

ENSINO DE ARTE E AS ARTES INDÍGENAS: REFLEXÕES COM ARISSANA PATAXÓ

ART TEACHING AND INDIGENOUS ARTS: REFLECTIONS WITH ARISSANA PATAXÓ

Tales Bedeschi / IFMG

RESUMO

Doze anos após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que determina o ensino das culturas e histórias indígenas, nas escolas brasileiras, não há evidências de que esses conteúdos têm sido trabalhados. Surgem questões epistemológicas fundamentais: como o professor pode ensinar o que não aprendeu? Como ensinar uma cultura de bases epistemológicas distintas das celebradas no ensino formal, de tradição monoepistêmica? As elaborações que se seguem foram suscitadas no trabalho de campo realizado no Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha, no acompanhamento das aulas de Arte de Arissana Pataxó. Propõem substituir o trabalho com conteúdos pataxó, por processos pataxó, na escola monoepistêmica.

PALAVRAS-CHAVE

Artes indígenas; Pataxó; Ensino de Arte.

ABSTRACT

Twelve years after the enactment of Law No. 11645/2008, which determines the teaching of indigenous cultures and histories in Brazilian schools, there is no evidence that these contents have been taught. Fundamental epistemological questions arise: how can the teacher teach what he has not learned? How to teach a culture with different epistemological bases from those celebrated in formal education, of monoepistemic tradition? The following elaborations have been raised in the fieldwork carried out at the Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha, in the accompaniment of the Art classes of Arissana Pataxó. They propose to replace the work with Pataxó contents by Pataxó processes in the monoepistemic school.

KEYWORDS

Indigenous arts; Pataxó; Art teaching.

Em 2017, fiz uma avaliação diagnóstica para traçar o perfil dos meus novos estudantes do componente curricular Arte, que acabavam de entrar no Ensino Médio do IFMG¹, *campus* Santa Luzia, vindo de outras escolas. Interessou-me sondar o tipo de relação que eles tinham com a arte, suas diferentes modalidades e técnicas e como tinha sido a experiência com esse componente curricular, nas escolas anteriores. Perguntei também sobre o interesse sobre as artes indígenas e o nível de conhecimento que tinham sobre esse campo. Se, na primeira pergunta, a maioria demonstrou apreço pelas artes indígenas, na segunda, a maioria revelou saber muito pouco sobre essas artes.

Meses depois, fiz uma nova avaliação diagnóstica, em que os estudantes informaram onde tiveram acesso ao conhecimento que tinham até então sobre as culturas indígenas. 73,5% da Turma 1 indicaram as aulas e eventos no IFMG, contra 2,9% indicando suas escolas anteriores. Na Turma 2, os números foram 66,7% e 6,1%. Os dados coletados demonstraram que a rede de ensino formal de Santa Luzia, MG, não tem conseguido atender as prerrogativas da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino das histórias e culturas indígenas nas escolas brasileiras. Diálogos com outros colegas professores, todavia, me fazem crer que o caso de Santa Luzia não é um caso isolado.

Surgem as perguntas: por que nós, professores não temos conseguido ensinar as culturas e histórias dos povos indígenas, doze anos após a promulgação da Lei? O que sabemos e o que aprendemos, em nossas formações acadêmicas, sobre as artes desses povos? Que tipo de envolvimento ou experiência nós temos com essas artes? Poderíamos ensinar algo que não aprendemos? Como aprender as histórias e as culturas indígenas?

A construção de um cenário de socialização de conteúdos das culturas autóctones no Brasil compreende a convergência de esforços que ultrapassam o campo da legislatura. Em um viés epistemológico, é preciso pensar os meios, os métodos, ou seja, o *como*: como ensinar/aprender as culturas indígenas na rede de ensino formal? Quando se fala em *culturas indígenas*, suscita-se um universo rico e diverso, composto por 305 etnias, falantes de 274 línguas diferentes², cada uma delas com noções de cultura, arte, história, que podem ser muito distintas entre si. Quando se fala em *ensino formal brasileiro*, suscita-se uma rede de escolas de tradição monoepistêmica, que privilegiam um único regime de conhecimento, que é guardado, fomentado, utilizado como modelo de construção, criação e difusão de saberes. Logo, o *como ensinar/aprender as culturas indígenas na rede de ensino formal*, suscita uma elaborada articulação intercultural, que supera as formas e metodologias convencionais na escola não indígena. Deve-se ir muito além de

acumular características ou sistematizar informações das mais de 305 etnias indígenas brasileiras, ou mesmo eleger alguns povos e fazer seminários com dados trazidos por antropólogos. O estudo de culturas fundadas em axiologias, epistemologias, ontologias e metodologias de ensino/aprendizagem distintas das celebradas pela escola requer o desenvolvimento de metodologias de pesquisa e ensino adequados a elas. A pergunta que se faz é: como o povo indígena que se quer estudar aprende e ensina suas artes?

Vislumbrando diferentes bases epistemológicas

Reconhecer o próprio ponto de vista, a epistemologia e a ontologia da sua cultura é fundamental para o professor não indígena. É possível fazer um esboço superficial das bases epistemológicas dos percursos de ensino/aprendizagem escolares por meio da tríade biblioteca, laboratório e sala de aula. A biblioteca representa um centro de convergência do saber, onde estão as principais teses da cultura e do trabalho científico, materializadas na interface do livro. Ali, a pesquisa acontece quando um aprendiz consulta as prateleiras, encontra o livro relacionado às suas inquietações teóricas e se recolhe para uma leitura individual. Nas universidades ou nos institutos federais, o laboratório é emblema do controle das variáveis e do rigor científico. Os seus usuários usam isolar uma bactéria, ou um composto químico, e estudam suas reações em um ambiente asséptico, fora do seu "*habitat natural*". As descobertas ou invenções dos cientistas também são difundidas nas salas de aula, um espaço separado do mundo cotidiano, que têm o professor como mediador e problematizador desse conhecimento. Via de regra, ele define os conteúdos e metodologias de ensino a partir das convenções e bases curriculares nacionais, estipuladas pelas Secretarias ou Ministério da Educação dos governos.

Nos percursos de ensino/aprendizagem tradicionais do povo Pataxó, que acontecem nas aldeias, não há a ideia da biblioteca, do laboratório e da sala de aula. Compreende-se a ideia de relacionalidade, oralidade, observação e participação em atividades de interação, eventos, rituais, colheitas, caçadas e brincadeiras, em seus *habitats naturais*.

Na pesquisa que deu origem a sua dissertação de Mestrado, Arissana Pataxó³ (SOUZA, 2012) descreveu quatro *contextos de aprendizagem* dos adereços corporais tradicionais do seu povo, que apontam para as bases da epistemologia pataxó. São eles: (1) aprendizagem com os *mais velhos*; (2) aprendizagem sozinho; (3) aprendizagem nos eventos ou "*contextos*" (encontros, reuniões, cursos e *retomadas*) e (4) aprendizagem na escola. A descrição dos três primeiros contextos de

aprendizagem evidencia a autonomia do aprendiz e o seu protagonismo, não previstos no contexto escolar.

O livro “Povos Indígenas no Brasil Mirim”, coordenado por Fany Ricardo (2015), indica que, de forma geral, as crianças indígenas aprendem as regras e as maneiras de ser do seu grupo, por meio das atividades diárias e nos momentos rituais:

É principalmente na relação com seus parentes que as crianças aprendem. Caminham junto com eles, observam atentamente aquilo que os mais velhos estão fazendo ou dizendo; acompanham seus pais até a roça; vão pescar com os adultos e brincam muito! Cada brincadeira é um jeito de aprender uma habilidade que será importante no futuro, como saber caçar, pescar, fazer pinturas no corpo, fabricar arcos e flechas, potes, cestos (RICARDO, 2015, p.82).

A autora traz relatos de estudantes e professores da escola Yudja (Juruna)⁴:

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* em salas de aula, com o apoio de livros e quadro branco. Também não concebe a figura do professor, uma autoridade ou especialista do *ensino*, responsável pela formação e desenvolvimento das crianças. As expressões *acompanhando, olhando, ouvindo com atenção, imitando o jeito, brincando e ser curiosa* dizem de processos de explícito engajamento do aprendiz, nos quais ele é o verdadeiro sujeito dos processos de ensino/aprendizagem, ou melhor, de *aprendizagem*. Insinuam, assim, uma condição de educação em que os mestres e *mais velhos ensinam não ensinando*.

Facetas da natureza específica de algumas artes tradicionais pataxó

Els Lagrou, em seu livro “Arte Indígena no Brasil: agência, alteridade e relação” (2013), aponta algumas diferenças constitutivas entre a arte de tradição de museus e a arte tradicional indígena. Essas diferenças poderiam ser reunidas em quatro pontos, a saber: 1) distinção entre arte e artefato; 2) existência da figura do artista; 3) inspiração pelo gênio do artista; 4) independência da arte de outros domínios da vida social

(LAGROU, 2013). Nas práticas artísticas indígenas tradicionais não há uma distinção entre objetos feitos para serem contemplados e artefatos, ou melhor, objetos utilitários a serem usados nas atividades cotidianas, seja para a preparação de uma refeição, seja para um ritual. Não há uma proposta de construção de objetos belos, cuja finalidade (sem fim) seja apenas ser um objeto belo, ou, conceitualmente, interessante a ser apreciado em um local separado do cotidiano, no caso, o museu. Os objetos indígenas classificados como belos ou artísticos servem à vida prática, ou ao universo das agências, e não ao plano mental/sensorial dos possíveis abertos pela suspensividade da experiência estética pautada no recolhimento.



Imagem 1 – Mestre tecelã veste roupa com *Kenes* Frame do filme “Bimi - Mestre de Kenes”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JxaP8WFyBqo>. Acesso em: 13 jun. 2017.



Imagem 2 – Cestos tradicionais huni kuin. Foto do prof. Fernando Henrique Kaxinawá. Disponível em: <http://crjuruu.blogspot.com.br/2013/07/txitxa-keneya-cestaria-do-povo-huni-kui.html>. Acesso em: 23 maio 2017.

O gesto pictórico, estético, ou a evocação de imagens ritualísticas, perpassam por todos os setores e atividades da vida. Dessa forma, entre os Huni Kuin¹, conhecidos também como Kaxinawá, o gesto gráfico de inscrição de *kene* nas peles das pessoas, que está ligado à construção do ideal de beleza humana desse povo, não está desconectado da inscrição de *kene* por meio da tecelagem, cerâmica, ou confecção de enfeites nos objetos do cotidiano (imag.1 e 2). Nessa mesma perspectiva mais holística da prática estética, informa Lagrou, “a mestre na arte da tecelagem é chamada de *ainbu keneya*, ‘mulher com desenho’ ou ainda de *txana ibu ainbu*, ‘dona dos japins’, ou seja, liderança ritual feminina da aldeia, responsável pela organização do trabalho coletivo do preparo do algodão” (LAGROU, 2013, p.17). A referência dos ninhos alongados do japim, apreciados pelos Huni Kuin, indicam uma conexão entre a fonte de inspiração e a origem da sabedoria da prática artística: um pássaro.

Por mais que se possa dizer da liderança de um mestre ou mestra, reconhecidos pela sua sabedoria e excelência na prática artística, de acordo com Lagrou “na maior parte das sociedades indígenas brasileiras o papel de artesão/artista não constitui uma especialização artesanal” (LAGROU, 2013, p.17), ou profissional, tal como se pretende

¹ Os Huni Kuin, também conhecidos como Kaxinawá, pertencem à família lingüística Pano, que habita a floresta tropical no leste peruano, do pé dos Andes até a fronteira com o Brasil, no estado do Acre e sul do Amazonas, que abarca respectivamente a área do Alto Juruá e Purus e o Vale do Javari. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_\(Kaxinawá\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_(Kaxinawá)). Acesso em: 10 ago 2017.

nas sociedades nacionais pós-coloniais. A ideia de haver um artista e, em especial, do seu gênio, também se fragiliza nesse contexto, já que a inspiração, em muitos casos, parte do mundo não humano, sobrenatural ou animal.

Apesar dessa distância entre as tradições museal e indígenas, pode-se dizer que as ideias aqui trazidas por Lagrou (2013) não são grandes desconhecidas do Sistema da Arte. Algumas delas foram imaginadas por Joseph Beuys, em 1982, na ocasião da Documenta 7, em Kassel, na execução do trabalho “7.000 Oaks – City forestation instead of city administration”⁵. Nesse projeto, o artista mobilizou curadores, moradores, visitantes, governantes e demais voluntários para a plantação de 7.000 mudas de carvalho ao longo da cidade (GANZ, 2015). Para Louise Ganz, sua proposta consistia

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

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

Partindo da perspectiva de um conceito alargado de arte, criatividade e cultura, que propõe Beuys, aproxima-se das ideias de muitos povos indígenas, que veem suas artes também atreladas a atividades rituais, cosmológicas ou medicinais. A ideia de beleza e harmonia ligadas à de *um organismo social como uma obra de arte* também poderia ser plausível entre os ameríndios, desde que este “organismo social” fosse pensado como composto de seres humanos e não humanos e a criatividade fosse ampliada para esses domínios.

Em uma entrevista que fiz com Arissana Pataxó, ela me disse que a importância da arte tradicional pataxó está no *processo*. É possível pensar, por exemplo, nos processos que definem o percurso do conhecimento, de como extrair alguma madeira da mata. Esse conhecimento nasce da observação da mata e também de uma experiência ancestral de tentativa e erro. Somam-se aí processos de inspiração e indicação dos espíritos, até que esse conhecimento seja consolidado e possa ser

ensinado pelos *mais velhos*. Os *mais velhos* são aqueles que já passaram por todos esses processos anteriores, o de observação, inspiração, tentativa e erro e pelo ensinamento dos seus *mais velhos*. Arissana diz:

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

De acordo com as palavras de Arissana, a arte pataxó diz menos de um produto final do que de uma relação estabelecida com a mata e o manejo de seus recursos por meio de técnicas, modos de fazer, de tirar, de repor, mantendo um equilíbrio entre todos os entes, que habitam ou frequentam essa mata. Os arcos e flechas, as lanças, as zarabatanas, os colares, brincos e pulseiras de semente, os apitos pataxó, que ficaram tão conhecidos e são tão requisitados pelo comércio, são meros produtos de uma relação com o ambiente e os saberes ancestrais. Produtos esses que são, por exemplo, signos da composição e ornamentação do corpo, a partir de ideias de beleza e força compartilhadas e de origem ancestral.



Imagem 3 – Apitos pataxó, trazidos por Paty-bury Pataxó, nos Jogos Indígenas Estaduais de 2018, na Aldeia Barreiro Preto, Terra Indígena Xakriabá. Foto do autor.



Imagem 4 – Frame do vídeo “Artesanato dos Pataxó”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l7RULDapx7U>. Acesso em: 8 out. 2018.

As possibilidades de conexão entre vertentes legitimadas da arte dita erudita e as práticas pataxó, originárias de um contexto autônomo de criação, abrem um rico panorama de investigação em Arte. Entre aproximações e distâncias, o professor pode recapitular e reinterpretar as suas metodologias em curso, procurando aproximar-se da perspectiva do artista pataxó. Em vez de trazer conteúdos pataxó para serem encaixados no seu currículo, por que não experimentar processos metodológicos pataxó? (BEDESCHI, 2020). A proposição de Beuys (BEUYS *apud*

GANZ, 2015) parece jogar luz no caminho da experimentação de processos pataxó em sala de aula, na medida em que sugere um deslocamento que amplia a ideia de cultura. Roy Wagner, escrevendo sobre o sentido estrito de cultura, diz que as instituições culturais são “santuários especializados”, em que “os documentos, registros, relíquias e corporificações das mais altas realizações humanas são preservados e a ‘arte’ ou ‘cultura’ é mantida viva” (WAGNER, 2012, p.79). Beuys ultrapassa a vinculação da cultura a objetos preciosos para uma civilização, propondo deslocamentos axiológicos. E como pensar esses deslocamentos em projetos de Arte/educação? No campo da Arte, trazer a produção artística para a ideia da operação criativa, voltada para a construção da harmonia da rede de relações que sustenta a vida, sugere uma estratégia auspiciosa para pensar as artes pataxó. No campo da Educação, essa estratégia pode ser espelhada, por meio do deslocamento da aprendizagem do *ensino*, criando condições que suscitem o protagonismo do aprendiz diante do seu processo de investigação e construção de conhecimento sobre o mundo natural.

Abrir espaço para a cultura

A escola pataxó tem como uma de suas bases a *retomada* e a afirmação da cultura tradicional do povo e os saberes situados localmente. A ideia de *retomada* é tributária da *reocupação* de parte do território indígena que foi invadido, em dado momento da história, por empreendedores rurais, hoteleiros ou industriais. No campo da cultura, a *retomada* diz também de uma “retomada de posse”: da ativação de práticas culturais que estiveram adormecidas – mas não perdidas.

A experimentação da ideia pataxó de *retomada da cultura*, na escola monoepistêmica⁶, indica que se volte, primeiramente, não para as práticas artísticas deste povo específico (foco no conteúdo), mas para *retomada e afirmação das práticas e manifestações culturais dos estudantes*, entendidas como a cultura dos seus pais, avós e ancestrais, trabalhadas por processos e contextos conceituais pataxó (foco na linha conceitual dos processos). Em uma entrevista com Tyson Yunkaporta⁷, ainda não publicada, ele disse:

o professor não precisa ser um especialista em cultura aborígine, cultura indígena. O professor não deveria ensinar a cultura para eles. Mas apenas abrir espaço para a cultura. E abrir espaço para a perspectiva e a política, e sua própria história e suas próprias histórias (YUNKAPORTA, 2019a, informação verbal, tradução nossa)⁸.

A fala de Yunkaporta, sugerindo trocar o *ensino da cultura* pelo *abrir espaço para a cultura*, remete à pergunta matricial: *como ensinar aquilo que não aprendi?* Ao que

Yunkaporta sugere responder: *não ensinando*. Uma resposta que pode desconsertar as perspectivas de professores ou de pesquisadores de sociedades tão escolarizadas como a nossa.

Aprender sem ensinar significa criar condições de aprendizagem que suscite o engajamento do aprendiz, em que ele se faz o protagonista do seu processo de investigação e construção de conhecimento. Compreende abrir espaço para as formas de aprender não escolarizadas, próprias da sua cultura cotidiana e, em especial, próprias da cultura pataxó. Diz respeito a transformar o formato convencional do que se chama de *aula*, a diluir da hierarquia presente no *ensino*, que, de acordo com a visão bancária da educação, depreende que "o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (FREIRE, 2014, p.81).

No trabalho de campo que realizei no Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha, na Aldeia Pataxó de Coroa Vermelha, em Santa Cruz de Cabralia, BA, em 2018, observei a professora de Arte, Arissana Pataxó propor um trabalho extraclasse aos estudantes, ligado ao trabalho de campo. A ideia era percorrer a comunidade para consultar velhos mestres das artes tradicionais pataxó e entrevistá-los para sondar diversos aspectos de suas práticas: formas e locais de extração da matéria prima, modos de tratamento, caracterização e preferências estéticas. De volta a Santa Luzia, MG, procurando reinventar o exemplo de Arissana Pataxó, no componente curricular História da Arte, junto aos estudantes do Curso Técnico em Paisagismo, do IFMG, em vez de iniciar nossos estudos com a história da arte dos povos europeus, que pouco diz sobre a realidade cotidiana da turma, preferimos começar com uma pesquisa de campo sobre as artes e artistas da nossa família ou da nossa comunidade. Dessa forma, optamos por reconhecer os saberes artísticos situados localmente, valorizar e ativar processos artísticos que estavam, em alguns casos, invisibilizados. É a partir dessa base de conhecimento, que fizemos a interface com a tradição das artes museais.

Ainda em Coroa Vermelha, na sequência das aulas de Arissana Pataxó, ela trouxe o Sr. José Sena Pataxó para sua sala de aula, um mestre das artes daquela Terra Indígena. Sr. José não deu uma aula. Na mesa da professora, abriu seus materiais e ferramentas e começou a conversar com os estudantes enquanto manjava o facão no corte e preparo da fibra do xandó, árvore nativa, para o trançado do *tissume*, padrão pataxó muito usado para os *bajaus*, e os arcos das flechas. Os estudantes olhavam atentamente os movimentos do mestre velho, até que ele ofereceu o *bajau* para os estudantes experimentarem a elaboração do *tissume*, a seu exemplo. Dessa forma, Sr. José reproduziu, na escola, aspectos das maneiras como se aprendem as artes pataxó, no contexto tradicional, na aldeia, por meio da *observação intensiva* e do

aprendizado sozinho. Pode-se dizer que Arissana não deu uma aula com Sr. José, mas abriu espaço para a cultura.

Inspirado pela proposição da professora, no IFMG, na Semana do Meio Ambiente, convidei as avós dos estudantes para nos falar sobre suas histórias, formas de aprendizagem, manejo da terra e seus conhecimentos que não foram *transmitidos* para as gerações seguintes. A atividade dava continuidade a uma pesquisa que os estudantes fizeram, a respeito da retomada das histórias ancestrais da família. As avós, tidas ali como velhas mestras da cultura e das histórias, foram as autoridades de saber que nos abriram espaço para a retomada da conexão com o mundo, com a terra, com a ancestralidade, com os saberes situados localmente, com a cultura familiar, com as histórias familiares, que são as histórias que nos constituem e nos dão vida, ou seja, as histórias que nos geraram.

Considerações finais

Ensinar e aprender as histórias e culturas indígenas no Brasil requer um deslocamento das pretensões epistemológicas e metodológicas que nos são convencionais, no ensino formal. A educação intercultural das escolas pataxó dá a aprender manobras complexas e criativas. Em uma dança entre os conhecimentos locais (tradicionais) e os estrangeiros (ditos científicos), a supremacia de um sobre o outro é abolida. Universos epistemológicos se encontram e palavras como história, cultura, ciência e retomada são reinventadas⁹.

Notas

¹ Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são, como escreve Eliezer Pacheco: “38 institutos, com 314 campi espalhados por todo o país, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas [...] afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>. Acesso em: 19 dez 2019.

² A estimativa de 305 etnias (definidas como comunidades definidas por afinidades linguísticas, culturais e sociais), falantes de um total de 274 línguas, foi construída pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a partir do Censo 2010. Diz, portanto, de critérios específicos, estratégias e alcances determinados. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 10 mar. 2020.

³ Arissana Braz Bomfim de Souza, é professora, pesquisadora e artista plástica, da etnia Pataxó. Atualmente, é doutoranda da Escola de Belas Artes da UFBA. Participou de diversas exposições, nacionais e internacionais, ficando em segundo lugar no Prêmio Pipa 2016.

⁴ YUDJA. “Canoeiros, os Yudjá são antigos habitantes das ilhas e penínsulas do baixo e médio Xingu, um dos rios mais importantes da Amazônia meridional, atualmente ameaçado por projetos de implantação de complexos hidrelétricos”. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yudjá/Juruna>. Acesso: 08 mai 2019.

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

⁶ É preciso sublinhar, sempre, as distinções das realidades em jogo, quando se propõe experimentar conceitos de um povo indígena na escola monoepistêmica. A guerra pela terra, que perpassa a história dos Pataxó, na região do Extremo Sul da Bahia, contabiliza massacres, traumas e uma luta heroica de resistência. Considerar essas distinções entre a realidade do povo Pataxó e a dos estudantes luzienses, para pensar no trabalho com a ideia pataxó de “retomada”, não é apenas uma questão de contundência metodológica, ou honestidade teórica, mas de respeito com as histórias deste povo.

⁷ Tyson Yunkaporta é professor, pesquisador, crítico de arte aborígine, que pertence ao Apalech Clan do povo Aurukun, do norte do Estado de Queensland - Austrália. Atualmente, Yunkaporta é *senior lecturer* em *Indigenous Knowledges*, na Deakin University, em Melbourne, atuando na formação de professores indígenas, no Institute of Koorie Education.

⁸ “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”.

⁹ Esse artigo é fruto da pesquisa de doutorado intitulada *Artes indígenas e a escola não indígena: a retomada da cultura entre os Pataxó e os Xakriabá*, defendida em 2020, na Escola de Belas Artes da UFMG. A pesquisa que deu origem a essa tese teve o apoio do IFMG *campus* Santa Luzia (que me deu a oportunidade fundamental de licenciar por dois anos das atividades docentes, para me dedicar integralmente à pesquisa desta tese) e da Comissão de Gestão do Proex/PPG-Artes, em vista do apoio financeiro a mim concedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tornou possível a missão acadêmica internacional, como pesquisador convidado da Deakin University, na Austrália.

Referências

BEDESCHI, Tales; SOUZA, Arissana Braz Bomfim de. Arte indígena na Escola - Entrevista com Arissana Pataxó. **Revista Clea**, n.6, segundo semestre año 2018. Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. Disponível em: <http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2019/05/REVISTA-CLEA-Nº-6.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

BEDESCHI, Tales; PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Artes indígenas e a escola não indígena: a retomada da cultura entre os Pataxó e os Xakriabá**. 2020. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

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

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

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil**. Belo Horizonte: C/Arte, 2013.

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

SOUZA, Arissana Braz Bomfim; CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de. **Arte e identidade: adornos corporais Pataxó**. 2012. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14122>. Acesso em: 17 abr. 2018.

Fontes orais:

ISSN 2358-0488 – Anais do 29º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. [recurso eletrônico]. RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso; ROCHA, Cleomar (Orgs). Goiânia: Anpap, 2020.

YUNKAPORTA, Tyson; depoimento [agosto, 2019a]. Entrevistador: [NÃO IDENTIFICADO AQUI]. Geelong, Victoria - Austrália. 2019. Gravação digital em audiovisual (2h18m). Entrevista concedida para a tese "Artes Indígenas na escola não indígena: a retomada da cultura".

Tales Bedeschi

Artista visual, professor do Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG, *campus* Santa Luzia (2016-). Doutor em Artes e Experiência Interartes na Educação, pela Escola de Belas Artes da UFMG (2020). Discípulo de Mestre João Bosco e treinel de capoeira angola da Associação Cultural Eu Sou Angoleiro. Realiza pesquisas no campo da Arte, Intervenção Urbana, Gravura, Artes pataxó e xakribá e Ensino de artes indígenas na escola não indígena. Contato: tales.faria@ifmg.edu.br.