



**ARTES INDÍGENAS NA ESCOLA:
A “COLAGEM” E A “CABRUCÁ”, POR UM VIÉS INTERCULTURAL**

**INDIGENOUS ARTS AT SCHOOL:
“COLLAGE” AND “CABRUCÁ”, THROUGH AN INTERCULTURAL BIAS**

Tales Bedeschi Faria¹
IFMG campus Santa Luzia

RESUMO

Há 16 anos, foi promulgada a Lei nº 11.645/2008 – que trata do ensino das histórias e culturas indígenas, afrobrasileiras e africanas -, mas não temos muitos indícios que suas determinações estão sendo cumpridas pela Escola. A proposta da interculturalidade surge como ferramenta promissora para a instauração de outras opções de poder-saber e poder-ser, convocando outros atores e saberes “outros” para a construção de conhecimento no currículo monoepistêmico. O artigo propõe uma breve reflexão teórica sobre a interculturalidade e o compartilhamento de alguns experimentos práticos nas aulas de Arte, em torno das artes indígenas. Essas reflexões serão guiadas por duas operações político-pedagógicas: a “colagem” e a “cabrucas”.

PALAVRAS-CHAVE

Lei 11.645/2008. Artes indígenas. Interculturalidade. Escola monoepistêmica. Sonho.

ABSTRACT

Law 11.645/2008 - which deals with the teaching of Indigenous, Afro-Brazilian and African histories and cultures - was enacted 16 years ago, but there is little evidence that its provisions are being complied in the school. The proposal of interculturality emerges as a promising tool for establishing other options for knowing and being, calling on other actors and knowledges "other" to construct knowledge in the monoepistemic curriculum. The article proposes a brief theoretical reflection on interculturality and the sharing of some practical experiments in art classes around indigenous arts. These reflections will be guided by two politic-pedagogical operations: "collage" and "cabrucas".

KEYWORDS

Law 11.645/2008. Indigenous arts. Interculturality. Monoepistemic school. Dream.

Introdução

Ao contrário do que alguns setores políticos propagam, a democracia racial não existe no Brasil. Ciente desta realidade, nos últimos 20 anos, o Estado brasileiro implementou uma série de leis e políticas públicas que visaram corrigir desigualdades históricas e promover oportunidades para grupos que enfrentam, em suas gerações, discriminações sistemáticas.



Voltada para a inclusão de pessoas historicamente alijadas da Universidade, a Lei nº 12.711/2012, Lei de Cotas, favorece a entrada e a permanência de estudantes negros, negras, indígenas e populares no Ensino Superior. A Lei nº 11.892/2008, da criação dos Institutos Federais, insere instituições de ensino público, gratuito e de qualidade nas periferias dos grandes centros e cidades desassistidas de recursos. Na linha de romper o cerco institucionalizado a algumas matrizes culturais no ensino formal, a Lei nº 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, afrobrasileira e africana nas escolas. Todas essas iniciativas têm o fim de atuar de forma resolutiva no combate ao racismo.

A Lei 11.645/2008 completa 16 anos em 2024, mas a seguinte pergunta ainda causa hesitação nos professores e responsáveis pelas instituições de ensino do país: temos cumprido as determinações da Lei com qualidade e eficiência? Ressalvada a sua importância, a promulgação de uma lei ainda é um pequeno passo para a solução da ausência das histórias e das culturas indígenas, afrobrasileiras e africanas no ensino formal brasileiro. Nesse sentido, é preciso investigar a ponta do sistema de ensino: as ementas, objetivos e bibliografias das disciplinas do nosso currículo eurocentrado e, mais ainda, as abordagens metodológicas envolvidas no ensino/aprendizagem das culturas ausentes no currículo e que dizem respeito a epistemologias ainda estranhas à Escola.

Apesar da dificuldade das instituições de ensino em trabalhar as culturas dos povos originários, nos últimos 8 anos, os artistas indígenas têm sido efusivamente demandados por museus e galerias de Arte. A arte indígena contemporânea (AIC) traz um quadro inteiramente novo para os curadores, pesquisadores e, inclusive, professores de Arte. As questões que ela suscita provocam fissuras produtivas na tradição etnocêntrica e monolítica da História da Arte que, como foi provado pelo projeto “História da _rte”, trata, sobretudo, da sensibilidade do homem branco europeu e estadunidense. A partir de uma análise de dados sobre os livros de História da Arte mais lidos nas universidades brasileiras - que mostra 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” (MORESCHI, 2017) e que “Angola, Zâmbia, Namíbia, Arábia Saudita, Nepal, Mongólia, Bolívia ou Paraguai não aparecem no mapa das artes



fabricado por esses livros” (MARQUEZ, 2017) -, é possível dizer que o braço das Ciências Humanas denominado História da Arte não tem vocação nem ferramentas para prospectar as camadas de sentido das artes indígenas tradicionais e contemporâneas.

“Arte Indígena Contemporânea” (AIC) foi um termo cunhado por Jaider Esbell, a fim de que a “contemporaneidade” da Arte não se apropriasse da produção indígena. Talvez, certo de que os arautos da História da Arte não teriam competência para definir a produção poética de seus parentes, ele entendia que era preciso evitar que a cultura das “artes europeizantes” englobasse e uniformizasse as elaborações indígenas. Era preciso preservar essa natureza “outra” da AIC, da qual, como escreve Laura Berbert, “derivam maneiras próprias de expressão, de pensamento estético e de relação com a vida, sendo, portanto, ontologicamente autônomas quanto às práticas e metodologias do sistema da arte metropolitana” (BERBERT *in* ESBELL, 2021: 22).

Na Escola, a proposta da interculturalidade surge como ferramenta promissora para o encontro entre mundos distintos. Tendo em vista que o ensino formal brasileiro privilegia um único regime de conhecimento e tem seus cursos e disciplinas estruturados em um currículo eurocêntrico, a interculturalidade pressupõe a inserção de uma nova ordem e uma nova racionalidade neste currículo. Trata-se de proporcionar meios para a instauração de outras opções de poder-saber e poder-ser, convocando outros atores e saberes “outros” para a construção de conhecimento na Escola.

Neste artigo, será proposto uma breve reflexão teórica sobre a interculturalidade na escola monoepistêmica e o compartilhamento de alguns experimentos práticos nas aulas de Arte, em torno das Artes Indígenas, realizadas junto a estudantes do primeiro ano do Ensino Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do IFMG campus Santa Luzia. Vão nos guiar, nessa reflexão, duas operações político-pedagógicas: a “colagem” e a “cabruca”.

A colagem: reposicionamento ou inclusão de novos atores



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 e à celebração de uma episteme monocultural (BEDESCHI; PIMENTEL, 2020), que marca a fundação das primeiras universidades do país. Magali Amoretti *et al* (2023) escreve:

Sob a perspectiva colonial, o processo de desenvolvimento curricular no Brasil foi delineado sob a influência das ideologias vigentes da sociedade portuguesa, a qual se lançou na conquista de novos territórios e recursos para a Coroa ao mesmo tempo em que rejeitava os conhecimentos produzidos pelos povos do além-mar com os quais interagia (AMORETTI *et al*, 2023, p. 2).

A Metrópole introduziu, na Colônia, um modelo de ensino/aprendizagem “que promovia a manutenção da cultura e costumes próprios da matriz colonizadora” (AMORETTI *et al*, 2023, p. 2). As instituições de ensino brasileiras, além de estarem alinhadas com o intento de subjugação social, econômica, cultural e moral dos nativos ameríndios e migrantes africanos, promoviam a “inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores” (SAVIANI *apud* AMORETTI *et al*, 2023, p. 2). Dessa forma, coube à empresa “educadora” do povo brasileiro ensinar quem eram os povos colonizados, para eles mesmos.

A Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), a primeira instituição universitária do Brasil, fundada pela chamada Missão Artística Francesaⁱⁱ, em 1826, nos dá exemplos emblemáticos das imagens forjadas, pelo Império, sobre os povos indígenas e africanos.

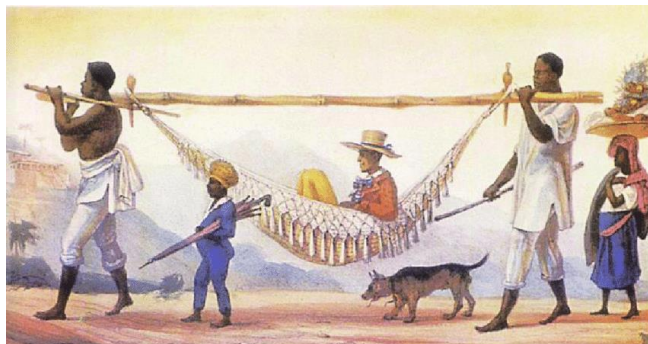


Imagem 1 - Jean-Baptiste Debret. “O regresso de um proprietário”, 1816. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-16-O-regresso-de-um-proprietario-Fonte-Bandeira-e-Lago-2009-p-175_fig13_338181112. Acesso em 10 mai 2024.

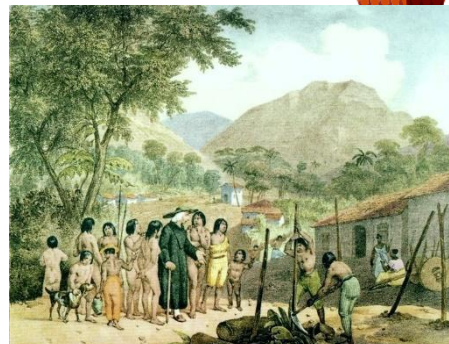


Imagem 2 - Johann Moritz Rugendas. “Aldeia de índios Tapuios cristãos”, 1820. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Rugendas_-_Aldea_des_Tapuyos.jpg. Acesso em 10 mai 2024.

Nas imagens 1 e 2, de autoria de um dos professores da AIBA, o francês Jean-Baptiste Debret e do alemão Johann Moritz Rugendas, é possível reconhecer: quem trabalha, quem é servido, quem instrui, quem obedece, quem faz o serviço rude e braçal. Pensando que essas gravuras foram reeditadas largamente, não apenas no continente europeu, mas também no Brasil, é possível pensar no impacto do seu teor didático sobre a mentalidade do cidadão brasileiro, com o objetivo de forjar a naturalização das imposições do projeto colonial português. Quando pensamos que essas imagens rechearam, por décadas, os livros didáticos, estendemos o seu impacto na mentalidade dos próprios profissionais da educação, suas instituições e gerações de crianças e jovens por eles atendidos.

Pensar em um currículo decolonial requer compreender suas engrenagens para que possamos desconstruir a colonialidade fundante: “vislumbrar as principais influências teóricas hegemônicas que têm atuado em sua organização bem como os compromissos político-ideológicos que fundamentam sua estrutura” (AMORETTI *et al*, 2023, p. 3). Contemplar as determinações da Lei 11.645/2008 requer trazer as vozes e as pensabilidades daqueles sábios que foram historicamente aliados dos projetos pedagógicos das escolas.



Imagem 3 - Jean-Baptiste Debret. “Família brasileira no Rio de Janeiro”, 1839. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:A_Brazilian_family_in_Rio_de_Janeiro_by_Jean-Baptiste_Debret_1839.jpg. Acesso em 10 mai 2024.



Imagem 4 – Gê Viana. “Sentem para jantar”, 2021. Série “Atualizações traumáticas de Debret”. Disponível em: <https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ge-viana/>. Acesso em 10 mai 2024.

A operação evidenciada pela colagem digital da brasileira Gê Viana (Imagem 4) é sugestiva para o professor engajado no ensino das histórias e culturas dos povos indígenas, afrobrasileiros e africanos. A colagem, como procedimento técnico, trata da sobreposição ou associação de imagens de diferentes naturezas, por meio de recortes de fotos ou revistas e sua colagem sobre o papel. Para além da referência material, a colagem como procedimento conceitual suspende a lógica natural dos fatos e das coisas, gerando uma quebra de expectativas. Por meio dela, novas realidades são criadas. No caso de “Sentem para jantar”, 2021, Gê Viana reposiciona os personagens da obra “Família brasileira no Rio de Janeiro”, 1839, de Debret, assim como traz novos atores e objetos para a cena.

A reconfiguração da realidade ficcional da obra incide sobre as políticas de ensino no que tange a reconfiguração do currículo eurocentrado das nossas escolas. Em um debate em torno da interculturalidade, realizado em 2024, no LAPES – Laboratório Integrado de Práticas Educativas, grupo de pesquisa do IFMG, fiz um exercício que cabe ser reproduzido em outras instituições. Ao selecionar e apresentar as referências bibliográficas de 6 disciplinas, ministrada por alguns dos professores ali presentes, perguntei: das 48 obras apresentadas na tela, quantas são de autoria indígena? Quantas são de autoria de pessoas pretas?” Diante do suspense geral, concluímos



que, assim como Gê Viana, é preciso reconfigurar o cenário curricular, inserindo novos atores, autores, pensabilidades, visões de mundo e epistemologias.

A simples incorporação de temas inéditos ou novos autores nos currículos, contudo, não é suficiente para a construção de um currículo intercultural. É preciso superar o que Catherine Walsh chama de “simulacros de inclusão”, ou da “inclusão vazia de ‘lugar político’” (WALSH, 2019, p. 25). Se tratamos o pensamento de mestres indígenas como mais um elemento discursivo na prateleira das referências bibliográficas de nossas disciplinas, esqueceremos que ainda estamos organizados em uma estrutura político-ideológica voltada para o não reconhecimento de outros saberes e formas de ver e estar no mundo. Estrutura essa que, historicamente, hierarquiza pessoas, conhecimentos e culturas (AMORETTI *et al*, 2023), e que afeta diretamente o contexto de apreensão do conteúdo de todo e qualquer autor. Dessa forma, nada mais faremos que forçar o ajustamento desses saberes “outros” aos paradigmas epistemológicos e/ou às abordagens metodológicas convencionais da escola monoepistêmica, correndo o risco de negligenciar a rede de conexões conceituais que sustenta o pensamento de um autor, ou a obra de um artista. Para trabalhar produtos de culturas diferentes, é preciso abordagens metodológicas diferentes.

Para além do reconhecimento superficial da importância dos temas indígenas, assim como da simples inclusão - que negligencia a colonialidade da estrutura que desqualifica e sabota estes temas - Walsh aponta para uma “política cultural e um pensamento oposicional” vocacionado para a “transformação das estruturas socio-históricas” (WALSH, 2019, p. 18), que definiram a subalternidade de umas ciências diante de outra.

A cabruca: abrir espaço para outras culturas

Em sua luta contra o latifúndio e a monocultura – e por terra e território para o povo -, Mestre Joelson Ferreira, liderança do Assentamento Terra Vista e um dos fundadores da Teia dos Povos da Bahia, abraçou as práticas da agrofloresta. Ao mesmo tempo em que produz alimentos de qualidade, opera na recuperação de milhares de hectares



de Mata Atlântica no Sul da Bahia. Em uma videoaula do Programa Saberes Tradicionais da UFMG, ela explica:

Cabruca vem do verbo cabruçar [...] Porque a mata é muito densa, então precisava abrir um buraco para entrar luz para plantar o cacau. Mas ao mesmo tempo deixar as árvores grandes para proteger [do excesso] dos raios solares. [...] Esse sistema teve duas participações importantes. Primeiro, a dos indígenas, principalmente os Tupinambás fizeram essa técnica. Segundo, o povo preto que trabalhou isso, os cabruqueiro. [...] É um sistema que tem mais de 300 anos, que é uma cultura extraordinária” (FERREIRA, 2019).

A definição da cabruca, de Mestre Joelson, entra em ressonância com uma operação político-conceitual que Tyson Yunkaporta me apresentou certa vez. Quando perguntei como um professor branco, como eu, poderia ensinar as culturas indígenas para seus estudantes, ele respondeu: “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)ⁱⁱⁱ.

A fim de contemplar as determinações da Lei 11.645/2008, comecei a derrubar a mata, ou melhor, a abrir clareiras no campo monocultural da disciplina de Arte, como na cabruca dos povos tradicionais do Sul da Bahia, reservadas as diferenças. Na plantação do cacau, por exemplo, as ordens e lógicas da mata atravessam a cabruca, incorporando-a na sua rede simbiótica de relações que sustentam a vida. Logo, a mata dá sustentação ao grupo de plantas forasteiras. Na plantação de processos e ideias indígenas no currículo monoepistêmico, é quase o contrário. Uma educação baseada na competitividade, no alcance de metas medidas por notas, é na clareira que se encontra a rede simbiótica e não ao seu redor. Logo, a monocultura epistemológica sempre ameaça a diversidade das culturas tradicionais plantadas na “cabruca” feita no currículo da Escola.

Inspirado por Yunkaporta, abri espaço para as avós dos estudantes, para a cultura dessas avós, para as culturas familiares e para as histórias que constituem a ancestralidade dos estudantes, em sala de aula. Fizemos entrevistas com esses ancestrais mais velhos, ilustramos histórias marcantes da família, por meio de histórias em quadrinhos e lançamos um podcast com um dos avós. A ancestralidade



e o apreço pelos “mais velhos” é uma tônica dos povos Pataxó e Xakriabá, com quem pesquisei no processo de doutoramento (BEDESCHI; PIMENTEL, 2020). Plantar a ideia dos “mais velhos” na realidade do estudante do IFMG campus Santa Luzia foi uma maneira de trabalhar as histórias e culturas indígenas de forma respeitosa e produtiva. Indo além da proposta de os estudantes fazerem uma simples pesquisa em sites ou mesmo em livros de antropólogos sobre a história dos Pataxó – abordagens metodológicas convencionais da escola –, nos aproximamos de uma compreensão mais profunda da ideia de “trajetória histórica” deste povo, que me foi apresentada por Arissana Pataxó (BEDESCHI; SOUZA, 2018). Experimentamos, assim, os caminhos de transmissão de saber, como a oralidade e a escuta dos “mais velhos”, tais como acontece na Aldeia de Coroa Vermelha, em Santa Cruz de Cabrália, BA.

Trabalhar com as histórias das avós, na escola, não deixa de representar uma dupla operação de sobreposição/reposicionamento, ou uma dupla colagem. O historiador acadêmico (representante da cultura monoepistêmica) dá lugar ao pesquisador indígena (representante do regime de conhecimento marcado pela oralidade e pela centralidade dos “mais velhos”) que, por sua vez, dá lugar a própria autoridade de saber da família e da cultura do estudante, a saber, o seu ancestral mais velho.

O sonho como ciência

Em “Ideias para adiar o fim do mundo”, Ailton Krenak (2019) sorri frente ao *frenesi* atual em torno da hecatombe ambiental iminente, indagando o porquê de tanto medo de uma nova queda, já que a humanidade repete seu mesmo *modus operandi* de todas as outras eras: cair. Na sequência, ele propõe uma solução: “Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos” (KRENAK, 2019, p. 63). É interessante pensar que o lugar de onde o autor sugere que projetemos esses paraquedas seja um espaço caro para as artes, em especial, as artes indígenas: “Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho” (KRENAK, 2019, p. 63). O sonho, contudo, proposto pelo autor, não pode ser confundido com a experiência ordinária de dormir e acordar, ou com projeções ideais de um novo emprego, por exemplo. Trata-se de uma “experiência transcendente na



qual o casulo do humano implode, se abrindo para outras visões da vida não limitada” (KRENAK, 2019, p. 66).

Em 2022, em uma Atividade Pedagógica Interdisciplinar (API) das disciplinas da área de Ciências Humanas, os estudantes do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do IFMG campus Santa Luzia foram convidados a ler o texto “A humanidade que pensamos ser”, integrante do referido livro de Ailton Krenak. Associando suas ideias a outros textos, de diferentes disciplinas, eles produziram um roteiro de filme que, posteriormente, foi gravado e editado pelo grupo. Com o objetivo de superar a simples inclusão de temas ou autores inéditos no currículo – procedimento da colagem – e evitar o trabalho com a literatura indígena com abordagens escolares convencionais, criei atividades em torno da ideia do “sonho como ciência”, ou “abertura para outras visões da vida não limitada”.

Ao buscar o pensamento de Davi Kopenawa, aprendi que sonhar, para os Yanomami, é saber ver, ver o invisível. O sonho, portanto, é considerado uma forma de construir conhecimento e quem tem uma intensa atividade onírica é considerada uma pessoa sábia. Davi Kopenawa explica que as pessoas comuns sonham apenas com coisas próximas: suas relações cotidianas. Sua imagem, ou espírito, *utupë*, não consegue se afastar muito, limitando a sua experiência e o seu conhecimento sobre o mundo, sobre os outros. Hanna Limulja (2022) informa que Davi Kopenawa, em seus relatos, mistura narrativas históricas com sonhos de visões xamânicas, lembranças pessoais e mitos.

O espaço-tempo do sonho e do mito é, para os Yanomami, coetâneo com o espaço-tempo da vigília, no sentido de que ambos podem se afetar mutuamente. [...] o sonho é concebido como *acontecimento*: não se trata de simbolismo ou representação, as coisas realmente acontecem, a imagem vital (*utupë*) das pessoas desloca-se para outro plano (SZTUTMAN in LIMULJA, 2022, p. 12).

A fim de aproximar da influência dos sonhos no espaço-tempo da vigília dos meus estudantes, fiz algumas perguntas que foram respondidas em uma enquete eletrônica, cujo resultado foi apresentado para eles. As perguntas “Você costuma lembrar dos seus sonhos?”; “Você acha que aprende alguma coisa com seus sonhos?”; “Você já teve premonições (sonhar com alguma coisa que aconteceu dias depois)?”, “Você já teve recebido alguma informação importante no sonho que utilizou na vida da vigília?”,

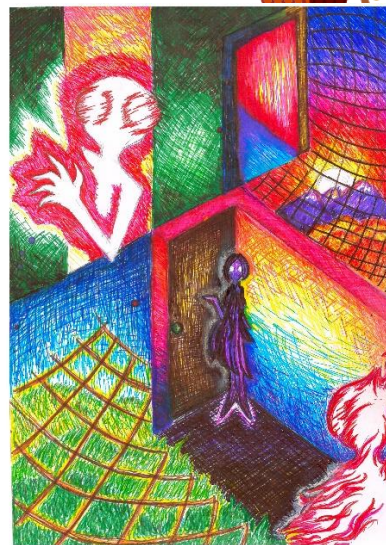


ou “Você já ‘sonhou acordado’, ou seja, teve uma intuição forte, recebeu uma mensagem importante, ou visualizou uma cena especial, mesmo durante a vigília?”, inauguraram um campo fértil de debates.

Nessas atividades, os estudantes passaram a se dar conta não apenas da importância do sonho, mas da agência do sonho em sua rotina. As perguntas foram acompanhadas por imagens da História da Arte, assim como músicas que aproximavam de aspectos das falas de Davi Kopenawa: estratégias de aproximação à pensabilidade indígena. No fim, tivemos uma surpresa: a ideia do “sonho como ciência”, espaço da construção do conhecimento, ou campo de experiência privilegiada do/no mundo não era tão infundada assim.

Encarar o sonho como um espaço instigante para exploração deu ensejo a produção de textos e ilustrações. Os estudantes foram convidados a relatar um sonho especial, na linha daquilo trazido pelo Povo Yanomami e, depois, a ilustrá-lo.





Imagens 5, 6, 7 e 8. Desenhos de estudantes não identificados do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do IFMG campus Santa Luzia.

Experimentos como estes ainda precisam ser desdobrados a fim de que a cada ciclo de trabalho e pesquisa do professor, ele possa ampliar a potência das transformações a serem operadas no currículo eurocentrado. Na perspectiva da interculturalidade, a “colagem”, a superposição, inserção ou reposicionamento de novos a(u)tores, associada à tarefa de abrir espaço para visões, pressupostos e pensamentos “outros” dissolve o velho padrão uniformizador para dialogar com a realidade diversa das culturas brasileiras. Fazendo referência a Vera Maria Cadau, Amoretti *et al* escrevem:

a educação intercultural pode promover processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, econômica, intelectual e cultural, bem como a construção de relações igualitárias e a democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (AMORETTI *et al*, 2023, p. 11).

Compreender a implicação do que a ideia da interculturalidade pode trazer para as nossas salas de aula, envolve pesquisar com, dialogar com, incluindo a voz e a presença dos povos indígenas e quilombolas, historicamente alijados dos processos de construção da Universidade e da Escola, no Brasil. Apesar do espaço limitado reservado a este artigo, é importante frisar que essas elaborações são oriundas de longas e periódicas conversas com professores e artistas indígenas.



Considerações finais

Criar percursos de aprendizagem em 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 e os métodos, ou seja, o *como*: como ensinar/aprender as culturas indígenas. 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.

É preciso desmontar partes da estrutura curricular monoepistêmica ainda vigente entre nós, criando clareiras no sistema de marginalização e subjugação das ciências dos povos indígenas: abrir espaço na monocultura epistemológica para culturas “outras” e, logo, reinventar metodologias de ensino/aprendizagem, lógicas de avaliação, objetivos didáticos etc.

Referências:

- AMORETTI, M. E. P. A.; OLIVEIRA, F. N. G. de; BEVILAQUA, R.; PEREIRA, A. R. A interculturalidade como estratégia para decolonizar o currículo escolar. **Revista Caminhos da Educação**, v. 5, n. 1, p. 01-16, 2023.
- BEDESCHI, Tales; PIMENTEL, Lucia. **Artes indígenas e a escola não indígena: a retomada da cultura entre os Pataxó e os Xakriabá**. 2020b. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- 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.
- BRASIL. **Lei nº 11.645**. 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”. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 11.892**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 12.711**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.
- ESBELL, Jaider. **Catálogo da exposição Moquém_Surari** – arte indígena contemporânea. MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo. 2021. ISBN: 978-65-990406-6-5.



FERREIRA, Joelson. Videoaula com Mestre Joelson Ferreira #01. 2019. Disponível em: <https://www.saberestradicionais.org/videoaula-com-mestre-joelson-ferreira-01/>. Acesso em 10 mai 2024.

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

LIMULJA, Hanna. **O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos yanomami**. São Paulo: Ubu Editora, 2022. ISBN 9786586497915.

MARQUEZ, Renata. Davi no museu. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 11, p. 02-11, nov. 2017. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/davi-no-museu/>. Acesso em: 11 jun 2023.

MORESCHI, Bruno. **A História da _rte**. Disponível em: <https://brunomoreschi.com/Historia-da-rte>. Acesso em 09 mai 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)**. Tradução de Andrea Cristiane Kahmann, Daniele da Silva Proença e Márcia Rodrigues Bertoldi. ISSN - 2448-3303.

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

Notas

ⁱ Tales Bedeschi é capoeirista e artista visual. Professor do IFMG - campus Santa Luzia, vem pensando nas questões do ensino/aprendizagem de artes indígenas na escola monoepistêmica. Dedicar-se a parcerias com professores e artistas do Povo Pataxó e do Povo Xakriabá. É discípulo do Mestre João Angoleiro e doutor em Artes e Experiências Interartes na Educação, pela Escola de Belas Artes da UFMG. Email: tales.faria@ifmg.edu.br. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6067266242008243>.

ⁱⁱ 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 ao Brasil uma elite intelectual francesa para fundar o ensino superior em moldes europeus.

ⁱⁱⁱ “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”