

Artes do povo Xakriabá e a escola monoepistêmica: desafios metodológicos

Tales Bedeschi Faria

(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais — IFMG,
Santa Luzia/MG, Brasil)

Vanginei Leite Silva

(Universidade Federal de Minas Gerais — UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)

RESUMO — Artes do povo Xakriabá e a escola monoepistêmica: desafios metodológicos —

Doze anos após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, há evidências de que o ensino das histórias e culturas dos povos indígenas no Brasil não vem sendo realizado nas escolas. Surgem perguntas: como a escola pode solicitar, ao professor, o ensino de uma história e uma cultura que ele nunca aprendeu? Como ensinar uma cultura de bases epistemológicas desconhecidas para a escola de tradição monoepistêmica? A partir de um diálogo entre um professor do povo Xakriabá e um professor não indígena, este artigo toca em pontos fundamentais, como as concepções de arte, cultura e educação, entre os Xakriabá, e como esse povo ensina e aprende suas artes.

PALAVRAS-CHAVE

Artes indígenas. Educação diferenciada. Ensino de arte. Cultura indígena. Xakriabá.

RESUMEN — Las artes del pueblo Xakriabá y la escuela monoepistémica: desafíos metodológicos —

Doce años después de la promulgación de la Ley No. 11.645 / 2008, hay evidencia de que la enseñanza de las historias y culturas de los pueblos indígenas en Brasil no se ha llevado a cabo en las escuelas. Surgen preguntas: ¿cómo puede la escuela pedirle al maestro que enseñe una historia y una cultura que nunca aprendió? ¿Cómo enseñar una cultura de bases epistemológicas desconocidas a la escuela de tradición monoepistémica? Basado en un diálogo entre un maestro del pueblo Xakriabá y un maestro no indígena, este artículo aborda puntos fundamentales, como las concepciones de arte, cultura y educación, entre los Xakriabá, y cómo estas personas enseñan y aprenden sus artes.

PALABRAS CLAVE

Artes indígenas. Educación diferenciada. Educación Artística. Cultura indígena. Xakriabá.

ABSTRACT — Arts of Xakriabá people and the monoepistemic school: methodological challenges —

Twelve years after the enactment of Law No. 11645/2008 there are evidences that the teaching of the history and the culture of indigenous peoples in Brazil has not been carried out in schools. Questions arise: how can the schools ask the teacher to teach a history and a culture that he has never learned? How to teach a culture of unknown epistemological bases to the school of monoepistemic tradition? From a dialogue between a teacher of Xakriabá people and a non-indigenous teacher, this paper touches on fundamental points such as the conceptions of arts, culture and education among the Xakriabá people and how this people teach and learn their arts.

KEYWORDS

Indigenous arts. Differentiated education. Art teaching. Indigenous culture. Xakriabá.

Introdução

Você sabia que, no Brasil, falam-se 274 línguas, exclusive a portuguesa, sendo todas elas indígenas? Você sabia que há aldeias dos 305 povos indígenas no Brasil, em todos os estados da Federação? Se não, é possível que você também não conheça as artes desses povos. Talvez você também não saiba qual é a aldeia indígena mais próxima da escola em que você atua; também não conheça os professores de Arte ou os mestres das artes dessa aldeia, nem o que nela se chama de “arte”, ou mesmo “artesanía”.

Ainda na primeira década do século XXI, o Brasil ampliou a abrangência da Lei nº10.639/2003, 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 2020, mais de 12 anos se passaram e ainda não é possível vislumbrar o atendimento das prerrogativas da Lei. A cada ano, os estudantes que chegam às turmas de 1º ano do Ensino Médio, no Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG *campus* Santa Luzia, vindos de outras escolas, confirmam que não aprenderam nada ou quase nada sobre as culturas indígenas nas suas escolas 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), perguntou-se aos estudantes: “De onde vêm o conhecimento e as informações dos povos indígenas que você tem até agora?” Obteve-se 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.

A ausência do ensino das culturas indígenas na escola não indígena, de tradição monoepistêmica, 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, 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 incipientemente presentes 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 torno das artes ou artesanias das culturas indígenas nas escolas monoepistêmicas suscita a convergência de esforços que ultrapassem o campo das políticas institucionais. Em um viés epistemológico, 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 metodologias¹ de ensino/aprendizagem distintas das celebradas pela escola requer o desenvolvimento de metodologias de pesquisa e ensino adequados a elas.

O ensino/aprendizagem das artes ou artesanias indígenas sinaliza um cuidado especial. Quando se fala que requer-se o desenvolvimento de metodologias de pesquisa e ensino adequados às culturas indígenas, cabe perguntar: adequados a quais culturas indígenas?, ou melhor, à cultura de qual povo indígena? Diante de universos epistemológicos e axiológicos tão distintos entre si e diferentes acepções de arte, cultura e educação é preciso definir um

deles para engendrar diálogos e pesquisas e compreendê-lo minimamente. Célia Xakriabá (2018) é quem sugere essa definição teórico-metodológica. Ao escrever sobre a indigenização das escolas xakriabá – que antes tinham caráter monoepistêmico como as demais escolas da rede pública da sociedade nacional –, 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 um *todo* ligado ao grande conjunto englobante, gerador de generalizações: “a arte dos povos indígenas no Brasil” para depois pensar na arte do povo Xakriabá². O *todo* a que ela se refere é o próprio todo da cultura xakriabá: o *todo* de *raízes profundas*, o todo de *um* povo. Esse *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.

A escola, instituição da sociedade nacional, em seus moldes convencionais, tem tradição monoepistêmica, ou seja, privilegia um único regime de conhecimento, que é guardado, fomentado, utilizado como modelo de construção, criação e difusão de saberes. Regime esse ainda hegemônico nas nossas universidades, de tradição filosófica e epistemológica eurocentrada, que formam os profissionais da escola. Nesse sentido, pergunta-se: a escola monoepistêmica seria capaz de cumprir a Lei nº 11.645/2008? A única maneira de contemplar a Lei é ensinar o que ela estabelece da maneira mais contundente cientificamente, ou seja, ensinar as culturas e histórias dos povos indígenas a partir dos protocolos éticos e científicos das culturas concernidas, das autoridades de saber dessas

culturas e histórias, segundo suas noções de *cultura*, *história*, *ciência*, *arte*, *artesanía* e seus parâmetros de autenticidade e autoridade intelectual.

Dos pontos de vista deste artigo e seus lugares de fala

Este artigo é resultado de um diálogo entre dois professores, um indígena e outro não indígena. O professor indígena Vanginei Leite da Silva, o Nei Xakriabá, é artista e professor da Escola Xukurank e mora no norte do estado de Minas Gerais. Seu povo fica quase na divisa com o sul da Bahia, na cidade de São João das Missões. O nome São João das Missões remete a uma missão de jesuítas que chegou nas terras xakriabá há muitos anos para catequizar seu povo. Formaram, então, uma pequena vila onde os missionários se reuniam com os indígenas para ensinar a religião. Nei Xakriabá trabalha com cerâmica; faz potes, sopeiras, máscaras, sendo sua especialidade asoringas com motivos decorativos das pinturas corporais xakriabá associadas aos animais do cerrado da sua região, feitas com o barro (terra) da Terra Indígena Xakriabá. O professor não indígena, Tales Bedeschi Faria, também é artista e professor do IFMG *campus* Santa Luzia, na região metropolitana de Belo Horizonte (MG). É nascido em Belo Horizonte, cidade que, antigamente, era conhecida pelo seu ar puro e curativo, além de ter o horizonte bonito por natureza. No início do século passado, antes da devastação da sua flora nativa, ela era referência nacional para a cura de doenças relacionadas aos pulmões e, assim, teve a primeira instituição brasileira de combate ao câncer no Brasil. Tales Bedeschi trabalha com desenhos e xilogravuras e se interessa, de forma especial, pela poética das nuvens e suas conformações no espaço.

No ano de 2014, Tales e Nei se conheceram em uma palestra deste último, na Escola de Belas Artes EBA/UFMG, sobre sua pesquisa com a cerâmica tradicional xakriabá. Em julho de 2018, eles se reencontraram, quando Nei esteve novamente em Belo Horizonte, ministrando oficinas de cerâmica tradicional no Centro Cultural Venda Nova. No mês de novembro do mesmo ano, Nei Xakriabá retornou à capital estadual, agora a convite de Tales e de seu mestre de capoeira

angola, Mestre João Angoleiro, para a realização de oficinas e palestras no evento Aldeia Kilombo no Século XXI. Foi a partir desse momento que os dois professores iniciaram um intenso processo de trocas sobre educação. Ao ouvir a fala de Nei, na mesa redonda *Culturas Tradicionais, Educação e Valorização do Notório Saber*, diversas questões surgiram para um diálogo produtivo. Essa conversa também acabou dando origem a alguns projetos de entrevistas e vídeos³ voltados para temas diversificados, como o ensino de artes e a cultura Xakriabá na educação básica de tradição monoepistêmica e sobre o ensino de arte na escola indígena.

Nei Xakriabá se apresenta: eu fui escolhido pela comunidade e a liderança de minha aldeia, no ano de 2001, para ser professor indígena. Nesse mesmo ano, iniciei o curso de magistério indígena no Parque Estadual do Rio Doce. Em 2002, comecei atuar em sala de aula como professor de Arte. Como minha mãe era ceramista, a procurei para aprender algumas técnicas de modelagem e, conforme ia aprendendo com ela, já transmitia⁴ para os alunos. Iniciei essa missão com a confiança dos mais velhos que, desde o início, já deixaram claro a importância do fortalecimento e a retomada das nossas práticas tradicionais nessa missão de educador indígena. Imediatamente, procurei nossos velhos, também chamados de “Livros Vivos”, para buscar entender melhor essas práticas e transmitir para os alunos. Nossos mais velhos ficam muito felizes quando são convidados para ir até a escola para participar das rodas de histórias ou quando vamos até suas casas acompanhar alguma atividade junto com os alunos. Aprendi muito com eles e também com os próprios alunos. São trabalhados vários conhecimentos durante as aulas: confecção de artesanatos, pintura corporal, língua *akwê* xakriabá, medicina tradicional, observação das fases da lua e atividades que podem ser realizadas em cada fase etc. As aulas acontecem na classe, no pátio da escola, nos locais de trabalho das pessoas e na floresta, coletando remédios do mato e praticando o extrativismo.

Em 2005, iniciei o curso de licenciatura indígena na Faculdade de Educação FaE/UFMG. Resolvi fazer meu trabalho de conclusão de curso sobre a cerâmica

indígena xakriabá, que estava adormecida nas memórias dos antigos ceramistas, o que deu origem ao livro “Manual de Cerâmica Xakriabá” (2017). Entrevistei vários deles e descobri um tipo de queima a céu aberto, que já não era mais praticado e participei de várias oficinas de cerâmica. Em 2020, iniciei o mestrado na Escola de Belas Artes – EBA/UFMG, na linha de pesquisa em Artes e experiências interartes na educação, com a proposta de pesquisa “Arte indígena Xakriabá com um pé na aldeia e outro pé no mundo”.

No século XXI, vários artistas retomaram a prática da cerâmica, e os jovens estão aprendendo sobre ela nas aulas. Antes, éramos pesquisados por alunos da universidade; hoje, somos pesquisadores do próprio povo, formados pela UFMG.

Tales Bedeschi se apresenta: eu comecei a me interessar pelas artes indígenas por meio do cinema indígena. Na exposição “Escavar o futuro”⁵, em 2014, no Palácio das Artes em Belo Horizonte, fui arrebatado pelo filme “Cosmopista Maxakali-Pataxó”⁶, do Projeto Convivência e Ancestralidade no Território Tikmu’un Maxakali. No trajeto das aldeias Maxakali, em Minas, até as aldeias Pataxó do Sul da Bahia, numa Kombi tripulada por três pajés, dois videoastas e duas mulheres Tikmũ’ün (Maxakali), houve muitas conversas e, sobretudo, cantos. Uma kombi parecia pequena demais para o coral Tikmu’un. Aquele pequeno coral inundava meus sentidos, como me inundavam os corais das rodas de capoeira angola, quando Mestre João nos visitava na Casinha, o nosso “terreiro”. Foi a partir dessa experiência que percebi que, até aquela altura da minha vida, nunca tinha manifestado interesse pelas artes indígenas e que isso poderia ter me custado o deslumbre de um universo artístico muito potente. Ao me perguntar sobre os motivos desse desinteresse, recordei-me das aulas na escola e na licenciatura da EBA/UFMG e constatei, se não a ausência desses temas, uma abordagem superficial e enfadonha. Avancei, então, em uma pesquisa pelo universo das artes indígenas, usufruindo dos eventos com artistas e professores indígenas em Belo Horizonte (MG). Na medida em que ia fazendo descobertas empolgantes, ia pensando como poderia partilhar essas experiências com meus

estudantes. Daí então, em meio a tentativas, erros e acertos, passei a deparar com uma série de questões sobre a complexidade de ensinar/aprender as artes indígenas na escola monoepistêmica. Logo, essas questões se tornaram a base da minha pesquisa de doutorado, junto com professores e artistas Pataxó e Xakriabá, sob a orientação da professora Lucia Gouvêa Pimentel, intitulada “Artes indígenas e a escola não indígena: a retomada da cultura entre os Pataxó e os Xakriabá”, finalizada em 2020.

A parceria e as trocas intelectuais entre os dois professores estão diretamente ligadas a um duplo engajamento na *desconstrução* dos padrões convencionais eurocentrados e monoepistêmicos de ensino/aprendizagem, ou melhor, na *reconstrução* de metodologias de pesquisa e metodologias de ensino, na escola indígena e na escola não indígena, em uma menção ao que foi definido por José Jorge de Carvalho (2018) em “Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras”, a partir das assertivas do pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos. Em uma perspectiva da escola monoepistêmica, o *movimento descolonizador* é operado pelo professor não indígena, pertencente a um segmento social e técnico específico, que, em vez de repetir o discurso colonizador eurocêntrico aprendido em sua formação, procura desfazer a obra colonizadora na escola. Ao professor indígena, atribui-se o *movimento de contracolônização*, que, uma vez pertencente a grupos engajados em resistir à colonização, detém o elemento contracolônizador, capaz de refundar, de fato, a prática docente e a própria escola, ou seja, capaz de reconstruir sua filosofia e suas diretrizes metodológicas de ensino e pesquisa (CARVALHO, 2018).

As reflexões deste artigo vão reunir, além das reflexões dos dois professores, resultantes da investigação docente, os dados da pesquisa de doutoramento de Tales Bedeschi, em trabalho de campo junto a professores e artistas do povo Pataxó da Terra Indígena de Coroa Vermelha, localizada no município de Santa Cruz de Cabrália, Bahia, assim como os dados da pesquisa de

mestrado e graduação de Nei Xakriabá, junto aos mestres xakriabá, da Terra Indígena Xakriabá. Essas reflexões ganham ainda mais relevância quando se pensa na qualificação do olhar de Nei, tanto sobre o universo da escola indígena como as metodologias de ensino e pesquisa tradicionais, à luz do pensamento que propõe Gersem Luciano Baniwa, sobre a “condição particular do pesquisador como índio e agente social do contexto em foco” (LUCIANO, 2006, p. 10). É nessa perspectiva que os professores afirmam seu compromisso com os protocolos éticos, artísticos e científicos, pertinentes à pesquisa acadêmica.

A educação xakriabá e a escola

Na visão de muitos professores xakriabá, a escola indígena é o local de desenvolvimento de estratégias de ensino da cultura tradicional em meio a uma instituição própria da cultura homogeneizadora da sociedade nacional. 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 importantes ferramentas de luta que contribuiu na comunicação, era por meio destas cartas que as denúncias chegavam até as autoridades competentes. (CORRÊA XAKRIABÁ, 2018, p. 97).

A escola xakriabá em moldes diferenciados tem início, de fato, em 1996, dez anos depois da demarcação da Terra Indígena Xakriabá, em 1987. Antes dessa data, a escola funcionava com professores da cidade. Esses professores desrespeitavam, atropelavam as coisas da cultura tradicional, como os dias sagrados, e suas aulas valorizavam apenas o conhecimento ocidental, sendo que

o conhecimento dos mais velhos não era valorizado. Mas em 1987 houve uma chacina, que ficou conhecida no país inteiro pelos jornais, em que morreram três xakriabá, sendo um deles o vice-cacique. A partir daí, a Fundação Nacional do Índio – Funai apareceu e começou a se mobilizar mais efetivamente para a retirada dos fazendeiros da terra indígena e concluir o processo de demarcação. Até o período da demarcação, o povo Xakriabá teve várias perdas; perdas da língua xakriabá, porque ela foi proibida. Eles não podiam ser vistos falando a língua, porque os fazendeiros tinham receio de estarem organizando algo contra eles. Dessa forma, precisavam falar o português para eles entenderem. E, assim, os mais velhos foram deixando o *akwê* de lado. Quem fosse visto falando a língua xakriabá sofria as violências. As perdas culturais também dizem respeito a vários outros acontecimentos: houve casamentos de indígenas com não indígenas, houve estupros, houve assassinatos e muitas outras formas de violência. Nessa época, os fazendeiros cercavam grandes áreas em volta das casas xakriabá. Se havia uma aldeia mais ou menos aqui no meio do mato, eles colocavam uma cerca grande e fechavam tudo. E aí reunia um grupo de pessoas armadas, que se aproximavam da casa, pedindo o pessoal para sair, alegando que estavam dentro do terreno deles. A terra ainda não era demarcada, não se tinha documento e, então, isso acontecia sempre, na região do povo Xakriabá. Muitas famílias, de um dia para o outro, precisavam abandonar a casa, a plantação, a roça, tudo, e sair, senão morriam.

A partir da retirada dos posseiros, por volta do ano 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).

Ao contrapor o fazer com a *mente* ao fazer com as *mãos*, ela, simbolicamente, alude a duas epistemologias distintas: a da prática escolar monoepistêmica (1) e a da cultura tradicional, local (2). 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, saber e território, entre arte e cotidiano; isolamento das variáveis em um laboratório⁷ (1). 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) e de suas respostas, uma vez que o território é algo vivo e não mero “recurso”; o corpo visto como uma das sedes da *memória* e da ancestralidade – memória essa 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 (2). A fala de Célia joga luz sobre pontos nevrálgicos da interculturalidade operada nas escolas xakriabá. É na articulação entre *mente* e *mãos*, entre *separação* e *integração*, que se constrói uma educação intercultural.

Na medida em que a escola passa a ser *amansada* pelo povo Xakriabá, e por eles direcionada para o atendimento das suas necessidades atuais, ela pode funcionar, como escreve Luciano, 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 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

FARIA, Tales Bedeschi; SILVA, Vanginei Leite. Artes do povo Xakriabá e a escola monoepistêmica: desafios metodológicos.

Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 553-580, set./dez. 2020.

Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>

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” (LUCIANO, 2013, p. 15). Esse empreendimento, contudo, não poderá ser alcançado sem o concurso e sustentação dos conhecimentos tradicionais, os valores e saberes guardados pelos anciãos, os chamados *mais velhos*, que são quem deve guiar a aplicabilidade e o direcionamento dos conteúdos escolares na construção de um futuro próprio.

A dificuldade de se implantar uma escola indígena diferenciada, pública, gratuita e de qualidade, tem sua origem no direcionamento unívoco e padronizado das redes de ensino municipais e estaduais, marcadas pelo não reconhecimento dos formatos dos processos educativos xakriabá tradicionais. Luciano lembra da “ideia generalizada errônea de que os povos indígenas não possuem nenhum tipo de educação”, que desconhece as maneiras pelas quais se formam “músicos, pintores, artesões [sic], ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e arte de caçar e pescar” (LUCIANO, 2006, p. 130). Resta ao Estado compreender que os Xakriabá, uma coletividade de cultura milenar, desenvolveram práticas de ensino/aprendizagem específicas, marcadas por processos de observação intensiva, pela experiência empírica, pela reflexão a partir dos mitos, pela participação em festas, rituais (BEDESCHI, 2020), assim como pela exemplificação dos *mais velhos* e lideranças. São dinâmicas que prescindem da figura de um professor, por exemplo. O livro “Povos Indígenas no Brasil Mirim” (RICARDO, 2015) explica que as crianças indígenas 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 grande parte das vezes, com seus pais e parentes mais próximos, embora toda a comunidade ensine, uma vez que os *mais novos* acompanham e observam atentamente o que os *mais velhos* fazem ou dizem. Dessa forma, eles acompanham seus pais até a roça ou a pescaria e, sobretudo, brincam: “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). Os

mitos são outro campo de aprendizagem, no qual noções de sociabilidade, ética e moral são revisitadas constantemente, ao longo da vida dos indivíduos, a fim de que esses se aprofundem em suas camadas de significados. Fany Ricardo traz a escrita de estudantes e professores da escola Yudja (Juruna)⁸:

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*. Insinua uma condição de educação em que os mestres e mais velhos ensinam *não ensinando*.

Diante disso, resta reconhecer que a educação tradicional xakriabá, assim como a de outros povos indígenas, é um arcabouço de estratégias e formas de ensinar e aprender que são bem diferentes daquele convencional da escola monoepistêmica, que é voltado para as ciências modernas e reflete uma visão de mundo da cultura de tradição europeia. O modelo de atenção que chamamos de sala de aula – em que há um campo de convergência em um dos lados da sala, onde se situa o professor e seu quadro branco (ou projetor de slides) e todos os estudantes se voltam para ele, enfileirados, um de frente para as costas do outro – permite que certas experiências aconteçam e outras não. Trata-se de uma estrutura que favorece alguns tipos de interface com a cultura, ou com o conhecimento, permitindo a concretização de algumas lições e possibilitando algumas construções conceituais, afetivas e intelectivas. Muitos dos momentos,

das lições e das experiências caras à educação tradicional xakriabá não podem ganhar vida no formato da sala de aula.

Para os Xakriabá, as aulas acontecem até mesmo em um velório, no cemitério, durante uma celebração. O pessoal tem esse hábito: quando morre uma pessoa, a escola para e todos vão para o velório. Lá, apesar da tristeza das pessoas, é um momento de aprendizado para os alunos. É lá que eles vão aprender os cantos que são entoados frente à morte, vão aprender as rezas, as maneiras com que se tem que comportar durante um velório, as crenças, o que pode ser feito e o que não pode. Os estudantes aprendem isso no próprio cemitério. Todos esses espaços são espaços de aprendizagem, mas nem sempre as autoridades de Educação assim consideram. Já aconteceu de chegar uma inspetora do estado, que constatou que o pessoal da escola estava em um velório. Ela logo questionou os diretores, alegando que a escola não poderia parar, mas, no máximo, fazer uma faixa e colocar em frente ao portão, em memória da pessoa que morreu; mesmo no caso da morte de lideranças. Ela não partilhava dessa reverência que os Xakriabá têm. Dessa forma, o povo sempre explica para os agentes do Estado, que quando morre uma pessoa, especialmente um velho, conforma um espaço de aprendizagem, de observação e de construção de comportamentos.

Uma das atividades diárias dos professores xakriabá é se debruçar sobre metodologias de ensino, que a escola monoepistêmica usa chamar de “informais” – por desconhecer suas bases epistemológicas –, e transformá-las na bússola de uma refundação da escola, ou seja, da construção de uma escola diferenciada. Essa refundação pode ser pensada à luz de um dilema filosófico ligado aos objetivos da escola da sociedade nacional e da escola indígena. Enquanto o objetivo da escola convencional é preparar o estudante para o mercado de trabalho, a escola indígena projeta um outro futuro, ligado, dentre outros, à manutenção e desenvolvimento dos seus modos próprios de viver, energizando uma tradição milenar.

O ensino/aprendizagem das artes na escola xakriabá

No início do século XXI, nas escolas xakriabá, todos os funcionários já são da aldeia, escolhidos pela comunidade, seus caciques e lideranças. O compromisso dos professores não é apenas entre quatro paredes. Eles precisam estar envolvidos em todas as atividades da aldeia, nas associações, na política, nos projetos, nas retomadas. A escola tem autonomia para criar o seu próprio calendário, respeitando os dias sagrados e as datas marcantes para o povo. As aulas podem acontecer na escola, em um mutirão e em reuniões comunitárias ou numa retomada de território com os alunos participando junto com a comunidade, caciques e lideranças.

As aulas de Arte acontecem na sala ou também em outros ambientes que podem ser a oficina de cerâmica do professor (Figura 1), ou em uma olaria, participando da produção de telhas, ou de outras práticas artesanais ou mesmo artísticas. A diversificação dos ambientes de ensino/aprendizagem favorece diferentes tipos de experiências e acesso a diferentes referências, mestres, filosofias e modos de fazer. O formato da matriz curricular também requer manobras para que as dinâmicas da cultura tradicional sejam contempladas. Como as aulas são de apenas 50 minutos de duração, Nei Xakriabá usa algumas estratégias para ensinar a cerâmica tradicional do seu povo ou outras práticas artísticas. Ele deixa de dar aula no horário pré-estabelecido e combina, com os alunos, a realização de oficinas em um fim de semana em que são aplicadas as quatro aulas do mês. Dessa forma, é possível ensinar o estudante a fazer um vaso de cerâmica, acompanhando todo o processo de produção desde a coleta da matéria prima, argila, até a queima.

A prática da cerâmica implica um saber complexo que envolve a relação de vários fenômenos da natureza. Para se preparar a argila, é preciso escolher a quadra da lua para tirar o barro. A lua minguante e a lua novinha não são boas, porque o barro retirado racha muito, trinca a peça durante a queima. Dessa forma,

os estudantes aprendem que, para ter sucesso na feitura da cerâmica é preciso retirar o barro na lua boa, a quarto crescente para a cheia (LEITE, 2017). De acordo com o ceramista senhor Emílio, da Aldeia Pedra Redonda, entrevistado durante a pesquisa de campo para a construção do livro “Manual de Cerâmica Xakriabá”, “a terra é dominada pela lua [...] a gente tem que rancar o barro antes ou depois que passar o tempo do broto” (LEITE, 2017, p. 11), pois corre-se o mesmo risco de rachar, ou mesmo explodir a peça durante a queima. Essa época do broto começa no mês de agosto, momento em que as plantas começam a renovar as folhas, e termina alguns dias depois das primeiras chuvas do tempo das águas, que é mais ou menos em outubro, na Terra Xakriabá.

A integração da cerâmica tradicional com os ciclos da natureza também é revelada no processo da queima, como indica o Manual: “No período chuvoso não se faz as peças, porque a maioria dos fornos fica a céu aberto e se chover durante a queima, perde todas as peças e até o forno danifica.” (LEITE, 2017, p. 11).

Um dos objetivos da escola indígena Xukurank é formar artistas, porque a maioria das escolas — as de tradição monoepistêmica — acabam formando os alunos mais com o conhecimento que está muito distante da realidade da aldeia. Preparam o estudante para os modos de vida e trabalho nas cidades grandes, formam-no para sair do seu povo. Na Terra Indígena Xakriabá, o povo tem o problema de muitos jovens saírem para trabalhar fora, nos cortes de cana, na colheita do café etc. Alguns não retornam, outros retornam com problemas. Já retornaram mortos, no caixão, devido à violência que existe nessas grandes cidades. E os professores têm como objetivo trabalhar, na escola, com a questão da arte também como possibilidade de uma geração de renda sustentável. Assim, eles poderão trabalhar próximos de sua família, de suas esposas e não vão precisar ir para tão longe e correr tantos riscos. Dessa forma, aproveitam as matérias-primas da sua terra, pois lá tem muitos materiais disponíveis, que muitas vezes não são observados e acaba-se tentando fazer outras coisas que podem trazer dano ao meio ambiente, como o pasto para o gado. Portanto, a ideia dos

professores é que os estudantes aprendam a fazer esses trabalhos e depois continuem vivendo nas aldeias, sem precisar sair delas.

Figura 1 – Nei Xakriabá, em sua oficina modelando o barro, 2018



Figura 2 – Moringa de gavião. Nei Xakriabá. Cerâmica pintada com Toá, 2018



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Um ensino de arte que pretende formar artistas na escola, contudo, não está ligado ao ensino de um mero ofício ou de uma profissão, como o fariam as escolas técnicas, como o IFMG. Para compreendê-lo é preciso entender o que a cerâmica xakriabá representa para seu povo e o lugar que ela ocupa na comunidade e na escola. O ensino/aprendizagem de cerâmica tradicional está diretamente ligado à *retomada da cultura xakriabá*, ou seja, à ativação ou recuperação de práticas

adormecidas ou esquecidas diante das mudanças na Terra Indígena, seja a chegada de utensílios industrializados, seja as invasões e a intimidação do povo.

Em dado momento, ninguém mais, dentre os Xakriabá, queimava peças de barro, nem mesmo os grandes detentores de suas técnicas tradicionais. Em entrevista de 2019, Dona Dalzira Xakriabá contou:

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, 2019, informação verbal).

A retomada da cerâmica tradicional Xakriabá, da qual Nei foi um dos protagonistas, 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 toá⁹, 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, grifos nossos).

Essa relação do corpo com a terra e da terra com o corpo evidencia uma filosofia peculiar que dá sentido não só à cerâmica, mas às técnicas construtivas das casas tradicionais, à pintura do toá nas paredes e à pintura corporal. Logo, é possível vislumbrar uma distância de significado entre a cerâmica tradicional xakriabá e a cerâmica produzida em Belo Horizonte (MG), por artistas da tradição museal.

Uma vez juntos, na Aldeia Barreiro Preto, Nei e Tales conversavam sobre a venda das peças de cerâmica do primeiro, pela internet. O segundo, logo elencou

os portais e sites que conhecia e começou a elaborar uma programação de trabalho para o sucesso das vendas on-line, na qual ele seria o principal colaborador. Mas logo Tales percebeu que sua 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 Xakriabá, esposa de Nei, 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 Tales 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. Tales compreendeu, assim, que a produção de cerâmica é um dos elementos de um sistema holisticamente construído, um todo harmonioso, constituído pelas atividades cotidianas, pela relação com a *cultura*, o povo e com 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 Nei Xakriabá e sua família, o professor não indígena aprendeu a ver a arte como uma prática aprendida com mãe, com o esposo, pelos *mais velhos*, ou por professores, nas escolas¹⁰; professores que desejam formar seus estudantes em artistas da tradição do povo. Aprendeu a ver a arte no cotidiano como parte da vida diária, não como elemento precioso, separado do cotidiano, zelado por instituições “de arte”. Percebeu que arte não só faz parte da cultura familiar, mas é cultura familiar. Ela não só dá a aprender sobre ancestralidade; ela é

prática ancestral. Percebeu a arte em outro lugar, ao lembrar da sua própria prática artística e a rede de relações que ela estabelece com pessoas e lugares. Tales lembrou do lugar que a “sua” arte ocupava em sua vida, na escola em que trabalhava e na vida dos seus estudantes. Que arte era essa que ele ensinava? Que mundo era esse que ele construía com as suas aulas? O que poderia se aprender com elas? Que formas de pensar e fazer seus estudantes construía junto com ele? E chegando ao maior legado que essa conversa com Nei deixou para Tales: Que tipo de arte ele encontraria ao puxar o fio de sua ancestralidade? Ao escavar o terreno da sua cultura familiar, que artes reencontraria?

Uma perspectiva do ensino de arte na escola monoepistêmica

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, 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 xakriabá 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 perspectiva do ensino de cerâmica tradicional xakriabá, por Nei, pergunta-se: se os estudantes xakriabá não aprendem a fazer cerâmica apenas procedendo à *leitura*, *contextualização* e *produção*, é lícito que os estudantes da escola monoepistêmica aprendam assim, quando vão estudá-la?

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 europeia¹¹ –, bastante distinto daquele da cultura tradicionais xakriabá. 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 a um contexto mais amplo, a 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, marchands, colecionadores, críticos, historiadores, espectadores e professores de Arte. Esse circuito foi reproduzido, de uma maneira ou de outra, nas localidades do mundo em que vicejava a cultura museal, mas inexistente nos contextos da cultura tradicional xakriabá.

Novas perguntas podem auxiliar na compreensão dessa linha de raciocínio: se o professor não indígena, a fim de contemplar a Lei nº 11.645/2008, procurar ensinar a cerâmica tradicional xakriabá apenas mostrando exemplares de moringas, fazendo um exercício de releitura da forma, com argila, e contextualizando sua produção na Terra Indígena Xakriabá, ele estaria *operacionalizando* conceitos fundamentais para as artes xakriabá, como *cultura, território, mais velhos* ou *retomada*? Seria lícito trabalhar a moringa de Nei Xakriabá (Figura 2) por meio de um viés epistemológico que não compreende ou reconhece seus elementos conceituais fundantes? Procurar ensinar as artes tradicionais xakriabá significa procurar experimentar processos e conceitos xakriabá na escola, o que compreende aproximar do ponto de vista, dos pressupostos culturais e das “ações mental e sensorialmente básicas”, que

sustentam a confecção de uma moringa. Mas vale perguntar: se os Xakriabá fossem definir ações operativas do artista tradicional, elas seriam classificadas como “mental e sensorialmente básicas”? Certamente que não. O foco da cultura xakriabá não está na produção de objetos a serem separados da vida cotidiana; não está no indivíduo, nem nas ações mentais, nem na sensorialidade da experiência estética. Os Xakriabá não fazem objetos só para serem vistos, como permite a tradição museal. Sendo assim, ao estar 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 devem ser articuladas com a triangulação do ensino das artes xakriabá, na escola monoepistêmica. É preciso perguntar: como pensar o grafismo da moringa de Nei Xakriabá, sem considerar a estética da pintura corporal do povo; sem pensar a pintura corporal como desenho do espírito¹²; o costume das idas ao barreiros, em consonância com as fases da Lua e da germinação dos brotos; o manejo do *território* e a luta contra a sua invasão e destruição? Como pensar a arte de Nei Xakriabá apartada da sua aprendizagem com os *mais velhos*, da sua *participação* no manejo do *território*, na manipulação do barro como parte da carne do território, da *observação* do fazer da sua mãe? (BEDESCHI, 2020).

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 (BEDESCHI, 2020).

Considerações finais

Como as artes tradicionais xakriabá articulam conceitos e noções desconhecidos pelas práticas escolares convencionais – como *território*, *ancestralidade*, *mais velhos* –, e não atendem, deliberadamente, aos critérios estipulados para a tradição eurocentrada das artes, abre 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, equivocadamente, como o esforço repetitivo, a reprodução 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 xakriabá, ou seja, enquanto não houver disposição para vencer o obstáculo do desconhecimento a partir da pesquisa intensiva e da parceria com o professor indígena, o professor da escola monoepistêmica estará 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, percebe-se a necessidade de uma ferramenta complementar, intercultural. Essa outra abordagem parte da seguinte pergunta: como os Xakriabá aprendem e ensinam suas artes? Enquanto essa pergunta não é respondida, corre-se grande risco de reproduzir equívocos ou preconceitos em sala de aula.

Notas

- 1 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). A metodologia são as maneiras de fazer, os caminhos percorridos para chegar a um determinado objetivo.
- 2 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.
- 3 IVANIR E NEI XAKRIABÁ. Artes Xakriabá na escola não indígena. Disponível em: <https://youtu.be/AFVHwStzMEo>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- 4 No campo do Ensino de Arte, existem diversas assertivas teóricas que são exemplares na explicação de que conhecimento e saberes são “construídos”, antes que “transmitidos”. Contudo, a palavra “transmissão” é amplamente empregada no contexto da cultura Xakriabá e várias outras culturas tradicionais. A “transmissão” de saberes está alinhada às perspectivas de uma cadeia de elaboração e difusão de conhecimentos, sustentada por complexos conceituais como: *memória, oralidade, ancestralidade*, que se difere fundamentalmente das maneiras escolares ou universitárias de elaboração e difusão de conhecimento. A título de curiosidade, entre os aborígenes australianos, representados por Tyson Yunkaporta, do povo Aurukun, usa-se a transmissão de conhecimento (*impart knowledge*, em inglês).
- 5 De 11 de dezembro a 2 de fevereiro de 2014, o Palácio das Artes, o Centro de Arte Contemporânea e Fotografia, o Parque Municipal Américo Renné Giannetti e a Av. Afonso Pena receberam a exposição “Escavar o Futuro”, que teve a curadoria de Renata Marquez e Felipe Scovino. Disponível em: <http://www.cultura.mg.gov.br/ajuda/story/1755-escavar-o-futuro-ocupar-galerias-do-palacio-das-artes-do-centro-de-arte-contemporanea-e-fotografia-e-espacos-publicos-de-belo-horizonte>. Acesso em: 16 maio 2019.
- 6 Cosmopista Maxakali-Pataxó. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bir-UnIdAy4>. Acesso em: 16 maio 2019.
- 7 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 relativo ao mesmo ponto de vista (GANZ, 2015, p. 21).
- 8 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: 8 maio 2019.
- 9 “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).

- ¹⁰ 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 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.
- ¹¹ Por mais que, por um lado, se possa dizer que, desde a modernidade da Arte, as bases de uma referência de erudição vêm sendo abaladas, por outro, pode-se afirmar que todos os movimentos iconoclastas da arte complexificam a relação com os cânones, mas não os descartam. Essa relação se refaz justamente a partir de um diálogo com eles, que muito antes de os abalarem, os reenergizam, recolocando-os na roda sob novos parâmetros. Dessa forma, os movimentos de vanguarda e os processos de ruptura são vias tradicionais da cultura das artes eurocentradas, que retroalimentam uma cultura secular, que forma suas bases a partir dos salões parisienses do século XIX e do surgimento dos primeiros museus e da crítica de arte. Para uma leitura mais aprofundada, ver: BEDESCHI, Tales; VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas. *Tornando visível o não visto: estratégias da arte política no campo ampliado da gravura*. 2013. 188 f. Dissertação (mestrado) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/JSSS-9BQEXE>>. Acesso em: 30 jul. 2019.
- ¹² Célia Xakriabá explica que, 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).

Referências

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

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.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CORRÊA XAKRIABÁ, Célia Nunes; *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 Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) — Centro de



Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34103> Acesso em: 19 out. 2019.

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

LEITE, Nei. *Manual de cerâmica Xakriabá*. 1 ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para 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.

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.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. 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/gearte/article/view/71493>. Acesso em: 12 nov. 2018.

RICARDO, Fany Pantaleoni (Coord.). *Povos indígenas no Brasil mirim*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2015.

SOUZA, Arissana Braz Bomfim. Arte indígena na escola. [Entrevista cedida a] Tales Bedeschi Faria. *Revista Clea*, Belo Horizonte, n. 6, p. 48-61, 2018. Disponível em: http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2019/04/REVISTA-CLEA-N%C2%B0-6.-abril_DIAGRAMADA_-ok.pdf.

Fontes orais:

LEITE, Dalzira. [Entrevista cedida a] Tales Bedeschi na Aldeia Barreiro Preto, Terra Indígena Xakriabá, São João das Missões, MG, 2019.

LEITE, Nei. *Religiosidades de matriz africana e indígena e paz religiosa*. Belo Horizonte, 2018. Palestra ministrada no evento Aldeia Kilombo no Século XXI em 29 set. 2018.

Tales Bedeschi Faria

Professor do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), campus Santa Luzia (2016-), atual coordenador do Curso Técnico Subsequente em Paisagismo. Doutor em Artes e Experiência Interartes na Educação, investigando processos de ensino/aprendizagem das artes indígenas na escola monoepistêmica. Mestre em Arte e Tecnologia da Imagem (2013), ambas formações na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Artista visual.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7276-2694>

E-mail: tales.faria@ifmg.edu.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6067266242008243>

Vanginei Leite Silva

Mestrando da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG), na linha Artes e Experiências Interartes na Educação. Graduação pela Formação Intercultural para Educadores Indígenas em Múltiplas linguagens, na Faculdade de Educação (FaE/UFMG). Artista ceramista do povo Xakriabá, professor de arte e cultura Xakriabá na Escola Estadual Indígena Xukurank, na Aldeia Barreiro Preto, Terra Indígena Xakriabá. Pesquisador indígena Xakriabá:

FARIA, Tales Bedeschi; SILVA, Vanginei Leite. Artes do povo Xakriabá e a escola monoepistêmica: desafios metodológicos.

Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 553-580, set./dez. 2020.

Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>



realiza oficinas de retomada e fortalecimento do fazer cerâmico xakriabá junto às comunidades das aldeias.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3199-0647>

E-mail: vangineisilva@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0315539833482794>

*Recebido em 31 de maio de 2020
Aceito em 19 de agosto de 2020*