sua cultura, a cultura dos seus estudantes e em relação com a cultura do povo indígena em estudo.

Quadro 4 – *Árvore 1* – Retomada e interface da cultura

Diretriz: *Retomada*

Eixos:

1. Reconhecimento do ponto de vista do professor e do estudante

- a. Quem é o professor, como ele se define e como ele define sua experiência e pesquisa com o povo Pataxó;
- b. Quem sou eu, como me defino, o que me define (professor e estudante);
- c. Quem compõe a minha família, como a defino, como são seus integrantes e como se caracteriza o grupo que formam;
- d. Minha vizinhança (“minha aldeia”); relações que estabeleço com suas atividades, espaços, moradores, agentes;
 - i. Onde e como vivo, como defino minha morada;
- e. Minha terra natal e o local onde moro;
 - i. Como é o bairro, a cidade, o Estado, a região e o país onde vivo;
 - 1. O que cada um desses locais representa para a sua região, como a parte se relaciona como o todo;
 - ii. Qual é o relevo da minha terra, seus rios, sua vegetação nativa;
 - 1. Mapas afetivos que me posicionam frente a uma rede de relações, por meio da imagem (referência com o trabalho de Dona Liça);
- f. Como um jovem Pataxó, da minha idade, me veria;

2. Re-envolvimento com a cultura e a ancestralidade do estudante e do professor

- a. Os possíveis significados de *cultura* e *mais velhos*, nos contextos pataxó;
- b. Pequena genealogia político-geográfica e cultural de bisavós, avós, pais e/ou outros parentes e sua eventual peregrinação pelos territórios;
 - i. Quem são meus/minhas ancestrais (como eram, onde nasceram, onde viveram, qual sua ocupação, habilidades notáveis, características da personalidade, formas de diversão);
 - ii. Registro e contação de histórias relacionadas a esses/essas ancestrais.
- c. Identificação de parentes, ou ancestrais que foram, ou são indígenas e sua herança;
 - i. Reflexão sobre processos colonizadores de opressão da mulher indígena: tentativa de apagamento de laços ancestrais e culturais, na família;
 - 1. Problematização da incursão da mulher indígena na família não indígena: a violência implícita na expressão: “pega no laço”;
 - 2. O anseio pela retomada da cultura indígena na família;
- d. Identificação dos processos de ensino/aprendizagem familiares e comunitários (que se relacionam com os processos tradicionais pataxó);
 - i. Saberes intergeracionais que se preservaram ao longo do tempo e a eficácia da educação familiar; saberes que não se preservaram;

- e. Artistas na família e práticas culturais tradicionais da família;

3. Conectando com o território: a vida da/na terra

- a. Possíveis significados de *território*, entre os Pataxó;
 - i. Articulações com as ideias de terra, Terra, terreno, lote, propriedade, reserva, identidade, autodeterminação, *cultura*, *pesquisa*;
- b. Possíveis significados de *pesquisa*, entre os Pataxó;
- c. Investigação da trama de relações (*tapestry of relations*, CAJETE, 2015), em trabalhos de campo ;
 - i. Imersão no meio ambiente de casa, da escola, do local de uma visita técnica;
 1. *Trabalho com a terra* (PATAXÓ, L., 2012);
 2. *Conversando sobre e Pesquisando sobre* (PATAXÓ, L., 2012);
 3. Mapas afetivos e etnografia das redes de relações estabelecidas com os lugares, seus entes (humanos e não humanos), suas terras – mapa/etnografia do estudante, um animal, um espírito, um astro etc.;

Diretriz: *Interface*

Eixos:

- 4. Interface da cultura familiar e comunitária do estudante com a cultura local e dos colegas (comunidade escolar);
 - a. Análise da amostra dos estudos de caso de cada colega;
 - b. Especulação de possíveis conexões e pontos de encontro entre culturas.
 - i. Montagens de mostras e experimentos curatoriais contabilizando as relações entre objetos, imagens e culturas;
- 5. Interface com manifestações do povo Pataxó;
 - a. Problematização da visibilidade do povo Pataxó;
 - b. Investigações sobre a *trajetória histórica* do povo;
 - c. Identificação, geopolítica e manejo do *território*;
 - d. *Cultura: memória, oralidade e pesquisa*;
 - e. Investigação dos processos de retomada da cultura;
 - f. Reconhecimento da *expertise* artística pataxó;
 - g. Relações entre tradições artísticas pataxó e a tradição museal;
- 6. Interface com o universo da Arte e seu circuito oficial;
 - a. Fundamentos filosóficos da ideia de Arte de origem europeia;
 - b. Pesquisa de artistas que se relacionam com os pressupostos culturais, história, proposta político-conceitual do material etnográfico/artístico dos estudantes;

O primeiro eixo do *processo de raiz, de retomada*: 1) *Reconhecendo o ponto de vista do professor e do estudante* serve de miolo para a *Flor 1* (diag.5). Ela parte do pressuposto que cada pessoa está sustentada em uma terra, fala de um lugar, vê o mundo a partir de uma perspectiva e, a partir desse lugar, define sua identidade. Ter noção desse viés é fundamental para a construção de conhecimento implicado localmente.

Diagrama 6 – *Flor 1* - Reconhecimento do ponto de vista do professor e do estudante



O diagrama 5, *Flor 1*, sugere que desenvolver uma pedagogia do ponto de vista indígena se inicia com o reconhecimento do ponto de vista do professor e dos estudantes (YUNKAPORTA, 2009). Nesse sentido, cada pessoa tem um ponto de vista que é insubstituível. Lembrando das palavras de Tião Rocha, segundo a Física, duas pessoas não podem ocupar o mesmo lugar, logo, não existe o mesmo ponto de vista¹⁴⁵. A troca entre visões é o que enriquece o diálogo e a experiência educativa e é justamente a mediação que as pessoas fazem, entre seus pontos de vista, que estabelece a troca.

Quanto mais o estudante (e o professor) souber de si mesmo, melhor conseguirá reconhecer sua perspectiva. Nesse sentido, o exercício da autobiografia é profícuo, como escreve Lucia Pimentel:

¹⁴⁵ Tião Rocha falou em roda de conversa realizada em Belo Horizonte, em 19 de setembro de 2019. Para conhecer o trabalho de Tião Rocha, acessar: <http://www.cpcd.org.br/historico/pedagogias-do-cpcd/>. Acesso em 20 set 2019.

Se arte/educar é “[...] influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de arte que inclui a potencialização da recepção crítica e a produção.” (BARBOSA, 2005, p. 98), e se “[...] a dimensão de experiência e aprendizagem de si não é dissociável da experiência e da aprendizagem dos mundos sociais.” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 89) dos quais se participa, infere-se que as narrativas de si têm muito a contribuir com os processos de arte/educar (PIMENTEL, 2017, p.313).

Cada um dos pontos do diagrama, o *eu*, a *família*, a *comunidade* e a *terra*, diz de universos semânticos, que podem ser muito diferentes se comparados ao que os estudantes da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH-MG) pensam e ao que os jovens Pataxó, de uma forma geral, pensam. A ideia da *terra*, por exemplo. Pressupõe-se que *terra*, na *Flor 1*, pode vir a ser atravessada por valores que os Pataxó atribuem à ideia de *território*, já que a proposta do *Laboratório* é justamente ativar conceitos pataxó na realidade do estudante. *Território* não é uma palavra usada pelo estudante dos contextos urbanos, mas, agora, ela pode passar a atravessar a ideia de *terra*, *meio ambiente* e *pertencimento* do estudante, a partir de um percurso de espiralação em torno das artes e das filosofias pataxó, que culminam na *situ-ação* dos conceitos pataxó.

Flor 1: processos de raiz na escola

Voltando à experiência do *Laboratório de retomada do meio ambiente com conceitos indígenas*, há um exemplo de trabalho com o diagrama 5, *Flor 1: Reconhecimento do ponto de vista do professor e do estudante*. No turno da tarde, procuramos trabalhar o subeixo *A) minha comunidade*, partindo da proposta de pensar na nossa *vizinhança* a partir do conceito de *aldeia*. Pensando na Aldeia Barreiro Preto, da Terra Indígena Xakriabá, suas casas, seus quintais, seus rios e grotas, seus espaços e casas coletivas, casas de cultura, casas de medicina, de funções específicas, que dizem de toda uma dinâmica cosmológica, ontológica e social, verifica-se que apresentam diferenças profundas em relação àquilo que se entende por bairro ou vizinhança, que pertencem ao contexto urbano. Em geral, *aldeia* conforma uma ideia de aldeias rurais, que são desenhadas por árvores, ou mesmo pequenas matas, pelos acidentes geográficos, passagens de pedestres e de animais, trilhas e também passagens para carros e caminhões. A *vizinhança* carrega a ideia das ruas, quarteirões, de um esquadrihado feito em concreto e asfalto, que

organiza as casas a partir de vias de mobilidade rápida, calçadas e muros. A aldeia é uma ocupação humana que permeia a ocupação de outros entes, como animais, plantas e rios, entidades espirituais e está cercada pela mata, enquanto a vizinhança, marcadamente urbana, no contexto dos estudantes do IFMG, convive com uma cobertura de concreto e asfalto que faz desaparecer, em grande parte, a manifestação da vida da fauna e da flora e suas relações interespecíficas. A vizinhança está cercada pela cidade, uma “selva de pedra” composta por diferentes tipos e estilos de vida, ocupações e espiritualidades.

A relação entre *aldeia* e *vizinhança* não pode ser, contudo, resumida numa questão de maneiras de distribuição de moradias, a existência de matas no lugar ou cobrimento da terra com asfalto, ou detalhes geográficos. Para compreender melhor a *aldeia*, é preciso suscitar outras ideias próprias do contexto cultural xakriabá, como *território*. Como já foi visto, o *território* não é definido pela escritura de um terreno, mas pelas maneiras como se lida com a terra e com a vida na/da terra. Ele é um espaço resultado da experiência acumulada de vida de um coletivo, cujos moradores, indígenas ou quilombolas, ativam e interagem conscientemente com uma rede de relações, que sustenta a vida nesse e desse território.

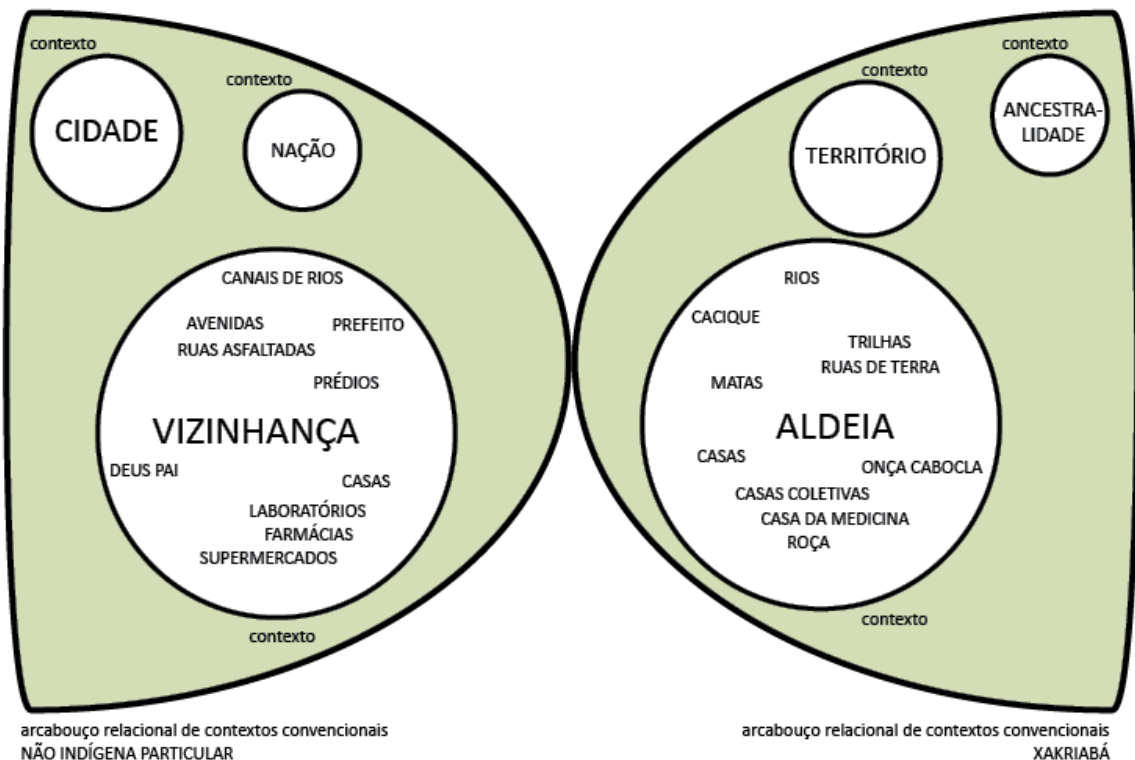
A relação entre uma ideia xakriabá e uma ideia não indígena, *aldeia* e *vizinhança* pode ser ilustrada pela ideia de Wagner (2012), ao evidenciar que os significados são construídos por meio de associações que diferentes elementos adquirem ao ser associados ou opostos uns aos outros em diversos contextos. Ao definir o sentido de *contexto*, o autor usa a figura do “conceito matemático de conjunto, da ‘teoria dos conjuntos’” e conclui que o contexto “é um ambiente no interior do qual elementos simbólicos se relacionam entre si, e é formado pelo ato de relacioná-los” (WAGNER, 2012, p.147). Ele explica que um elemento, ou uma palavra, por exemplo, sempre carrega consigo todos os contextos em que aparece, relacionando direta ou indiretamente esses contextos mediante qualquer novo uso ou extensão (Idem, p.113). Dessa forma, todo uso de um elemento simbólico “é uma extensão inovadora das associações que ele adquire por meio de sua integração convencional em outros contextos” (Idem, ibidem). Na medida em que um indivíduo, imerso em uma cultura, constrói uma nova associação não convencional, ele opera uma invenção e, por extensão, aprende.

Ao se fazer uma comparação entre a cultura metropolitana e a cultura da aldeia, pode-se imaginar os diferentes contextos e conjuntos de contextos que

compõem ambos os ambientes. Cada um deles encontra-se atado a “um arcabouço relacional de contextos convencionais” (WAGNER, 2012, p.116). É a partir desse conjunto de convenções compartilhadas que se torna possível a comunicação e a compreensão das experiências dos indivíduos em uma comunidade. Pensando que a comunicação e a expressão são mantidas por meio do uso de elementos simbólicos – palavras, imagens, gestos –, ou sequência destes, são suas associações que lhes garantem o significado. Essas, por sua vez, são adquiridas na medida em que os elementos são “associados ou opostos uns aos outros em toda sorte de *contextos*” (Idem, p.110). E o autor conclui: “O significado, portanto, é uma função das maneiras pelas quais criamos e experienciamos contextos” (WAGNER, 2012, p.111).

Construir conhecimento sobre a minha *vizinhança*, a partir da ideia de *aldeia*, sugere-me fabricar diferenças a partir de um fundo comum. Depois do exercício “o que é aldeia (segundo os Xakriabá) e o que é vizinhança (segundo os estudantes metropolitanos)”, procurei localizá-las dentro de seus respectivos arcabouços relacionais de contextos conceituais.

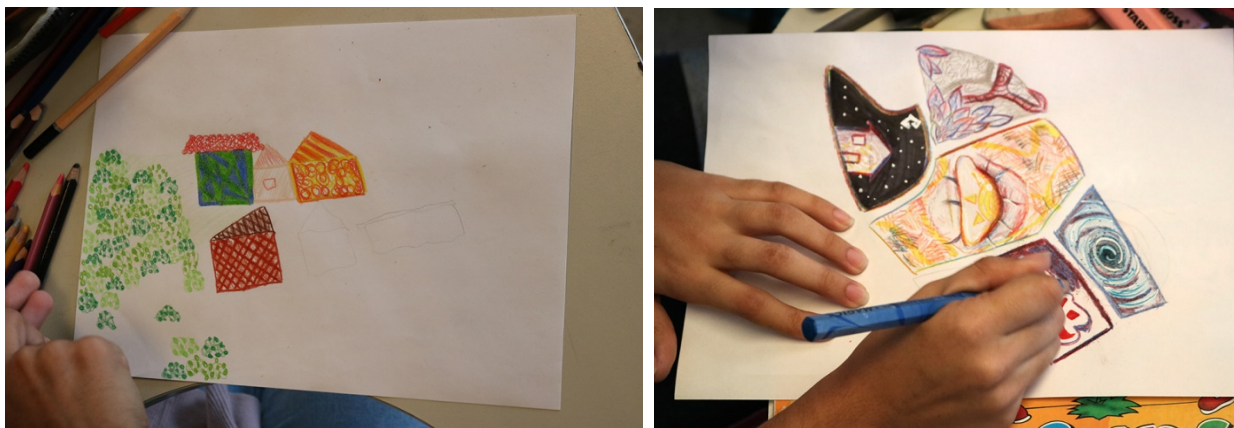
Diagrama 7 – ilustração de corte de dois arcabouços relacionais de contextos convencionais, formados por contextos conceituais.



O diagrama 6 não traduz o pensamento de Wagner (2012) aplicado à atividade no IFMG, mas a sua imagem ajuda a compreender seu pensamento. Para que o adolescente da metrópole possa construir conhecimento sobre a ideia de *aldeia*, ele precisa operar simbolizações, que coletivizem signos a partir do que é similar (“simbolização convencional”), ou os particularizem e especifiquem (“simbolização diferenciante”). Sendo assim, ele toma como base o que é comum entre as culturas – *casa*, no sentido de *moradia*, por exemplo –, e o objetifica, por meio do contexto díspar (xakriabá), conferindo-lhe ordem por meio de uma integração racional. Na *simbolização diferenciante*, ele pode pesquisar e reconhecer que a *moradia, casa*, na RMBH-MG, é algo muito diferente de *moradia, casa*, na Aldeia Barreiro Preto, não apenas referente a noções de construtivas (físicas, materiais), mas, sobretudo, ao significado para o povo, isto é, às associações que as palavras *moradia* e *casa* vão fazer com os diferentes contextos dos dois diferentes arcabouços relacionais de contextos convencionais. Logo, *casa*, na Aldeia Barreiro Preto, é pensada a partir de contextos conceituais como *aldeia, território, ancestralidade*. Ela se associa a palavras como *roça*, a materiais como barro, madeira, a técnicas como enchimento e pintura de toá. E por mais que existam muitas casas de alvenaria na Aldeia, isso não significa que a construção tradicional deixou de ser uma referência, ou uma imagem, que atravessa as ideias de *casa* e *moradia*. Compreender o trabalho dos artistas construtores Xakriabá, passa por sua triangulação (*contextualização, fruição e fazer*) e a sua comparação com o trabalho dos construtores urbanos. No momento em que o estudante identifica especificações, traçando distinções radicais entre *casa-aldeia-xakriabá* e *casa-minha-vizinhança*, é que se delineiam, para si, as individualidades de sua cultura e constrói a ideia de *comunidade*, um dos pilares para reconhecer seu ponto de vista.

Imagem 92 - Atividade “adeia-vinhança”, no IFMG, *campus* Santa Luzia.





A atividade procurou suscitar imagens internas e elementos a respeito da *vizinhança* sob o atravessamento da ideia de *aldeia*. Segunda parte da atividade de construção de um mapa afetivo sobre minha *comunidade*. Fotos do autor.

Flor 2: Re-envolvendo com a cultura familiar e a ancestralidade

Motivado a reconstruir o meu plano de ensino do componente curricular Arte, a partir do diagrama da *Árvore* e seus seis eixos, considerei seis processos que não funcionam como etapas fixas e subsequentes, ou seja, seu conjunto não funciona pelo início, meio e fim. Na operacionalização do diagrama, percebi que esses eixos poderiam se entrelaçar e fazer múltiplos movimentos de idas e vindas, de *processos de raiz* e *processos de copa*. Assim, troquei a velha linha do tempo da História da Arte e seus temas convencionais por uma outra base.

Para pensar no eixo 2, *Re-envolvendo com a cultura familiar e ancestralidade*, procurei ir ao encontro do trabalho de indígenas artistas – eixo 5, *Interface com manifestações do povo Pataxó* –, assim como ao encontro do trabalho de artistas da cultura museal, eixo 6, *Interface com o universo da Arte e seu circuito oficial*. Algumas perguntas me guiavam nessa elaboração: o que a arte pode dar a aprender a meus estudantes e a mim? Quais trabalhos de arte podem nos dar a aprender sobre cultura familiar e ancestralidade? As perguntas fundamentais, contudo, eram as seguintes: como *ensinar* o re-envolvimento com a cultura familiar e a ancestralidade? O que eu sei sobre esses temas? Como o aprendi? Ao ver-me em um labirinto de ideias, concluí que não era esse o caminho a ser seguido: era preciso abrir mão do *ensino* e *abrir espaço para a cultura*.

Em minhas estadias na Aldeia Barreiro Preto, na Terra Indígena Xakriabá, conversava muito com Ivanir e Nei Xakriabá durante as atividades domésticas: cortando lenha, pegando galinha no quintal para o almoço, modelando argila,

fazendo bolo, ou lavando as vasilhas. Certa vez, Nei compartilhou comigo um pedido que surgiu por uma rede social, ligado à venda de suas cerâmicas pela internet. Elenquei, para ele, os portais e sites que eu conhecia e comecei a elaborar uma programação de trabalho para o sucesso das vendas *on line*, na qual eu seria o seu principal colaborador. Mas logo percebi que a minha euforia estava um pouco deslocada. Nei se aproximou e disse que talvez fosse uma boa ideia vender pela internet, mas era preciso tomar cuidado: ele não queria ter que trabalhar sob a pressão de vendas crescentes, pois o ritmo da cerâmica tradicional, articulado a uma série de ciclos da vida e da cultura, é outro, não o do Mercado. Em uma conversa com Ivanir, outras facetas se revelaram. Ela comentava o caso de uma cliente que ligava, pedindo pressa na finalização das peças e lhe trazendo mais encomendas. Atônita, certa vez, essa cliente sugeriu que Ivanir deixasse seus filhos com outra pessoa, para que ela pudesse se dedicar inteiramente à cerâmica e às novas encomendas. Assim, ela ganharia mais dinheiro e poderia pagar essa outra pessoa que cuidaria de seus filhos. Quando eu estava começando a encontrar lógica no conselho da cliente, Ivanir objetou. Era impensável relegar a criação de seus filhos a outra pessoa, para que ela se dedicasse a vendas. Compreendi, assim, que a produção de cerâmica é um dos elementos de um sistema holisticamente construído, um todo harmonioso, constituído pelas atividades cotidianas, a relação com a *cultura*, o povo e o *território*: a família e a ancestralidade. O fazer artístico integra esse sistema, assim como o cuidar dos filhos. Dessa forma, ele não prejudica o cuidado com os filhos, como a extração do barro não prejudica os barreiros, como a plantação da roça não prejudica a mata e as nascentes. Ele é elemento de uma trama de relações, que preza pelo equilíbrio entre povo e *território*.

Convivendo com Ivanir, Nei Xakriabá e sua família, aprendi a ver a arte como uma prática aprendida com mãe, com o esposo, pelos *mais velhos*, ou por professores, nas escolas¹⁴⁶. Professores que desejam formar seus estudantes em artistas da tradição do povo. Aprendi a ver a arte no cotidiano, como parte da vida diária, não como elemento precioso, separado do cotidiano, zelado por instituições “de arte”. Percebi que arte não só faz parte da cultura familiar, mas é cultura familiar. Ela não só dá a aprender sobre ancestralidade, como é prática ancestral. Percebi a

¹⁴⁶ No vídeo “Ivanir e Nei Xakriabá | Artes xakriabá na escola não indígena” (2019), Nei deixa claro que o seu aprendizado em cerâmica tradicional xakriabá se deu com sua mãe e os *mais velhos* que ele acompanhou em sua pesquisa acadêmica. Ivanir relata que aprendeu observando o esposo (Nei) e sua sogra (Dona Dalzira). Disponível em: <https://youtu.be/AFVHwStzMEo>. Acesso em: 30 abr 2020.

arte em outro lugar, ao lembrar da minha própria prática artística e a rede de relações que ela estabelece com pessoas e lugares. Lembrei-me do lugar que a “minha” arte ocupa na minha vida, na escola em que trabalho e na vida dos meus estudantes. Que arte era essa que eu ensinava? Que mundo era esse que eu construía com as minhas aulas? O que poderia se aprender com elas? Que formas de pensar e fazer meus estudantes construía junto comigo? E, por fim, o que tudo isso tinha a ver com cultura familiar e ancestralidade? Mudei o foco e me perguntei: Que tipo de arte eu encontraria ao puxar o fio da minha ancestralidade? Ao escavar o terreno da minha cultura familiar, que artes reencontraria?

Imagem 93 e Imagem 94 - Rosana Paulino. “Parede da Memória”. Tecido, microfibra, xerox, linha de algodão e aquarela. 8,0 x 8,0 x 3,0 cm cada elemento. 1994/2015.



Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/>. Acesso em: 13 dez. 2019.

Uma artista da cultura museal que dialoga com a cultura familiar e a ancestralidade é Rosana Paulino. Em “Parede da Memória”, 1994-2015, ela trabalha com imagens de seus familiares, como o fizemos na árvore genealógica no *LRMACI*, mas sob outra proposta. Com base em onze fotos de mulheres de sua família, a artista confeccionou centenas de patuás, espécie de amuletos típicos das culturas africanas. Mesclando a costura – técnica aprendida com a mãe durante a infância –, com outras técnicas, como fotocópia e aquarela, a artista reafirma o legado da sua cultura familiar e comunitária: “Trazer o bordado, a cerâmica, minhas experiências com a cultura popular, o terreiro, as matrizes africanas foi uma escolha intencional. Não vou deixar minha gênese para trás”¹⁴⁷. Surgem perguntas: quais são os ofícios dominados pelos pais e mães dos estudantes? Quais são as artes que eles praticam? É possível empregá-las não na representação dos meus familiares, mas na apresentação de uma relação de pertença, de carinho, grandeza, afirmação,

¹⁴⁷ Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/dialogos-entre-arte-contemporanea-e-educacao>. Acesso em: 4 dez 2019.

mistério, ou mesmo, vazio, separação, ou qualquer relação que se queira suscitar com a própria ancestralidade?

Em “Parede da Memória”, a *parede* que é o suporte por excelência para a montagem das artes visuais, passa a integrar o trabalho. Mas aqui ela não é só suporte, mas a derme, a camada basal de uma instalação, que também indica sua grandiloquência. A *memória* não se restringe às representações das fotos das ancestrais impressas no tecido dos patuás, mas constitui a técnica aprendida com a mãe. Mas não só. Quando Rosana Paulino evoca sua vivência na cultura popular, no terreiro e nas culturas africanas, ela fala de uma *memória*, que transcende a ideia de um registro, um arquivo, uma recordação, ou um lance de artifícios mneumotécnicos. A *memória*, nas culturas tradicionais, é campo articulador de diversos campos da experiência humana, como a ciência, a tradição e a ancestralidade. É fenômeno do corpo, não apenas da mente. Entre o povo Xakriabá, a memória está ligada a uma articulação entre corpo, *território*, *história* e ancestralidade.

Célia Xakriabá (2018), ao defender uma educação que se desenvolve também fora de sala de aula, fala de um aprendizado que envolve o corpo: as memórias ancestrais são ativadas pelo *corpo-território* em sintonia com as histórias do povo. A autora ainda define dois tipos de memória:

A *memória nativa* seria aquela memória que guardamos dos nossos pais, avós, bisavós, são as memórias mais antigas e que trazemos ancestralmente. Já a *memória ativa* consiste também naquelas memórias que reativamos em matrizes do passado, mas que estão presentes e ativas ainda hoje, sendo dinâmicas e marcadas pelos processos de ressignificação que definirão a nossa relação com esta (*sic*) memórias do corpo-território no futuro daqueles que ainda virão (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.176, grifos nossos).

A diferença entre as duas memórias, a *nativa* e a *ativa*, não está ligada a diferentes referências, mente e corpo, respectivamente. Ambas evocam as imagens da memória involuntária, a memória da recordação, a memória celular, que atravessa o corpo. Antes de ser o oposto complementar da *memória nativa*, a *memória ativa* representa os saberes ancestrais acumulados em dinâmica na conjuntura do mundo. Demonstra como se comportam e performam esses saberes, que foram transmitidos, no mundo em que se vive; como eles se constroem e modificam o mundo e também se modificam na experiência vivida, dando sequência ao processo de ressignificação e atualização desses saberes.

Paulo Nazareth é um artista que afirma, a todo momento, sua identidade de neto de uma mulher indígena. Um dos seus trabalhos fundamentais é carregar o nome Nazareth, nome da mãe de sua mãe, Nazareth Cassiano de Jesus, de origem Borum (Krenak). Sra. Nazareth foi assassinada e ficou desaparecida quando esteve sob a égide do hospital psiquiátrico de Barbacena. Isso aconteceu poucos meses depois de sua mãe nascer. No trabalho *ANA MAE – BOTOCUDOS HERITAGE I & II AND ANA FILHA*, de 2019, desenvolvido para a 22nd Biennale of Sydney, Paulo Nazareth fotografa sua mãe e sua irmã, filha e neta de Nazareth Cassiano de Jesus, carregando o daguerreotipo original de E. Thiesson, no Musée de l'Homme, em Paris, França. Trata-se da primeira foto de uma ameríndia brasileira, que foi tirada na França, em 1844, quando uma pequena família de Botocudos foi levada para eventos científicos, ligados à antropologia física, e nunca mais voltou. É sabido que a presença dos indígenas gerou ebulição na comunidade intelectual parisiense, mas eles não resistiram e morreram pouco tempo depois.

Imagem 95 – Paulo Nazareth. “ANA MAE – BOTOCUDOS HERITAGE I & II AND ANA FILHA”, 2019



PAULO NAZARETH - ARTE CONTEMPORÂNEA / LTDA
ANA MAE - BOTOCUDOS HERITAGE I & II and ANA FILHA - BOTOCUDOS HERITAGE --triptych from Musée de l'Homme --
2019

Foto do artista.

Há algo que se repete na história dos primeiros Botocudos fotografados e na história da avó de Paulo Nazareth. É sabido que o hospital psiquiátrico de Barbacena fornecia cadáveres de seus pacientes mortos para as faculdades de Medicina os usarem como material didático. Mas não se trata de um sacrifício pelo avanço da ciência. Repete-se o roubo da humanidade de mulheres indígenas e,

logo, o roubo de suas vidas e seus corpos, que são tratados como objetos de usufruto das instituições. O trabalho de Paulo Nazareth cria um elo entre duas ancestrais Borum, cujas histórias foram marcadas pela mesma indiferença e desumanidade. *ANA MAE – BOTOCUDOS HERITAGE I & II AND ANA FILHA* fala de quatro mulheres. Duas delas, ausentes, resistiram, com seus corpos, contando suas histórias pelo silêncio. Silêncio este que ajudou a elaborar o discurso do artista, seu descendente. É esse silêncio e essa trajetória histórica que Paulo Nazareth assume, ao carregar o nome da sua ancestral. Ele declara:

...eu vou aprendendo cada vez... Buscando sobre essa história... Ser Nazareth é ser meu trabalho. Esse me tornar. Então quando eu passo a me nomear Paulo Nazareth isso também é meu trabalho. Eu passo a carregar esse ancestral. Minha avó passa a ser essa espécie de carranca, né? Essa proteção. Esse Egum que anda comigo e que me protege. Isso eu começo a carregar comigo... (PAULO NAZARETH, 2019).

A fala de Paulo sugere um exercício interessante: o vir a ser, o vir a ativar sua ancestralidade. O que muda quando uma pessoa assume o nome de um ancestral, como trabalho de arte? O que o nome de sua avó trouxe para a obra artística de Paulo e ele reverbera em cada um dos seus trabalhos? O que a *trajetória histórica* de um antepassado pode trazer para a elaboração poética do estudante? O que se aprende com ela? E como se aprende isso que se aprende?

Em uma conversa informal, que integrou meu processo de autoetnografia, Arissana Pataxó me disse ser impossível pensar a ancestralidade indígena sem um *corte* determinante entre um antes e um depois, aberto pelo contato com os povos invasores. O facão, para ela, remete a esse contato. Ela se lembrou do filme “*Pirínop - Meu primeiro contato*”¹⁴⁸, de 2007, feito *com* os Ikpeng. Lembrava-se da cena em que os homens não indígenas chegam do avião, o grande pássaro barulhento, e oferecem-lhe objetos para trocar com os Ikpeng: dentre eles, facões. Um dos Ikpeng, que vivenciou o processo, relembra a grande questão do momento daquele contato: “O que vamos fazer? Guerrear, ou fazer a paz?” A escolha do grupo foi fazer a paz. E ficar com os facões. Daí então se inicia um tempo tumultuado, o exílio, o

¹⁴⁸ *PÍRINOP - Meu primeiro contato*. 83 minutos | 2007 | Direção: Mari Corrêa e Karané Ikpeng. Com a participação de: Kumaré e Natuyu Txicão. Imagem: Karané Ikpeng, Mari Corrêa e Kumaré Txicão. Produção: Vídeo nas Aldeias. Produção Executiva: Mari Corrêa. Som Direto: Natuyu Txicão. Clipe disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3-Gz-PCZXiw>. Acesso em: 3 dez 2019.

abandono do *território*, a ida para o Alto e Médio Xingu, coordenada pelos irmãos Villas Bôas, e a luta pelo retorno.

Imagem 96 - Arissana Pataxó. “*Mikay*”. [o que é ser índio pra você?] Escultura em cerâmica. 5x60cm. 2009.



Foto da artista.

Em *Mikay*, de 2009, (imag.94) Arissana escreve no gume do facão “O que é ser índio pra você?”. Esta frase funciona como um bulbo vegetal, que pode se ramificar em diversas questões: “O que é ser índio?”; “Pra você: quem é você?”; “Quem é o índio?” – E quem é o *indígena*? –; “O que é ser índio para o indígena?”; “O que é você?”; “O que é você para você?”; “O que é você para o indígena?” Neste trabalho, Arissana parece sugerir a democratização do julgamento. Mas ao dar a palavra para o espectador por meio da pergunta, a artista sinaliza o *corte*, em sua dimensão sinestésica e conceitual: coloca a pergunta próxima ao gume. Eis o risco de se situar tão próximo ao gume da faca: o *corte*, que separa, desagrega, julga e violenta, estaria em vias de ser reproduzido? O risco pode gerar prudência, a prudência pode gerar discernimento e reversibilidade: e eu? Quem sou eu?

O facão é instrumento elementar de trabalho para homens e mulheres indígenas e é também emblema da luta de resistência de seus povos no Brasil. Para

Arissana Pataxó, ele representa o *corte fundo do contato*. Ele define uma marca radical na história de um povo e a inauguração de algo novo. Depois do *corte*, não há como voltar ao que era antes. Ela me fez refletir: “o que ele divide”? E continuou: “e na vida dos seus alunos, Tales, o que o corte do facão separa?”

As perguntas de Arissana ressoaram: existiria um *corte* que atravessasse a vida dos adolescentes com os quais lido? Se sim, em que aspectos ele se relaciona com o *corte* que constitui a *história* de todos os povos indígenas? E mais: em que momento esse *corte* passou a habitar a vida, ou a *trajetória histórica* da família dos adolescentes? Haveria um *corte* que atravessasse e reatrasse a história das famílias, quando elas precisam deixar sua terra, sua casa? Quantas histórias, quantos *cortes* estão presentes, em potência, na sala de aula?

Por mais que o *corte* da *história* dos povos indígenas, de que fala Arissana, possa ser de uma natureza, de uma violência e de uma dimensão bem distintas dos eventuais *cortes*, que constituem a história das famílias dos adolescentes de uma cidade da RMBH-MG, ele é um ponto de contato, uma ponte entre a realidade do estudante e a realidade pataxó. Assim, o conceito de Arissana Pataxó – *corte* –, deve ser plantado na realidade do estudante para ele *retomar* sua própria cultura.

Plantando conceitos pataxó na escola

Em palestra no evento *Mekukradjá – Círculo de Saberes: (Re)existência: Muitas Línguas, Muitos Saberes*, realizado em maio de 2019, no Itaú Cultural, Denilson Baniwa indicou uma chave conceitual poderosa para se pensar o ensino/aprendizagem das culturas e artes pataxó na escola monoepistêmica:

O que faço, no meu trabalho, em primeiro momento, é falar que todos os lugares do mundo são terra indígena. O Itaú Cultural é território indígena. São Paulo é território indígena. Todos os lugares do mundo são território indígena. Por mais que o concreto, por mais que o ferro e as estruturas coloniais tentem apagar esse território indígena, ele continua sendo território indígena. Como do concreto das cidades, no mais alto prédio, consegue nascer uma planta, assim é a gente. (BANIWA, 2019, 35min55s).

Se “todos os lugares do mundo são terra indígena”, a escola “não indígena” também é terra indígena, ou seja, por mais que aquilo que constituiu o território indígena, em seu domínio, tenha sido devastado (física, cosmológica, ontológica e

epistemologicamente), considera-se o seu potencial em plantar conceitos e filosofias indígenas sobre seu terreno. Este terreno contém resíduos de seu passado nativo e, agora, sofre a influência do vento, dos povos abelhas, dos povos morcegos e de outros agentes polinizadores, que trazem as sementes das plantas-conceitos indígenas. Denilson complementa:

Tentaram nos apagar, tentaram nos manter em um passado mítico, exótico, como forma de nos afastar de tudo o que era nosso, mas mesmo assim, estamos aqui. Estamos no Itaú Cultural, estamos em São Paulo, falando que nós estamos vivos e que a nossa memória está viva (BANIWA, 2019, 36min45s).

Diante da potência do solo nativo da escola, penso no professor “não indígena”¹⁴⁹ como um agente polinizador: permite que as sementes da resistência indígena cheguem até a sua sala de aula, permitindo-as crescer na força da terra. É a partir dessas sementes que os estudantes “não indígenas” vão poder se alimentar das ideias de *território, pesquisa e retomada, por exemplo*, atravessando sua realidade com as *expertises* pataxó, cruzando saberes situados localmente com saberes situados alhures.

As metáforas entre a ciência e a vida da/na terra são inúmeras nas culturas indígenas. A cultura das plantas diz de ciclos, processos, trocas, sentidos e redes de relações, que orientam a vida dos Pataxó de Muã Mimantxi. Eles dizem:

Conversando esse tempo todo com a nossa comunidade, percebemos que a nossa educação está enraizada na terra; é através desse trabalho que tratamos da nossa cultura, das artes, da nossa língua, do meio ambiente, da saúde e dos nossos direitos (PATAXOOP, 2012).

A reverência à vida da/na terra é uma constante das culturas tradicionais, sendo muito mais do que uma fonte de inspiração filosófica. De acordo com a chave da *ressonância* (CAJETE, 2015a), a vida da/na terra fornece lógicas, sentidos, conceitos e exemplos concretos que definem os desenhos da ontologia e da epistemologia pataxó.

¹⁴⁹ As aspas em “não indígena” indicam que, sob o viés da proposição de Denilson Baniwa, é possível pensar que todo professor não indígena, todo estudante não indígena contém – em seu DNA, em suas células, em sua ancestralidade, na sua cultura familiar, no solo que pisa – elementos, ou constuição indígena. Essa afirmação não é do campo racial ou étnico, mas do campo filosófico, ou melhor, epistemológico.

Imagem 97 – “Diálogo dos Saberes: Pedagogia da lente do nosso olhar e as mãos da natureza”



Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/19/artigo-escola.html>. Acesso em: 13 jun. 2018.

No texto “Somos da terra” (2018), Mestre Antônio Bispo aprofunda em questões ontológicas e epistemológicas, ligadas a esse vínculo com a terra. Para ele, o que define os povos quilombolas como quilombolas não é o documento da terra, mas a maneira como eles se relacionam com ela (SANTOS, A., 2018). Ele escreve: “E nesse quesito nós e os indígenas confluímos. Confluímos nos territórios, porque nosso território não é apenas a terra, são todos os elementos” (Idem). Agrego a essa frase de Mestre Bispo não apenas outros seres, além do ser-terra, mas outras dimensões do que se chama *terra* no senso comum. A terra, atrelada a uma vivência corporal, individual, coletiva e, sobretudo, histórica e ancestral, implicada na construção de uma cultura milenar, define um dos significados de

território. Muito mais do que um chão, ou um elemento do canteiro ou da lavoura, a fonte da vida, a base de tudo, o fim e o começo: uma chave-filosófica que determina ontologias, epistemologias e cosmologias. Para os Pataxó, os indígenas nascem do encontro das gotas de chuva, que tocam a terra, segundo o mito fundador de Txopai¹⁵⁰.

Mestre Antônio Bispo chama atenção para dois tipos de saberes, o orgânico e o sintético:

Conceitos que achamos que se parecem muito com os de “bem viver” e de “viver bem” são o “viver de forma orgânica” e o “viver de forma sintética”. Bem viver é viver de forma orgânica e viver bem é viver de forma sintética. Compreendemos que há um saber orgânico e um saber sintético. Enquanto o saber orgânico é o saber que se desenvolve desenvolvendo o ser, o saber sintético é o que se desenvolve desenvolvendo o ter. Somos operadores do saber orgânico e os colonialistas são operadores do sintético. O pensamento produzido nas academias é um pensamento sintético. É um saber voltado para a produção de coisas. O pensamento operacionalizado pela escrita é um pensamento sintético, desconectado da vida. Já o nosso pensamento, movimentado pela oralidade, é um pensamento orgânico (SANTOS, A., 2018).

O pensamento de Mestre Bispo se encontra, em algum momento, com o que traz Viveiros de Castro em nome da diferença entre o modelo e o exemplo:

Os modelos dão ordens e impõem a ordem. Os exemplos, que são horizontais, eles dão pistas, eles estimulam versões e subversões. [...] O modelo é platônico e extensivo. O exemplo é empirista, intensivo. O modelo é dogmático e principial, se funda em princípios. O exemplo, ao contrário, é jurisprudencial, ele parte de precedentes (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, 55m10s).

Pergunta-se: que tipo de processos metodológicos privilegia os saberes orgânicos e os exemplos? Uma boa metáfora para responder essa pergunta pode ser encontrada na agricultura, ou melhor, numa comparação entre as práticas da agricultura convencional, ligadas ao modelo do agronegócio, e as práticas agroecológicas.

O plantio de conceitos pataxó na escola monoepistêmica, quando feito por meio das práticas da agricultura convencional, em moldes industriais (também adaptado a pequenas propriedades), pode ficar comprometido. O padrão de cultivo

¹⁵⁰ Para maior conhecimento, consultar: PATAXÓ, Kanatyo (Salvino dos Santos Braz). Txopai e Itohã. História contada por Apinhaera Pataxó. Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, SEE/MG. Belo Horizonte, 2017.

do agronegócio rompe com as práticas de agriculturas ancestrais, reconhecidas como saberes populares. As práticas da agricultura industrial, que se tornaram convencional no Brasil, estão ligadas ao desmatamento de grandes extensões de mata, à monocultura, que favorece a colheita por máquinas, e à adubação com insumos químicos, que preveem efeitos imediatos e o crescimento acelerado das plantas para atender às prerrogativas do mercado, do “tempo é dinheiro”, às prerrogativas do *ter*. Crescendo de forma desordenada, a planta se apresenta fraca e em desequilíbrio, ficando mais vulnerável ao ataque de predadores. Logo, o uso de tóxicos agrícolas é muito comum para garantir a sobrevivência dessas plantas. Os projetos de agronegócio estão alinhados com o que Viveiros de Castro chama de projetos de geoengenharia: “projetos de domesticação generalizada do mundo” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, 33m30s). Eles desprezam toda uma construção anterior da mata – que, na perspectiva pataxó, é articulada com animais, plantas, espíritos e com os indígenas –, na medida em que destroem uma camada da superfície do mundo, para implementar um modelo idealista de produtividade.

O replantio de conceitos pataxó no solo da escola, com processos ou metodologias escolares convencionais (estudo analítico de informações a partir de livros, base de dados agenciados por não indígenas, aulas expositivas ministradas pelo professor em sala de aula, fruição de peças artísticas tradicionais em modelos de atenção da cultura museal etc.), funciona da mesma maneira que a agricultura em moldes industriais. É como se removesse a camada da mata conceitual e epistemológica pataxó, para implementar um modelo epistemológico normativo, com métodos “funcionais”. A agricultura com conceitos pataxó, em moldes do pensamento sintético ou por modelo, submete os temas e conceitos pataxó a uma dinâmica artificial para eles, para que possam se ajustar à lógica do currículo escolar compartimentalizado, a suas formas de avaliação, maneiras de disseminação do conhecimento e a filosofias de ensino (*adaptação conceitual*). Como os conteúdos obrigatórios dos componentes curriculares são muito numerosos, não há tempo para esperar o crescimento dos conceitos pataxó, pela força da terra, e o fortalecimento do seu corpo em seu ritmo natural. Enfraquecidos e em luta contra o clima, os conceitos pataxó são atacados com os tóxicos da *captura de sentido*, que lhes inventam respostas apressadas, para mantê-los minimamente vivos, ou presentes, ocupando algum lugar no currículo. Nesse processo, vale *ter* conceitos pataxó na escola, mas não lhe importa o *ser* desses conceitos.

A agroecologia com conceitos pataxó, nos moldes do pensamento orgânico e da geobricolagem por exemplo, é aquela que permite às plantas crescerem pela força da terra, em sintonia com os ciclos da Lua, as estações do ano e com os sinais das estrelas, em cooperação com a vida dos animais e outras plantas. É o plantio que permite aos elementos do solo da cultura do estudante darem força para a nova planta, em sintonia com as perspectivas do estudante (e do professor). É o plantio baseado na valorização da “força da terra”, da cultura local, ou seja, da retomada da cultura do estudante: de saberes em uso, técnicas, tecnologias disponíveis localmente, aquilo que é “nativo” daquela terra.

Essa agroecologia orgânica surge da observação daquele ambiente que a natureza escolheu como ideal para se manifestar e celebrar suas leis, ritmos e dinâmicas: a floresta, assim como o professor pataxó tem como *exemplo* os ambientes de aprendizagem e as formas de aprender nas aldeias e as pratica em suas escolas. Nessa mesma perspectiva, o *Laboratório de retomada da cultura*, muito antes de propor um projeto de “geoengenharia educacional” para os *campi* do IFMG, ou para as escolas de Santa Luzia - MG, ou mesmo a determinação de um modelo de metodologia de Ensino de Arte, propõe um *exemplo*: um percurso de convivência, aprendizagem e experimentações, junto a professores pataxó e xakriabá, a inspirar os professores a experimentarem em suas localidades, em parceria com professores do povo indígena mais próximo de sua escola.

Situ-acionando conceitos pataxó e a técnica da enxertia

Na primeira vez em que me vi como um professor agroecológico, um dos agentes polinizadores a auxiliar plantinhas pataxó replantadas a se adaptarem no solo do IFMG e ao novo universo epistemológico em que se espera que elas floresçam, me questionei se operava uma *adaptação conceitual*. A pergunta era: estaria operando o ajustamento das ideias pataxó de *mais velhos*, *pesquisa* ou *retomada* aos padrões epistemológicos e metodológicos pré-estabelecidos na minha cultura, ou nas aulas de Arte? Com o tempo, fui percebendo a tênue linha que pode ter entre o pensamento orgânico do sintético, na escola. Enquanto a *adaptação conceitual* prevê passividade e ajustamento da ideia ou tema pataxó, o *situ-acionar* conceitual prevê uma atividade e uma recriação.

A adaptação da planta-conceito pataxó está ligada ao *situ-acionar* conceitos pataxó no IFMG, assim como frente às culturas, saberes e costumes locais. O termo *in situ*, do latim, significa “local determinado”, ou “no local”. O termo *situ-acionar* remete ao trabalho com saberes situados localmente, efetivando um desdobramento da ideia de situar conceitos pataxó frente a um novo arcabouço relacional de contextos convencionais – escolar ou comunitário. *Situ-acionar* avança sobre o situar, indo além de um posicionamento: convoca um enraizamento naquele sítio, naquele terreno. Dessa forma, trata-se do replantio de conceitos pataxó, assim como conceitos nativos (da comunidade), no solo da escola, num sentido de acionar, ativar esse processo de aterramento, enraizamento.

O conceito pataxó *mais velho* não existe na cultura das cidades, pois nossos velhos não são considerados livros vivos, grandes cientistas da cultura, ou guardiões de saberes ancestrais. Logo, nossos velhos (*olders*) não são *mais velhos* (*elders*), pois aqueles não ocupam a mesma posição que esses, em suas respectivas comunidades e culturas. Se o conceito *mais velhos* não existe na comunidade escolar, nem na cultura do estudante e do professor, como experimentá-lo na escola de forma autêntica e produtiva? A ideia da *referência tradicional*, em relação ao ambiente de aprendizagem das aldeias, me fez lembrar que, na escola, ou nas sociedades urbanas, via de regra, não existem contextos similares a alguns contextos pataxó, não havendo “condições ideais” para se trabalhar com os conceitos e processos desse povo.

Situ-acionar um conceito pataxó em um terreno cultural, para ele, estrangeiro passa por duas operações. A primeira compreende conectá-lo ao contexto-alvo (escola/comunidade), deixando-o que absorva uma série de nutrientes desse solo, quais sejam, significados, ideias, símbolos e outros conceitos locais. Esse foi o momento, no *LRMACI*, em que professor e estudantes deram sentido para o conceito *mais velho*, a partir de similaridades e diferenças entre *velho* e *mais velho*, assim como entre os dois arcabouços de contextos relacionais em jogo, o da cultura pataxó e o do estudante. A segunda operação diz respeito a um gesto de experimentar a ideia de *velhos*, *avós*, sobre a *mais velhos*, colhendo uma terceira ideia, um *fruto intercultural*. Essa manobra pode ser pensada à luz da figura da *enxertia*, da agricultura, em que uma planta local (enxerto) é enxertada em outra pataxó (porta-enxerto). Nesse caso, a planta pataxó – *mais velhos* –, recebeu um corte, onde foi conectado o caule da planta do estudante – *avós* –, que passou a se

alimentar da seiva da primeira. Os frutos gerados foram determinados pela planta da cultura do estudante, avós, mas sua base, sua raiz, sua seiva e aquilo que lhe conecta no solo é pataxó.

No *LRMACI*, a fruição de mitos indígenas (povos além dos Pataxó e Xakriabá), por meio de vídeos e animações, foi um caminho para uma *enxertia* entre histórias familiares ou realidades dos adolescentes e histórias indígenas. Os estudantes fizeram um vídeo orientado por um roteiro, que se iniciou com recortes seletivos das histórias familiares dos estudantes. Esse primeiro texto acabou se transformando numa trama, que se desenvolveu em uma escola, inspirada nas questões que os estudantes viviam cotidianamente. A ideia de uma escola liberal (“ideal”) onde tudo era permitido, estava atravessada pela misteriosa proibição de se subir no talude do terreno da escola – proibição essa que fazia parte do cotidiano dos estudantes do IFMG, dado o risco de acidente. Num gesto de ousadia, um dos personagens, o estudante Lucas, pede licença à professora para ir ao banheiro e não retorna. Ao perceberem sua ausência, no final da aula, seus colegas se lembraram de que ele estava aficionado pelo desafio de subir no talude. Depois de deflagrado o plano do estudante desaparecido, o disciplinário e fundador da escola explica que Lucas, provavelmente, havia se transformado em um pombo. Este era um encantamento que havia no talude, que deu origem à proibição ao seu acesso. Este é o momento em que o disciplinário relata o antigo episódio de colonização e invasão das terras do povo Pombo, onde se localizava então a escola e a batalha contra esse povo, que culminou com sua expulsão do território. Como maldição, o povo Pombo encantou o talude, considerado chão sagrado. O disciplinário, um dos últimos remanescentes do povo, desfaz o encantamento e Lucas retorna à forma humana. Depois de toda a confusão, os estudantes passaram a ser muito mais respeitosos com as tradições e a trajetória de lutas dos povos nativos do local. Foi imaginando relações entre a sua realidade e as realidades e ideias indígenas, ou seja, criando frutos de sua cultura a partir de perspectivas indígenas, que os estudantes fizeram o curta-metragem.

A *enxertia* pode ser pensada também no campo das maneiras de fazer. As maneiras com as quais a ASCURI, Associação Cultural de Realizadores Indígenas, trabalha em alguns de seus filmes, como foi evidenciado por Gilmar Galache

Terena¹⁵¹, podem fazer vislumbrar o plantio de ideias, perspectivas e conceitos indígenas na escola. Essas maneiras de fazer cinema são pautadas em equipes formadas por *mais velhos* e mais novos. Os *mais velhos* dominam os segredos da cultura tradicional, enquanto os mais novos dominam as tecnologias. É a partir da união dos dois que se torna possível contar as histórias de um povo, tratar das suas ciências e mostrar suas formas de fazer e pensar com consistência e autenticidade. Gilmar Terena explica que, na medida em que o mais novo filma o *mais velho* contando uma história, ele pode perceber uma outra maneira de contar – tradicional –, que é diferente de como funciona a contação das histórias dos não indígenas. O *mais velho* dá voltas, vai para o tempo dos sonhos, pois sua experiência é de uma outra ordem. Com o tempo, o mais novo vai descobrindo também uma outra forma de montar as filmagens, que acompanha a ordem da experiência do ancião. Pergunta: o que as avós e os avôs podem contribuir para as narrativas cinematográficas de seu neto, estudante do IFMG? Como a sua experiência de contação de histórias pode fazer delirar (no sentido de sair da lira, sair da linha) os padrões narrativos e videográficos dos estudantes, que podem estar alinhados às perspectivas e experiências de mundo de jovens *youtubers* e *influencers*?

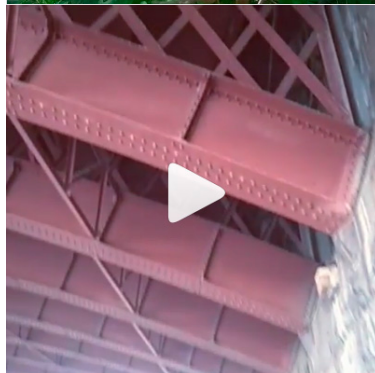
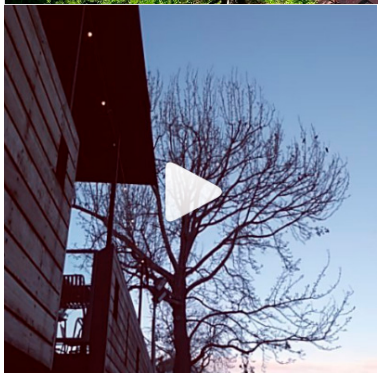
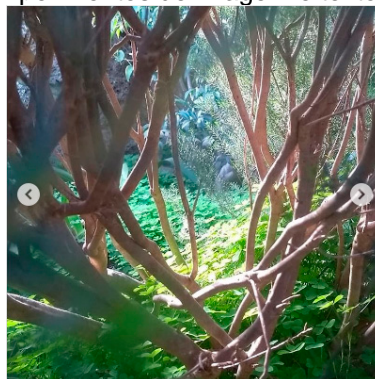
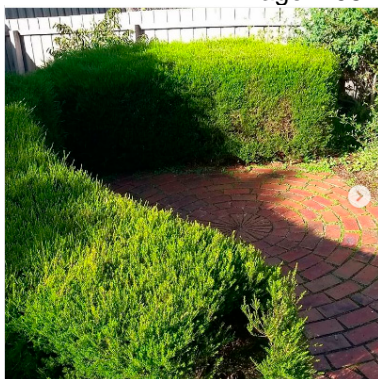
Na construção dos filmes da ASCURI, nem sempre há a determinação de funções pré-definidas a serem executadas por um especialista. Nesse sentido, todos podem filmar, editar, ou captar o som, evitando uma separação das funções, assim como das formas de ver e construir a experiência fílmica, o que é convencional no cinema. Essa proposta, como foi visto no capítulo 2, na fala de Ariel Ortega Mbyá Guarani, respeita as maneiras tradicionais de muitos povos fazerem suas artes. Cogitar em conformar uma linha de produção audiovisual na escola, que parta de formatos horizontais, esvaziando a censura do que se instituiu na internet ou no cinema como padrão de qualidade e valorizando a interação entre as pensabilidades e qualidades de cada integrante da equipe, sugere ritmos inovadores para pensar a Arte no contexto escolar. O que esse desvio metodológico da construção da experiência fílmica agrega à experiência pedagógica em Arte? O que representa, para cada adolescente, o filme, produto dessa outra experiência? A *expertise* e a sagacidade do gênio de um diretor bem atendido por outros profissionais? Ou a

¹⁵¹ Oficina realizada no Palácio das Artes, entre 11 e 14 de dezembro de 2019, denominada “Cinema de índio: nativas narrativas em novas tecnologias”. Disponível em: <https://cinecipo.com.br/cinema-de-indio-nativas-narrativas-em-novas-tecnologias/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

convergência de modos de fazer e pensar, valorizados e compartilhados em nível de igualdade? E, por fim, volta-se à pergunta: que tipo de mundo estaria construindo com minhas aulas de Arte, uma vez alinhado com essa proposta da ASCURI?

O *enxerto conceitual* foi usado em algumas experimentações de minha autoria, que relacionam imagem e texto. Postados em uma rede social, esses esboços de um cruzamento entre conceitos e perspectivas pataxó e as minhas geraram narrativas poéticas como a de “o encontro com o sapo cantador”, “a vergonha da minha camaradinha plantinha”, “a festa de natal diária dos pássaros”. Elas foram baseadas em encontros ou diálogos com plantas e animais no meu cotidiano. Trataram da ativação da pensabilidade pataxó nas minhas formas de perceber o mundo, uma forma de imaginar a condição humana de animais e as plantas, criando conexões entre pontos de vista. Alimentado pela seiva do *perspectivismo ameríndio* – que, apesar de formulado por um antropólogo não indígena, é a expressão de uma pensabilidade muito marcada na vida de diversos povos, como os Pataxó –, participei da geração de frutos locais, em uma enxertia em planta pataxó.

Imagem 98 – Experimentos de imagem e texto em rede social.



bedeschitales [Aprendendo com as plantas].
Uma vez, Mestre João Grande, em sua oficina, contou que quando foi trabalhar um tempo numa fazenda, na Chapada Diamantina, treinava capoeira com os pés de mato e os cachorros. É o que eu tenho feito: treinado capoeira com as plantas do jardim.

Percebi que a minha camaradinha planta, como que ficava envergonhada quando mirava dentro do interior da sua folhagem bem cortada. Era como se eu olhasse por debaixo da sua saia. Pensei alguns instantes sobre isso. E quando acalmamos o jogo, naquele diálogo mais próximo, que ela me contou que suas folhagens guardavam por dentro universos recônditos. Mirei com carinho e pude sentir que ali, debaixo da saia da camaradinha, havia um mundo protegido do sol forte, um mundo delicado, de penumbriinha, onde alguns insetos, ou mesmo espíritos protetores das plantas, armavam suas redes e descansavam levemente.

22 DE JULHO

bedeschitales Já estava observando que, nas tardes, quando o Sol caía, os pássaros ficavam festejantes.

Eu me perguntava o que tanto divertia eles naqueles vãos prazenteiros. Seria a sensação de dever cumprido? Finada a missão de mais um dia? Seria a esperada hora de deitar na cama? Mas não... Pássaros não devem viajar em ter missões, pássaros não têm camas.

E eu continuava pensando...

Como descobrir a fonte dessa alegria do lusco-fusco? Se eu fosse um pássaro, o que sentiria? O que ele faz durante todo o dia? Como lida com seus filhos, com a responsabilidade de ser pai? Em que trabalha, como se ocupa? O que lhe diverte? E eu continuava pensando.

Depois de desenhar muitas coisas na minha cabeça, eu tive apenas uma certeza: eles sabiam, mais do que o Gil, que o melhor lugar do mundo é aqui. E agora.

Ao passar debaixo da ponte do rio, eles estavam reunidos numa prosa de pássaros tão boa, tão festiva, que soava alto e dominava de alegria toda a ponte. Saquei que eles já tinham dado seus vãos prazenteiros e ali faziam uma prosa com seus camaradas e familiares antes de dormir. Mas que festa! Maior que os natais na casa da vovó! Na casa dos pássaros, todo dia é festa de natal.



bedeschitales Os cantadores
Canto e sei cantar andando. Dois passos e as minhas pernas já estão cantando (leminskyando). E eu andava e cantava uma cantiga de capoeira boa ("meu barco minha canoa, não paro de remar, eu remo a favor da maré, não deixa meu barco virar") pelas 20h da sexta-feira e eis que eu escuto um cantador tenor. Parei. Um cantador reconhece um cantador. Olhei para a poça e senti o astral daquele canto, prazenteiro naquela poça de beira da estrada. Aproximei pra cumprimentar meu camarada sapo, mas, ao perceber a presença de gente estranha, ele parou a cantoria. Ele sabe: esses brancos não sacam dos paranauê. Entendi a deixa dele e não avancei mais. Mas dei uma olhada panorâmica naquela poça, antes de me virar e seguir meu caminho cantando. O clima era de "sextou" ali. Percebi que ia rolar ainda muita música, muitos clássicos e uma celebração fina dos sapos, noite adentro.
Quem canta faz muito além do que os males espanta.

Disponível em: <https://www.instagram.com/bedeschitales/>. Acesso em: 22 nov. 2019.

Esse módulo experimental da minha pesquisa texto-imagética foi inspirado pela história do “Passarinho-sapo-folha”, contada por Sr. Kantayo Pataxoop, na minha visita à Aldeia Muã Mimatxi. O *Passarinho-sapo-folha* foi uma entidade, um animal, ou melhor, uma folha, que, na verdade, era um sapo, encontrado na mata por Sr. Kanatyo e seu neto, Caçador. A princípio, acharam ter visto uma folha. Mas, curiosamente, ela se parecia tanto com um passarinho, que resolveram conferir. E perceberam logo sua condição de passarinho e se assustaram. A história, contada por Sr. Kanatyo de forma fantástica, envolveu a todos os presentes. Quando Caçador chegou, o avô pediu-lhe que também contasse a experiência. De forma efusiva, o neto relatou como aquela folha se transformou num sapo e lhe lançou uma grande língua nos olhos, evidenciando sua personalidade agressiva. Ao sair do transe da narrativa, que me absorveu, percebi que avô e neto partilhavam de uma modalidade de criação, não literária, mas narrativa, que criava ficções no campo do fantástico, agregadas a uma série de aprendizados ligados à vida na mata. Diziam da sensibilidade de plantas e animais, de modos de vidas não humanos existentes na mata, que nem suspeitamos, e das diferentes maneiras de ser e estar no mundo, tão incríveis como as nossas. A narrativa concretizada em alto nível de qualidade dramática trouxe, ao meu olhar, uma grandiosidade para a folha-passarinho, ou para o encontro fortuito com um ser misterioso da mata, o *Passarinho-sapo-folha*.

A história do *Passarinho-sapo-folha*, somada aos desdobramentos em imagem-texto, de minha autoria, ilustra a ideia de uma “ontologia prática”, trazida por Viveiros de Castro (2015), no segundo capítulo. De acordo com este conceito, “o conhecer não é mais um modo de *representar* o desconhecido, mas de *interagir* com ele, isto é, um modo de criar antes que um modo de contemplar, de refletir ou de comunicar” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p.111). Nesse sentido, o foco das

abordagens metodológicas já não é mais “unificar o diverso sob a representação”, passando a ser “*multiplicar o número de agências que povoam o mundo*” (Idem, p.111-112, grifo do autor). Nesse sentido, o foco da abordagem, que trago, nesta tese, não está voltado para decifrar a essência ou substância do *Passarinho-sapo-folha*, tentar capturar uma foto sua, reconhecer suas propriedades constitutivas, ou definir-lhe critérios de inclusão classificatória. Ele está para rastrear a ação direta do *Passarinho-sapo-folha* sobre a subjetividade, captar-lhe a fluidez da matéria do seu pensamento, apreender o desvio operado na forma convencional de pensar. É caminhar até onde ele me leva, antes de capturá-lo.

Flor 3: Conectando com o território – a vida da/na terra

Fany Ricardo informa que as crianças yanomami são grandes conhecedoras dos 500 tipos de passarinhos que existem em sua reserva. Para este povo, “os velhos são grandes conhecedores das histórias dos antigos, das plantas e alimentos da floresta, mas se você quiser saber o nome de algum passarinho, é melhor perguntar para as crianças” (RICARDO, 2015, p.90). A autora conta que, desde bem novinhas, as crianças yanomami ganham de seus parentes um arco e uma flechinha sem ponta. Aos 4 anos, já manejam muito bem o instrumento de caça e “passam horas do dia a procura de passarinhos, calangos ou frutas para flechar” (RICARDO, 2015, p.90). Conversas sobre passarinhos, suas características e tipos é comum entre os meninos, o que diz de um foco de interesse que, dentre outras coisas, direciona a experiência no *território*.

O exemplo do conhecimento das crianças yanomami sobre os pássaros me traz questionamentos sobre o ensino/aprendizagem na escola, em torno das culturas indígenas, jogando luz sobre a realidade pataxó. É possível dizer que não há um professor de passarinhos, entre os yanomami, mas um engajamento dos aprendizes em formas saber, isto é, o fomento, a pesquisa e a difusão de conhecimento entre o próprio círculo de crianças, por meio da troca entre elas e a interação com o *território*: seus entes, suas cenas, seus ambientes, suas experiências e a rede de relações que o sustenta. A partir desse exemplo, percebi, mais uma vez, os limites de pretender ensinar sobre a cultura e a contundência do *abrir espaço para a cultura*, do que *ensinar sobre a cultura*. Não apenas por ser mais potente, mas por ser cientificamente coerente. Ao abrir mão da incisividade do *ensino*, eu permitiria que os meus estudantes se engajassem em experiências de aprendizagem de valor,

pelo “território” da escola ou de suas casas, apreendendo as práticas e saberes dos animais e plantas, frente à rede de relações que se estabelece em cada lugar.

Na Aldeia Coroa Vermelha, tive uma grande lição sobre o que chamei de saberes do *território*. Ela foi-me dada por Wê Pataxó, criança de cinco anos, sobre a copa de uma árvore atrás da casa de sua avó. Wê é filho de Juari Braz Bomfim e Ludmila Ramalho Bomfim, neto de Dona Meruka Bomfim e também Dona Nayara Pataxó (Nilcéia da Conceição Alves dos Santos) e sobrinho de Anari Braz Bomfim, que me abrigou em sua casa durante os três meses do meu trabalho de campo. A casa de Anari fica localizada no lote de sua mãe, Dona Meruka, grande lote, que abriga a casa da matriarca e de alguns de seus filhos: Juari, Anari e Aritana. Wê é o segundo neto mais velho, nascido depois de Laninha. Na “aldeia de Dona Meruka”, como seus genros chamam carinhosamente o seu terreno, moram, ao todo, seis crianças. Costumávamos brincar juntos no quintal, ou na casa da tia Anari. Certo domingo de chuva, em Coroa Vermelha, troquei o planejado banho de mar (pausa salutar para uma mente em trabalho intensivo sobre o texto da tese) pela brincadeira com as crianças, no interior da casa. Certa hora, talvez me percebendo ansioso e cansado, Wê me chamou para sair um pouco de casa. Convidou-me para subir na copa de grande mangueira, localizada atrás da casa de sua avó. Ele me contou que ele e Laninha sempre subiam ali para apaziguar os ânimos: depois de uma desavença, os dois primos subiam alto nos galhos e ficavam em silêncio. Em alguns minutos, desciam tranquilos, com sentimentos renovados, em paz. No alto da mangueira, percebi meu corpo pouco apto às manobras, que Wê costumava fazer pelos galhos, com facilidade. Logo procurei me sintonizar melhor com aquela altura, aquela estrutura e com aquele ser árvore, procurando estabelecer novas conexões com a situação. Em poucos minutos, já estava mais à vontade e, conversando sobre como as onças dormiam nas altas copas das árvores, Wê e eu começamos a brincar de descobrir jeitos cômodos e confortáveis de descansar naqueles galhos. De repente, reparei que meu estado de espírito tinha mudado completamente. A ansiedade havia sumido e estava profundamente relaxado e altivo. Agradei meu amigo pela lição, comprovando a eficácia do ambiente-copa e a troca com o ser-mangueira, que me ajudou na transformação dos ânimos.

Já em Belo Horizonte – MG, no *Laboratório de retomada do meio ambiente com conceitos indígenas*, no IFMG, propus a atividade “Inventando ambientes na escola”. A fim de mergulhar nos jardins, matos, espaços baldios da escola, nas

relações entre seres e acontecimentos e o conhecimento neles desenvolvido pelos seres que os habitam, os estudantes foram convocados a explorar todo terreno da escola e a detectar lugares, que poderiam ser pesquisados. Partiu-se do pressuposto que *natureza* não é apenas “floresta”, nem algo apartado do homem, assim como *meio-ambiente*. Natureza é a própria realidade, que nos cerca: um conjunto de relações que os seres vivos, humanos e não humanos estabelecem entre si.

Uma das atividades propostas foi identificar lugares especiais nos espaços abertos da escola, se valendo de suas experiências anteriores como usuários desses locais e (re)descobrir relações potenciais que eles articulavam com os seres que ali frequentavam. Interessava-nos procurar identificar a agência desses lugares especiais, ou seja, saber se esses ambientes seriam capazes de gerar algum tipo de processo, interação, cura, estado de espírito etc. A ideia era que esses lugares fossem demarcados, sinalizados, preparados, para se “criar” um espaço, que gerasse novos processos para outros estudantes/usuários. Primeiramente, os estudantes fotografaram esses locais e postaram as fotos em uma pasta compartilhada na nuvem e, depois, apresentaram para os colegas as questões que aqueles lugares lhes suscitaram.

Imagem 99 - Atividade “Inventando ambientes na escola”. Fragmento do banco de imagens compartilhadas pelos estudantes da Turma 10. 2019.



Arquivo do autor.

A ideia de caminhar pela a escola procurando relações entre os seres ou espaços de agência tem a ver com a busca por relacionabilidades em potencial, entre corpo, lugar e seus habitantes. Mas é preciso acrescentar: trata-se da busca por personificações, por formas intencionais, entre animais, plantas, fenômenos da natureza, ou outros agentes. Trazer para os seres não humanos, a “cultura”, a perspectiva humana, como informa Viveiros de Castro, “tem como corolário a redefinição de vários eventos e objetos ‘naturais’ como sendo índices a partir dos quais a agência social pode ser abduzida” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p.313). Trata-se de transformar um fato bruto em um “artefato ou comportamento altamente civilizados, do ponto de vista de outra espécie: o que chamamos ‘sangue’ é a ‘cerveja’ do jaguar; o que temos por barreiro lamacento, as antas têm por uma grande casa cerimonial, e assim por diante” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017, p.313).

A elaboração de uma experiência, a partir de um local no terreno da escola, pode se alimentar de trabalhos de arte que convoquem a interação, a participação do espectador, deixando de lado a “distância” do “meramente visual”, ou a “abstração” da experiência sensorial. Os pressupostos conceituais da obra de Hélio Oiticica – apesar de grande parte dela ser desenvolvida para a experiência em galeria –, em seu apelo fenomenológico e sensorial, podem ser uma via de entrada produtiva para a transformação da relação entre estudante/professor e a dimensão física, natural e paisagística da escola ou de seu próprio lar ou vizinhança. Ao tirar a pintura da parede e trazê-la para o espaço, para a tridimensão, Oiticica faz com que o objeto estético não só dispute o espaço físico com o próprio corpo, como faz com que este mergulhe naquele. Nos “Penetráveis” ou “Ambientais”, o artista deixa clara a inclusão do elemento *tempo* na obra, considerando a *performance* sensorial do participante na descoberta do espaço e seus elementos, em interação com o corpo. Há aí um aspecto de agência que não pode ser desconsiderado. Seria a pesquisa de Hélio Oiticica uma porta de entrada para se pensar em projetos de pesquisa *junto com* outros entes não humanos que habitam também o terreno da escola?

A ideia de usar a aprendizagem e experiência que tive com *Wê* como *exemplo* a ser recriado foi interagir com uma prática ou proposta desconhecida, em vez de representá-la. Tratou-se de saltar da *objetivação* (invenção do meu entendimento a partir da minha projeção - sujeito pesquisador - e do meu mundo epistêmico e simbólico) da árvore de *Wê*, para a *personificação* como ideal de conhecimento. Dar a ver uma transformação da árvore não em um espaço terapêutico, mas em um

sujeito, um agente com suas intencionalidades e perspectivas. Na escola, tratou-se de multiplicar as agências das árvores, das gramas, das pedras, ou dos ambientes, tal como me fez aprender a criança pataxó. Entidades em interação com outras entidades, humanas e não humanas, que atuam em diversos níveis, no equilíbrio da trama de relações, que sustenta a vida na escola. Entidades que têm sua cultura, seu saber, que aprendem e dão a aprender. Qual são as suas perspectivas sobre o terreno da escola? O que posso aprender com elas sobre a ideia pataxó de *território*?

Ao *abrir espaço para a arte* de Denilson Baniwa, pode-se aprender muitas coisas sobre concepções do que é *território*. Cenas de aviões lançando defensivos agrícolas sobre lavouras e florestas são entrecortadas por cenas de casas indígenas feitas de palha e bombas explodindo. Pergunta-se: o que podemos aprender, a partir de suas cenas, sobre *território* e a vida da/na terra? Qual a relação entre aviões que lançam agrotóxico, casas indígenas e bombas que explodem? O que cada uma dessas cenas representa? Que tipo de relação com o território elas dão a ver? Depois de exibir o vídeo, o artista comenta:

Na Guerra do Vietnã, os Estados Unidos, na luta contra os povos indígenas do Vietnã, ajudados por uma empresa chamada Monsanto, desenvolveu um químico chamado Agente Laranja, [...] foi feito pulverizações em cima de territórios do Vietnã, para que os americanos vencessem a guerra. Não venceram, mas causaram uma destruição gigante sobre o lugar, que até hoje tem sequelas desse químico. A Monsanto, no seu site, a gente pode acessar hoje, conta a história de como ela desenvolveu esse químico. E hoje a Monsanto foi vendida para a Bayer, que também ajudou muito em várias outras guerras contra populações tradicionais no mundo. A Monsanto, no site, diz como que ela criou - com uma alegria, um orgulho -, o químico que ela criou para ajudar os guerreiros norteamericanos a defender a liberdade e a pátria americana. No final do texto, ela fala que do Agente Laranja, foi feito três defensivos agrícolas. Esses três defensivos agrícolas são os usados hoje para pulverizar veneno sobre aldeias indígenas no Mato Grosso do Sul. Então, o vídeo, é uma colagem entre aviões do agronegócio despejando veneno em cima de aldeias indígenas e de aviões norteamericanos despejando agente laranja em cima de aldeias vietcongues (BANIWA, 2019, 39m21s).

Ao relacionar agrotóxicos a bombas, veneno a guerra, ele associa aviões do agronegócio a ataque a indígenas: uma guerra entre diferentes formas de pensar o *território*. No vídeo, está em evidência o paradigma hegemônico, que “vê o espaço como mera extensão ou superfície a ser transposta e substrato a ser explorado”

(HAESBAERT *apud* GANZ, 2015, p.45) e um paradigma ancestral, primordial e contra-hegemônico. Em nome do *passo de honestidade*, infiro que a relação dos povos indígenas com o *território* - sejam os Baniwa, os Pataxó, ou os Xakriabá -, significa a luta indígena pelo *território* e suas estratégias de retomada e recuperação. Pensar o *território*, em um contexto de globalização, mudanças climáticas e de reorganização constante do capitalismo, passa por pensar na rede de relações, a nível transnacional, atravessada por forças políticas e econômicas que atuam na determinação da relação das populações com a terra. Como negligenciar que as ideologias abraçadas pelo agronegócio, pela mineração e pela indústria são as que definem, em grande parte, a relação do Brasil com os territórios, imputando-lhes um significado específico para *terra*? Como negligenciar que os projetos de geoengenharia de grandes empresas são o principal fator de transformação da superfície da terra, impondo mudanças para as relações das populações locais, humanas e não humanas com o *território*, com a água, com os alimentos, com o ar?

Um exercício que foca no contexto e nas relações que se estabelecem com os *territórios*, é a construção de mapas afetivos, como está proposto no quadro 4, *Árvore 1*, no eixo 3 e seu subeixo C: *Mapas afetivos e etnografia das redes de relações estabelecidas com os lugares, seus entes (humanos e não humanos), suas terras*. A tessitura de linhas, que evidenciam os locais por onde passamos e frequentamos, os trajetos e conexões, que fazemos, dão pistas sobre o uso que fazemos do *território*. Rastrear as conexões feitas com outros *territórios*, a partir do registro dos produtos que usamos (roupas, alimentos, carros, ônibus, celular, livros etc.), e como e onde eles são feitos e os materiais que utilizam, indica os impactos do nosso modo de vida sobre a terra de forma mais abrangente. Logo, define-se o nível de alienação ou envolvimento do estudante com ela e com o impacto que sua vida gera sobre ela: qual é a minha posição perante a *terra*? O que é *território*? Qual, ou melhor, *quem* é meu *território*? Ele está em guerra? Que tipo de guerra e onde é possível ver seus conflitos? Quem está contra quem? Reservadas as diferenças no que tange o risco de vida que os corpos correm, qual é a relação da guerra pelo *território* na minha realidade e na realidade pataxó?

O desenho de linhas de conexões abre espaço para pensar no conceito de *ressonância* por meio da ideia de *trama de relações* (*tapestry of relations*) (CAJETE, 2015a). Inaugura uma outra forma de pensar a espacialidade da escola e, por extensão, da cidade. Célia Xakriabá escreve:

Nós, populações tradicionais temos condições de apresentar um outro projeto de sociedade, não exatamente pela falácia do desenvolvimento e sim, por meio do **re-envolvimento**, que representa a retomada de outros valores. Nesta nossa relação com o mundo, que é com o ambiente inteiro e não apenas uma parte, não dá para criar uma relação impessoal ou sem espiritualidade, não dá para enxergar a natureza apenas como um bem a ser explorado, ou mesmo como um lugar que produz alimento (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.79-80, grifo da autora).

O *re-envolvimento* proposto por Célia é uma palavra-chave não só do eixo 3 do *Laboratório*, mas do próprio conceito de *retomada da cultura* – que é inseparável da *retomada do território*. A reativação de conexões e processos, que propõe a intelectual xakriabá, é da ordem de uma relação com o mundo, de forma holística, sem recortes, isolamentos ou separações. Um envolvimento com a terra que considera a relação entre sujeitos, humanos e não humanos, a fim de tocar em um repertório filosófico e fenomenológico, que permita enxergar a terra não como um bem, mas um ser, uma entidade, uma inteligência. Ela continua:

A sociedade carece de recuperar valores da relação com o espaço *corpo-território*. Precisa considerar o território como um importante elemento que nos alimenta e constitui o nosso ser pessoa no mundo, não sendo possível nos ver apartados do território, pois somos também parte indissociável dele, nosso próprio corpo (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p. 80).

O inextirpável *corpo-território*, trazido pela autora, é o corpo da vida, que precisa ser mantido vivo por processos de resistência política e epistêmica à separação entre corpo e terra, entre cultura e natureza, base das ciências modernas – e, logo, das escolas.

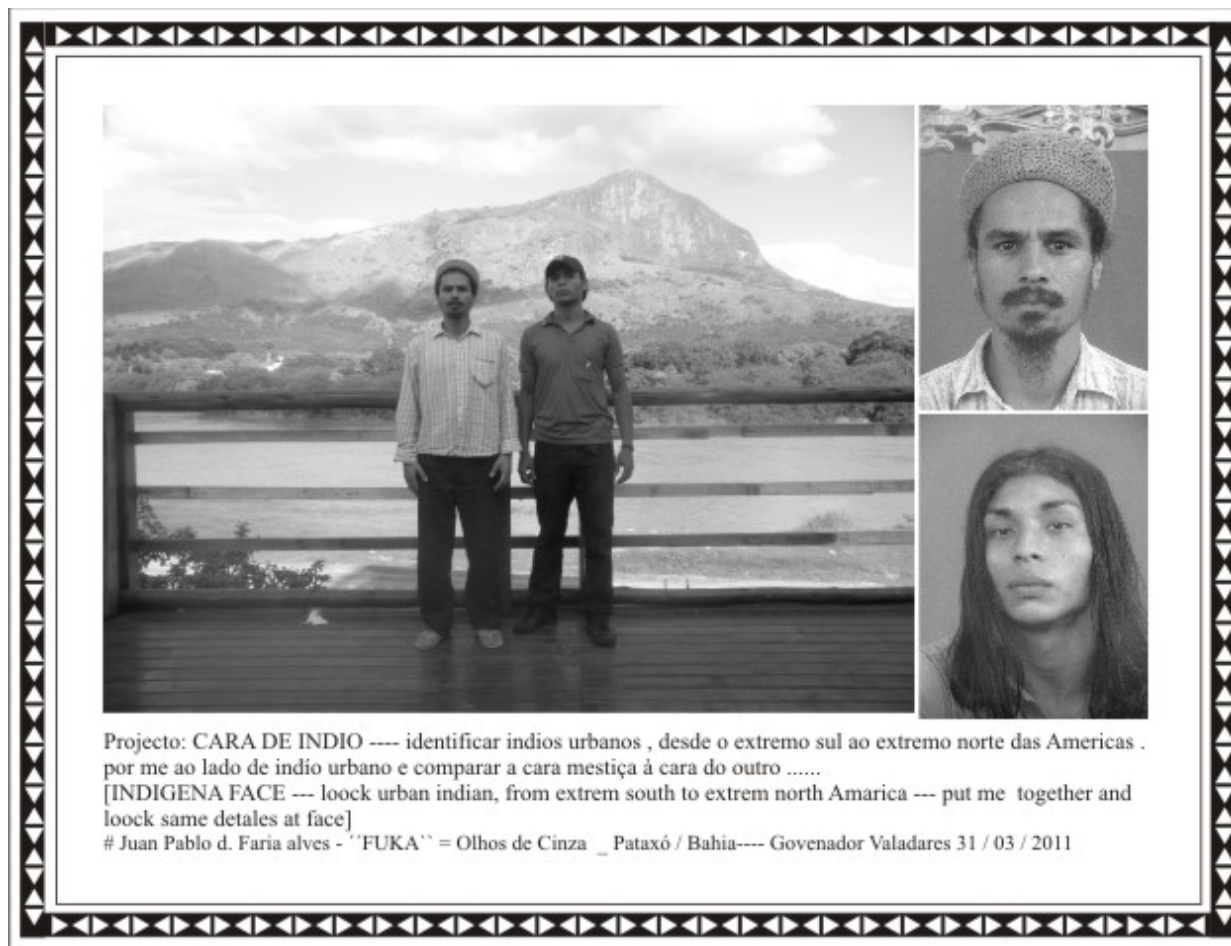
Na *performance* que deu origem ao trabalho “Notícias de América”, de 2011, Paulo Nazareth ativa a relação entre corpo e território (não exatamente na perspectiva xakriabá), segundo uma ideia de ver os territórios como espaços vividos, formados pelas múltiplas relações sociais e culturais. Ao realizar uma residência artística em trânsito, o artista caminha de Santa Luzia - MG, sua terra, até Nova York - EUA, entrando em interação com os povos que vivem no lugar, suas práticas, pensamentos e modos de vida. Ele escreve: “atravesar America Latina antes de llegar a los EUA: que todo el polvo del camino se quede en mis pies” (PAULO

NAZARETH, 2011-2012). Com a proposta de carregar, nas rachaduras de seus pés, a poeira de todos os países e lugares por onde passou, Paulo Nazareth não lava seus pés. Dessa forma, ao chegar no seu destino final, o Rio Hudson, na emblemática cidade de Nova York - EUA, ele traz consigo, em agência, diversas cidades da América Latina, para então semear os grãos de poeira pela rede fluvial da cidade estadunidense (imag.100). A matéria fundamental do trabalho é a terra, ou melhor, as micropartículas dos territórios em conflito com a subjugação imperialista do paradigma hegemônico, que descontextualiza e homogeneiza os espaços do planeta.

Imagem 100 – (acima) Paulo Nazareth. “Carregando poeira nos pés”. Tacna, Peru. 2011. Imagem 101 – (abaixo) Paulo Nazareth. “Cara de Índio”. Governador Valadares, MG. 2011.



PNAZARETH EDIÇÕES / LTDA - Tacna --- TA - PERU , mayo 2011 - pies con polvo de brasil, argentina, paraguay, bolivia, chile, peru....



P. NAZARETH EDIÇÕES / LTDA -- Governador Valadares - MG / BRASIL abril 2011

Disponível em: <https://latinamericanotice.blogspot.com/>. Acesso em: 8 dez 2019.

No trajeto, ele realiza uma série de foto-*performances* e diversos projetos. Dentre eles, o “Cara de Índio” (imag.101), em que ele propõe “identificar índios urbanos, desde o extremo sul ao extremo norte das Américas. por_me ao lado de índio urbano e comparar a cara mestiça à cara do outro”¹⁵². Assim, ele evidencia os diferentes modos de ser indígena, localizando os arautos da resistência do paradigma ancestral contra-hegemônico, no seio das cidades.

Sobre o que podemos aprender com o *território*, Célia Xakriabá escreve: “O território com sua ciência nos alimenta e nos ensina por meio das suas práticas manuais e mentais, ensinando epistemologias” (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p. 81). O que sabe o *território* e como ele nos ensina? E como o *território* aprende o que sabe? A escola monoepistêmica pode se aproximar das epistemologias do *território* por meio de metodologias pataxó, como a *Pesquisando sobre*, de Dona Liça

¹⁵² “Notícias de América”, 2011. Disponível em: <https://latinamericanotice.blogspot.com/>. Acesso em: 8 dez 2019.

Pataxoop, professora do componente curricular *Uso do Território*, da escola indígena da Aldeia Muã Mimatxi. Pode-se propor: “*Pesquisando sobre as diferentes terras do terreno da escola*”. Numa investigação sobre as diferentes naturezas da terra, é possível perceber suas diferentes colorações e constituições, nas diferentes áreas do terreno, sugerindo a confecção de pinturas ou desenhos com diferentes pigmentos terrosos. Há espaço também para a busca das terras mais argilosas e as possibilidades de modelá-las. Essa pesquisa pode se estender aos diferentes solos ou aos diferentes profissionais da região, do campo da olaria, ou da cerâmica, em busca do barro ideal para a modelagem, por meio de entrevistas, *observação extensiva e empírica*, checagem do terreno, manipulação das amostras de terra.

À luz do que propõe a arte dos adereços pataxó, é possível propor um “*Pesquisando sobre as sementes que temos na escola*”, suas formas e cores e as maneiras como podemos incorporá-las na confecção de colares, pulseiras, brincos ou outros adereços. Surgem as perguntas: quais são as espécies de árvores que temos na escola? Que tipo de sementes elas dão? Que tipo de propriedades têm suas folhas, caules, entrecascas? Qual é o comportamento dessas árvores nas diferentes estações do ano? Em que época se pode coletar as sementes?

Ao lado das sementes, têm-se as formas e cores das folhas, flores e sua ligação com os adornos para os corpos. A coleta e estudo de exemplares de diferentes folhas e flores podem dar origem a composições com frotagem ou colagem. A pesquisa formal sobre o convencional suporte plano pode ser associada à confecção de colares, brincos ou pulseiras de vida mais efêmera, podendo desaguar num projeto de ensaio fotográfico ou desfile de moda. Surgem perguntas: como se configura o uso dos adereços feitos de sementes dos Pataxó e o dos estudantes? Quais os significados eles assumem para uns e outros? Como é feita a coleta de matéria prima, como ela circula entre os artistas pataxó? Em que ocasiões e eventos esses adereços são usados pelo povo? Em que as perspectivas pataxó sobre a beleza, o adorno corporal e sua relação com a natureza podem fazer delirar (no sentido de sair da linha) as nossas ideias sobre enfeites corporais, maquiagem, tatuagem, moda, beleza etc.?

A *observação extensiva e empírica* do comportamento das plantas, seus ciclos de vida, em relação com demais entes dos jardins do IFMG, associadas a entrevistas com professores e funcionários, a pesquisa em livros e *sites*, em sentido convencionalmente escolar, engendram um processo intercultural de trabalho. O

ensinar a cultura se articula com o *abrir espaço para a cultura*. A coleta de flores, que poderia ser uma simples extração de matéria prima, se transforma em um dos elementos de um todo: uma *pesquisa* (em sentido pataxó) sobre a rede de relações, que sustenta os jardins da escola. Na medida em que o estudante-pesquisador conhece e adentra nessa rede, se vê parte dela, consegue perceber os efeitos da coleta de uma flor e todos os desdobramentos sobre a vida de outros entes que também se relacionam com essa flor. Uma conscientização que se liga às epistemologias do *território*.

As estratégias pedagógicas que trouxe para o *Laboratório de retomada da cultura* dizem de um aprendizado *por meio* da cultura e não apenas *sobre* cultura. Trata-se de experimentar processos e conceitos pataxó sobre a realidade escolar, tal como propõe Yunkaporta, na metáfora das lentes: ver a realidade comunitária, familiar e cultural local através dos modos de pensar e fazer pataxó. Ele escreve:

As principais implicações para a educação decorrem da possibilidade de que as línguas e culturas indígenas possam fornecer mais do que conteúdos indígenas adicionais para inclusão em um currículo já sobrecarregado com conteúdos obrigatórios. Nossas línguas e culturas podem fornecer processos rigorosos e estruturas inovadoras para pedagogias e metodologias - a possibilidade de aprender através da cultura a partir de uma perspectiva indígena, e não sobre a cultura a partir de uma perspectiva colonial (FRAZER; YUNKAPORTA, 2018, p.6, tradução nossa)¹⁵³.

As artes produzidas por pataxó artistas e artistas da cultura museal são trazidas à tona como perspectivas, que lançam luz sobre os vieses epistemológicos, ontológicos e, sobretudo, artísticos do povo Pataxó. É conhecendo melhor as artes Pataxó que podemos conhecer melhor as artes da cultura museal, mais familiares para a escola. Contudo, a operação de maior efeito é poder, na contra-descrição dessas artes, reconhecer as artes locais, a minha arte, a arte que faz minha família, a minha cultura. Nesse momento, fica evidente que a *interface* das culturas é o outro lado da moeda da *retomada* da cultura.

¹⁵³ “The key implications for education stem from the possibility that Indigenous languages and cultures can provide more than additional Indigenised content for inclusivity in a curriculum that is already overstuffed with mandated content. Our languages and cultures can provide rigorous processes and innovative frameworks for pedagogies and methodologies - the possibility of learning through culture from an Indigenous perspective, rather than about culture from a colonial perspective”.

Considerações finais

As artes pataxó e as artes xakriabá, cada uma delas constituída por entes de um universo ontológico, epistemológico, cosmológico e estético específico, inauguram oportunidades de trabalho inusitadas para o professor formado em uma tradição intelectual monoepistêmica. Quando as naturezas dessas artes são levadas a sério, ou seja, quando sua abordagem pedagógica se alinha com as filosofias que as conceberam, elas demandam estratégias de ensino/aprendizagem e pesquisa inovadoras para o ambiente escolar. Suscitam abordagens, filosofias e metodologias de trabalho, que requerem um engajamento do corpo, do ponto de vista, da cultura ancestral e do *território* para o Ensino de Arte.

O caminho percorrido para esta tese se orientou por um problema pontual do ensino formal brasileiro: a ausência programática de estudos das artes indígenas no componente curricular Arte e o desconhecimento das naturezas dessas artes entre eu e meus colegas professores. Diante da pergunta fundamental “como ensinar o que não aprendi?”, compreendi que o primeiro passo seria cumprir os protocolos éticos e científicos das nossas universidades: *investigar e conhecer a fundo os protocolos éticos e científicos/culturais de um povo indígena específico*. Estabeleci, assim, uma parceria auspiciosa com professores do povo Pataxó, sendo presenteado também com uma aliança preciosa com artistas do povo Xakriabá. Na medida em que acompanhava os mestres, refletia junto com eles, me colocava em discussão e reconhecia a necessidade de “não saber” o que acontecia, questionava os meus primeiros passos na pesquisa. Quanto mais aprendia, sentia cada vez mais a necessidade de desconstruir e reconstruir o meu lugar enquanto pesquisador e professor.

O que significa *investigar e conhecer a fundo os protocolos éticos e científicos/culturais do povo Pataxó*? Quando se pensa em culturas de bases ontológicas e epistemológicas distintas, o que é “conhecer a fundo”? Como conhecer a fundo se a minha perspectiva de “conhecer a fundo” foi logo desconstruída pelas perspectivas epistemológicas de *história, cultura e pesquisa pataxó*? Como conhecer a fundo se cSe conhecer, para mim, sempre será a invenção do meu próprio entendimento sobre as artes pataxó, a partir da extensão das minhas referências anteriores do que é arte e cultura? Não digo que a meta de conhecer a fundo não

seja plausível para o pesquisador vindo de uma tradição monoepistêmica. Digo, ao contrário, que o “conhecer a fundo” minimamente plausível nada tem a ver com uma operação de prospecção de uma cultura, que como uma sonda, penetra seu solo, cada vez mais profundamente, até chegar na rocha. Conhecer tem a ver com operações inventivas de bricolagens conceituais, gambiarras epistêmicas, que se difundem horizontalmente, a obter resultados interculturais.

A trajetória investigativa que deu origem a esta tese foi indicando a afinação e a harmonização das minhas ferramentas de pesquisa. A substituição do “conhecer a fundo” pelo *pesquisar junto com*. O pesquisar, fazer e experimentar *junto*, em co-presença, em diálogo, se firmou como a estratégia metodológica mais eficaz para conhecer e compreender melhor as artes e as perspectivas de ensino/aprendizagem das artes pataxó. Os projetos experimentais do *Laboratório de retomada da cultura*, os diagramas e as perguntas que se suscitaram são registros de uma *investigação junto com* as ideias, falas, práticas observadas e coletadas entre os professores pataxó e artistas xakriabá. São resíduos de um trabalho de invenção do entendimento de um professor, um profissional do *ensino*, em uma tarefa intensiva de criação, aprendizagem e descolonização da sua prática pedagógica.

As artes pataxó, via de regra, são abordadas pela tradição epistemológica escolar e universitária, por meio de uma noção específica de *pesquisa*, que tende a sujeitá-las à *opressão epistemológica*. O desvio necessário, diante do risco da *adaptação conceitual* dos conteúdos pataxó, sugere abrir mão do *conhecer a fundo*, da *captura do sentido*, da tentativa do domínio de um significado ou tema de um objeto artístico pataxó. Os experimentos pedagógicos apresentados nesta tese me mostraram que o caminho mais eficaz, autêntico e produtivo foi experimentar conceitos e processos pataxó, em articulação com elementos, significados e temas da cultura do estudante. Trata-se de um processo de associações entre a rede de intencionalidades, que sustenta as artes, as epistemologias e ontologias do povo Pataxó e a rede que sustenta a vida e a cultura do estudante. Inspirado pela pesquisa de Tyson Yunkaporta, procurei dar um passo atrás diante *da coisa*, do conteúdo material, formal, ou sensorial das artes pataxó para ir ao encontro da fundamentação das ideias, dos pressupostos e das metodologias pataxó. Elegi, assim, o *como* enquanto norte, não o *o quê*; o ensino/aprendizagem *por meio da* cultura pataxó e não o ensino/aprendizagem *da* cultura pataxó.

Procurei fundamentar minhas propostas pedagógicas, abrindo espaço para pressupostos e conceitos não vinculados ao colonialismo. Nessa perspectiva, vislumbrei que uma pedagogia do ponto de vista pataxó é uma pedagogia, antes de tudo, focada nos saberes situados localmente, nas metáforas e protocolos éticos locais e comunitários. Este é o elemento-chave da *contracolonização*, que os professores, artistas e diplomatas das culturas tradicionais oferecem para a escola de tradição monoepistêmica: o construir conhecimento a partir de outras epistemologias, outras axiologias, a inventar outras metodologias de ensino/aprendizagem. É esse processo de cura da identidade e da relação com o eu, com a minha família, comunidade, terra, cultura – e com a minha escola –, que a ideia de *retomada da cultura* pataxó e xakriabá potencializou. Trocaram-se as lentes: em vez de ver a cultura pataxó pelos livros e *sites*, ver as formas de ensinar Arte pelas formas de pensar e fazer pataxó. Este é o momento em que, a exemplo do convite que fez Arissana Pataxó ao mestre Sr. José Sena Pataxó, para sua aula, convidei as avós dos estudantes para uma conversa no IFMG, a fim de vivenciar as suas perspectivas de educação, história, cultura e ancestralidade. Reservadas as diferenças com o episódio na escola pataxó, as avós, tidas como *mais velhas*, instauraram outro tempo, método e outro processo de ensino/aprendizagem, que não aqueles empreendidos pelo professor, calcado no *ensino*.

Nas propostas delineadas no *Laboratório de retomada da cultura*, o professor não é a autoridade que detém o saber e nem sempre o *ensino* é a prioridade da educação. Volta-se à pergunta fundamental “como ensinar o que não aprendi?”, para atender uma das facetas de uma resposta em construção: não ensinando. Trata-se de criar condições de aprendizagem que suscitem o engajamento do estudante no conhecimento sobre as artes, seu ponto de vista sobre elas, o ponto de vista da sua cultura; sobre artes pensadas desde sua cultura familiar e ancestral e seu *território*, sua relação com o mundo natural, a vida da/na terra. Nesse sentido, a *sistematização das ações de engajamento do aprendiz nos percursos de convivência e aprendizagem tradicionais pataxó* (diag.1) é oportuna, pois ilumina a elaboração de atividades fora do formato da sala de aula. A *observação*, a *oralidade*, a *participação* – e, nesse contexto, a autorreflexão – são modalidades de engajamento ancoradas na interação do corpo com a dinâmica da *cultura* e do *território*. São experiências construídas pela guiança e a autonomia do aprendiz, que não se ajustam nas taxonomias dos procedimentos do currículo escolar

convencional. Experiências marcadas pela interação com diferentes mundos, que lidam com a imprevisibilidade e com a criação, não obedecendo aos contornos do cômputo da avaliação escolar.

A importância de trabalhar as artes, culturas e ciências pataxó na escola de tradição monoepistêmica diz respeito ao preenchimento de uma lacuna histórica no ensino formal brasileiro. A urgência da superação dessa lacuna não está relacionada apenas à reparação dos danos infligidos secularmente aos diversos povos e às suas ciências. Ela se justifica também pela necessidade de lidar com os desafios trazidos pelas transformações pelas quais as Ciências Humanas, as Artes e a Educação vêm passando; pela necessidade de refletir sobre o que é educação, que tipo de mundo a educação em moldes convencionais tem criado e que tipo de educação se precisa para o mundo que se quer construir. Mirar os saberes escolares por meio das lentes e formas ameríndias de pensar e fazer o/no mundo é de todo profícuo para o surgimento de pesquisas inovadoras e soluções arrojadas e responsáveis para os problemas da sociedade nacional. Trata-se do incentivo a uma mudança de paradigma de cunho político e epistemológico, que associa cultura à ciência, ancestralidade à pesquisa, conhecimento à relacionalidade.

O *Laboratório da retomada da cultura* traz uma releitura crítica e propositiva do que se convencionou como ensino das culturas e artes indígenas, no componente curricular Arte, no Ensino Médio. Para além de um aporte teórico modelo, para contemplar a Lei nº 11.645/2008, o *Laboratório* se firma como o exemplo de uma experiência de uma trajetória investigativa pontual a ser desvirtuada, modificada por professores a partir de seus contextos culturais. Não há prescrições de formas ideais de fazer, pensar ou ensinar, a não ser a proposta da gambiarra epistemológica e a bricolagem conceitual e pedagógica, frutos da inspiração, da afecção recíproca e da interlocução, entre professor, intelectual indígena de um povo específico e estudantes.

Espera-se que esta tese contribua para outras pesquisas sobre o tema e possa incitar novos olhares para a presença das artes indígenas na escola de tradição monoepistêmica, tema tão caro à área de Artes. Ela vem somar às outras diversas investigações sobre a construção de conhecimento em Artes, sobre o desenvolvimento da sensibilidade, da poética e o acesso a filosofias peculiares, que engendrem novas formas de ver, pensar e sentir o/no mundo. Talvez, a maior contribuição desta tese seja o exemplo de uma interlocução investigativa, em vista

da conciliação entre mundos epistêmicos distintos a estabelecer uma relação de igualdade e amizade entre eles. Um exemplo que ilustra como as axiologias, processos e complexos conceituais pataxó podem atuar na aprendizagem dos meus estudantes, em suas facetas cognitivas e sensoriais, reverberando nas culturas locais. Uma tentativa de aprender a ver, pensar e sentir o mundo a partir de uma mirada pataxó sobre as Artes.

Referências

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; COUTINHO; Rejane Galvão. *Ensino de arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos*. Curso de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP. Unesp/Rede São Paulo de Formação Docente - Redefor. Módulo I. Disciplina 02. Disponível em:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em: 13 jan. 2018.

BEDESCHI, Tales; SOUZA, Arissana Braz Bomfim de. Arte indígena na Escola - Entrevista com Arissana Pataxó. *Revista Clea*, n.6, segundo semestre año 2018. Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. Disponível em: <http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2019/05/REVISTA-CLEA-Nº-6.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

BEDESCHI, Tales. Arte indígena na escola não indígena: desafios metodológicos. In: GUIMARAES, L. REGO, L. (orgs). *Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e recriações [recurso eletrônico]: Anais [do] XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil [e] VI Congresso Internacional dos Arte/Educadores*. Brasília, DF, 2018, p.532-546. Disponível em: http://www.faeb.com.br/site/wp-content/uploads/2019/05/anais_confaeb_2018.pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.

BEDESCHI, Tales. *Tornando visível o não visto: estratégias da arte política no campo ampliado da gravura*. 2013. 188 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/JSSS-9BQEXE>>. Acesso em: 30 set. 2013.

BOMFIM, Anari Braz; CÉSAR, América Lúcia Silva. *Patxohã, língua de guerreiro: um estudo sobre o processo de retomada da língua pataxó*. 2012. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23957>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BRASIL, André. *Mise-en-abyme da cultura: a exposição do “antecampo” em Piñhitsu e Mokoi Tekoá Petei Jeguatá*. *Revistas Usp*, 2013, v. 40, nº 40, significação. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/significacao/article/download/71683/74799/>. Acesso em: 3 fev. 2019.

BRAZ, Werymehe Alves. *Tehey de pescaria de conhecimento*. 2019. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Formação Intercultural Para Educadores Indígena, Habilitação em Ciências da Vida e da Natureza.) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Orientador: Juarez Melgaço Valadares; Coorientador: Áquila Bruno Miranda. Disponível em: <https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/2019/TCC-Werynehe.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CARVALHO, José Jorge de Carvalho. *Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras*. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 1ª edição. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CARVALHO, Maria do Rosário. *Pataxó – Luta por demarcações*. s/d. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_verbetes/pataxó/luta_por_demarcacoes.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

CONCEIÇÃO, Graziane Andrade; NASCIMENTO, Thiago Braz do. *Pintura Corporal Pataxó de Barra Velha: Moytãxô Wây Txô Apekôy Pataxó*. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Formação Intercultural de Educadores Indígenas, 2016.

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%c3%a9liaNunesCorr%c3%aaa.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos índios no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras/FAPESP: Secretaria Municipal de Cultura, 1998.

DANOWSKI, Débora. καταστροφή: o fim e o começo. *Catálogo Forum.doc.bh 2017*. 21º Festival do filme documentário e etnográfico. Fórum de antropologia e cinema. 2017. Disponível em: http://www.forumdoc.org.br/catalogos/catalogo_forumdoc_2017.pdf, Acesso em: 12 abr. 2018.

DINIZ, C. Questionar para reafirmar – reflexões sobre o “rolezinho” curatorial e político da 33ª Bienal de São Paulo. *MODOS. Revista de História da Arte*. Campinas, v. 3, n.1, p.250-265, jan. 2019. Disponível em: <<https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/view/4088>>; DOI: <https://doi.org/10.24978/mod.v3i1.4088>. Acesso em: 13 set. 2019.

ESBELL, Jaider; BANIWA, Denilson; BERBERT, Paula; DINATO, Daniel; LEMOS, Beatriz. Teias afetivas: a urgência indígena. *Jornal de Borda*, n.6, março de 2019. ISSN 2359-3954. Disponível em: <http://tendadelivros.org/jornaldeborda/wp-content/uploads/2019/06/borda-6-baixa-simples.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2019.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari [et al.]. *Arte por toda parte*. Volume único. 2 ed. São Paulo. Ed. FTD, 2016.

FERREIRA, Clarivaldo; CAMUZO, Carla. *Cantos e encantos da aldeia – Coletâneas de músicas tradicionais do Povo Pataxó*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal da Bahia – campus Porto Seguro. 2017.

FONSECA, Mário Geraldo Rocha da; ALMEIDA, Maria Inês de. *A cobra e os poetas: uma mirada selvagem na literatura brasileira*. 2013. 334 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/ECAP-97NH6D>>. Acesso em: 09 set. 2013.

FORMAÇÃO TRANSVERSAL EM SABERES TRADICIONAIS. *Cosmociências: Arte da Miçanga*. Livro de Bordo. UFMG. 2017.

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_cultur_e_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.

FREINDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane; BOZZANO, Hugo. *Arte em interação*. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2013.

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

GELL, Alfred. *Art and Agency: an anthropological theory*. Oxford: Clarendon Press, 1998.

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005 (Coleção Cultura, vol. 1).

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).

GONÇALVES, José Reginaldo Gonçalves. In: LAGROU, Els. *Arte indígena no Brasil*. Belo Horizonte: C/Arte, 2013.

HUNI KUIN, Ibã; MATTOS, Amilton. Por que canta o Mahku: movimento dos artistas Huni Kuin? *Giz: gesto imagem e som. Revista de Antropologia*. São Paulo. v.2, n.1, p.81-82, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/gis/article/view/128974>. Acesso em: 19 abr. 2018.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção, *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.6, n. 1, p. 17-27, jan/jun 2001.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton Alves Lacerda; COHN, Sérgio (org.). *Ailton Krenak*. 1. ed. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

LAGROU, Els. *Arte indígena no Brasil*. Belo Horizonte: C/Arte, 2013.

LEITE, Nei. *Manual de cerâmica Xakriabá*. 1 ed. - Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Domesticando a *educação*, manejando o mundo. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED, 2013.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED, 2013.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 232 p. (Coleção Educação para Todos; 12).

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. *Três bases estéticas e comunicacionais da política: cenas de dissenso, criação do comum e modos de resistência*. Texto apresentado ao Grupo de Trabalho Comunicação e Experiência Estética do XXI Encontro da Compós (Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação), na Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, de 12 a 15 de junho de 2012.

MAXAKALI, Isael; MAXAKALI, Sueli. *Desta terra, para esta terra. Catálogo Forum.doc.BH. 2017*. 21º Festival do Filme Documentário e Etnográfico. Forum de Antropologia e Cinema. Disponível em: http://www.forumdoc.org.br/catalogos/catalogo_forumdoc_2017.pdf. Acesso em: 2 fev. 2019.

MELIÀ, Bartolomeu. *Educação indígena na Escola*. Conferência ministrada no I Congresso Internacional de Educação Indígena. Dourados (MT), 23-27/3/1998. Uma versão anterior, "Ação pedagógica e alteridade: Por uma pedagogia da diferença", foi apresentada na Conferência Ameríndia de Educação. Cuiabá, 17-21/11/1997.

MEIRA, Beá.; PRESTO, Rafael.; SOTER, Silvia. *Percursos da arte*. Volume único. 1 ed. São Paulo. Ed. Scipione, 2016.

NEW SOUTH WALES. Department of Education and Communities. Regional Aboriginal Education Team, Western area (2012). *8 ways: Aboriginal pedagogy from Western NSW*. RAET, Dept. of Education and Communities, Dubbo, N.S.W., 2012.

ORTEGA, Ariel; WITTMANN, Luisa Tombini; TÊO, Marcelo. Entrevista com Ariel Ortega, cineasta Mbyá-Guarani. *Fronteiras*, Revista Catarinense de História. Dossiê História Indígena e estudos decoloniais, n.31, 2018/01. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/12/10569-121-35758-1-10-20181022.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

PATAXÓ, Angthichay [et al.] *O Povo Pataxó e suas histórias*. [ilustrações de Arariby Pataxó (Antônio A. Silva), Manguahã Pataxó (Valmores Conceição Silva), Kanátyo Pataxó (Salvino dos Santos Braz)]. 4ª edição - São Paulo: Global, 2000.

PATAXÓ, Clóvis Braz. *A cultura informa o homem*. Belo Horizonte: Literaterras - FALE/UFMG, 2012.

PATAXÓ, Instituto Tribos Jovens Povo. *Inventário Cultural Pataxó: tradições do povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia*. Bahia: Atxohã/Instituto Tribos Jovens (ITJ), 2011. 112p.

PATAXÓ, Kanatyo.; PATAXÓ, Siwê. *Pega Fruta*. 1ª edição, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2017.

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

PIMENTEL, Lucia. Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p.307-316, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71493>. Acesso em: 12 nov. 2018.

PRZYBYLSKI, Mauren; RÊGO, Francisco; SILVA, Priscila. Voz e autorrepresentação Mbya-guarani: uma análise do documentário *Mokoi TekoáPetei Jeguatá*: duas aldeias, uma caminhada. *Doc On-line*, n 19. 2016, p. 226-246.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

REINALDIM, I. Produção cultural indígena e história da arte no Brasil: entre arte e artefato, armadilhas como problema metodológico. *MODOS. Revista de História da Arte*. Campinas, v. 1, n.1, p.25-39, jan. 2017. Disponível em: <http://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/view/727>. Acesso em: 12 set. 2019.

RIBEIRO, Berta G. *O índio na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Revan. 1998.

RICARDO, Fany (coord.). *Povos indígenas no Brasil mirim*. Instituto Socioambiental. São Paulo: 2015.

RISPOLI, Ramon. Desplazándonos del centro: la mirada cosmopolítica em diseño. *In: bodies_perceptions_design*. Comunicaciones de las Jornadas. 1ª Edición. Barcelona, España. Mayo 2019.

ROCHA, Maurílio Andrade [et al.]. *Arte de perto*. Volume único. 1 ed. São Paulo: Leya, 2016.

SOUZA, Arissana Braz Bomfim; CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de. *Arte e identidade: adornos corporais Pataxó*. 2012. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14122>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SOUZA, Fabiano José Alves de; VELDEN, Felipe Ferreira Vander. *Os Pataxó em morros brutos e terras fanosas: Descortinando o movimento das puxadas de rama*. 2015. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/pct/2016/Mencoes-Honrosas/Antropologia-Arqueologia_Fabiano-Jose-Alves-Souza.PDF. Acesso em: 18 mar. 2018.

STENGERS, Isabelle. *No tempo das catástrofes – resistir à barbárie que se aproxima*. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2015. 166p.

STENGERS, Isabelle. La propuesta cosmopolitica. *Revista Pléyade*, n. 14, p.17-41. 2014.

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.

STRECK, Danilo.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TUGNY, Rosângela Pereira de. Cosmopista Maxakali - Pataxó. *In: MARQUEZ, Renata... [et al.] Escavar o futuro*. Belo Horizonte: Fundação Clóvis Salgado, 2014. 368 p. Disponível em: https://issuu.com/piseagrama/docs/escavar_o_futuro_final_web/298. Acesso em: 17 out 2018.

VIDAL, Lux (org.). *Grafismo indígena: estudos de antropologia estética*. São Paulo: Studio Nobel; EDUSP; FAPESP, 1992.

VILELA, André.; POUGY, Eliana. *Todas as artes*. Volume único. 1 ed. São Paulo. Ed. Ática, 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais*. Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 1. ed., 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.

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

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Contra-antropologia, contra o Estado: uma entrevista com Eduardo Viveiros de Castro. *Revista Habitus*. IFCS – UFRJ, v.12, n.2. 2014. Disponível em: <http://www.habitus.ifcs.ufrj.br/index.php/ojs/article/download/187/173>. Acesso em: 20 jul. 2016.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: CosacNaify, 2012.

YUNKAPORTA, Tyson. Draft Report for DET. *Indigenous Research Project* conducted by Tyson Yunkaporta, Aboriginal Education Consultant, in Western NSW Region Schools, 2009: Aboriginal Pedagogies at the Cultural Interface. Disponível em: <http://8ways.wikispaces.com/file/view/draft+report.doc>. Acesso em: 17 jan. 2018.

Documento em meio eletrônico

A REDENÇÃO de Cam. Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Redenção_de_Cam. Acesso em: 13 fev. 2019.

AGENDA Sorocaba. Cine Café. Sesc Sorocaba. Disponível em: <https://agendasorocaba.com.br/sesc-sorocaba/as-hiper-mulheres/>. Acesso em: 12 maio 2018.

ARISSANA Pataxó. [2008-]. Disponível em: <https://arissanapataxo.blogspot.com/>. Acesso em: 21 abr. 2017.

ARTEVERSA. Por que falar das formas expressivas indígenas nas escolas? Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência. Faculdade de Educação/UFRGS/CNPq. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/?p=1603>. Acesso em: 8 out 2019.

ASHANINKA. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental - ISA. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ashaninka>. Acesso em 10 abr 2018.

BANIWA. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental - ISA. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Baniwa>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CAMPUS Cultural UFMG em Tiradentes. Exposição de fotos: Edgar Corrêa Kanaykô. Disponível em: <https://www.ufmg.br/campustiradentes/index.php/gmedia-album/exposicao-de-fotos-edgar-correa-kanayko/>. Acesso em: 17 out. 2018.

CR JURUÁ – Coordenação Regional do Juruá – Funai/Acre. TXITXÁ KENEYA: cestaria do povo Huni Kuĩ. [2013]. Disponível em: <http://crijuruia.blogspot.com/2013/07/txitxa-keneya-cestaria-do-povo-huni-kui.html>. Acesso em: 23 maio 2017.

EDGAR Kanaykô Etnofotografia. Facebook. [2018]. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/kanayko.etnofotografia/about/?ref=page_internal. Acesso em: 13 fev. 2018.

LUIZ GONZALES Palma. Elizabeth Houston Gallery. 2019. Disponível em: <https://www.elizabethhoustongallery.com/project/luis-gonzalez-palma/>. Acesso em: 20 set. 2019.

LEITE, Marcelo. O resgate dos botocudos. *Pesquisa Fapesp*. Edição 107, Janeiro 2005. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2005/01/01/o-resgate-dos-botocudos/>. Acesso em: 8 dez. 2019.

HUNI KUIN. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental - ISA. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_\(Kaxinawá\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_(Kaxinawá)). Acesso em: 10 ago 2017.

KAYAPÓ. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental - ISA. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kayapó_Xikrin. Acesso em: 7 out 2019.

MARQUEZ, Renata. Davi no museu. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, n.11, p.02-11, 2017. Disponível em: <https://piseagrama.org/davi-no-museu/>. Acesso em: 12 mar. 2019.

MORESCHI, Bruno (coord.). *A história da _arte*. 2017. Disponível em: <https://historiadarte.cargo.site/>. Acesso em: 27 abr. 2019.

O ESPÍRITO DA FLORESTA. MAHKU – Movimento dos Artistas Huni Kuin. Disponível em: <http://nixi-pae.blogspot.com.br/2015/03/sonho.html>. Acesso em: 13 mar. 2019.

PAJÉ ONÇA: hackeando a 33ª Bienal de São Paulo. [2019]. Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/77978367/Paj-Onca-Hackeando-a-33-Bienal-de-Artes-de-Sao-Paulo>. Acesso em: 10 out. 2019.

PATAXÓ. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental - ISA. Disponível em: <https://www.pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pataxó>. Acesso em: 21 jul. 2019.

PATAXOOP, Kanatyo [et al.] A escola pataxó Muã Mimatxi. *Diversa*. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais. Ano 10 - Número 19 - maio de 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/19/artigo-escola.html>. Acesso em: 13 jun 2018.

PAULO NAZARETH. 2019. Disponível em: <https://labcult.eci.ufmg.br/epistemologiacomunitaria/index.php/paulo-nazareth/?fbclid=IwAR3GimuxLqPoFI3DIS0SeKI4onAK1ZHsPdrxmqHdGk7eeChUhJHgRnBzmOU>. Acesso em: 2 dez 2019.

PAULO NAZARETH Arte Contemporânea Ltda. Notícias de América. 2011-2012. Disponível em: <https://latinamericanotice.blogspot.com/>. Acesso em: 8 dez. 2019.

PINTEREST. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/32355554463981693/>. Acesso em: 16 jan. 2019.

PIRAHÃ. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental - ISA. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pirahã>. Acesso em 10 abr 2018.

MOARA Brasil. Disponível em: <https://www.moarabrasil.com/>. Acesso em: 23 mai 2019.

RED FLAG Magazine. Disponível em: <http://oldsite.redflag.org/2012/10/cover-artist-barnett-newman/#>. Acesso em: 24 jun 2019.

ROSA, Sallisa. Resistência! *In: Centro de Artes UFF*. 2019. Disponível em: <http://www.centrodeartes.uff.br/eventos/resistencia/>. Acesso em: 10 jun 2019.

SABERES TRADICIONAIS. [2017-] Disponível em: <http://www.saberestradicionais.org/>. Acesso em: 21 nov. 2019.

SALLISA Rosa. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B5IG6AvHbNi/>. Acesso em 4 dez 2019.

SANTOS, Antônio Bispo. Somos da terra. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, número 12, p.44-51, 2018. Disponível em: <https://piseagrama.org/somos-da-terra/>. Acesso em: 12 set 2019.

SANTOS, Laymert. *Projeções da Terra-Floresta: O Desenho-imagem Yanomami*. 2012-2013. Disponível em: <https://www.laymert.com.br/yanomami/>. Acesso em: 17 mar. 2017.

SOBRAL, Divino. Dalton de Paula e a rebelião negra. In: *Dalton de Paula artista visual*. 2016. Disponível em: <https://daltonpaula.com/dalton-paula-e-a-rebeliao-negra/>. Acesso em: 14 jan. 2019.

TALES Bedeschi. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/bedeschitales/>. Acesso em: 22 nov. 2019.

TUPINAMBÁ. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental - ISA. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tupinambá_de_Olivença. Acesso em: 12 fev. 2017.

VISIBILIDADE Indígena. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B1W-yn3nXc-/>. Acesso em: 7 out. 2019.

UOL EDUCAÇÃO. Como as artes plásticas retratam os índios ao longo da história do Brasil. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/album/2013/04/19/como-as-artes-plasticas-viram-os-indios-ao-longo-da-historia-do-brasil.htm?foto=1>. Acesso em: 13 fev. 2019.

WAUJA. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental - ISA. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Waujá>. Acesso em: 10 abr: 2018.

WAYANA. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental - ISA. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Wayana>. Acesso em: 10 abr. 2018.

Documento sonoro em meio eletrônico

B9 PODCASTS; MAMILOS: Povos indígenas: de onde viemos, para onde vamos. Mamilos #210. 16 de agosto, 2019. *Podcast*. Disponível em: <https://www.b9.com.br/shows/mamilos/mamilos-210-povos-indigenas-de-onde-viemos-para-onde-vamos/>. Acesso em: 29 nov. 2019.

Filmes e vídeos em meio eletrônico

ARTESANATO dos Pataxos. 2018. Imagens: Waldemar Ferreira Júnior. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l7RULDapx7U>. Acesso em: 8 out. 2018.

BANIWA, Denilson. In: *(RE)EXISTINDO PELAS ARTES, ATUALIZANDO MEMÓRIAS – Mekukradjá – Círculo 3* (2019). Produção audiovisual: Letícia Santos e Paula Bertola. Captação: VOCs. Edição: Richner Allan. Intérpretes de Libras: Ponte Libras e Arte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bYI9T2cHhFE&t=2258s>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BIMI, mestra de kenês. 2009. Direção: Zezinho Yube. Participação: Marina Bimi. Roteiro: Zezinho Yube, Ernesto Ignácio de Carvalho, Vincent Carelli. Fotografia: Zezinho Yube. Edição: Zezinho Yube, Ernesto Ignácio de Carvalho. Trailer disponível em: <https://vimeo.com/ondemand/bimiamestradekenes>. Acesso em: 5 jun. 2018.

CAJETE, Gregory. *In: Indigenous Knowledge and Western Science: Contrasts and Similarities Panel Discussion*. 2015b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JeNnOZTk440>. Acesso em: 17 jul. 2019.

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

CRUZ, Fabiane Medina da; GUARANI, Graci. *In: Tradição e valores morais - Culturas indígenas* (2018). Produção audiovisual: Ana Paula Fiorotto, Letícia Santos e Vitória Mantovani. Técnico de som: André Bellentani. Captação de imagens: Sacisamba. Roteiro: Rosani Madeira. Edição: Karina Fogaça. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UaCEY4gnyY0&list=PLaV4cVMp_odz6HQTxtbmEG5ZmcrIjHSsx&index=3&t=564s. Acesso em: 14 dez. 2019.

DUAS ALDEIAS, uma caminhada, *Mokoi Tekoá Petei Jeguatá* (2008). Documentário, drama. Direção: Germano Beñites, Ariel Duarte Ortega, Jorge Ramos Morinico. Tecnologia digital. Colorido, estéreo. 63 min. Brasil. Produção: Vídeo Nas Aldeias.

ÍNDIOS do Brasil – 2. Nossas Línguas (2000). Direção: Vincent Carelli. Apresentação: Ailton Krenak. Produção: Vídeo Nas Aldeias e TV Escola. Disponível em: <https://vimeo.com/15673105>. Acesso em: 13 de jun. 2017.

IVANIR E NEI XAKRIABÁ | Artes Xakriabá na escola não indígena. Disponível em: <https://youtu.be/AFVHwStzMEo>. Acesso em: 30 abr 2020.

KAYAPÓ, Edson. *In: I FÓRUM SOCIAL UFSB: Professor Edson Kayapó desmistifica conceitos indígenas*. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xv0QznkQdw>. Acesso em: 12 nov. 2018.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *In: Entremundos: Dia 02 - Vídeo 02 - Gersem Baniwa - Construção de Identidades*. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hR-B7uvcffo&t=1486s>. Acesso em: 24 set. 2019.

O SONHO do *nixi pae*: o movimento dos artistas huni kuin. Direção Amilton Pelegrino de Mattos. Projeto Espírito da Floresta. LABI – Laboratório de Imagem e Som UFAC Floresta. Amazônia, 2014. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=O_eEa3FBTEc. Acesso em: 23 maio 2017.

OITI PATAXÓ | Artes Pataxó na escola não indígena. Disponível em: https://youtu.be/LBOZ8ek_VoE. Acesso em: 30 abr 2020.

ORTEGA, Ariel. *In: (RE)EXISTINDO PELA EDUCAÇÃO, CRIANDO MÉTODOS – Mekukradjá – Círculo 6* (2019). Coordenadora de conteúdo audiovisual: Kety Fernandes Nassar. Produção audiovisual: Letícia Santos e Paula Bertola. Captação: VOCs. Edição: Richner Allan. Intérpretes de Libras: Lívia Mota e Naiane Olah Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SpZ0kWaFlu4&t=4503s>. Acesso em: 28 out. 2019.

PİRINOP - Meu primeiro contato. 83 minutos | 2007 | Direção: Mari Corrêa e Karané Ikpeng. Participação de: Kumaré e Natuyu Txicão. Imagem: Karané Ikpeng, Mari Corrêa e Kumaré Txicão. Som Direto: Natuyu Txicão. Produção: Vídeo nas Aldeias. Produção Executiva: Mari Corrêa. Clipe disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3-Gz-PCZXiw>. Acesso em: 3 dez 2019.

SINCLAIR, James. Niigaanwewidam Anishinaabe. *In: What Does an Indigenous University Look Like?*. TEDxUManitoba. 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=egZ9w2Xkp90>. Acesso em: 13 jun. 2019.

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.

YUNKAPORTA, Tyson. *8ways Aboriginal Pedagogy FAQ's answered*. 2019b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oCK15xB-gnQ&list=LLuX0_2C0FraF5JKmH0fn1FA&index=56&t=1612s.

Fontes orais:

BONFIM, Ariema Braz; depoimento [agosto, 2017]. Entrevistador: Tales Bedeschi, Reserva da Jaqueira. Porto Seguro - BA. Gravação digital (11min51seg). Entrevista concedida para a tese “Artes Indígenas na escola não indígena: a retomada da cultura”.

CARVALHO, Fernando; depoimento [dezembro, 2018]. Entrevistador: Tales Bedeschi, Reserva da Jaqueira. Porto Seguro - BA. Gravação digital (1h9min). Entrevista concedida para a tese “Artes Indígenas na escola não indígena: a retomada da cultura”.

FERREIRA, Ademário Braz; depoimento [dezembro, 2018]. Entrevistador: Tales Bedeschi, Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha. Santa Cruz de Cabralia - BA. Gravação digital (1h31min). Entrevista concedida para a tese “Artes Indígenas na escola não indígena: a retomada da cultura”.

FERREIRA, Clarivaldo Braz; depoimento [dezembro, 2018]. Entrevistador: Tales Bedeschi, Escola Municipal Indígena de Coroa Vermelha. Santa Cruz de Cabralia - BA. Gravação digital (1h01min). Entrevista concedida para a tese “Artes Indígenas na escola não indígena: a retomada da cultura”.

GUIMARÃES, César. *Os saberes científicos, acadêmicos e tradicionais: confluências para construção de conhecimento*. Fala ministrada no encontro “Jardins do Sagrado – cultivando insabas que curam”. [novembro, 2019]. Gravação digital (1h06min). Centro Cultural da UFMG. Belo Horizonte - MG.

LEITE, Dalzira; depoimento [janeiro, 2019]. Entrevistador: Tales Bedeschi, Aldeia Barreiro Preto. São João das Missões - MG. Gravação digital (57min). Entrevista concedida para a tese “Artes Indígenas na escola não indígena: a retomada da cultura”.

LEITE, Nei. Fala ministrada no evento Aldeia Kilombo Século XXI, para crianças da rede municipal de ensino. Gravação digital audiovisual (15min). Centro Cultural Venda Nova. Belo Horizonte, 2018a.

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 – *Religiosidades de matriz africana e indígena e paz religiosa*. Gravação digital audiovisual (7min). Espaço Espanca. Belo Horizonte, 29 de setembro. 2018c.

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.

ESPÍRITO SANTO, Erielson Alves do. Registro de fala na banca de avaliação da tese ‘Artes indígenas na escola não indígena: a retomada da cultura’, na comunidade pataxó de Coroa Vermelha. [novembro, 2019]. Gravação digital (29min). 2019.

SANTOS, Ariane Jesus dos; depoimento [agosto, 2017]. Entrevistador: Tales Bedeschi, Reserva da Jaqueira. Porto Seguro - BA. Gravação digital (13min17seg). Entrevista concedida para a tese “Artes Indígenas na escola não indígena: a retomada da cultura”.

SANTOS, Maria das Neves da Conceição Alves dos; depoimento [agosto, 2017]. Entrevistador: Tales Bedeschi, Reserva da Jaqueira. Porto Seguro - BA. Gravação digital (14min25seg). Entrevista concedida para a tese “Artes Indígenas na escola não indígena: a retomada da cultura”.

SANTOS, Maria das Neves da Conceição Alves dos; depoimento [dezembro, 2018]. Entrevistador: Tales Bedeschi, Reserva da Jaqueira. Porto Seguro - BA. Gravação digital (1h13min). Entrevista concedida para a tese “Artes Indígenas na escola não indígena: a retomada da cultura”.

SILVA, Verônica Santos; depoimento [dezembro, 2018]. Entrevistador: Tales Bedeschi, Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha. Santa Cruz de Cabralia - BA. Gravação digital (1h20min). Entrevista concedida para a tese “Artes Indígenas na escola não indígena: a retomada da cultura”.

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”.

Legislação em meio eletrônico

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 dez. 2019.

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.

Apêndice A – conceitos auxiliares da tese

Adaptação conceitual – empenho em encaixar algo nos padrões pré-estabelecidos, embora não lhes diga respeito propriamente, como, por exemplo, inserir um *Takape* (lança) pataxó em uma categoria semântica criada, arbitrariamente, por agentes de uma cultura estrangeira, não pataxó. A ideia da classificação “arte indígena” não diz sobre as maneiras como um povo indígena vê suas artes, mas como a cultura dos museus enxerga as artes indígenas, segundo seus padrões axiológicos e de julgamento. Os resultados dessa manobra taxonomista são atribuir valores e significados às artes pataxó, que não lhes são próprios, e omitir valores e significados, que sustentam sua concepção em sua cultura tradicional. [ver *captura de sentido* e *opressão epistemológica*.]

Aprendizagem sem ensino – processo ligado a condições de aprendizagem que suscita o engajamento do aprendiz, em que ele se faz 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 pataxó, que prescindem da figura do professor, do formato da sala de aula. Na experiência do Laboratório, a *aprendizagem sem ensino* é tributária da *abertura para a cultura*, mediada pelo professor. [ver *observação intensiva, extensiva e empírica; participação e oralidade*, esta última no Apêndice B].

Aprender a reaprender - desenvolver um estado de aptidão objetivando iniciar processos de reconhecimento de novas formas de aprender e diferentes maneiras de construir conhecimento [ver *Reaprender a aprender*].

Captura de sentido - é o processo segundo o qual se busca dominar o sentido das artes indígenas apressadamente, se valendo de poucas pistas, criando, a partir destas, uma versão particular. A *captura de sentido* fica comprometida com o achatamento das diferenças e da complexidade das diferentes artes indígenas construídas por cada um dos povos, sendo negligenciadas diversas camadas de significado, conteúdos ancestrais, conexões com outras atividades e técnicas milenares que carregam os objetos artísticos em questão. [ver *adaptação conceitual* e *opressão epistemológica*.]

Contextos de aprendizagem - ambientes de aprendizagem da cultura tradicional, que não se circunscrevem à perspectiva física, mas incluem a perspectiva filosófica, epistemológica e ontológica do povo Pataxó. Eles definem as condições de possibilidade para que os saberes tradicionais possam ser transmitidos. A partir da pesquisa de Arissana Pataxó (SOUZA, 2012), citei quatro contextos de aprendizagem pataxó: (1)*aprendizagem com os mais velhos*, (2)*aprendizagem sozinho*, (3)*os eventos ou “contextos”* (encontros, reuniões, cursos e retomadas) e (4)*aprendizagem na escola*.

Enxertia – processo de união de duas plantas de espécies diferentes em um único pé. Trata-se da *enxertia* de uma planta-conceitual local (enxerto) em uma planta-conceitual pataxó (porta-enxerto). A porta-enxerto (pataxó) conduz os minerais do solo para a planta enxerto (local), enquanto esta conduz-lhe substâncias orgânicas obtidas pela fotossíntese das folhas. Os frutos gerados são os *frutos interculturais*, que serão determinados pela

planta-enxerto, da cultura do estudante (avós, velhos), mas cuja base, sua raiz, é pataxó (*mais velhos*).

Experimentação de processos pataxó – estratégia pedagógica voltada para a aproximação das maneiras com que o povo pataxó ensina e aprende suas artes. Significa dialogar com a axiologia desse povo, os valores que orientam sua produção artística, assim como a sua prática pedagógica. A *experimentação de processos pataxó*, em resumo, é a operação de temas e conceitos pataxó, na escola, por meio de princípios metodológicos pataxó (YUNKAPORTA, 2009). Ela tem como referência os contextos pedagógicos das aldeias, a *referência tradicional*. [ver *indigenização do conteúdo*].

Frutos interculturais – nascem do processo de *enxertia* de uma planta-conceitual local (enxerto) em uma planta-conceitual pataxó (porta-enxerto). Depois de *situ-acionar* uma planta-conceito pataxó no solo do IFMG, operamos um processo de enxertia, de acordo com a localização de conceitos locais afins. A consumação dos *frutos interculturais* diz de um processo de desdobramento sobre o contexto familiar, comunitário e escolar dos estudantes. Dessa alimentação-consumação do *fruto*, obtêm-se as sementes a serem replantadas em diversos solos pelos estudantes.

Indigenização do conteúdo – trabalhar os temas pataxó nos formatos convencionalmente escolares, sem considerar a necessidade de alteração na abordagem metodológica das atividades. Insere-se o conteúdo pataxó no plano de aulas, mantendo toda a estrutura conceitual do componente curricular, seus paradigmas axiológicos, cognitivos, avaliativos e filosóficos, acompanhando um programa epistemológico da matriz curricular (YUNKAPORTA, 2009). Propõe-se que a indigenização apenas do conteúdo seja substituída pela indigenização dos processos e metodologias escolares [ver *opressão epistemológica e experimentação de processos pataxó*].

Observação intensiva – ação de engajamento do aprendiz, típico dos *contextos de aprendizagem* pataxó, ligada à *aprendizagem sem ensino*, vinculada à atenção especial dada a um fazer, técnica, ou *performance*, gerida por um *mais velho* ou *expert*, ou mesmo a um modelo ou objeto pronto. Se liga à ideia de observação e imitação de um modelo ou a de seguir um *exemplo*. É diferente, contudo, da ideia convencional de observação e imitação que se tem na prática escolar, pois espera-se uma intensividade da observação capaz de registrar todos os passos e nuances de uma prática, a fim de se tornar uma preparação suficiente para a reprodução autônoma da técnica/*performance* apreendida.

Observação extensiva – ação de engajamento do aprendiz, típico dos *contextos de aprendizagem* pataxó, ligada à *aprendizagem sem ensino*, vinculada a processo duradouro de pesquisa e observação, que permeia toda a relação da pessoa com o entorno. Esse tipo de observação se dá ao longo do tempo, sendo caracterizado por uma rotina de registros e checagem da relação entre sinais das entidades e seres do mundo natural, estações do ano, comportamento do céu etc. Assim, a *observação extensiva* mostra sua natureza de circularidade e repetição, ou melhor, a sua natureza espiralada, indicando que o pesquisador retorna ao mesmo ponto de observação várias vezes, mas sempre em um nível de acúmulo de registros e análises diferente e, portanto, uma visão diferente, construindo um conhecimento aprofundado sobre o tema (*deep knowledge*).

Observação empírica - ação de engajamento do aprendiz, típico dos *contextos de aprendizagem* pataxó, ligada à *aprendizagem sem ensino*, que coexiste aos outros dois tipos de observação, sendo caracterizado pela ação intencional da pessoa na trama de relações entre os seres, ou mesmo na relação entre técnica e matéria, a partir do acúmulo de conhecimento oportunizado por esses outros tipos de observação. A *observação empírica* é a observação da interação do pesquisador com a natureza – observação e acúmulo de informações, ação coordenada, mensuração de resultados, produtividade e repercussões na trama da natureza -, e a própria observação da observação.

Opressão epistemológica – processo relacional entre dois agentes, firmado pela subjugação de um pelas categorias de análise, pedagogias ou metodologias do outro. Nesse sentido, um determina o outro como objeto passivo, determinado, para se firmar como sujeito ativo, determinante. Tentar fazer com que os conteúdos e conceitos pataxó comportem-se como os conhecimentos convencionais aos percursos de ensino/aprendizagem escolares: ajustem-se ao formato livro, à compartimentalização dos componentes curriculares ou ao modelo de atenção da sala de aula. Considerar que os temas e conceitos pataxó são como qualquer outro da tradição cultural monoepistêmica e devam ser trabalhados com suas metodologias convencionais. Desconsiderar as metodologias e processos empregados pelo povo Pataxó ao trabalhar esses temas em suas aldeias. O conceito de *opressão epistemológica* está ligado à subversão da natureza das artes pataxó e dos sentidos atribuídos a ela por seus povos, por meio de uma tentativa de *adaptação conceitual* ou de *captura de sentido*. [ver *indigenização do conteúdo, adaptação conceitual, captura de sentido e experimentação de processos pataxó*.].

Participação – ação de engajamento do aprendiz, típico dos *contextos de aprendizagem* pataxó, ligada à *aprendizagem sem ensino*, que concebe a interação dos mais jovens nas atividades da aldeia, geridas pelos *mais velhos*. O acompanhar, o observar e, especialmente, o imergir em um espaço de aprendizagem, se fazendo presente, participante, são a tônica da *participação*. Essa modalidade pedagógica diz da indissociabilidade entre momentos de ensino/aprendizagem e a vida cotidiana, cuja separação é sugerida pela sala de aula. Na *participação*, o aprendiz aprende pelo exemplo, pela observação, pela interação e pelas instruções recebidas, ao longo de rituais, brincadeiras, festas, mutirões, caçadas, pescarias, colheitas, preparação de alimentos etc.

Passo de amizade - parceria entre sujeitos, representantes de culturas distintas, baseada na troca de saberes, na cooperação efetiva, cumplicidade política, honestidade epistêmica e afeto. Nasce da convergência entre aspectos de projetos de futuro e visões de mundo, da injunção entre objetivos comuns e outros não comuns. O *passo de amizade* é uma aliança de aprendizado constante, voltada para a realização de projetos interculturais, que podem ser consolidados a partir dessa injunção e dessa aliança.

Passo de honestidade – investimento sobre fatos e efeitos da ação colonizadora, escondidos ou velados por processos da colonialidade que subsiste nas produções acadêmicas e na prática escolar. Reconhecimento dos fatores de violência, que, há séculos, assediam as culturas e os saberes ameríndios. Eles deixam de se figurar como fatores exteriores e pontuais para se conformarem como o próprio contexto de atualização, resistência e contínuo desenvolvimento heroico das culturas ameríndias. Diz sobre *entrar em consciência* com o elemento ódio, desprezo ou violência do colonialismo do Estado

brasileiro, assim como da colonialidade residual, que subsiste em políticas públicas, instituições estatais, processos seletivos, programas televisivos e, em especial, em diversos trabalhos acadêmicos, livros didáticos, ou em formas de pensar, de maneiras mais sutis possíveis. O *passo de honestidade* compreende tornar visto o não visto, de falar sobre o não falado, trazendo dados negligenciados nas análises sobre as culturas ameríndias e, também, identificando os gérmens que motivam o não entendimento induzido das ciências indígenas, ou a sua pronta recusa. Nesta tese, o *passo de honestidade* impacta em: (1) a superação da ideia de “aculturação”, focada nas perdas, e da suposta passividade pataxó e xakriabá frente a processos de colonização, em prol da valorização das estratégias desses povos de resistência, atualização da tradição e manutenção da alteridade; (2) a desnaturalização de uma hierarquia entre as ciências não indígenas e as indígenas e (3) a convocação de se levar a sério, em uma perspectiva analítica e holística, o que o mundo não indígena pensou, pensa, fez e faz com os mundos indígenas, que influencia seus modos de ser, estar, pensar, educar, conhecer e construir.

Pesquisa sem fim - constatando que a pesquisa do que se chama *artes indígenas* é inesgotável, evoca-se a figura da rosca-sem-fim, cuja dinâmica de trabalho opera ininterruptamente: em vez de direcionar a contra-parte para um sentido, faz um movimento circular e infinito. Ela está alinhada ao conceito *pesquisar junto com* intelectuais pataxó e estudantes e se configura como articuladora de uma proteção contra a *opressão epistemológica*. A *pesquisa sem fim* tem como norte desviar da tentativa de *captura de sentido* das artes pataxó, do domínio de seu conteúdo.

Pesquisar junto com - condição de possibilidade para construir conhecimento sobre a cultura pataxó, no atual contexto da escola formal brasileira. É estratégia necessária para “ensinar” algo que não se sabe, ou melhor, aprender junto e criar junto a partir de uma cultura que o professor não conhece. Essa estratégia se baseou em dois pontos: (1) o professor aprende e *pesquisa junto com* e sob a orientação de um professor ou mestre pataxó, o *expert* capaz de orientá-lo, no longo caminho de pesquisa que adentre em sua cultura; (2) o professor aprende e *pesquisa junto com* os seus estudantes, se firmando como um facilitador da pesquisa e não como um detentor de conteúdos, ou palestrante do tema.

Plantar conceitos pataxó – metáfora usada para a transposição, contextualização e *situação* de conceitos pataxó no arcabouço relacional de contextos conceituais da escola monoepistêmica. O conceito, pensado como planta, ganha uma simbólica raiz, que entra em contato com o novo solo (arcabouço relacional), mas também chega repleta de terra do seu solo nativo. O conceito, assim como a planta, merece cuidado e tratamento ideal para ganhar vida, estar saudável e dar frutos, baseado na agroecologia pataxó - outra metáfora para o emprego de estratégias metodológicas, que aproximem o ambiente escolar dos contextos de aprendizagem pataxó.

Processo de copa – caracterizado pelo conjunto de três eixos-ações da *Árvore de retomada e interface da cultura*, voltado para a interface entre as culturas e para aproximação às perspectivas dos artistas de diferentes culturas. À luz da copa das árvores, que é eixo complementar das raízes, sugere uma estrutura de captação de recursos, como a luz e o ar, que simbolizam os conhecimentos que chegam de longe: de outras culturas, ciências, filosofias e outras artes. O *processo de copa* está voltado para a criação de relações da cultura do estudante com questões da causa pataxó, com seus saberes e artes.

Inclui aí a sua interface com as diretrizes conceituais das ciências humanas, assim como as do Sistema das Artes. [ver *processo de raiz*].

Processo de raiz - caracterizado pelo conjunto de três eixos-ações da *Árvore de retomada e interface da cultura*, voltado para a *retomada da cultura* do estudante (e do professor). Sugere uma busca por sustentação, base, fundamento, um alicerce vital em torno do terreno da cultura-mãe, dos saberes ancestrais e locais, do universo pessoal, familiar, comunitário e territorial do estudante. Tem como diretriz o reconhecimento e a conexão com realidades locais, a reativação de processos adormecidos e o (re)envolvimento com aspectos dessas realidades e processos, a partir de conceitos pataxó. [ver *processo de copa*].

Raizame - entrelaçamento benéfico de raízes que se fortalecem na sustentação nutritiva das plantas por meio do mutualismo entre as diferentes espécies. No *Laboratório de retomada da cultura*, *raizame* significa a articulação e entrelaçamento de conceitos pataxó e suas ramificações, em sala de aula, formando uma pequena rede de associações entre elementos e significados e outras associações trazidas pelos contextos conceituais da cultura pataxó. A proposta do *raizame* é inspirada na extensa e densa rede de conceitos, que conforma o arcabouço relacional de contextos conceituais convencionais existentes nas aldeias, que determina a *referência tradicional*.

Reaprender a aprender - aprender novamente o significado do que é *aprender*, suas formas e significados. Empenho em desvendar o aprender de forma diferente, um processo de construção de conhecimento calcado em outras bases epistemológicas [ver *Aprender a reaprender*].

Referência tradicional - é o contexto de ensino/aprendizagem tradicional, suscitado nas aldeias pataxó. A *referência tradicional* é constituída por modalidades, ou melhor, *contextos de aprendizagem*, típicos da cultura tradicional. Na escola pataxó, ela surge como um norte, em vista do qual são elaboradas atividades pedagógicas, com processos e metodologias híbridas, com o intuito de trabalhar a cultura tradicional na escola, de forma intercultural. O estudo dos contextos pedagógicos tradicionais ensina sobre axiologias, epistemologias e filosofias geridas em “formatos” explorados, há muitos anos, segundo a tradição pataxó. Esses “formatos” e fundamentos não são passíveis de ser instaurados na escola, já que seus ambientes de ensino/aprendizagem são pautados em fundamentos filosóficos, epistemológicos e ontológicos bastante distintos dos das aldeias. Resta ao professor criar estratégias, que promovam aspectos da *referência tradicional* em sala de aula.

Reflorestamento da escola - processo de replantio de mudas (conceitos) pataxó no solo da cultura da escola monoepistêmica. Também conhecido como repovoamento da escola com conteúdos, epistemologias e metodologias tradicionais, ligados aos saberes e culturas nativos, tanto locais como pataxó. O *reflorestamento* ou o replantio de mudas é operado segundo as práticas da agroecologia conceitual pataxó (metodologias e processos pataxó), tendo em vista as metodologias e filosofias empregadas na *referência tradicional* e técnicas de manejo, como a *enxertia* e o *raizame* de conceitos pataxó, por exemplo.

Situ-acionar – está ligado ao enraizamento de conceitos pataxó no solo da cultura local (escolar e comunitária). O termo *in situ*, do latim, significa “local determinado”, ou “no local”. O termo *situ-acionar* suscita acionar, ativar um processo de aterramento de plantas-conceito

da cultura pataxó, considerando o seu processo de alimentação no novo solo (arcabouço relacional de contextos convencionais do universo escolar). Ao absorver os nutrientes desse solo, ele passa a lidar com significados, ideias, símbolos e outros conceitos. Um dos seus desdobramentos são os *frutos interculturais*.

Apêndice B – conceitos inventados a partir da convivência com intelectuais pataxó e xakriabá

Cultura

Baseado em falas, textos, ou registros da *performance* de: Ajuru Pataxó, Arissana Pataxó, Clóvis Braz Pataxó, Nitynawã Pataxó.

- *Cultura – arcabouço de saberes, técnicas e costumes.* É tida pelos Pataxó como arcabouço de saberes ancestrais e de técnicas de manejo *da e com* a natureza, como um conjunto de práticas e pensamentos identificados como próprios dos Pataxó, que definem um grupo étnico, um modo de ser, pensar e organizar o mundo. Esse arcabouço de saberes é específico e se diferencia do das outras culturas indígenas e daquelas tidas como convencionais, na sociedade nacional. Envolve modos de extrair matéria prima da natureza, modos de ser, formas de agregar valores, maneiras de se “enfeitar”, formas de *hamiá*, se divertir, saberes transmitidos pelos ancestrais, que antes eram passados exclusivamente por pais aos filhos, *mais velhos* aos mais novos, e agora já contam com a ação da escola indígena.
- *Cultura – ciência e expertise.* Há estreita sintonia entre o que o professor da aldeia Muã Mimatxi, Clóvis Braz Pataxó, chama de *cultura* e o que Niigaanwewidam Anishinaabe chama de *ciência*. Clóvis escreve: “A cultura vive escondida e a cada tempo que passa, nós vamos descobrindo um pouquinho dela. Cada coisa que a gente vê a gente vai descobrindo a cultura, até nas nuvens, no céu, nas estrelas e na lua, depende da gente saber a cultura devagar”. (PATAXÓ, C., 2012, s/p). Assim, ele descreve aspectos da prática da *pesquisa* científica de seu povo. “A cultura vive escondida” é o saber que está onipresente no mundo natural, é o saber que o sustenta, mas precisa passar por uma *leitura* (PATAXÓ, C., 2012, s/p), do *cientista da cultura*. O “saber a cultura devagar” é um processo de *observação extensiva* inerente à epistemologia pataxó, em que o *cientista* ouve, observa, interage com os outros entes do mundo natural, humanos e não humanos, analisando as reverberações da rede de relações, que sustenta a vida (*tapestry of relations*, CAJETE, 2015b) ao longo dos anos.
- *Cultura – atributo da inteligência e do espírito socializado entre humanos e não humanos.* De acordo com o pensamento de alguns povos indígenas, sistematizado por Eduardo Viveiros de Castro (2002) sob o nome de *perspectivismo ameríndio*, as espécies de animais têm suas culturas, uma vez que são humanas para si. Constroem conhecimento a partir da sua experiência de vida e dos saberes ancestrais, que são passados de geração a geração. Essa cultura é expressa na sabedoria que os animais têm ao definir seus hábitos e costumes, modos de fazer e maneiras de operar a manutenção da sua família e espécie e do equilíbrio entre os seres e outras espécies no mundo natural. Essas ideias estão ligadas ao que Viveiros de Castro chamou de *multinaturalismo* ameríndio, que traz uma *unidade do espírito e uma diversidade dos corpos* (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.349), ou seja, humanos e não humanos gozam de alma e de cultura, mas possuem corpos e experiências físicas e sensoriais diferenciadas.

Escola

Baseado em falas, textos, ou registros da *performance* de: Ajuru Pataxó, Erilson Pataxó, Célia Xakriabá.

- *Escola – instituição colonizadora.* Ajuru Pataxó argumenta que a instituição escolar “não é de indígena para indígena”: “sempre defendo que a escola é uma escola ainda europeia. É colonizadora mesmo. Uma escola que não foi pra todo mundo, foi para alguns. Nós, enquanto povos indígenas, estamos aprendendo a lidar com a escola ainda” (FERREIRA, C., 2018, informação verbal).
- *Escola – instituição que precisa ser amansada.* A partir de 1996, os Xakriabá operaram o que Célia 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). Na medida em que a escola passa a ser apropriada pelos Xakriabá e por eles direcionada para o atendimento das suas necessidades atuais, ela pode funcionar, como escreve Gersem Luciano Baniwa, como “um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania” (LUCIANO, 2006, p.129).
- *Escola – instituição que faz elo de ligação com elementos da cultura tradicional.* Erilson do Espírito Santo Pataxó diz: “Eu costumo dizer que entre esses conceitos, *retomada, território e mais velhos*, existe a *escola*, que é um elo de ligação. Ela é que faz todo o processo de junção, pois é ela que colhe, ela que fomenta o diálogo entre esses três conceitos: *território, retomada e mais velhos* [...] A escola é esse elo que liga, essa essência que tem ali, é onde nós, todos os dias, incentivamos; onde nós, todos os dias, conversamos com as crianças para que elas busquem mais estar inseridas nesse contexto que é a cultura do nosso povo” (ESPÍRITO SANTO, 2019, informação verbal). Ao trazer a ideia de escola articulada com outros complexos conceituais pataxó, Erilson evidencia não só o papel cosmopolítico das retomadas pataxó – sua articulação com as políticas de Educação estatais –, como traz a escola para a centralidade dos processos de afirmação da cultura dos Pataxó.

História

Baseado em falas, textos, ou registros da *performance* de: Arissana Pataxó. Acrescenta-se aí contribuições de Edson Kayapó, Ariel Ortega (Mbyá Guarani), Fabiane da Cruz (Avá-guarani). Baseado também em uma reflexão do pesquisador não indígena André Brasil, sobre a produção de Ariel Ortega.

- *História – regime de conhecimento definido por um conjunto de histórias, que partem de uma alteridade referencial.* O conceito de *história*, em sua versão Mbyá Guarani (BRASIL, 2013), traz uma alteridade referencial perante o que se conhece como História, nas práticas da escola monoepistêmica, ligado ao componente curricular de mesmo nome. A *história* contada pelos Mbyá indica não só um ponto de vista diferente – o dos perdedores, ou dos oprimidos –, ou um “outro lado da história”. Indica um recorte e uma versão específica e diferenciada dos fatos e do passado fundamentados em uma maneira diferenciada de pensar a história e sua disseminação. Trata-se de um regime de conhecimento baseado na narrativa oral, que é ligado a uma ontologia e epistemologia distintas daquelas, que orientam a

ideia de História nas culturas colonizadas pela Europa. Dessa forma, *história* é um campo da transmissão de conhecimentos que é regido por protocolos diferentes da História, em sua versão das Ciências Humanas, assim como por outros princípios de aferição de autenticidade ou autoridade da narrativa.

- Anari e Arissana Pataxó escrevem sobre os agentes da *história*, entre os Pataxó: “Como nas sociedades onde a oralidade é a principal forma de repassar a história para os mais jovens, com o Povo Pataxó não foi diferente. Sua história está na memória dos mais velhos e começa onde sua memória alcança num passado relatado pelos avós, bisavós, e também pelos pais. Algumas memórias, relatadas por atores que estão vivos e presenciaram os fatos, são descritas com detalhes, ao passo que há também outras que estão mais distantes do nosso presente e que só chegaram até nós através da oralidade repassada de geração a geração. São relatos às vezes comuns na temática, mas diversificados a depender de quem os narra. A história Pataxó é assim contada através de vários pontos de vista” (BOMFIM; SOUZA, 2013, p.233).
- História – *recorte ideológico e excludente*. Edson Kayapó diz: "A História brasileira tem que ser desmistificada. No sentido de que existe uma história que é contada, que é a História oficial, que é uma versão que não contempla a verdadeira versão que os povos indígenas têm sobre a História propriamente. [...] Quando a gente abre os livros didáticos, por exemplo, de História, tem lá um capítulo no início do livro que diz assim: “quando tudo começou”. Aí fala do ano de 1500. Para os povos indígenas, essa versão é agressiva, porque a presença dos povos indígenas nesse lugar que apelidaram de Brasil [...] tem mais de doze mil anos" (KAYAPÓ, 2015).
 - A História oficial, contada na versão dos vencedores, em especial, do colonizador, e vocacionada a um universalismo, indica não só um ponto de vista sobre os fatos, mas um recorte ideológico e político e, logo, uma interpretação e uma versão específica das histórias. As histórias, vistas como construção de uma realidade ficcional a partir de fatos, documentos, registros e sua interpretação, constroem imaginários específicos e fomentam um olhar sobre si e sobre o outro.
- *História – campo de domínio dos mais velhos*. Gersem Baniwa alega que se, por qualquer razão, os *mais velhos* "não repassar os seus conhecimentos para as mais novas gerações, esses conhecimentos podem desaparecer, empobrecendo a riqueza cultural e as condições de vida do grupo" (LUCIANO, 2006, p.134). Nesse sentido, *história* está atrelada às ideias de ancestralidade e *memória*. Fabiane da Cruz Avá Guarani diz: "A ancestralidade é informada pela memória, a memória de como que era, como que foi, de como que enfrentou cada problema" (CRUZ, 2018, 8m28s).

Identidade

Baseado em falas, textos, ou registros da *performance* de: Arissana Pataxó. Acrescenta-se aí contribuições de Gersem Baniwa.

- Conceito ligado à ideia de *cultura*, *etnicidade* e, logo, *retomada*.
- *Identidade – construção coletiva sociocultural e política*. Em sua dissertação, Arissana Pataxó (2012) evidencia uma escolha teórica para trabalhar a ideia de uma

identidade compartilhada, coletiva, revelada na relação com os adereços pataxó: “No caso dos adereços, objetos que carregam sobre si o peso de um modo próprio e específico de vida de uma sociedade, isso é bastante visível no modo de fazer, de ensinar, de extrair a matéria prima e de produzir os adereços. A identidade de que falo, aqui, não é a dos indivíduos, como algo subjetivo, inato, ou imutável, mas é a que se revela na relação entre indivíduos e objetos, ou seja, como construção sociocultural e política, que está sempre em transformação (Hall, 2000)” (SOUZA, 2012, p.21).

- *Identidade – conceito do mundo branco.* Gersem Baniwa traz uma problematização sobre o termo: “Primeiro, da perspectiva indígena, o que é, praticamente, identidade? É um conceito, basicamente, de não índios, é um conceito muito branco. Até porque esse termo é muito usado conceitualmente, é uma palavra, é uma ideia muito utilizada pela academia. Não é uma coisa utilizada no senso comum, no dia-a-dia. Nas vivências das comunidades indígenas, por exemplo, ninguém fala de identidade. Às vezes é uma coisa muito trabalhada, muito filtrada por um conceito ocidental” (LUCIANO, 2010).
- *Identidade – faceta da autodeterminação.* Gersem Baniwa, na mesma fala, aproxima a ideia de *autodeterminação* à de *identidade*: “autodeterminação, na minha experiência, não é algo que se luta para ser reconhecido e conquistado. Faz parte do processo da luta política esse reconhecimento, essa cobrança do reconhecimento do Estado, da sociedade, do governo, é fundamental. Mas o mais importante não é isso. O mais importante é a vivência. É o exercício. É o povo que tem que ter o prazer e a alegria de viver aquele modo de ser e de viver. Então não é uma coisa que você vai pedir do governo, dos brancos, dos governos, dos Estados Nacionais. É uma coisa que você tem que exercitar e viver” (LUCIANO, 2010).

Mais velhos

Baseado em falas, textos, ou registros da *performance* de: todos os Pataxó e Xakriabá, em geral, e, acrescenta-se a contribuição de Fabiane da Cruz (Avá Guarani).

- *Mais velhos – anciãos dotados de muito conhecimento.* Conceito atribuído aos anciãos e anciãs pataxó e xakriabá. Está atrelado à ideia de autoridade de saber, uma pessoa com grandes conhecimentos, construídos ao longo da sua extensa experiência de vida.
- *Mais velhos – guardiões da cultura e da ciência, doutores em seus domínios.* O termo pode indicar os grandes guardiões da cultura e da ciência pataxó, ou seja, cientistas da *ressonância*, da investigação dos saberes que promovem o equilíbrio entre todos os seres na rede, que sustenta a vida. Nesse caso, os *mais velhos* ganham a conotação dos doutores ou PhDs, em seus próprios domínios culturais, uma vez que sua longa experiência de vida, inserida nesses domínios em que a *pesquisa* é algo inerente à vida, significa longa trajetória de construção de conhecimento e *expertise*. São pessoas que executam trabalhos especializados, que têm grande intimidade com a mata e que garantiram a sobrevivência das gerações, da medicina, da arte e da cultura tradicional. Na cadeia da construção e disseminação de conhecimentos tradicionais, são eles que fazem a ponte entre a *cultura* e os mais novos.

- *Mais velhos – orientadores das metodologias e abordagens pedagógicas na escola indígena.* Erilson do Espírito Santo Pataxó diz: “Os *mais velhos* são os detentores dos saberes, eles que têm o saber. Com eles é que a gente vai pesquisar, é com eles que a gente vai trazer as metodologias deles para a sala de aula, pra poder estar passando para as crianças que estão começando agora [...] A gente organiza e passa pra eles [*mais velhos*]: como a gente pode estar trabalhando cada coisa, seja ela o *Awê*, seja com a língua, seja com outros fazeres que só eles têm esse conhecimento. Então os *mais velhos* são uma fonte muito rica dentro deste contexto. E a escola é que faz essa ligação entre os saberes dos *mais velhos*” (ESPÍRITO SANTO, 2019, informação oral).
- *Mais velhos – guerreiros e heróis.* Arissana Pataxó (2012), em sua dissertação, deixa clara a importância dos *mais velhos* para seu povo. Ela remete à consciência dos Pataxó pelo o que têm hoje, como terras demarcadas, cultura preservada, escolas etc. Para ela, tudo isso se deve à luta de resistência desses *mais velhos* – arautos da *trajetória histórica* –, assim como à sua sabedoria e seu engajamento no gerenciamento e fomento dos processos de ensino/aprendizagem da cultura pataxó. São pessoas que orientam e sustentam os processos de *retomada* de terras e da cultura. Sua luta garantiu as *retomadas*, sua experiência e sabedoria conduziram as movimentações e articulações políticas, sua resistência manteve sua dignidade, força e espírito de luta na manutenção da cultura e dos costumes.
- *Mais velhos – agentes da memória e da ancestralidade.* Fabiane da Cruz Avá Guarani diz: “E essa memória quem traz pra gente são os *mais velhos*, são os avós. Nessa idade adulta, a gente tem a missão de passar para as crianças, mas não de uma maneira tão dura, de uma maneira talvez mais lúdica, que é a linguagem da criança... essa transição de uma geração que tem uma sabedoria muito forte e de uma geração que vem e que não consegue se realizar no mundo sem a sabedoria dos *mais velhos*” (CRUZ, 2018, 8m28s, grifo nosso).

Memória

Baseado em falas, textos, ou registros da *performance* de: Célia Xakriabá, acrescentando as contribuições de Fabiane Medina da Cruz (Avá-guarani).

- *Memória – informa a ancestralidade e a história.* Fabiane da Cruz Avá-guarani diz: “A ancestralidade é informada pela memória, a memória de como que era, como que foi, de como que enfrentou cada problema. E essa memória quem traz pra gente são os *mais velhos*, são os avós. Nessa idade adulta, a gente tem a missão de passar para as crianças, mas não de uma maneira tão dura, de uma maneira talvez mais lúdica” (CRUZ; GUARANI, 2018, 8m28s).
- *Memória – aprendizado incorporado.* Célia Xakriabá escreve: “Então, sempre, antes de falar, eu peço que fale não apenas a minha boca, mas também meu corpo, como lugar que guarda a memória daquilo que aprendo. Sinto que minha fala não é solitária, ela só tem força porque invoco e sinto a presença dos *mais velhos* e de minha ancestralidade” (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.34).
- *Memória – agenciadora da consciência e da identidade.* Célia Xakriabá escreve: “Assim aprendi que consciência significa mobilizar aquilo que está em nossa memória. Desta forma, nada nos circunscreve do ponto de vista dessa nossa ciência, quando estamos cientes de até onde podemos ir. O limite desse aprendizado

identitário está, portanto, em nós mesmos e no quanto somos capazes de subverter os espaços com os/nos quais convivemos, transitando por eles sem deixar que nos desbotem” (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.53).

- *Memória – recordação do passado e histórias ancestrais que constituem a pessoa.* Célia Xakriabá escreve sobre dois tipos de memória, sendo um deles a memória nativa, que “seria aquela memória que guardamos dos nossos pais, avós, bisavós, são as memórias mais antigas e que trazemos ancestralmente” (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.176). O conceito de *memória nativa* sugere pensar que cada pessoa é originária – fruto – de suas histórias ancestrais. Sendo coerente com a perspectiva da autora e pensando a *memória* como atributo *incorporado*, ela suscita o poder da recordação como forma de instaurar forças, que a ligam a um coletivo formador dessa *memória*, incluindo aí seus ancestrais.
- *Memória – saberes ancestrais que são operacionalizados no presente, como recurso para elaboração e atualização desses saberes.* Sobre o outro tipo de memória, Célia Xakriabá escreve: “Já a *memória ativa* consiste também naquelas memórias que reativamos em matrizes do passado, mas que estão presentes e ativas ainda hoje, sendo dinâmicas e marcadas pelos processos de resignificação, que definirão a nossa relação com esta memória do corpo-território no futuro daqueles que ainda virão” (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.176).

Oralidade

Baseado em falas, textos, ou registros da *performance* de: Anari Pataxó, Arissana Pataxó, Célia Xakriabá.

- *Oralidade – campo da manifestação das histórias ancestrais.* Anari e Arissana Pataxó escrevem: “Como nas sociedades onde a oralidade é a principal forma de repassar a história para os mais jovens, com o povo Pataxó não foi diferente. Sua história está na memória dos mais velhos e começa onde sua memória alcança num passado relatado pelos avós, bisavós, e também pelos pais. Algumas memórias, relatadas por atores que estão vivos e presenciaram os fatos, são descritas com detalhes, ao passo que há também outras que estão mais distantes do nosso presente e que só chegaram até nós através da oralidade repassada de geração a geração” (BOMFIM; SOUZA, 2013, p.233).
- *Oralidade – circuito de saber dinamizado por narrativas nativas e narrativas ativas.* Célia Xakriabá escreve: “o modo mais eficaz de guardar a *oralidade* é na *memória*, então a melhor alternativa é potencializar a circulação da *oralidade*, por meio das *narrativas nativas* e as *narrativas ativas*, nas aldeias, nos territórios e em todos aqueles lugares em que nos fazemos comunidades” (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.214). Acompanhando o raciocínio da autora, as *narrativas nativas* – a exemplo de *memória nativa* –, seriam as narrativas dos ancestrais, registradas na memória do povo, que são contadas de geração a geração. As *narrativas ativas* – a exemplo de *memória ativa* –, seriam as narrativas formuladas no presente, tendo como fundamento as *narrativas nativas*, que dão sequência a um circuito inserido em um regime de conhecimento tradicional.
- *Oralidade - regime de transmissão e retenção de conhecimentos, movido pela fala e sustentado pela memória.* Célia Xakriabá escreve: “Então, sempre, antes de falar, eu peço que fale não apenas a minha boca, mas também meu corpo, como lugar que

guarda a memória daquilo que aprendo. Sinto que minha fala não é solitária, ela só tem força porque invoco e sinto a presença dos mais velhos e de minha ancestralidade” (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.34). A *fala* é vista como agenciamento de um aprendizado ancestral guardado pelos *mais velhos*, como um saber corporificado. Ela é típica da *oralidade* e encerra um regime de circulação de conhecimento, que prescinde da escrita. Contudo, envolve outros paradigmas epistemológicos, outras formas de legitimação e conferência de autoridade de saber, modos de pesquisa, ensino/aprendizagem e disseminação de conhecimento.

Pesquisa

Baseado em falas, textos, ou registros da *performance* de: Dona Liça Pataxoop, Clóvis Braz Pataxó e, acrescenta-se, Niigaanwewidam Anishinaabe.

- A *pesquisa*, para os Pataxó e para vários outros povos indígenas, diz respeito a uma prática científica – de investigação, construção e disseminação de conhecimento –, que opera em matrizes epistemológicas distintas da matriz daquilo que se convencionou chamar *pesquisa* nas universidades. Enquanto a pesquisa universitária tem como representação a ação em laboratórios, em espaços controlados, assépticos e separados da vida cotidiana, a *pesquisa* indígena é realizada como pesquisa-participante, como pesquisa *na* e *com* a natureza, sem separar a pesquisa da vida, nem a natureza da cultura. Enquanto o pesquisador universitário isola seu objeto de pesquisa do seu *habitat* natural e dos contingentes de variáveis, o pesquisador indígena trabalha no interior desse *habitat*, participando dele e se inserindo na experiência. Logo, *pesquisa* se realiza e se dissemina não em bibliotecas ou salas de aula, mas nos leitos de rios, nas capoeiras, na roça, na mata etc.
- *Pesquisa – método ancestral baseado na observação, dedicado ao aperfeiçoamento.* Para Dona Liça Pataxoop, *pesquisa* designa um velho método, ensinado pelos *mais velhos*, que está ligado à observação de tudo na vida: o mundo natural, a trama de relações que sustenta seu equilíbrio, a vida de animais, plantas, humanos, espíritos, as estações da natureza etc. Trata-se de uma ideia de aperfeiçoamento constante, concretizada no processo contínuo da vida, que conecta a atualização e o desenvolvimento técnico e filosófico presente ao arcabouço de sabedoria que vem do passado. 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 pescueiro. 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).
- *Pesquisa – engajamento na leitura da ciência presente no mundo natural.* Clóvis Braz Pataxó aborda o conceito de *leitura* indicando um aspecto da *pesquisa*: “Tudo o que sabemos é uma *leitura*, como andar de canoa, porque nem todos nós sabemos. E tem outros tipos de leitura, boa e ruim. Os mais velhos ensinavam muitas coisas, ensinavam histórias e a viver melhor. Aprendemos com a natureza quando a maré está cheia e vazia e o que iriam pegar. Tudo isso eles aprenderam observando a natureza. As caças, os peixes, os pássaros, também sabem a hora de comer, de descansar e de dormir” (PATAXÓ, C., 2012, s/p, grifo nosso). Assim, *leitura* está

ligada a esse estudo e observação e aprendizagem sobre os seres, as entidades, os manejos dos indígenas e as relações que sustentam a vida. *Leitura* essa que é feita desde os primeiros tempos, o tempo da criação, e cujos aprendizados são repassados adiante pelos espíritos e pelos ancestrais, de geração em geração. O conceito de *Leitura* se aproxima de uma ideia de *observação*, que, parece ter várias naturezas, para os Pataxó, como a observação *intensiva*, a *extensiva* e a *empírica*. Sobre estes tipos de observação, ver Apêndice A.

- *Pesquisa – estudo das relações e seu situ-acionamento*. A *pesquisa*, para os Anishinaabe está fundamentada epistemologicamente pela união de duas palavras, *Enawendiwin* e *Waawiyaag*, que envolve “as coisas são relacionadas¹⁵⁴” e “tudo está em um sistema, está conectado, tem um lugar¹⁵⁵”. Niigaanwewidam explica: “Pesquisa indígena é análise, exame e publicação de informações em que todas as coisas estão conectadas e isto é como elas estão conectadas¹⁵⁶” (SINCLAIR, 2016). Ele complementa: “para os povos indígenas, não é nas bibliotecas em que o conhecimento é encontrado, porque isto [e mostra imagens de rios e florestas] são os lugares onde o conhecimento é encontrado, publicado e disseminado¹⁵⁷”.

Retomada

Baseado em falas, textos, ou registros da *performance* de: todos os Pataxó e Xakriabá, em geral.

- Contexto conceitual central para as ações de afirmação de diversas culturas indígenas, recorrente no discurso e nas lutas dos Povos do Nordeste e Sudeste do Brasil, como os Pataxó e Xakriabá, que será trazido para a realidade dos estudantes da escola de tradição monoepistêmica. *Retomada* pode ser considerado um complexo conceito transdisciplinar matriz, que se desdobra para vários contextos operatórios ou campos da vida, ganhando novas tonalidades e ênfases.
- *Retomada – resgate, “repossessão”, ou revitalização de território*. Ideia primordial da *retomada*, que depois se desdobrou para outros domínios. Trata-se da reocupação de terras que “pertenceram” outrora ao povo Pataxó, mas que foram invadidas por colonizadores, colonos, empreendedores rurais, posseiros, empreendedores do turismo etc. A Constituição Brasileira prevê a demarcação das terras indígenas, incluindo áreas que eles ocuparam historicamente, mas, por fatores da colonização, foram expulsos delas. A *retomada de terras* é ação vital para muitos povos acossados pela invasão e o encolhimento de seus territórios e a subsequente escassez de alimentos e recursos naturais de toda ordem, mineral, vegetal e animal. A expressão *retomada de território*, contudo, tem uma implicação ontológica e epistemológica mais profunda, já que *território* – a ser visto em verbete posterior – é muito mais que um pedaço de terra para produzir alimento ou extrair recursos para a subsistência. Ele é o berço da ancestralidade, é a derme da cultura é a sustentação da vida espiritual, material de um povo. Logo, a *retomada do território* é a *retomada* por um equilíbrio, a revitalização de uma rede de conexões que sustenta a vida, seu

¹⁵⁴ “things are related”.

¹⁵⁵ “everything is in a system, is connected, has a place”

¹⁵⁶ “Indigenous research is analyzing, examining, publishing the information that all things are connected and these are how they are connected”.

¹⁵⁷ “for indigenous people these are not the libraries where knowledge is found, because these [e mostra imagens de rios e florestas] are the places where knowledge is found, published, is disseminated”.

modo de ser, conhecer, pensar e estar no mundo. É a retomada do equilíbrio entre a tríade povo, *território* e *cultura*.

- A *retomada do território* na escola monoepistêmica parte de um atravessamento do contexto conceitual *território* na vida do seu estudante e sua relação com a natureza, o espaço da escola, sua terra-natal, sua casa, sua vizinhança e comunidade.
- *Retomada – afirmação e reativação de práticas culturais e filosofias.* A *retomada* como afirmação da cultura pode ser pensada à luz das reflexões de Anari Pataxó (2012, p.25-26), segundo as quais, a partir de 1970, quando as causas indígenas passam a ganhar mais visibilidade no Brasil, surge uma necessidade de afirmação das identidades indígenas, mesmo quando elas não cumpriam a expectativa de uma “indianidade” difundida no senso comum e mesmo no campo da Antropologia. Nessa época, ocorre a valorização dos costumes e das línguas indígenas, o que faz com que se reforce o preconceito sobre os Povos, que não se identificavam facilmente com os "sinais que eram considerados definidores da 'identidade étnica'" (BOMFIM, 2012, p.26). Ao serem classificados como "aculturados" ou quem "deixou de ser índio", reforçou-se a discriminação para com esses povos, que, via de regra, resistiram heroicamente, há séculos, ao assédio da colonização. Os Pataxó dialogaram com essa polêmica e se organizaram frente à retomada da língua: um gesto de retomada de sinais definidores de "identidade étnica" para si, para seus parentes pertencentes a outros povos e para a sociedade nacional. A *retomada da cultura* coexiste com a retomada dos territórios, uma vez que uma depende da outra e ambas se fundamentam numa e noutra. As reocupações dos territórios pataxó antes invadidos são palcos de *retomadas da cultura*: oficinas de adereços ou pinturas corporais, práticas de rituais e as aulas da escola indígena são transferidas para o local. Trata-se da ativação da espiritualidade e da cultura no lugar e da afirmação do *território*.
 - A *retomada da cultura* na escola monoepistêmica está ligada à investigação e ao reconhecimento da *cultura* e da ancestralidade do estudante e do professor, assim como aos saberes situados localmente e sua articulação com seu ponto de vista, cultura familiar e noções de *território*.
- *Retomada – resgate/reativação da cultura, do território e de expertises em fóruns cosmopolíticos de trabalho, em prol da autonomia e autodeterminação do povo.* Erilson Espírito Santo Pataxó diz: “Tanto a retomada do território, como a retomada da cultura – da história do povo Pataxó, da língua, do reconhecimento histórico desde o início, entre as aldeias, o que cada aldeia trabalha pra poder estar viabilizando o Ensino Médio, ou o que cada aldeia trabalha para poder estar conseguindo conquistar seu território –, estão interligadas. Ambos estão andando lado a lado para que isso possa estar crescendo na nossa comunidade hoje” (ESPÍRITO SANTO, 2019, informação verbal). Erilson liga a retomada da cultura a complexos conceituais como *trajetória histórica*, *território*, mas também *escola*, evidenciando o papel cosmopolítico das retomadas pataxó, sua articulação com as políticas de educação estatais e a apropriação e *amansamento* da instituição escolar – reconhecida, historicamente, como agente da colonização –, nos movimentos de luta do povo.

Território

Baseado em falas, textos, ou registros da *performance* de: Célia Xakriabá, Erilson Pataxó, acrescentando as contribuições de Gersem Baniwa e Mestre Antônio Bispo (quilombola).

- *Território – terra que dá vida.* A ideia de *território* vai muito além do que uma quantidade de terra circunscrita por uma demarcação operada pela associação de instituições governamentais (Funai, Ministério da Justiça etc.). Evoca a ideia de *terra*, não no sentido de terreno ou propriedade, mas no sentido de solo que abriga, que dá vida, dá sustentação para os pés, de *habitat* do humano, dos animais, plantas, rios etc. Uma *terra* que é sustentada por e sustenta as ideias de *identidade étnica, cultura e ancestralidade*.
- *Território – forma de relacionar com a terra.* Mestre Antônio Bispo (2018) sugere que o que faz um território ser um território quilombola não é documento do governo, mas o que se faz dele, a relação que se estabelece com a terra ali. Segundo ele, os povos indígenas confluem com os povos quilombolas nesse sentido. *Território*, assim, é a terra em que se exerce a cultura, é a terra manejada pela cultura, é a natureza manejada e cultivada pelo quilombola ou pelo indígena, por sua cultura.
- *Território – espaço completo onde as culturas se reproduzem, por meio de uma conexão histórica com o local.* Gersem Baniwa defende que *autodeterminação* e *autonomia* dos povos indígenas estão diretamente ligadas à solução da questão territorial. Ele diz: “Autodeterminação e autonomia, na minha opinião, só se exerce dentro de um *território* estabelecido. Eu não estou falando de terra, aí é bem intencionalmente. Terra é um pedaço de chão, que pode ser valorizado em termos econômicos de quanto produz em termos agrícolas ou minério ou outra coisa. Estou falando *território*, um espaço completo, onde as culturas se reproduzem. E este território é uma coisa fundamental. Então, eu não consigo pensar autonomia indígena, autodeterminação indígena, mesmo que seja em um bairro urbano. Vai ser muito difícil. Pode pensar qualquer relativismo de autonomia e autodeterminação, mas ela só será possível dentro de um *território*, dentro de uma *identidade* definida do grupo, um *território* definido, assegurado, garantido e que tenha essa *conexão histórica*. É mais do que apenas o território. Por isso é *território*, tem que ter conexão histórica. Não basta o Governo comprar um pedaço de terra, porque essa autonomia e essa autodeterminação têm a ver com as conexões milenares que se foi experimentando. O autogoverno resulta de experiência de vida acumulada, ao longo de centena de milhares de anos. Se não, é uma coisa que cai de cima pra baixo, de algum lugar, isso não dá sustentação a um projeto societário. Então um terceiro aspecto é você ter um projeto histórico de sociedade. Passado, presente e futuro, sem essas coisas não é possível ter autodeterminação” (LUCIANO, 2010, grifos nossos).
- *Território – campo da relação social e ancestral com o meio, com outros povos, com a natureza, com a região.* Na banca que se formou na comunidade pataxó de Coroa Vermelha, Erilson Espírito Santo Pataxó relembra do extenso território que percorriam os povos chamados de Botocudos, dentre eles os Pataxó, Manaxó, Maxakali, Kamakã e outros. Esses diferentes povos, segundo Erilson, transitavam por longas extensões das matas, praias, rios e mar “para poder pegar os seus mariscos, para poder encontrar com outros parentes no meio do caminho, para fazer sua relação, cantar o seu *Awê*, fazer a sua ligação com outros povos” (ESPÍRITO SANTO, 2018, informação verbal). A relação que os Pataxó estabelecem com o

território, no século XXI, se dá a partir de aldeamentos (cujo primeiro data de 1861), que definem diferentes modos de organizar, regras e relação com a terra, mesmo sendo do mesmo povo. Lembrando-se das, aproximadamente, quarenta aldeias pataxó, ele conclui: “aqui em Coroa Vermelha tem uma forma de se organizar, Barra Velha tem outra forma de organizar. Mas a territorialidade é uma junção de tudo isso, é onde você se conecta com o seu espírito, com as árvores, com o rio, com tudo o que existia na região” (ESPÍRITO SANTO, 2018, informação verbal). Ao conjugar o verbo existir no passado, Erilson Pataxó evoca todo o sentido que tem aquela região, aquele território para seu povo, que não se limita às circunscrições das áreas demarcadas pelo Estado. Um sentido que foi construído ao longo dos séculos – para não dizer dos milênios –, que determinou a elaboração e a herança de ontologias, epistemologias, cosmologias situadas localmente. Um sentido, que envolve o nomadismo, as trocas, as formas e condições de viver, de caçar, de guerrear, de pesquisar, de relacionar que *existiam*, que fundamenta e constitui a noção de *territorialidade* contemporânea pataxó.

- *Território – saber corporificado*. Para Célia Xakriabá, a escola é amansada a partir do momento em que assume a base epistêmica xakriabá e passa a ser sustentada pelo “saber corporificado que está ancorado no território” (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p.9). No 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).

Trajetória histórica

Baseado em falas, textos, ou registros da *performance* de: Arissana Pataxó.

- *Trajetória histórica – trajetória de lutas e resistência que tem cada povo indígena*. Em uma entrevista realizada em 2017, Arissana Pataxó disse: “acredito ser superimportante conhecer a trajetória de resistência dos povos indígenas. Todo povo indígena tem uma história muito forte de massacre na memória. Ainda que não exista registro escrito, há memória de um massacre ou de violência física, em volta da questão territorial” (BEDESCHI; SOUZA, 2018, p.50).
- *Trajetória histórica – elemento didático fundamental para a compreensão da realidade de cada povo indígena*. Arissana Pataxó disse: “Eu acredito que para ensinar a cultura indígena sem desvalorizá-la é preciso fazer entender toda a *trajetória histórica* dos povos indígenas até a atualidade. Assim, os alunos vão perceber que estes povos existem, que eles não são uma ficção” (BEDESCHI; SOUZA, 2018, p.49, grifo nosso). A *trajetória histórica* de cada um dos povos indígenas traz pontos-chaves para que se possa conhecer suas histórias de forma minimamente honesta e se vislumbrar o desenho cultural e geopolítico feito por cada povo, em seus engenhosos movimentos de resistência e retomada.

- *Trajétoria histórica* – objeto das metodologias tradicionais pataxó, guardado pelos mais velhos e agenciador das ideias de história e oralidade. As *trajétorias históricas* das famílias, dos ancestrais e dos povos são contadas, tradicionalmente, pelos anciãos de cada povo, aqueles que as viveram, como também escutaram as partes mais antigas dessas trajetórias que não chegaram a vivenciar por não terem ainda nascido. Esses *mais velhos* trabalham com pedagogias tradicionais de ensino/aprendizagem, colocando em cena outro conceito de *história*, que não compreende o sentido de História, veiculado nos percursos de ensino/aprendizagem da escola monoepistêmica. Logo, contar a *trajétoria histórica*, vinculada a uma tradição de *oralidade*, compreende metodologias de transmissão de saber, fontes de pesquisa e articulações conceituais específicas, indo além do simples fato de “contar histórias”. No limite, a *trajétoria histórica* de cada povo indígena não é um conteúdo a ser encontrado em livros, em trabalhos de historiadores ou antropólogos não indígenas.

Apêndice C – apresentação dos intelectuais citados

Ademário Braz Ferreira, de nome indígena Kamassary, é pedagogo, com especialização em coordenação e planejamento, tendo também cursado o Magistério Indígena. Atua, desde 2014, como coordenador do NTE - Núcleo Territorial de Educação da Costa do Descobrimento - nº 27 (antiga DIREC - Diretoria Regional de Educação), da Secretaria de Estado de Educação de Estado da Bahia, SEED/BA. Acompanha e visita as escolas indígenas de Porto Seguro e Cabralia sob a forma de um viés pedagógico, administrativo, infraestrutural e pessoal. Atua na escola indígena desde 1998.

Ailton Krenak é um pensador indígena, ambientalista e escritor brasileiro. 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.

Ajuru Pataxó, Clarivaldo Braz Ferreira, cursou o Magistério Indígena e graduou-se na Licenciatura Intercultural pelo Instituto Federal da Bahia – IFBA, *campus* Porto Seguro. Nasceu em Barra Velha e, na década de 1980, mudou-se, com seus pais, para Coroa Vermelha, onde cresceu, estudou e, hoje, atua na Escola Municipal Indígena de Coroa Vermelha, como professor de Artes e Patxohã. Desde criança, participa, ao lado dos pais, de eventos e festividades da cultura tradicional. Foi aprendiz atuante na retomada da Reserva da Jaqueira. Teve participação central na retomada da pintura corporal pataxó e é integrante do Grupo de Pesquisadores Pataxó – Atxohã, voltado para a retomada da língua nativa.

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa é professora de pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP e da Universidade Anhembi-Morumbi. É referência brasileira e internacional em Arte-Educação, tendo sistematizado a Abordagem Triangular para o ensino de Arte, que envolve três ações não hierárquicas: contextualização, leitura e fazer artístico. Ana Mae Barbosa é autora de mais de quinze livros importantes no campo da Arte-Educação, sendo a primeira Arte-Educadora a receber o reconhecimento de pesquisadora. Atua principalmente em: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Administração de Arte, Interculturalidade, Pedagogia Visual, Estudos de Museus de Arte, Mediação Cultural e Estudos Visuais.

Anari Pataxó, Anari Braz Bomfim possui graduação em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira/ Licenciatura pela Universidade Federal da Bahia, UFBA (2009). Mestre em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (2012). Atualmente, é Doutoranda em Antropologia Social do Programa de Pós-Graduação de Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Entre 2010-2012 participou como pesquisadora no Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena da Bahia - Núcleo Yby Yara, atualmente é membro do Grupo de Pesquisadores Pataxó - Atxohã.

André Brasil - Professor do Departamento de Comunicação da Universidade Federal de Minas Gerais, integra o corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação. Pesquisador do CNPq, participa do Grupo Poéticas da Experiência (CNPq/UFMG) e da

equipe de editores da Revista Devires - Cinema e Humanidades. Atualmente, integra o Comitê Pedagógico de Formação Transversal em Saberes Tradicionais na UFMG. Desenvolve pesquisas no domínio do cinema e do cinema documentário, com atenção à produção de filmes por diretores e coletivos indígenas. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7287031996968391>. Acesso em: 23 nov 2019.

Ariane Pataxó, Ariane Jesus dos Santos é formada em Línguas, Artes e Literatura, pela Licenciatura Intercultural Indígena da Faculdade de Educação da UFMG. Atua, como professora, na Escola Indígena da Jaqueira.

Ariel Ortega, ou Ariel Kuaray Poty, em Guarani (Raio do Sol), é descendente da morada do deus do Sol. Nasceu em Misiones (Argentina) e mora em Jacuí (RS). É professor bilíngue. Dirigiu o curta “Nós e a cidade” e um média-metragem premiado: “Duas aldeias, uma caminhada”. Está realizando mais dois filmes, um sobre a espiritualidade (que, observa, é característica de seu povo) e outro sobre as missões jesuíticas e a existência de uma grande aldeia, que se estendia para além do Brasil, chegando ao Paraguai e à Argentina. Disponível em: <http://www.museudoindio.gov.br/divulgacao/noticias/557-cinema-feito-por-indios-cresce-e-se-consolida-no-brasil>. Acesso em: 28 out 2019.

Ariema Braz Bonfim é graduada na Licenciatura Intercultural de Professores Indígenas, com habilitação em Matemática pela UFMG (2014). Foi uma das jovens que cresceu e aprendeu com o trabalho desenvolvido dentro da Reserva da Jaqueira. Atuou, de início, como ajudante de cozinha, guia turística e, em seguida, atuou, voluntariamente, professora do ensino da língua Patxohã para as crianças da Reserva. Em 2013, foi chamada para executar o trabalho de secretaria, na Escola Indígena Pataxó da Jaqueira e permaneceu até 2018, desenvolvendo o trabalho de auxiliar administrativo. Atualmente, trabalha na Escola Municipal Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, como Agente Administrativo.

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.

Bartolomeu Melià nasceu em 1932 em Porreres, Ilhas Baleares - Espanha. Chegou ao Paraguai em 1954, iniciando seu estudo na língua guarani, com Antonio Guasch. Possui graduação em Teologia - Licenciatura - Faculté de Teología, em Granada - España (1961), graduação em Filosofia, na Faculté de Philosophie e Licenciatura - Francia (1957). Depois de diversos estudos eclesiais como jesuíta, apresentou a tese de doutorado em Ciências Religiosas - Sciences Religieuses, na Faculté de Teologie, da Université de Srasbourg (1969). A partir desta data, começa sua aprendizagem com os povos Mbyã, Pain-tavyterã, Avakatu e Aché. Viveu no Brasil de 1976 a 1989. Trabalhou por alguns anos com os Ena wene nawe, Kaingang e Kaiowá. Sua produção se insere na etno-história, na linguística e na educação indígena. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/418992/bartolomeu-melia-lliteres>. Acesso em: 1 nov. 2019.

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.

César Guimarães possui doutorado em Estudos Literários (Literatura Comparada) pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995) e pós-doutorado pela Universidade Paris 8 (2002). É Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais, integrante do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da FAFICH-UFMG, pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e colaborador da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Foi coordenador-geral do Festival de Inverno da UFMG de 2012 a 2014, com o Projeto de Extensão "O Bem Comum". Coordenador do Projeto de Extensão Formação Transversal em Saberes Tradicionais.

Contramestre Murcego, Fernando Luiz de Oliveira e Ferreira, é músico, educador físico de formação, mas, antes de tudo, capoeirista. Iniciou-se na capoeira em 1993, com Mestre Zé Paulo, no grupo Raízes. Durante a década de 1990, o grupo filiou-se ao grupo Cordão de Ouro, cujo mestre fundador é Mestre Suassuna de Santo Amaro. Esse vínculo proporcionou-lhe o contato e oficinas com vários mestres do Brasil, como os Mestres Sarará, Flávio Tucano, Xavier, Nego Tião, Zé Antônio, Ponciano e outros, com os quais teve grande desenvolvimento. Já em 1999, começou a desenvolver suas aulas, na UFMG, como professor formado de capoeira. Em 2003, sua identidade o direcionou para a Capoeira Angola, quando foi convidado por Mestre João Angoleiro para fazer parte da Associação Cultural Eu Sou Angoleiro - ACESA. A partir daí, fundou o Espaço Cultural Casinha onde desenvolve seu trabalho, paralelamente ao da UFMG. Continua o aprendizado com Mestre João e se dedica à música, à Capoeira Angola e à formação de seus aprendizes.

Denilson Baniwa, do povo indígena Baniwa, é natural do Rio Negro, interior do Amazonas. É artista visual e, atualmente, reside no Rio de Janeiro. Seus trabalhos expressam sua vivência enquanto ser indígena do tempo presente, mesclando referências tradicionais e contemporâneas indígenas e se apropriando de ícones ocidentais para comunicar o pensamento e a luta dos povos originários em diversos suportes e linguagens como pinturas em tela, instalações, meios digitais e *performances*. Disponível em: <https://www.behance.net/denilsonbaniwa>. Acesso em: 12 nov 2019.

Dona Dalzira Xakriabá, Dalzira Pereira Leite, é artista da etnia Xakriabá, da Aldeia Barreiro Preto, Terra Indígena Xakriabá, localizada em São João das Missões, MG. Trabalha com cerâmica desde os 13 anos e também trabalha com madeira, cera e outros materiais tradicionais. Atua como professora de Cultura, na Escola Estadual Indígena Xukurank e também junto a grupos de estudo da cerâmica tradicional nas Casas de Cultura Xakriabá.

Edgar Corrêa Kanaykō, nascido em 1990, é fotógrafo do povo indígena Xakriabá do Norte de Minas Gerais (Brasil). Faz parte de uma nova geração de indígenas que, diferente daquela de seus pais, se graduou na universidade e adquiriu uma familiaridade singular com as novas mídias, em especial o vídeo e a fotografia, utilizando as redes sociais como

plataforma de divulgação. Graduado no curso de licenciatura da Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Faculdade de Educação da UFMG, é mestrando em Antropologia e Arqueologia na mesma universidade. Disponível em: https://www.revistatransas.com/2018/10/25/uma_camera_um_maraca/. Acesso em: 12 dez 2019.

Edson Kayapó é professor de história indígena na Licenciatura Indígena Intercultural, do Instituto Federal da Bahia, IFBA, *campus* Porto Seguro. É pesquisador do Observatório de Educação Indígena, vinculado à PUC/SP-CAPES-SECAD-MEC. Foi Coordenador Geral dos Centros de Educação e Cultura Indígena em São Paulo, atuando junto aos Guarani, através do Instituto das Tradições Indígenas (IDETI). Nascido no estado do Amapá (fronteira com a Guiana Francesa), se declara filho de Kayapó com Marajoara. Aos 11 anos de idade foi levado por missionários para Altamira (PA), vivenciando, desde então, o cotidiano de parentes de diversos povos, tanto no Amapá quanto em outras localidades. Disponível em: <https://edsonkayapo.blogspot.com/>. Acesso em: 26 nov 2019.

Els Lagrou é antropóloga e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. De origem belga, fez mestrado em História Contemporânea, em Louvain, e veio para o Brasil estudar os povos ameríndios, onde fez mestrado e doutorado em Antropologia Social, com especialização em Antropologia da Arte. Também estudou na University of St. Andrews, e lá se aproximou de Joanna Overing, referência nas pesquisas de etnologia e estética. Atualmente faz parte do Comitê do Museu do Quai Branly/Laboratoire d'Anthropologie Sociale College de France. Disponível em: <https://revistausina.com/20-edicao/entrevista-com-els-lagrou/>. Acesso em: 20 nov 2019.

Erilson Pataxó, Erilson Alves do Espírito Santo, professor da educação infantil e fundamental I, na escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, cursando Licenciatura Intercultural Indígena, no Instituto de Educação Ciências e Tecnologia da Bahia – IFBA, *campus* Porto Seguro.

Francisco Cancela é Doutor em História Social do Brasil pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia e Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia (Campus XVIII - Eunápolis). Atua na área curricular de História do Brasil e também na Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI). É pesquisador da História Indígena e da História da América Portuguesa, desenvolvendo estudos sobre a trajetória dos povos indígenas, na antiga Capitania de Porto Seguro, e coordenando o Grupo de Estudos sobre a América Portuguesa (GEAP/DCHT-UNEB). Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/503680/francisco-eduardo-torres-cancela>. Acesso em: 26 set 2019.

Gersem dos Santos Luciano é intelectual indígena, autor de vários livros e pertencente ao povo Baniwa. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), mestrado (2006) e doutorado em Antropologia pela Universidade de Brasília (2011). Atualmente é professor adjunto no Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Conselheiro no Conselho Nacional de Educação (2006 a 2008 e 2016 a 2020).

Gilmar Galache é cineasta, indígena do povo Terena e mora na aldeia La Lima, no Mato Grosso do Sul. Possui graduação em Design pela Universidade Católica Dom Bosco (2008) e Mestrado em Desenvolvimento Sustentável, pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável da

UNB. Ele é um dos fundadores da Ascuri, Associação Cultural de Realizadores Indígenas, que há dez anos realiza produções audiovisuais mostrando as tradições dos povos da região. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r7Ps5QEtTcl>. Acesso em: 20 nov 2019.

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.

Ivanir Xakriabá, Ivanir Bizerra de Oliveira, é artista e ceramista da etnia Xakriabá, da Aldeia Barreiro Preto, Terra Indígena Xakriabá, localizada em São João das Missões- MG. Tem formação como Empreendedora em Artesanato e em Turismo e Agente de Turismo, pelo SENAR/MG e formação nos atrativos e normas do Parque Nacional Cavernas do Peruaçu, localizada no território Xakriabá, pelo ICMBio.

João Pacheco de Oliveira é antropólogo brasileiro, que atua no Museu Nacional (UFRJ), desde 1997, na condição de Professor Titular. Fez diversas pesquisas junto ao povo Tikuna, do Alto Solimões (Amazônia), desde a década de 1970 e realizou também pesquisas sobre políticas públicas, coordenando um amplo projeto de monitoramento das terras indígenas no Brasil (1986-1994), com apoio da Fundação Ford, publicando muitos trabalhos analíticos, coletâneas e atlas. É curador das coleções etnológicas do Museu Nacional e organizou recentemente a exposição “Os Primeiros Brasileiros”, relativa aos indígenas do Nordeste. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/João_Pacheco_de_Oliveira_\(antropólogo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/João_Pacheco_de_Oliveira_(antropólogo)). Acesso em: 8 out 2019.

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.

Kanaty Pataxóop, Salvino dos Santos Braz é cacique da Aldeia pataxó de Muã Mimatxi, Itapeçerica - MG. Nascido na Aldeia Barra Velha - BA, se destaca como um grande pesquisador pataxó, observador das coisas da natureza e estudioso da cultura de seu povo. É um dos pioneiros na pesquisa da língua nativa pataxó, o patxohã, e destacado educador, tendo desenvolvido pedagogias próprias, como a alfabetização ligada a letras de músicas, que cantam a vida e a cultura dos Pataxó. Proeminente autor literário, Kanaty participa de cursos e palestras em eventos universitários ou sociais, tendo sido um dos curadores da exposição “Mundos Indígenas” (2019-2020), no Espaço do Conhecimento da UFMG. Disponível em: https://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1340387046_ARQUIVO_TEXATOMARAVANESSAHISTORIAORAL.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

Katu Mirim se define como indígena, periférica, bissexual e rapper. Tem despontado na cena do rap nacional, trazendo questões dos indígenas urbanos, identidade e

ancestralidade. Filha de um homem bororo e uma mulher negra, ela foi adotada por um pastor não indígena antes de completar um ano de idade. Quando adulta iniciou um processo de ressignificação de sentimentos e atitudes manifestados desde a infância e engajou-se num processo de retomada de identidade. É criadora da página do Facebook 'Visibilidade Indígena'.

Laymert Garcia dos Santos é doutor em Ciências da Informação pela Universidade de Paris VII. Professor titular do Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp e membro do Centro de Estudos dos Direitos da Cidadania da USP e do Conselho Diretor do Instituto Socioambiental. Foi professor visitante do St. Antony's College, da Universidade de Oxford, Inglaterra, no ano letivo de 1992-93. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/convidados/laymert>. Acesso em: 28 out 2019.

Liça Pataxoop, Luciene Alves Dos Santos, é professora de *Uso do Território* na escola pataxó da Aldeia Muã Mimantxi, Itapecerica – 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.

Louise Ganz é artista e arquiteta, formada pela Escola Guignard da UEMG e pela Escola de Arquitetura da UFMG. Fez seu mestrado e doutorado pela Escola de Belas Artes da UFMG e Escola de Belas Artes da UFRJ, respectivamente. Atualmente é professora do curso de Artes Plásticas da Escola Guignard (UEMG).

Lucia Gouvêa Pimentel possui graduação em Bacharelado e Licenciatura Artes Visuais e Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais, e Doutorado em Artes, pela Universidade de São Paulo. É Professora Titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, sendo docente no Programa de Pós-graduação em Artes e no Prof-Artes. Atua como artista, professora e pesquisadora, com ênfase em Ensino/Aprendizagem de Arte e tecnologias contemporâneas, em metodologias de pesquisa e em Gravura. Possui publicações no Brasil e no exterior sobre Ensino/Aprendizagem de Arte.

Luciana de Oliveira é professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação e no curso de graduação em Comunicação Social da UFMG, sendo líder do grupo de pesquisa Corisco: Coletivo de Estudos, Pesquisas Etnográficas e Ação Comunicacional em Contextos de Risco. É doutora em Ciências Humanas: Sociologia e Política, pela UFMG, e trabalha, desde 2012, com comunidades indígenas e com o Conselho Aty Guasu dos povos Guarani e Kaiowa do Mato Grosso do Sul, onde realiza atividades de pesquisa etnográfica e de extensão relacionadas ao projeto Imagem Canto Palavra nos Territórios Guarani e Kaiowa. Atua, desde 2014, na gestão do Programa de Formação Transversal: Encontro de Saberes da UFMG, que promove a inserção de mestres populares, indígenas e quilombolas como professores e pesquisadores na Universidade. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4708044T8>. Acesso em: 20 nov 2019.

Martin Nakata é pró-vice-chanceler (Educação e Estratégia Indígena) da James Cook University. Nascido nas Torres Strait Islands, trabalhou na área de educação indígena por

várias décadas e é um dos principais acadêmicos indígenas da Austrália. Realizou um extenso trabalho como pesquisador e tem publicações sobre questões educacionais indígenas na Austrália e em outros países. Disponível em: <https://www.anzsog.edu.au/about/contact-directory/martin-nakata>. Acesso em: 13 ago 2019.

Mestre Bigo (Francisco 45), Francisco Tomé dos Santos Filho, o discípulo de Mestre Pastinha, nasceu em 1946, em Salvador - BA. Iniciou-se na capoeira, em meados dos anos 1950, após assistir a uma apresentação de capoeira onde observou Mestre Pastinha e Mestre Cobrinha Verde num emaranhado de corpos. Treinou na Academia de Mestre Pastinha até 1975 (época em que se casou e foi para São Paulo), convivendo com grandes expoentes da capoeira, como: João Grande, João Pequeno, Natividade, Papo Amarelo, Jonas, Bola Sete, Gildo Alfinete, Genésio Meio Quilo, Roberto Satanás, entre outros. Em 1989, Mestre Bigo fundou a Academia de Capoeira Angola Ilê Axé, onde realiza trabalhos até hoje. Disponível em: <https://acervoficadc.blogspot.com/2008/10/lancamento-do-cd-de-mestre-bigo-em-so.html>. Acesso em: 7 out 2019.

Mestre Bispo, Antônio Bispo dos Santos é escritor e liderança quilombola da comunidade Saco do Curtume, município de São João do Piauí - PI. É autor de "Colonização, quilombos: modos e significações", publicado em 2015, pelo Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa da Universidade Nacional de Brasília, INCTI/UNB. Disponível em: <https://piseagrama.org/somos-da-terra/>. Acesso em: 25 jul 2019.

Mestre João Angoleiro, João Bosco Alves da Silva, é artista plástico, dançarino, professor e mestre de capoeira de Belo Horizonte - MG. Sua formação teve início nos meados dos anos 1970, quando jogou capoeira de rua com o Mestre Dunga, em Belo Horizonte, de 1975 a 1980. Em seguida, fez capoeira Angola com Mestre Rogério e Mestre Moraes, no Rio de Janeiro e na Bahia, respectivamente. Estudou dança africana moderna com o senegalês Mamour - Ba e dedicou-se à percussão afro-brasileira com Carlinhos Oxossi-Ogam, em Belo Horizonte. Em 1989, fundou a *Companhia Primitiva de Arte Negra*, dedicada ao teatro e à dança afro-brasileiros e, em 1993, fundou o grupo de capoeira *Eu Sou Angoleiro*. Disponível em: <http://www.saberestradicionais.org/joao-bosco-alves-da-silva-mestre-joao-angoleiro/>. Acesso em: 7 out. 2019.

Mestre Pastinha, Vicente Joaquim Ferreira Pastinha (1889-1981), foi responsável pela difusão da *Capoeira Angola*, bem como pela reunião e organização de seus princípios e fundamentos. Quando tinha em torno de 10 anos, em consequência de uma arenga de garotos, da qual sempre saía perdendo, conheceu Benedito, preto africano, que se tornaria seu mestre. Passou a frequentar sua casa todos os dias e aprendeu, além das técnicas, a mandinga. Benedito ensinou-lhe tudo o que sabia. Durante esse período, o menino Pastinha também frequentava o Liceu de Artes e Ofício, onde aprendeu, entre outras coisas, a arte da pintura. Em 1902, Pastinha entrou para a escola de aprendizes marinheiros, onde passaria oito anos de sua vida. Na Marinha, praticou esgrima (treinou com espada e florete) e estudou música (violão), ao mesmo tempo em que ensinava capoeira a seus companheiros. Ao longo dos anos, foi-se organizando na arte do jogo, fundou sua própria escola, em 1941 (Centro Esportivo de Capoeira Angola – CECA), estabeleceu um método de ensino com base em antigas tradições trazidas por africanos escravizados e escreveu o livro "Capoeira Angola" (1965). Depois de perder a sede de sua escola, em um processo de gentrificação promovido pela Prefeitura de Salvador, Mestre Pastinha entrou em depressão e teve uma forte piora de sua saúde física. Pastinha perdeu a visão e viveu seus últimos dias, morando num quarto escuro e úmido, na Rua Alfredo Brito nº 14, no Pelourinho, recebendo ajuda de

poucos amigos. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=41316>. Acesso em 3 dez 2019.

Moara Brasil é artista visual, indígena urbana e Ycamiaba. Nasceu em Belém do Pará e reside em São Paulo, há 10 anos. Sua família paterna veio de Cucurunã, povo do Baixo Tapajós (Pará), uma comunidade rural fundada por indígenas que vieram de aldeias e quilombos da mesma região, colonizada em 1900, por jesuítas. Atualmente, se dedica à pesquisa sobre o apagamento e resistência da memória indígena de sua família de Cucurunã e na criação de um "Museu" itinerante, o "Museu da Silva", que, além de tratar da pesquisa sobre sua genealogia familiar, procura revelar as consequências dos processos violentos da colonização, que esses povos sofrem até hoje. Disponível em: <https://www.moarabrasil.com/>. Acesso em: 7 out 2019.

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.

Niigaanwewidam Anishinaabe, ou Dr. Niigaanwewidam James Sinclair é do povo Anishinaabe, originário de St. Peter's (Little Peguis), Terra Indígena próxima a Selkirk, Manitoba, no Canadá. É Professor Associado e chefe do Departamento de Estudos Nativos (Department of Native Studies) da Universidade de Manitoba.

Nitynawã Pataxó, Maria das Neves dos Santos, é liderança da Reserva da Jaqueira, sendo uma de suas fundadoras. Depois de consolidada a retomada da Reserva, se alfabetizou, com o fito de ajudar a desenvolver as atividades da aldeia. É Técnica em Gestão Ambiental e graduada na Licenciatura Intercultural Indígena, pelo Instituto Federal da Bahia, IFBA. Afirma que sua busca pela academia diz respeito a uma instrumentalização, que a permita agregar ainda mais valores aos conhecimentos tradicionais do seu povo. É autora do livro "Yêp Xohã Uí Awãkã Pataxó – as guerreiras na história Pataxó" (2011), publicado pelo Museu do Índio.

Paulo Nazareth é artista performático, mora em Santa Luzia e em Belo Horizonte - MG. Após estudar entalhe em madeira com o escultor baiano Mestre Orlando (1944-2003), em 2005, licenciou-se em desenho e plástica e tornou-se bacharel em desenho e gravura no ano seguinte pela EBA/UFMG. Recebeu convites para a Bienal de Veneza de 2013 e para a 12ª Bienal de Lyon. No Brasil, recebeu o Prêmio Masp de Artes Visuais 2012, na categoria Talento Emergente. Participou de diversos programas de residência, na Argentina, Indonésia e Índia e integra exposições no Brasil, no Uruguai, na França, na Noruega, na Alemanha e nos Estados Unidos. Em 2012, foi publicado o livro "Paulo Nazareth, Arte Contemporânea Ltda.", que narra as viagens do artista. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa425936/paulo-nazareth>. Acesso em: 12 nov 2019.

Renata Marquez é professora da Escola de Arquitetura e Design EAD/UFMG. Pesquisadora da interface arte-arquitetura-geografia, doutora em geografia e professora na UFMG. Foi curadora do Museu de Arte da Pampulha (2011-12). Junto com Wellington Cançado,

organizou os livros “Espaços Colaterais” (2008) e “Atlas Ambulante” (2011) e publicou o livro “Domesticidades: guia de bolso” (2010), além de organizar a coleção de livros do Museu de Arte da Pampulha (2011-2012). É coeditora da revista PISEAGRAMA | Espaço Público Periódico (piseagrama.org).

Roy Wagner (1938–2018) foi um antropólogo americano especializado em antropologia simbólica. Se graduou em História Medieval pela Universidade de Harvard (1961), e recebeu seu Ph.D. em Antropologia pela Universidade de Chicago (1966). Foi professor na Southern Illinois University, na Northwestern University e na University of Virginia. A partir da etnografia com os Daribi, no Monte Karimui, na Nova Guiné, Wagner desenvolveu uma teoria geral sobre a invenção de significado e sobre a noção de cultura, publicada em “A invenção da cultura”, em 1975.

Sallisa Rosa, natural de Goiânia, jornalista e mestre em criação de conteúdo digital pela UFRJ, atualmente vive na Aldeia Multiétnica Vertical no Rio de Janeiro. Faz uma investigação em torno da identidade(s) nativa contemporânea. O trabalho de Sallisa foi apresentado em “Histórias feministas: artistas após 2000 no Museu de Arte Moderna de São Paulo” (MASP) (2019), “VAIVEM”, no Centro Cultural Banco do Brasil, Rio de Janeiro (2019), na “Bienal do Barro”, Caruaru (2019), “Estratégias do Feminino”, Farol Santander, Porto Alegre (2019), “Re-Antropofagia” na Galeria de Arte da UFF (2019) e “Dja Guata Porã”, Museu de Arte do Rio de Janeiro (MAR) (2017).

Tião Rocha, Sebastião Rocha é um educador, antropólogo e folclorista brasileiro. É autor de obras de desenvolvimento cultural e comunitário, além de membro de várias organizações de fomento a iniciativas na área. É fundador e Presidente do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento/CPCD, organização não governamental sem fins lucrativos, criada em 1984, em Belo Horizonte - MG, que trabalha com educação popular e com desenvolvimento comunitário a partir da cultura isso é compromisso social.

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.

Verônica Pataxó, Verônica Santos Silva possui graduação em Pedagogia (2012) e Especialização em Gestão Educacional, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – *campus* Jequié, e especialização em Educação e Interculturalidade pelo Instituto Federal da Bahia - IFBA, *campus* Porto Seguro. Tem experiência na área de Educação e Educação Escolar Indígena. É professora Indígena no Colégio Estadual Indígena Coroa Vermelha - Ensino Médio, onde, atualmente, atua como vice-diretora.

Werymehe Alves Braz é filha de Kanaty Pataxoop e Dona Liça Pataxoop. Professora da Aldeia Muã Mimatxi, Itapecerica - MG, é formada na Licenciatura da Formação Intercultural para Educadores indígenas, habilitação em Ciências da Vida e da Natureza, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG.