



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



MAILA INDIARA DO NASCIMENTO

**POR UMA REPRESENTAÇÃO *OUTRA* DO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE ARTE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MATO GROSSO DO SUL**

Campo Grande/MS
2019



MAILA INDIARA DO NASCIMENTO



POR UMA REPRESENTAÇÃO *OUTRA* DO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MATO GROSSO DO SUL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo de Grande - MS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

Campo Grande/MS
2019

N196p. Nascimento, Maila Indiará do
Por uma representação *outra* do indígena nos livros didáticos
de Arte da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul./ Maila
Indiará do Nascimento. – Campo Grande, MS: UEMS, 2019.
147p.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade
Estadual do Mato Grosso do Sul, 2019.
Orientadora: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

1. Indígenas 2. Livro didático de Arte 3. Pensamento pós-
colonial I. Bessa-Oliveira, Marcos Antônio II. Título
CDD23. ed. – 371.32

MAILA INDIARA DO NASCIMENTO

POR UMA REPRESENTAÇÃO *OUTRA* DO INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MATO GROSSO DO SUL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em 15/03/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Edgar César Nolasco
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dra. Keyla Andrea Santiago Oliveira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Paulo Marcos Esselin
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Dedico este trabalho a memória de meu pai Napoleão Martins do Nascimento que com seu jeito simples, sempre com um bom “causo” para contar, sem saber, despertou em mim o gosto pela escrita. Também dedico a minha mãe Conceição Marques do Nascimento, que mesmo nas horas mais difíceis sempre esteve ao meu lado, zelando pelos meus estudos, mesmo quando pensei em desistir, ela me fez refletir e retornar. Tudo o que sou e onde estou devo a esses meus pais do coração, que me acolheram e, acredito, transformaram a minha vida.

Aproveito para lembrar de todos nós, sujeitos subalternos (que estamos resistindo), de *lóci* colonizados, que durante séculos fomos/somos marginalizados em nome do poder!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a um ser superior e as forças positivas/boas vibrações que me impulsionaram durante todo o percurso do Mestrado.

Ao meu esposo que é meu alicerce e sempre compreendeu minha ausência.

Mais uma vez aos meus pais Napoleão (*in memoriam*) e Conceição; também à minha irmã/madrinha Ilizabeth Martins que sempre estava pronta a atender-me; não poderia ter família melhor!

Ao meu orientador Marcos Antônio Bessa-Oliveira, com todas as orientações, despertou-me a consciência de ser professora com proposição de (des)colonizar o Ensino de arte enquanto sujeito crítico.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação/PROFEDUC, que me enriqueceram profissionalmente e pessoalmente.

Aos colegas do PROFEDUC que me auxiliaram na compreensão das diferenças e respeito por todos os sujeitos; em especial lembro-me das colegas que me acompanharam durante as disciplinas do Mestrado, Alexandra Ferreira, Cláudia Mazucato Neri e Mara Calvis.

À minha amiga que o Mestrado me concedeu, Gilmara de Souza Brito, um ser iluminado que transformou meu momento solitário de escrita em um momento de partilha e troca de experiência, lembro-me dos momentos de angústia em que ela sempre esteve ao meu lado, me acalmando, lembrando que momentos ruins são passageiros. Com ela aprendi a estender a mão a quem precisa.

Aos professores participantes da banca de qualificação, que contribuíram grandemente para a minha reflexão e finalização desta pesquisa.

Aos amigos que me incentivaram, apoiaram e contribuíram de inúmeras formas para que eu pudesse vencer.

Aos meus colegas professores e todos que fazem parte do sistema educacional da E. E. Pantaleão Coelho Xavier.

E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim para encobrir o seu ra-cis-mo!
Existem coisas que não te disseram na escola!
“Cota não é esmola” (FERREIRA, 2018)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar a representação “impressão” (fazendo referência as impressões gráficas, associada à ideia de representação maior forjada pelo branco para simbolizar o indígena estereotipado nos livros didáticos pensados para/pelo branco) dos indígenas nos livros didáticos de Arte, utilizados como aporte teórico na rede estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Mostrando que como todo o sistema educacional, o Ensino de Arte no Brasil ainda segue pautado em preceitos Coloniais/Modernos, com isso, ainda os indígenas estão relacionados a estereótipos eurocêntricos brancos, sendo sempre representados a partir da visão de outros. Pesquisa pautada em estudos pós-coloniais/subalternos, sempre tomados pelos Estudos de Culturas buscamos o (des)colonizar das questões relacionadas a temática e aos sujeitos indígenas e sua representação conteudista nos livros didáticos e no Ensino de Arte. Não responsabilizamos os professores de Arte pelos estereótipos disseminados ao longo do sistema educacional após a colonialidade, mas chamamos a atenção para que estes despertem criticamente, para assim identificar a colonialidade do poder e saber (des)vincular-se dos estereótipos e conceitos eurocêntricos hegemônicos, que o livro didático de Arte carrega, se afastando da ignorância epistêmica que paira sobre nosso sistema socioeducacional, quando o tema está relacionado a colonização e as questões indígenas. Uma pesquisa de caráter bibliográfico crítico que em momento algum tem a intenção de (des)colonizar o livro didático de Arte (pois, não temos possibilidades para isso), mas visamos despertar a consciência dos sujeitos colonizados (especialmente dos professores de Arte) enquanto sujeito propositor no ensino de Arte, finalizando com uma (auto)representação *outra*.

Palavras-chave: indígenas, livro didático de Arte, pensamento pós-colonial.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the "impression" representation (referring to the graphic impressions, associated with the idea of greater representation forged by the white to symbolize the stereotyped indigenous in the textbooks thought for / by the white) of the natives in the textbooks of Art, used as a theoretical contribution in the state education network of Mato Grosso do Sul. As a whole, the education system, Art Education in Brazil is still based on colonial / modern precepts, with the result that the natives are still related to white Eurocentric stereotypes, being always represented from the vision of others. Research based on postcolonial / subaltern studies, always taken by the studies of Culture, we seek the (des) colonization of the issues related to the thematic and the indigenous subjects and their content representation in the textbooks and Art Teaching. We do not hold art teachers responsible for the stereotypes disseminated throughout the educational system after coloniality, but we call them to critically awaken, in order to identify the coloniality of power and to be able to (un) bond with stereotypes and hegemonic Eurocentric concepts, that the textbook of Art carries, moving away from the epistemic ignorance that hangs over our socio-educational system, when the theme is related to colonization and indigenous issues. A research of a critical bibliographic character that at no time intends to (des) colonize the textbook of Art (therefore, we do not have possibilities for this), but we aim to awaken the consciousness of the colonized subjects (especially of the Art teachers) as subject proposer in the teaching of Art, ending with a (self) other representation.

Key Words: Indigenous. Art didactic book. Postcolonial thought.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Capa do Livro Didático de Arte - 4º e 5º ano vol. Único	98
Figura 2: Instrumentos indígenas, utilizados para iniciar o conteúdo.	99
Figura 3: Retratos de criança demonstrando exercícios vocálicos.....	100
Figura 4: Em duas páginas uma construção Arquitetônica de um teatro Romano dita o conteúdo – Arte Clássica.	101
Figura 5: Um retrato de um casal indígena de uma Aldeia do Mato Grosso do Sul, com adereços de plumaria e pintura corporal.	102
Figura 6: Capa do Livro Didático de Arte - 9º ano.	104
Figura 7: retrato de um indígena fazendo referência apenas a Arte do Corpo Americana.....	105
Figura 8: conteúdo relacionado a dança - dança indígena X dança de Tango argentino.....	106
Figura 9: Capa do livro didático de Arte do Ensino Médio, vol. único para o 1º, 2º e 3º anos.....	107
Figura 10: Conteúdo que explica as relações das matrizes culturais brasileiras com a Europa.....	109
Figura 11: na imagem da p.18 do livro didático de Arte do Ensino Médio a visualidade versus a escrita.	110
Figura 12: Abertura do capítulo destinado aos conteúdos da Colonização	112

LISTA DE ABREVIATURAS

CEPS-MS – Comitê Estadual de Prevenção ao Suicídio de Mato Grosso do Sul

CF – Constituição Federal

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático

SED – Secretária de Estado de Educação

UEMS – Universidade Estadual de Mato de Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato de Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - DESDE 1500 OS INDÍGENAS ESTÃO NUS NOS LIVROS DIDÁTICOS?	15
CAPÍTULO 1- PODE O SUJEITO SUBALTERNO INDÍGENA SER VISTO?	24
1.1 (Des)mapeamento de fontes circunstanciado: Por uma representação outra do indígena nos livros didáticos de Arte da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul	25
1.1.1 O indígena “Iracemado” pelo Europeu.....	37
1.2 Desde quando o indígena vem comendo o pão que o diabo amassou?	49
1.3 Colonialidade do poder e a subalternização dos povos indígenas	60
1.4 O papel do indígena na cultura brasileira/sul-mato-grossense: perspectiva pós-colonial/subalterna	64
CAPÍTULO 2 - ENSINO DE ARTE (DES)COLONIAL – (RE)PENSANDO PARA (RE)ESCREVER QUESTÕES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA FORMAL	72
2.1 Indígenas: legislações contemporâneas e educação escolar	73
2.1.1 Indígenas “impressos” nas legislações contemporâneas.....	77
2.2 Indígenas no Ensino de Arte (des)colonial	82
CAPÍTULO 3 - LER E ANALISAR: A REPRESENTAÇÃO DOS INDÍGENAS POSTA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE ADOTADOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL	91
3.1 A representação do indígena no livro didático de Arte: a ideia de escrita (texto e língua) e visualidade (imagem e retrato)	94
3.2 Um encarte colado na História branca	98
3.2.1 Uma história de mais de 500 anos em duas páginas.....	104
3.2.2 – Histórias (mal)contadas da história indígena no Brasil.....	107

3.2.3. Concluindo a discussão dos livros didáticos de Arte.....	113
3.3 A história de uma representação outra: MAI(ÍNDIA)LA.....	114
3.3.1 - Minha cidade.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS – (DES)COLONIZA(ARTE) O INDÍGENA	128
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICE I - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	138
APÊNDICE II – RELATÓRIO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	144
ANEXO I	145
ANEXO II	146

INTRODUÇÃO - DESDE 1500 OS INDÍGENAS ESTÃO NUS NOS LIVROS DIDÁTICOS?

O Brasil, colônia portuguesa nascia assim sob o signo do Demo e das projeções do imaginário do homem ocidental. (SOUZA, 1986, p. 28).

Em uma investigação pautada nos estudos pós-coloniais com uma perspectiva subalterna¹, sempre tomados pelos Estudos de cultura, a pesquisa propõe analisar a representação dos povos indígenas posta nos livros didáticos de Arte da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul. Parte-se da premissa de que todas as representações dos povos indígenas são sempre da perspectiva do outro, ou seja, os povos indígenas/subalternos são representados a partir da visão moderna eurocêntrica branca. O texto busca, portanto, uma representação *outra*² dos povos indígenas nos livros didáticos de Arte do Mato Grosso do Sul.

Quando se trata do tema história, cultura e arte dos povos indígenas, os professores na maioria das vezes utilizam apenas informações estereotipadas encontradas no material de apoio metodológico mais utilizado nas relações educacionais: os livros didáticos. Esses livros possuem conteúdos e, assim, um currículo representado a partir de uma visão colonial/moderna da história e do sistema educacional brasileiro. Conceitos eurocêntricos pautados na modernidade representam e, conseqüentemente, subjagam os subalternos, sujeitos que não se enquadram no padrão social e histórico da Europa. A partir disso, são formados conceitos errôneos (que serão exemplificados ao longo da pesquisa) em torno da representação posta dos povos indígenas.

Não buscamos criticar depreciativamente o livro didático de Arte e menos ainda desmerecer o professor de Arte da educação básica formal, mas em um primeiro momento queremos chamar a atenção para os conteúdos referentes à temática e aos povos indígenas. Pois como estão, nesses materiais de apoio, dispostos os indígenas no livro didático e no currículo de Arte (como no referencial curricular de Arte do Mato Grosso do Sul) não contribuem de forma alguma para a formação integral cultural e social dos alunos indígenas ou não. A pesquisa visa contribuir com os professores de Arte (como também para com os

¹ Sujeitos que pensam/vivem no lócus da pesquisa, a América Latina, como também sujeitos subalternos que pensam/mudam sua postura epistêmica numa perspectiva de ressaltar as diferenças, mas de maneira alguma exaltar uma cultura em detrimento da outra.

² Representação *outra* do nosso texto está para a ideia de discutir as problemáticas expostas nos atuais livros didáticos de Arte que são da ótica do branco. Pois, em nenhum momento nossa ideia de representação *outra* é formular uma imagem diferente daquelas mas reforçar que não se trata de reconstruir uma imagem *outra* da nossa ótica, afinal, não somos indígenas.

acadêmicos e futuros professores de Arte) da educação básica formal, ou pesquisadores da Arte-educação.

Abordaremos conceitualmente questões relacionadas a ignorância epistêmica da maioria dos professores de Arte, sendo que em alguns casos o professor nem sabe que vive sob a colonialidade do poder e não reconhece o sistema que a (im)põe, assim não se vê como sujeito dominado. Dessa forma, é quase impossível uma postura (des)colonial por parte do professor de Arte da educação básica formal, ele não questiona as imposições sociais, pois não as reconhece.

Ao representar os povos indígenas a partir da visão colonial/moderna eurocêntrica, na maioria das vezes, o próprio professor não (re)conhece os povos indígenas fora dessa representação estereotipada, ou fora desse círculo de poder. A partir disso, abordando a importância da formação continuada dos professores de Arte, sendo que apenas a formação inicial dos professores de Arte em sua maioria não oferece possibilidades para que estes se desvinculem dos conceitos eurocêntricos implantados no sistema educacional brasileiro por influência colonial/moderna, queremos vislumbrar representação *outra* do indígena. Reconhecer a diferença colonial (Mignolo) desses sujeitos é fundamental no papel de formação.

Lembramos ao professor de Arte para não amparar suas práticas pedagógicas nos livros didáticos de Arte como único material ao abordar questões referentes aos povos e temática indígenas. Sendo que os conteúdos utilizados apenas como estão dispostos nos livros didáticos de Arte não contribuirão para a ampliação da formação sociocultural dos alunos. Os conteúdos devem ser explorados e expandidos, se o professor não for propositivo não existirá livro didático que resolva o descaso com as questões indígenas. As informações e conteúdos referentes aos povos indígenas precisam ser (re)pensadas, o professor precisa mudar sua consciência epistêmica e metodológica, para assim aproximar-se de uma abordagem curricular referente as questões e povos indígenas que vai ao encontro de uma postura descolonial.

Iremos, no decorrer da pesquisa, (re)ver (de forma breve³) como as legislações e documentos que tratam as questões e os povos indígenas, tratando com maior atenção a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, estabelecem a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino público e privado.

³ Porque não trato de todas as legislações vigentes que abordam os povos indígenas, ressaltando que em uma dissertação não seria possível, cito apenas as legislações que neste momento acreditei serem indispensáveis para as discussões.

Se são necessárias legislações e documentos obrigando as escolas brasileiras implantar em seu currículo a cultura indígena e afro-brasileira, é visto que a sociedade ainda não reconhece a necessidade e importância para formação brasileira da abordagem de temáticas indígenas e afro-brasileiras de forma horizontalizada. Apenas se estabelece naqueles documentos que sejam abordados conteúdos referentes às culturas marginalizadas, as culturas europeias e estadunidenses não são citadas, pois esses, todos os dias temos nos ambientes educacionais sem precisar de leis que obriguem o seu estudo e ainda pior, são utilizados como culturas superiores no que se refere a Arte, História e todo tipo de conhecimentos diferentes. Mas não foram os professores contemporâneos que criaram o currículo pautado no eurocentrismo, esse currículo vem sendo apenas reforçado, sem questionamento, pois os professores em sua maioria apenas reproduzem o que aprenderam, criando um círculo vicioso, reprodutor colonial/moderno. Assim, os valores modernos onde a Europa é o centro de conhecimento e saber foram implantados no sistema social e educacional brasileiros através da colonização, como não foram contestados e nem sequer (re)pensados continuam permeando o mundo contemporâneo nesses sistemas.

Na disciplina de Arte, na rede estadual de Ensino, os livros didáticos foram implantados há pouco tempo⁴, mas assim como nas outras disciplinas, são utilizados como “livros sagrados”, sem contestação, os conteúdos são reproduzidos fielmente. Vale lembrar que quando os professores de Arte ainda não tinham livros didáticos disponíveis para a sua disciplina, ao abordar a temática indígena recorriam aos antigos livros de História, em sua maioria carregados de textos estereotipados sobre o Brasil Colônia, onde é impossível tratar questões relacionadas aos povos indígenas desvinculadas do “descobrimento”. Como se os povos indígenas só fizessem parte do passado do Brasil e não possuíssem cultura, arte e/ou conhecimentos.

Após algumas inquietações surge a pergunta norteadora da pesquisa: “Como os povos indígenas são representados (“impressos”) no texto escrito nos livros didáticos de Arte sul-mato-grossenses?”. Para encontrar respostas, além de toda a discussão teórica pós-colonial, sempre embasados pelos Estudos de Culturas, serão feitas análises de três livros didáticos de Arte, utilizados no Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, nas escolas estaduais de MS, para, a partir da análise, (re)conhecer (a imagem dos indígenas forjada pelo sistema colonial/moderno) a representação dos indígenas evidenciada nos livros didáticos de

⁴ Escolhido pelos professores no ano de 2014, fazendo parte do triênio de 2015/2016/2017; o primeiro livro disponível foi o livro didático de Arte: **Arte em Interação** (BOZZANO, FRENDA, GUSMÃO, 2013), em volume único para as três séries do Ensino Médio.

Arte. Serão utilizados três exemplares de livros didáticos de Arte⁵ para análise, não trabalhamos com o livro de cada período, optamos por trabalhar com livros que fecham os ciclos educacionais. Obras referentes ao triênio 2016/2017/2018: 4º e 5º anos (anos finais do Ens. Fundamental I, volume único para os dois anos), foi escolhido esse material, pois o 5º ano é o último estágio do Ensino Fundamental I, primeiro exemplar de livros didáticos de Arte utilizados para o Ensino Fundamental I na rede estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, como também apenas o 4º e 5º ano são as séries do Ensino Fundamental I que possuem o livro didático de Arte. Para análise do Ensino Fundamental II, pela mesma justificativa como fechamento de uma fase do Ensino Fundamental e passagem para o Ensino Médio, foi escolhido o livro do 9º ano, referente ao triênio 2017/2018/2019, também esse livro didático foi escolhido pela primeira vez para ser utilizado no Ensino Fundamental II, faz parte de uma coleção de quatro livros, um para cada série do Ensino Fundamental II. O livro de Arte do Ensino Médio, 1º, 2º e 3º (volume único para os três anos), referente ao triênio 2018/2019/2020, é o segundo livro didático de Arte escolhido para o Ensino Médio na rede estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, o primeiro livro foi escolhido no ano de 2014 e fez parte do triênio 2015/2016/2017. Lembrando que os livros distribuídos pelo PNLD são os mesmos em todas as escolas do estado de Mato Grosso do Sul.

Inquietações surgiram após a necessidade de abordar o tema em minha própria sala de aula, pela falta de conteúdo em relação à cultura e história dos povos indígenas, nos materiais didáticos de Arte consultados; a exclusão, a homogeneização e a falta de informação são gritantes. Outro ponto é a falta de atualização dos dados históricos. Em relação às etnias, igualmente, os livros didáticos normalmente abordam apenas um grupo étnico, as informações estão extremamente resumidas e ultrapassadas. Sendo assim, devem ser realizadas mais pesquisas voltadas à Cultura, Linguística, História, Arte, Antropologia, e a uma gama variada de temas disponíveis em relação aos vários povos indígenas, já que a preocupação com os grupos indígenas brasileiros e sul-mato-grossenses, a nosso ver, está fora de foco de abordagens desta natureza. A partir dessa necessidade, busquei subsídio iniciando um curso de pós-graduação *lato sensu* pela UFMS (2014), História e Cultura dos Povos Indígenas, e logo em seguida um curso de extensão na UFGD (2015), na mesma temática, assim me familiarizando com a questão indígena. Esta pesquisa mostra a necessidade que senti como professora de Arte da educação básica em buscar epistemologias que me auxiliassem a ser

⁵ Os livros didáticos de todas as disciplinas são oferecidos a todas as escolas brasileiras a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); os livros passam por escolha dos professores e das escolas antes do final de cada triênio.

uma professora propositora, e a partir disso buscar fontes que me ajudassem a (re)pensar a história que por muitas vezes foi recontada ao longo de séculos nas salas de aulas brasileiras/sul-mato-grossenses ao abordar conteúdos referentes aos povos indígenas.

Assim, discutiremos ao longo do primeiro capítulo intitulado de “Pode o sujeito subalterno indígena ser visto?” sobre as relações de poder envoltas na representação dos indígenas, que sempre são da ordem do olhar do outro, encontradas nos livros didáticos, e como em qualquer representação que se tenha dos povos indígenas na cultura brasileira a partir da visão eurocêntrica/branca, assim dialogando sobre as questões educacionais/sociais, chamando atenção para a utilização do livro didático de Arte como apoio metodológico que deve ser utilizado de forma consciente. Mas não como único material de pesquisa ao abordar conteúdos referentes aos povos indígenas, assim como qualquer outro conteúdo, salientado que os livros didáticos estão carregados de pré-conceitos eurocêntricos.

Em um primeiro momento, para tratar das relações de poder nos amparamos em Gayatri Spivak (2010), já que o título do capítulo faz relação direta ao livro **Pode o subalterno falar?**. Em todas as questões referentes ao conceito e significado de “representação” buscamos apoio em Stuart Hall (2016). Amparamos-nos durante toda a pesquisa em teóricos pós-coloniais latino-americanos/sul-mato-grossenses: Marcos A. Bessa-Oliveira (2010); (2017); (2018); Edgar Nolasco (2013); (2017); Walter Mignolo (2003); Aníbal Quijano (2002); (2005); Vânia Guerra (2015), Barbosa (1998), dentre outros autores utilizados para discutir também questões referentes aos povos indígenas e ao Ensino de Arte. Assim, abordando a colonialidade do poder que permeia as relações sociais/educacionais dos sujeitos indígenas marginalizados na contemporaneidade pelo sistema colonial/moderno, abordando as fronteiras (reais e imaginárias) que separam os sujeitos.

No segundo capítulo, que tem como título “Ensino de Arte (des)colonial – (re)pensando para (re)escrever questões indígenas na educação básica formal”, serão abordadas legislações a respeito da temática e dos povos indígenas e a representação desses perante às legislações, como também traremos questões que demonstram que uma lei e documentos sancionados não garantem a efetiva prática recente dos docentes em relação a esses, abordando, em especial, questões relacionadas a educação básica formal. Durante toda a pesquisa, será abordada e contextualizada a temática indígena e a situação dos povos indígenas sul-mato-grossenses. Neste capítulo também nos dedicamos a contextualizar questões referentes aos sujeitos indígenas na educação brasileira, em especial no Ensino de Arte.

No terceiro capítulo, serão feitas análises dos livros didáticos de Arte utilizados na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul selecionados para investigação, este tem por título “Ler e analisar: a representação dos indígenas posta nos livros didáticos de Arte adotados na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul”. Trabalhamos com o intuito de perceber nos livros didáticos de Arte sul-mato-grossenses como estão representados (“impressos”) os povos indígenas, nos textos escritos dos livros didáticos (materiais didático-pedagógicos) tão essenciais para alguns professores. Ainda neste capítulo não buscamos apenas ver os conteúdos sobre os povos indígenas apresentados nos livros didáticos de Arte da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, discutiremos como a escrita e a visualidade em relação aos indígenas estão dispostas na ideia escrita (texto e língua) dos conteúdos, como também a visualidade (imagem e retrato). Analisando toda a representação que compõe os conteúdos, procurando afastar-se da visão colonial/moderna. Propondo uma representação outra ao analisar os livros didáticos de Arte, para finalmente fazer uma analogia à clássica obra de Rigoberta Menchú (1985)⁶, que ao relatar sua história de vida, expõe sua consciência enquanto indígena/mulher, oriunda de um lócus colonizado – enquanto que, em um subtítulo desta dissertação, exponho-me biograficamente: *Mai(Índia)la*, mulher/fronteiriça/professora periférica não-indígena⁷, mas que têm alunos indígenas, meu lócus é tão subalterno, quanto dos meus estudantes indígenas e não-indígenas. Assim, reconhecendo-me enquanto minoria em um país colonizado, onde a maioria ainda acredita ser/fazer parte da elite colonizadora (tratamos da falta de consciência de classe colonizada que paira sobre Mato Grosso do Sul/Brasil/América Latina).

Discutiremos com teorias modernas, a fim de (re)pensá-las ou contestá-las, pois faremos uso das proposições da teoria pós-colonial entrelaçadas aos Estudos de Culturas⁸, indo ao encontro de uma proposta descolonial para propor uma representação/visão *outra* do indígena sul-mato-grossense. A partir de então, será possível construir epistemologias *outras* para quem sabe futuramente modificar a postura dos professores de Arte, pois os livros são eurocêntricos pautados na colonialidade/moderna (seus conteúdos não serão modificados, mas o professor tem opção de buscar epistemologias *outras*, para assim descolonizar o ensino de

⁶ A partir do texto de Elizabeth Burgos (2007), originalmente consultado em Língua Espanhola: “**Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia.**” – em tradução para a Língua Portuguesa: “**Meu nome é Rigoberta Menchú e assim nasceu minha consciência.**” (tradução nossa).

⁷ A escola em que atuo como professora de Arte é composta por alunos indígenas e alunos da cultura urbana da cidade.

⁸ Para a tomada dos Estudos de Culturas e para proposta descolonial do ensino de Arte partimos das proposições de Bessa-Oliveira (2018) nas ideias dispostas em seu livro **Paisagens biográficas pós-coloniais: retratos da cultura local sul-mato-grossense**; como também no artigo: **Agora, Ensino de Artes X Estudos de Cultura: para além dos muros da escola** (2018).

Arte, mudando sua visão e a forma com que aborda os conteúdos (im)postos no livro didático de Arte). Com conteúdos e temáticas relacionadas aos povos indígenas a partir de uma postura descolonial, os professores propositores poderão assim enriquecer os currículos escolares, contribuindo para a formação cultural e social dos alunos indígenas e não-indígenas.

Optamos pela abordagem descolonial por entender que da forma como os indígenas estão dispostos nos livros didáticos de Arte, de modo geral, esses não passam de ilustrações, muito mal postas, a partir de perspectivas coloniais/modernas e pós-modernas. Quer dizer, temos hoje, nos livros didáticos de Arte um indígena “Iracemado”, quando muito, de pele viçosa e “lábios de mel” (BESSA-OLIVEIRA), pois foi essa, tirada a impressão de bárbaros, a visão que os europeus tiveram dos brasileiros nativos ao invadirem o país. Portanto, queremos antes de tudo discutir que a representação indígena no livro didático de Arte contemporâneo ainda é falocêntrica.

Dessa forma, serão feitas interpretações dos conteúdos expostos nos livros didáticos de Arte, sendo assim, o que será considerado é o conjunto do texto com as imagens; o foco é a representação, a “impressão” que está sendo transmitida, ressaltando que não serão feitas análises pensando em pressupostos da semiótica, ou de outra estrutura artístico-analítica formal qualquer. Se necessário, serão feitas análises nas imagens que acompanham os textos para abordar as informações de maneira cultural, puramente descritivas, sem aprofundar em pressupostos analíticos estruturais da imagem⁹.

Nosso objeto de pesquisa, o livro didático de Arte, é portador de informação a respeito dos povos indígenas, e, em sua maioria, não carregam informações coerentes, os poucos que ainda fazem relação com algum grupo indígena estão cheios de informações truncadas e a partir disto são criadas e distribuídas representações falsas sobre os povos indígenas; sempre com a mesma fidelidade das representações coloniais. Com informações e discursos pautados na visão colonizadora, onde prevalece o etnocentrismo, por conta *dessa* falta de conhecimento, são transmitidos conceitos errôneos em relação aos indígenas brasileiros e sul-mato-grossenses. Tais conceitos são adquiridos e disseminados através desses materiais didáticos, como também em outros artefatos culturais e nas relações educacionais, onde nem sequer demonstram claramente a história, cultura e a arte dos povos indígenas brasileiros, pior ainda, os mesmos materiais excluem os conhecimentos que não estão, no caso desses povos, ancorados na nossa noção de ciência.

⁹ As análises das imagens que acompanham os textos serão feitas se existir necessidade, e serão análises culturais, ancoradas no conceito de representação abordado por Hall (2016); ainda baseadas em conceitos iconológicos a partir do entendimento de como esses sujeitos são representados nos livros didáticos de Arte, ao longo de séculos amparados em estereótipos modernos.

Essas informações foram implantadas na cultura brasileira, sendo ela influenciada/pautada em discursos eurocêntricos, que são reforçados ainda por gerações. Tais equívocos ainda se fortalecem devido à falta de conhecimento do não-indígena em relação aos povos indígenas que habitam o território brasileiro. Na prática educacional, a falta de conhecimento em relação aos povos indígenas causa um grande impacto na forma com que a escola e os livros didáticos tratam a temática indígena no mundo contemporâneo, e na formação dentro das salas de aulas brasileiras/sul-mato-grossenses essa história se repete.

No livro didático atualmente adotado pela rede estadual de ensino, os povos indígenas sul-mato-grossenses nem sequer aparecem; isso ainda porque o estado do Mato Grosso do Sul é o segundo com maior número no país quando se refere às populações indígenas em nível nacional. Professores preferem apegar-se a uma história forjada e narrada pela ótica dos colonizadores¹⁰, ao invés de abordar conteúdos regionais e locais com maior significado para os alunos. As representações dos povos indígenas postas nos livros didáticos consistem em “modelos” de indígenas algumas vezes tidos como selvagens, ligados à pureza da natureza, sempre como um personagem fictício, caracterizado com trajes típicos, estes são os indígenas brasileiros das salas de aula. Já o indígena sul-mato-grossense em nível regional e local é sempre associado a uma representação carregada de preconceito, a identidade e a imagem dos indígenas são associadas aos conceitos e discursos pejorativos.

As representações dos povos indígenas criadas a partir da historiografia brasileira, com discursos colonialistas, pautados em modelo moderno eurocêntrico, que colocam a Europa como único centro de produção de Cultura, distanciados da real cultura brasileira, são mais afastadas ainda da cultura sul-mato-grossense. Representações essas baseadas em conceitos coloniais/modernos a respeito da temática e dos povos indígenas colaboram para, que nas relações educacionais e sociais, sejam cada vez mais criados discursos estereotipados, que evoluem para atos de discriminação, violência e preconceito, que causam silenciamento dos alunos indígenas que frequentam a educação básica formal; pois esses se sentem e são excluídos por colegas e professores não-indígenas.

Para toda a investigação e análise iremos nos amparar em autores que escrevem a partir de uma perspectiva pós-colonial/subalterna, e, sempre que possível, abordando

¹⁰ Falo do meu lugar *biogeográfico* onde os professores não acreditam que possam fazer uma abordagem do conteúdo indígena para além do livro didático, lembrando que não nos ocupamos em destinar a culpa de uma educação brasileira com bases Coloniais Modernas apenas aos professores, esta dissertação preocupa-se, em primeiro lugar, em refletir e reconhecer os traços Coloniais em nossa cultura educacional, para assim, desvincular-se da modernidade (abordando especificamente a representação/impressão dos indígenas nos livros didáticos de arte). Para assim, podermos agir de forma desobediente diante de tantas epistemologias implantadas como verdades imutáveis desde o período Colonial.

epistemologias que considerem os Estudos de Culturas. As marcas construídas pelas leituras dos estudos pós-coloniais estão emergindo com força, com isso conscientizando educadores e todos os setores sociais. Estamos avançando aos poucos para a almejada educação multicultural; é difícil desconstruir um pensamento eurocêntrico tomado como verdade e reforçado por gerações. Nossa pesquisa quer ajudar a compreender/enxergar que a perspectiva da cultura sul-mato-grossense, a partir da representação do indígena posta, está centrada no discurso europeu que condena toda a cultura latino-americana. Fazendo uma revisão bibliográfica, pretendemos discorrer, a partir da perspectiva epistêmica pós-colonial, sobre a representação moderna do indígena na cultura brasileira (em especial, sul-mato-grossense) tendo autores que evidenciam, a partir dessa perspectiva epistemológica e que, por conseguinte, reconhecem esses sujeitos da exclusão nada natural, como produtores de arte, cultura e conhecimentos e que, por isso mesmo, demandam uma autorrepresentação no imaginário cultural e social brasileiros.

A partir de todas as proposições abordadas durante a pesquisa pretendemos aplicar o projeto de pesquisa (em apêndice) em forma de palestra para professores da cidade de Antônio João, onde serão abordados assuntos descritos ao longo da pesquisa, com o mesmo tema do referido projeto e visando uma representação *outra* do indígena nos livros didáticos de Arte da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

O projeto de intervenção visa atender uma das exigências do PROFEDUC- Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com o intuito de contribuir para a construção de um imaginário descolonial entre os professores de Arte que participarem das palestras, assim disseminando epistemologias pós-coloniais, para que os professores modifiquem suas posturas ao abordar conteúdos referentes a temática indígena e aos povos indígenas.

CAPÍTULO 1 - PODE O SUJEITO SUBALTERNO INDÍGENA SER VISTO?

Olhe a nossa história, os nossos ancestrais
 O Brasil colonial não era igual a Portugal
 A raiz do meu país era multirracial
 Tinha índio, branco, amarelo, preto
 Nascemos da mistura, então por que o preconceito?
 (CONTINO, 2003, s/p).

Todo o processo colonial/moderno pelo qual passou a América Latina (como todos os países colonizados) envolve-se às relações de poder. Como consequência dessas relações, surgem representações dos povos indígenas pautadas na visão eurocêntrica hegemônica que faz emergir fronteiras (físicas e/ou imaginárias) como as desigualdades sociais, artísticas, culturais, econômicas, como também os discursos formados a partir dessas relações de domínio onde o dominado vive subjugado. Quando vive!

A falta de consciência dos brasileiros enquanto sujeitos descendentes de várias cores/raças, gera racismo/discriminação, negamos nossas origens, agindo como tolos, ou melhor, como diz Gabriel, o Pensador, como “burros”, pois, “*Racismo é burrice!*” (CONTINO, 2003). O que a história nos faz entender é que ao instaurar-se a Colônia de Portugal nas *terras Brasilis*, todos os povos transformaram-se em “cara pálida”, quem não teve a sorte de se tornar raça privilegiada, que ocupe as margens (indígenas e/ou negros). Acreditando erroneamente ter “sangue azul” muitos subjugados evitam a consciência de classe/raça, negando importância aos povos originários do nosso país, negando as raízes multiculturais do Brasil, relegando os indígenas a ocuparem as margens subalternas, sendo invisibilizados por séculos!

Em um primeiro momento, ousamos e buscamos na fala de uma mulher, Gayatri Chakravorty Spivak (2010)¹¹, o embasamento para tratar de quem se encontra em pior situação nessas relações de poder: os povos indígenas, assim como as mulheres e diversos outros grupos que estão às margens sociais. Quando nos referirmos às relações de poder, iremos nos amparar na autora pós-colonial, especialmente no livro **Pode o subalterno falar?** (2010) que também trabalha com as relações de exclusão e, conseqüentemente, de subordinação, envolvendo grupos ditos como subalternos: termo utilizado pela autora ao se referir às relações sociais em que uma cultura/sujeito prevalece em relação a outras/outros. Assim, perpassando pela consciência da ideia de voz do sujeito subalterno, queremos pensar a (in)visibilidade indígena nos livros didáticos de Arte em Mato Grosso do Sul.

¹¹ Ao serem citadas as páginas 07-18, está-se referindo ao Prefácio da obra: **Pode o subalterno falar?** - Spivak (2010), com autoria de Almeida (2010).

Um sujeito indígena “impresso” nos livros e nos discursos (excludentes¹²) foi construído pelos intelectuais coloniais/modernos como *outros*, construção feita dos lugares eurocêntricos de onde teorias e sujeitos sempre representaram os sujeitos indígenas marginalizados, lugares de onde a diferença é utilizada como fronteira para separar/dividir e classificar culturas entre inferiores e superiores. A partir desta inferioridade dos indígenas os colonizadores são reconhecidos como dominadores durante e após o processo colonial. Da dominação nascem forças desiguais que subalternizam os sujeitos indígenas, assim como outros grupos colocados às margens sociais: homossexuais, negros, pobres, mulheres, dentre outros, que vivem nesse “jogo” social de poder: econômico e discursivo.

Sendo assim, a partir do título do livro de Spivak, surge um jogo de palavras que norteia a inquietação deste nosso primeiro Capítulo: Pode o sujeito subalterno indígena ser visto?. Caminhando para os próximos capítulos e subtítulos em que toda a dissertação evolui, a partir do objeto de investigação, o livro didático de Arte, serão tratadas, no decorrer da pesquisa, as questões referentes ao conceito de representação para compreensão da representação construída em torno dos indígenas posta nos livros didáticos de Arte de Mato Grosso do Sul e a colonialidade do poder que permeiam as relações sociais/educacionais e de representações várias postas em que os sujeitos indígenas são sempre marginalizados pelo sistema colonial/moderno, assim abordando as fronteiras (reais e imaginárias) que separam os sujeitos outros aos olhos coloniais/modernos, mas que igualmente aproximam da nossa perspectiva (des)colonial e epistêmica.

1.1 (Des)mapeamento de fontes circunstanciado: Por uma representação *outra* do indígena nos livros didáticos de Arte da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul

Com o intuito de fazer um levantamento sobre o que já foi produzido no meio acadêmico a respeito do objeto investigado pela pesquisa, o livro didático de Arte, buscamos primeiro encontrar pesquisas que se assemelhem ao tema: “Por uma representação *outra* do indígena nos livros didáticos de Arte da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul”; foram utilizadas as palavras-chave: povos indígenas, livros didáticos de Arte, pensamento pós-colonial. Outro aspecto relevante considerado durante a busca foi que para a pesquisa ser considerada semelhante a esta, buscamos textos que embasados na perspectiva pós-

¹² Uma vez que a história europeia não precise ser abordada em um dia específico no currículo como as histórias das outras culturas.

colonial/subalterna e que se concentrem na área de Arte, especialmente tendo como objeto o livro didático de Arte.

Esta perspectiva *outra* que propomos é embasada nas teorias da perspectiva pós-colonial, que tem como uma de suas inquietudes as fronteiras (ou melhor, o rompimento de fronteiras), não apenas as fronteiras físicas, mas também as imaginárias e epistemológicas que afastam, marginalizam e excluem os sujeitos que não fazem parte do padrão de classificação social, cultural, econômico, religioso, entre outros padrões criados, a partir da visão colonial/moderna inspirada nos valores europeus, esses, por sua vez, seguidos do pensamento inspirado no projeto global que eleva a cultura estadunidense ao patamar superior (junto à Europa). Assim, tendo o pensamento moderno a fronteira como separação para nós.

Enquanto que na perspectiva cultural e mais ainda ancorada na condição pós-colonial, fronteira é tomada como lugar que separa e ao mesmo tempo aproxima, mas que produz um conhecimento cerzido no interior (intervalar) do espaço que é “entre” que o pensamento hegemônico europeu nunca vai alcançar para compreender as práticas artísticas ali produzidas como arte, cultura e menos provavelmente ainda como produtoras de conhecimentos que emergem desse lugar do intervalo: que se situa no lugar até onde o pensamento (fronteira) moderno europeu dual alcança e está para além da ideia do que está separando alguma coisa, quando na verdade junta as diferenças. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 08).

Pensamos como Bessa-Oliveira (2017), só quem vive nesses *loci* de fronteira, seja ela física ou imaginária, será capaz de compreender e produzir conhecimento que represente os sujeitos e as próprias práticas culturais/artísticas/históricas marginalizadas. Precisamos utilizar as fronteiras que distinguem os sujeitos não mais para afastar os diferentes, mas utilizar dessas fronteiras como uma forma de ligação das diferenças, sejam elas culturais, religiosas, sociais, econômicas, entre outras diferenças que por muito tempo, a partir das ideias e discursos coloniais/modernos, foram utilizadas para separar/afastar os sujeitos subalternos.

Não podemos mais usar conhecimentos de *loci* distantes/distintos para idealizar/representar e pensar os sujeitos marginalizados, melhor dizer não cabe no mundo contemporâneo mais julgar/classificar a partir da visão de outros. Aqui escrevemos a partir das perspectivas pós-coloniais/subalternas, mas isso não quer dizer que todas as teorias e pensamentos teóricos contemporâneos vão de encontro com as mesmas proposições, ou utilizados no mundo contemporâneo como as epistemologias escolhidas para acompanhar esta pesquisa.

É de suma importância esclarecer que nossa intenção com este (des)mapeamento¹³ circunstanciado está longe de ser um levantamento histórico, fazer uma cronologia agora seria reforçar essa história para/do indígena posta pelo não-indígena. Sendo assim, não iremos quantificar, ou utilizar quadros com os títulos e autores consultados, esclarecendo que não foram encontrados materiais que pudessem ser citados como bibliografias semelhantes. Nossa intenção aqui é demonstrar a falta de pesquisas que tratam do objeto investigado, como também a carência de pesquisas que abordem a temática indígena/representação dos povos indígenas a partir da perspectiva pós-colonial/subalterna, como também a carência de pesquisas na área de Arte desvinculada da perspectiva moderna. O levantamento histórico por gráfico, listagem por listagem, as bases de dados já o fazem muito bem!

O diferencial da nossa pesquisa é o embasamento na perspectiva teórica pós-colonial/subalterna, com a intenção de (des)colonizar a representação dos indígenas nos livros didáticos (não descolonizar o livro, mas sim as epistemologias utilizadas pelos professores ao abordar a temática indígena a partir dos livros didáticos de arte). O objeto investigado é novo o livro didático de Arte é recém-chegado “no chão” das escolas, em especial na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul. Com isso, encontramos uma relevância a ser considerada na pesquisa, em especial ao objeto investigado, o livro didático de Arte, a pesquisa é inédita; nas bases de dados investigadas não existe material bibliográfico que explore nosso objeto, o livro didático de Arte pela perspectiva teórica aqui utilizada, já era de se esperar!

O mapeamento foi feito a partir de publicações e estudos consultados na Internet, em especial nos artigos (periódicos, teses e dissertações) que se encontram nos sites do banco de teses da CAPES¹⁴ e da SCIELO¹⁵. Após levantar o material que foi produzido a respeito do tema consultado, ou melhor, o mais próximo que encontramos, ficou perceptível que o maior número de pesquisas se concentram na área de história, ao buscar pelas palavras-chaves: povos-indígenas e livros didáticos não é difícil encontrar pesquisas que trabalhem a representação dos povos indígenas concentradas na área de História, ou seja, investigações que se referem ao livro didático de História. Ao nosso entender tais pesquisas não podem ser consideradas semelhantes, por dois pontos: primeiro nosso objeto investigativo não é o livro didático de História e sim o livro didático de Arte, para este último não foram encontrados resultados. Segundo as teorias utilizadas como base, tais representações estão ancoradas nas perspectivas modernas e por consequência não buscam formas *outras* de investigar ou

¹³ Nossa afirmação baseia-se que não há pesquisas como a nossa em nenhum banco de dados oficiais. Logo, mapear aqui está mais na ordem de um desmapeamento.

¹⁴ Cf. <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

¹⁵Cf. <https://search.scielo.org/>

representar os povos indígenas, assim afastando-se de tangenciarem a esta pesquisa. Pois aqui não utilizamos referenciais tradicionais das academias Modernas, buscamos possibilidades *outras* de representação dos povos indígenas nos livros didáticos de Arte, como também, “sondamos” as representações dos povos indígenas encontradas nos livros didáticos de Arte por perspectivas *outras*, “duvidando” da historiografia tradicional.

Não aceitamos as perspectivas históricas modernas como verdades incontestáveis, ainda vale ressaltar que nas bibliografias consultadas são encontradas apenas perspectivas modernas sobre o ensino de Arte. A respeito das pesquisas que abordam questões de representação dos indígenas, ou a temática indígena, foram encontradas apenas pesquisas amparadas em perspectivas tradicionais, que assim como quaisquer outras representações dos indígenas sempre serão pejorativas. Percebemos durante a busca que a preocupação maior ao tratar a temática indígena ainda é a relação com o processo de colonização, não criticamos esta relação, como compreendemos, sendo que na perspectiva pós-colonial subalterna também nos interessamos em estudar a relação e as consequências/marcas deixadas pelo processo colonial, em especial nos países Latino Americanos. Mas buscamos respostas a partir de uma visão *outra* da história, compreendemos e consideramos a colonialidade do poder envolta nas relações dos povos indígenas com os colonizadores, que como consequência levou os povos indígenas e tantos outros grupos de indivíduos às margens sociais.

O que deve haver é uma crítica periférica, subalterna por excelência, cujo pensamento liminar reverta a subalternização dos saberes e a colonialidade do poder, crítica que proponha um novo modo de pensar no qual as dicotomias sejam extintas em prol de uma outra episteme que se articule para além da diferença colonial moderna. (NOLASCO, 2013, p. 87).

Em Nolasco (2013), como em outros autores consultados que tratam de questões relacionadas à perspectiva pós-colonial/subalterna, não existe definições para essa teoria desvinculada das relações de poder e da diferença colonial. De forma geral, determinados grupos sociais, ou indivíduos, tentam se impor e demonstrar sua força ou superioridade em relação a outros, em diversas relações econômicas, sociais, históricas, culturais, políticas e religiosas. Nesse embate de forças desiguais, sempre uma cultura (indivíduos, ou grupo de pessoas) prevalece sobre outras, conseqüentemente o lado fraco (comparações feitas na maioria das vezes a partir de ideias eurocêntricas, ou globalizadas, que determinam comparações culturais, históricas, dentre outras) acaba destinado à subalternização. A partir do pensamento e do discurso moderno a voz dos sujeitos subalternos é silenciada. E, no nosso

caso, a (auto) imagem/(auto) representação do indígena é literalmente apagada ainda que em evidência nos livros didáticos.

Não falo do lugar do indígena, nem tenho a intenção de falar pelos sujeitos indígenas, assim partindo do meu próprio contexto sociocultural, meu pertencimento é enquanto mulher branca fronteira (Brasil/Paraguai), vivo enquanto sujeito duplo escrevendo uma dissertação de uma cidade fronteira (fronteira geográfica), também lidando com as fronteiras da exclusão (fronteiras imaginárias), professora branca, de uma escola pública periférica, que têm alunos indígenas. Faço parte sim do grupo dos subalternos! A partir de uma fronteira dupla, meu lócus geográfico fronteiro e das fronteiras imaginárias, assim lutando para que nossa voz não seja silenciada, parto minhas argumentações das discussões reais buscando fundamentação para as discussões e problemáticas imaginárias, ou ao contrário, a ordem nesse caso não altera o resultado, pois nossa única intenção é propor discussões dessas fronteiras duplas enquanto sujeito marginalizado por uma hegemonia branca, fálica e machista, por conseguinte, preconceituosa.

Estou há vários anos no grupo de professores do Mato Grosso do Sul, na educação pública da fronteira como professora de Arte, já presenciei diversas vezes discursos e atitudes de professores, dentre outras pessoas que ocupam cargos nas instituições de ensino, sustentarem um discurso excludente, sujeitos que não se reconhecem pertencentes às classes marginalizadas (mesmo sendo professores periféricos de escola pública, sustentam um discurso pautado na ignorância epistêmica onde acreditam fazer parte de uma classe elitizada). Também é corriqueiro encontrar alunos de escolas públicas sentindo-se superiores aos colegas, discriminando, julgando-se superiores por terem pele clara, ou por possuir melhor poder aquisitivo que os outros, tentando se autoafirmar às custas dos outros (são exemplos de sujeitos que vivem sob o domínio e não percebem) com a ideia de superioridade cultural, pautados mesmo que inconscientemente em valores eurocêntricos.

É corriqueiro presenciarmos brasileiros que cometem ato de discriminação étnico-racial, ou cultural tomados pelo discurso colonial/moderno (ou até mesmo distribuem um discurso de ódio pautado em (des)valorização humana, excitados no cenário atual por ideias de “um certo político”. Assim nos fazendo refletir que aquele cenário de igualdade racial e social que vimos surgir a pouco tempo no Brasil, não passou de falso moralismo, pois bastou alguém distribuir ódio gratuito para ter diversos seguidores) sentindo-se pertencentes a uma classe dominante/elitizada, por consequência sentindo-se superiores aos indígenas, ou a qualquer outro sujeito subalterno: estão equivocados (em sua maioria os sujeitos fazem parte também do grupo dos subalternos, mas não se reconhecem como subalternos).

Recorremos às palavras de Bessa-Oliveira (2017), onde o autor identifica esses atos como “discurso dominante”, em que os sujeitos são tomados pelo poder que se ergueu em torno da cultura europeia e da cultura estadunidense como únicos produtores de Arte/cultura/conhecimento, onde desmerecem/desvalorizam os sujeitos não pertencentes a esses lugares. Como os próprios sujeitos que discriminam e se julgam superiores não pertencem também a um lugar geográfico superior, criam fronteiras de exclusão a partir do discurso.

[...] Nos muitos lugares periféricos (localidades, sujeitos mentalmente periféricos-ainda que esses se considerem intelectualizados), cidades, bairros, países inteiros, às vezes, os discursos dominantes imperam por estupidez (para não dizer burrice) do entendimento dos erros feitos no passado. (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 34)

Partimos das colocações de Bessa-Oliveira (2017) para relacionar os discursos contemporâneos ancorados às ideias e pensamentos coloniais/modernos, são afirmações que ainda hoje defendem a existência de culturas superiores e que esse sentimento de pertença a uma cultura identificada como mais valorosa encontra-se em discursos pautados nos valores etnocêntricos; mais uma vez a herança colonial permeando as relações sociais dos brasileiros, ou melhor, as relações sociais nos países colonizados. O sujeito que não pertence a esse grupo hegemônico, que não é europeu ou estadunidense, logo cria mecanismos para se identificar como superior, valoriza as produções artístico-culturais europeias (na maioria das vezes sem reconhecer tais imposições disfarçadas no sistema, como é o caso da educação brasileira, onde na maioria dos currículos são prezados conteúdos e valores da Europa ou dos Estados Unidos, ao invés de prezar pela contextualização nacional/regional/local), e é fascinado apenas pelo cinema americano, sonha em viajar por toda a Europa, sem ao menos conhecer as belezas e riquezas culturais produzidas no Brasil, ou nem sequer conhecer os países que fazem divisão fronteira com o seu país (no caso dos sujeitos fronteiriços sul-mato-grossenses).

Existem casos de sujeitos indígenas que não se reconhecem enquanto pertencente a uma etnia indígena, negando sua identidade indígena, (não moro na aldeia, meus parentes que são indígenas), um mecanismo de defesa, uma forma de não serem (des)valorizados, discriminados, subjugados: pois o sistema que classifica/separa e representa os sujeitos subalternos não é nem um pouquinho humanizado, esperando apenas uma oportunidade para subjugar culturalmente, social e historicamente os sujeitos que lutam para adentrar ao mundo criado pelo dominador. Como diversos casos e discursos de pessoas com herança histórica negra e que não se reconhecem enquanto negro. Não estamos intencionados em apenas

criticar, mas dar exemplos e possibilidades para (re)pensarmos a historiografia imposta como verdade universal, registados nas bases de dados acadêmicos tidos como arquivos da verdade¹⁶. Sabemos que esses sujeitos foram “obrigados” pelo sistema a encontrar mecanismos de defesa, para não serem atacados com atos/discursos de discriminação e preconceito, não se sentem seguros para autodeclarar-se pertencentes às culturas marginalizadas por séculos, em especial nos países colonizados.

Ao abordar questões que se referem às raízes familiares os discursos hegemônicos surgem facilmente, quase que a maioria dos brasileiros acredita ter origens europeias, reforçam e se orgulham de sua árvore genealógica branca eurocêntrica. Assim negam pertencimento à descendência indígena e africana, ou descendência de um país fronteiriço. Mais uma vez, a hegemonia da Europa prevalece, como se fosse vergonhoso identificar-se como negro, indígena, paraguaio, boliviano, argentino, etc. Como surgiu esse sentimento que envergonha os sujeitos? É fácil responder a inquietação, buscamos nossa resposta nos discursos coloniais/ modernos que inferiorizam os sujeitos originários de locais não europeus e estadunidenses, como se o restante do mundo não fosse agente histórico, produtor de conhecimento, arte e cultura.

Esses sujeitos marginalizados ao negarem sua origem também (re)afirmam a historiografia eurocêntrica, deixando mais distante todo o processo histórico sofrido pelos indígenas e negros durante o período colonial/moderno que se estende pelos últimos séculos. Assumindo como verdade a historiografia tradicional, distanciando-se cada vez mais de uma visão *outra* do processo histórico do Brasil. Aqui nesta pesquisa, acreditamos/buscamos uma história *outra* que deixa de ter o colonizador como narrador e protagonista do processo colonial histórico, cultural e artístico do Brasil. Visamos a uma historiografia *outra*, aquela que não tem registros nem nas academias brasileiras, dirá em base de dados.

Sujeitos brasileiros em pleno Século XXI apegam-se a credíes e discursos disseminados no período de “descobrimento” (Século XV), como também em relatos anteriores que misturam ficção com realidade, discursos assumidos como verdadeiros desde os séculos XIII, XIV, XV. Um pequeno exemplo são os indígenas representados pelos portugueses em relação às suas cerimônias e cultos religiosos, assim como todas as suas manifestações culturais, considerados como pagãos. Aqui buscamos referências nos escritos de Vainfas (1995)¹⁷, que descreve os relatos dos cronistas quinhentistas em sua obra: “A

¹⁶ Bessa-Oliveira fala desses arquivos como arquivos do mal.

¹⁷ Utilizamos dos escritos Modernos de Vainfas (1995) para (re)pensar e (re)negar a ideia de uma cultura superior.

heresia dos índios”, seus escritos se referem aos indígenas que habitavam as terras brasileiras, quando os portugueses cristãos aqui chegaram, caracterizados/representados como “possuídos pelo diabo”. Na historiografia tradicional moderna, os portugueses são seres produtores de cultura, homens bons carregados de graça e fé que chegaram para catequizar e apresentar Deus aos homens pagãos, sem religião. Sempre prontos a traçar uma linha divisória, de um lado está a Europa e os homens bons/religiosos, do outro lado estão os povos indígenas primitivos/pagãos e todos os adjetivos pejorativos que diminuem cultural e socialmente os povos e os países colonizados. Indígenas e negros desde sempre são representados pela visão do outro. Assim, os povos indígenas representados a partir da visão colonial moderna são herdeiros de um povo sem história, cultura, ou qualquer tipo de conhecimento: infelizmente em pleno mundo contemporâneo são esses discursos que ainda são valorizados como verdades.

Ao aceitarmos essas imposições e visões históricas coloniais/modernas a respeito da nossa história brasileira e indígena, nós brasileiros estaremos (re)afirmando esses pensamentos/discursos colonialistas hegemônicos excludentes como verdadeiros. Ao negarmos nossas origens e matrizes históricas, ao nos envergonharmos da miscigenação do povo brasileiro, ou buscarmos mecanismos para afirmar descendência europeia, negamos nossas próprias raízes culturais familiares. Assim, estamos negando nossa verdadeira história e aceitando imposições que nos foram “dadas”, aceitando o local marginal em que fomos colocados, mesmo que alguns sejam crédulos de não pertencerem às margens subalternas, por não perceber as linhas que separam/afastam os sujeitos marginalizados. Mas que pensam fazer parte das classes dominantes elitizadas, sendo assim, fielmente defendem o status que acreditam possuir quando na verdade são despossuídos.

Representações/classificações que diminuíram os povos indígenas, criando aparência e discursos relacionados ao povo que representa a maldade na vida terrena, ao se referir aos indígenas como seres demoníacos/malvados, negando sua história e cultura, ou seja, marginalizando os povos indígenas que se encontravam no território brasileiro por volta de 1500, continuam assim, desumanizando os povos indígenas para apoderarem-se de todas as suas riquezas.

Os homens portugueses bons precisavam justificar para a igreja e ao seu Deus toda a maldade feita com os povos indígenas, “No olhar dos colonizadores, a idolatria, como o diabo estaria em toda a parte: nos sacrifícios humanos, nas práticas antropofágicas, no culto de estátuas, na divinização de rochas ou fenômenos naturais, no canto, na dança, na música, [...] (VAINFAS, 1995, p. 26). O extermínio de quase toda a população indígena e a tomada de

terras à força foi um ato de bondade, estavam apenas agindo e seguindo os ensinamentos da igreja, protegendo os cristãos (discursos e ideias coloniais/modernas) do demônio. Como se os povos indígenas desrespeitassem Deus, com suas idolatrias e cultos religiosos que iam contra os preceitos cristãos dos portugueses, isso bastava como justificativa para todas as atrocidades praticadas pelos colonizadores. Em momento algum da história brasileira as especificidades dos povos indígenas foram respeitadas, assim como tudo o que for diferente não é aceito/compreendido, apenas é desconsiderado ou modificado.

(Re)pensarmos a historiografia colonial/moderna a respeito dos indígenas (é preciso (re)pensar a história da América Latina, pois todos passamos e sofremos com as mesmas consequências da colonização), buscando epistemologias *outras* que melhor expressem o processo histórico brasileiro e as relações culturais e consequências do processo colonial, é uma forma de começar a romper com as ideias implantadas na cultura brasileira. Pois, na visão colonial/moderna tudo que é considerado diferente deve adequar-se aos padrões do sistema regente que, por conseguinte, é regido pelos mais fortes. Até bem pouco tempo apenas conhecíamos a visão histórica a partir da ótica do colonizador, foi assim em todos os países que passaram pelo processo colonial, não existia a necessidade, nem sequer a coragem de contestar a história. Como nos mostra Bessa-Oliveira (2017, p. 37): “Toda e qualquer formulação que se tem hoje da América Latina está, quase sempre, perpassada pela ótica do colonizador e europeu ou pelo olhar capital norte-americano.” Então, retornamos as nossas inquietações, de que toda representação dos sujeitos indígenas ainda está ancorada a esse processo histórico colonial/moderno hegemônico. Seja ele imaginário, sejam os que compõem os registros de nossa história.

Somos sujeitos latinos dominados historicamente¹⁸, ainda no mundo contemporâneo obrigados a seguir “os padrões representacionais” dos séculos passados, impostos pelos colonizadores. Outros tantos sujeitos são manipulados em acreditar fielmente nas imposições, ou pior, acreditando se igualarem aos europeus/americanos, não se consideram marginalizados, um estúpido equívoco, apenas foram bem doutrinados. Assim, continuam repetindo pelos séculos, sem contestar, a história, a arte e a cultura impostas pelo mundo e sujeitos coloniais/modernos.

Valores europeus/americanos que continuam estabelecidos, em especial no sistema educacional brasileiro, mas se nos reportarmos às aulas de Arte os professores certamente irão reconhecer estes valores impostos nos currículos de suas escolas, sendo seguidos fielmente

¹⁸ Vale conferir BESSA-OLIVEIRA, BHABHA, NOLASCO e tantos outros teóricos latinos que estão lendo as culturas de exterioridade para além da história hegemônica.

sem contestação: deixamos de abordar conteúdos nacionais, regionais e locais para nos prendermos a Arte Clássica/canônica, assim seguindo as exigências primeiras dos referenciais, os currículos das escolas a serviço das fronteiras, separando e afastando (como é o caso das culturas marginalizadas, quando muito são lembradas somente por conta da exigência das legislações¹⁹, que são feitas de maneiras rápidas e isoladas). Sem contestação, sem proposição de mudanças, a História da Arte internacional reina soberana, continua-se repetindo em alguns casos conteúdos ultrapassados estereotipados, professor de Arte seguindo as (im)posições sem perceber a dominação.

A postura do professor precisa ser modificada na sua própria consciência epistêmica. Para isso acontecer é preciso (re)pensar sua prática, buscando epistemologias *outras*, como propõe Bessa-Oliveira (2018), “descolonizar” toda a história de relação entre colonizadores e povos indígenas sempre mascarada e ainda hoje aceita como verdadeira. Alguns professores apenas reproduzem o que eles próprios aprenderam no Ensino Fundamental, nos antigos livros de História (levando em consideração que o livro didático de Arte é um material novo no cenário educacional).

Se refletirmos sobre as aulas de Arte, há bem pouco tempo eram vistas como passatempo/descanso dos alunos, a maioria dos professores não tinham habilitação na área, a disciplina servia para complementar aulas dos professores efetivos das diversas áreas de licenciatura. Ainda hoje, em locais onde não existem professores de arte habilitados, encontramos essa realidade da disciplina de Arte ser ministrada por professores das mais variadas áreas. Não criticamos agora essa questão, mas criticamos as práticas amparadas na colonialidade/moderna, onde a História da Arte europeia/estadunidense e o livro didático de Arte são utilizados como único referencial de apoio. É importante ressaltar que apenas o professor ser habilitado na área de Artes não garante uma mudança epistêmica da postura e das práticas dos professores. Seja ela Artes Visuais, Artes Cênicas, Música, entre outras graduações, não garante uma prática efetiva desvinculada de estereótipos coloniais, sendo que apenas a formação inicial deste profissional não fornece domínio pleno de todas as questões relacionadas a área da Arte educação.

¹⁹ No caso a legislação que nos referimos é 11.645/2008 (lei que altera o Art. 26 da LDB 93.94/1996) que determina a abordagem de conteúdos referentes às classes marginalizadas, sanciona que devem ser abordadas arte, história e cultura indígena e afro-brasileira (nas disciplinas de Arte, História e Literatura, está última disciplina atualmente excluída dos currículos de Ensino Médio das escolas públicas). Chamando atenção que uma lei sancionada não garante efetiva prática e contribuição para que aconteçam práticas metodológicas desvinculadas de estereótipos eurocêntricos, pois a lei também marginaliza e coloniza os sujeitos indígenas e afrodescendentes.

Como propõe Bessa-Oliveira (2018, p.75) “Por isso, é preciso descolonizar a crítica, a arte, a cultura e as paisagens no âmbito da cultura latino-americana, brasileira e, claro, no lócus sul-mato-grossense.” Precisamos nos desvincular das ideias canônicas de Arte e Cultura (im)postas pela Europa e mais tarde pelo Projeto Global dos Estados Unidos, para caminharmos rumo ao sujeito crítico que parta do professor de Arte, para enfraquecer a ideia implantada pelo processo colonial; somente assim será possível fazer nascer retratos dos sujeitos e culturas locais autorrepresentáveis.

Entramos em outro terreno delicado, a “ignorância epistêmica”²⁰ da maioria dos professores de Arte (como descrevemos anteriormente, a maioria dos sujeitos não apenas os professores, não se reconhecem enquanto sujeitos subalternos), o professor nem sabe que existe uma proposta descolonial, pois ele não sabe que vive sob a colonialidade do poder, não reconhece o sistema que (im)põe, assim não se vê como sujeito dominado. Por isso, ele nem questiona as imposições sociais. O professor simplesmente reproduz o que está (im)posto porque ele nem sabe da existência de possibilidades *outras*, quem dera pensar a partir de uma educação descolonial, ele apenas aceita as (im)posições acreditando nelas como verdades absolutas. Ao representar os povos indígenas²¹, a partir da visão moderna eurocêntrica, na maioria das vezes o próprio professor não (re)conhece os povos indígenas fora dessa representação estereotipada, ou fora desse círculo de poder que encontraremos com facilidade nos livros didáticos de Arte. Um círculo reforçado nos arquivos acadêmicos quase excessivamente.

Desde os primeiros contatos dos indígenas brasileiros com sujeitos de culturas distintas (colonizadores) até o atual cenário contemporâneo, o sujeito indígena (sempre o mais fraco nessa luta de uma cultura sobre a outra, isso a partir de comparação de culturas estabelecidas no século XV) foi negado para dar possibilidades para emergir a voz do outro (a voz do dominador). Assim, nossa primeira intenção em buscar arcabouços pós-

²⁰ Ao utilizarmos a palavra ignorância epistêmica de maneira alguma estamos rotulando os professores de arte como ignorantes, no sentido de estúpidos, estamos longe de distinções pejorativas, pelo contrário, justificamos que em sua maioria os professores de Arte da educação básica formal não conhecem epistemologias *outras*, que os capacitem para desvincular-se do sistema socioeducacional estruturado em bases Coloniais Modernas.

²¹ Certamente ainda nos recordamos dos bonequinhos “rodados no mimeógrafo”, onde deveriam ser colados palitos de fósforo para formar um indígena (atividade preferida para ser trabalhada no dia 19 de Abril), sem esquecer do belo cocar que enfeitava a cabeça, essa é a representação preferida do indígena feita pelo sistema educacional, uma espécie de personagem folclórico. Os indígenas vivem na mata, sobrevivem da caça e da pesca, por isso esse personagem na maioria das ilustrações porta o seu arco e flecha, são essas algumas imagens encontradas nos livros didáticos para representar os povos indígenas, sem contar das inúmeras canções infantis carregadas de estereótipos (imagens e músicas ainda hoje utilizadas para abordar questões indígenas). Se não bastasse ainda hoje existem professores que insistem em reproduzir representações dos indígenas com essas mesmas características coloniais/modernas, não é difícil encontrar na Internet proposições de atividades e músicas estereotipadas para serem utilizadas nas mais variadas disciplinas da educação básica formal (não esquecendo que estas representações dos indígenas se iniciam na educação infantil).

coloniais/subalternos é justamente para romper com a ideia de uma cultura mais forte ou privilegiada/superior. Percebemos que muitas outras ainda têm, no atual cenário contemporâneo educacional/social, privilégio de algumas culturas e conteúdos em relação a outros. Como é o caso dos currículos que privilegiam a abordagem de alguns conteúdos e diminuem/invisibilizam outros. O mesmo acontece com o livro didático e nas aulas de Arte, não estamos intencionados em defender um currículo onde a cultura indígena seja superior/privilegiada em relação a outras tantas culturas. Mas como está não pode mais continuar.

Buscamos igualdade na abordagem de conteúdos na educação básica formal, que todos tenham importância. Propondo essa igualdade nas aulas de Arte, a partir de um estudo de culturas, para que isso aconteça o professor de Arte deve buscar epistemologias *outras*, duvidando e (re)pensando as imposições do sistema educacional para modificar suas práticas pedagógicas de uma maneira descolonial, para, a partir disso, quebrar os paradigmas representacionais a respeito dos indígenas. Imposições da historiografia tradicional e dos livros didáticos de Arte amparados nas ideias coloniais/modernas que formam os referenciais curriculares, que por consequência são bases para formar os currículos das escolas da educação básica formal, assim influenciando diretamente nos conteúdos e nas práticas pedagógicas dos professores de Arte que devem ser modificadas. Pensamos que o professor (muito menos nós pesquisadores) não tem condições para descolonizar o livro didático de Arte, mas tem possibilidades para descolonizar o ensino de Arte (mesmo que apenas este descolonizar seja no seu próprio locus geográfico e imaginário como será o meu, já é um ganho).

Nossa ideia principal com este (des)mapeamento, é romper com as proposições Modernas, como também, justificar a falta de pesquisas voltadas à representação dos indígenas nos livros didáticos de Arte. Durante a busca por pesquisas que se assemelhassem ao tema, reforçamos nossas proposições de que o indígena sempre é pensado e por fim representado a partir de preceitos coloniais/modernos e estereotipados. Assim, afastando-se do que para nós seria uma representação justa, pois sempre que representados os indígenas, ficam à mercê do imaginário representacional do outro, ou seja, não existem pesquisas onde o próprio sujeito se autorrepresentasse. Também, deixamos explícito que nesta dissertação não faremos isso, mas sim buscamos possibilidades para que o sujeito indígena se autorrepresente (não sou indígena, nem pretendo falar pelos sujeitos indígenas). Partimos da ideia que apenas os próprios sujeitos indígenas terão possibilidades de falar por si, rompendo aqui

possibilidades de falar pelos outros. Como também romper possibilidades de os indígenas serem pensados pelos outros (brancos/não-indígenas).

Ao descolonizar as representações dos indígenas postas nos livros didáticos de Arte, estaremos afastando-se do modelo de indígena “Iracemado” (BESSA-OLIVEIRA) idealizado a partir de proposições do período colonial/moderno (advindas de teorias eurocêntricas). Assim, concluímos nosso (des)mapeamento, com a certeza de que não foi nada dito (nos textos consultados, puramente embasados nas teorias Modernas) da maneira que aqui tratamos²², ao que se refere à representação dos indígenas “impresa” nos livros didáticos de Arte adotados na rede estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

1.1.1 O indígena “Iracemado” pelo Europeu

Já que depois de mais de cinco séculos
E de ene ciclos de etnogenocídio
O índio vive, em meio a mil flagelos
Já tendo sido morto e renascido
(MATOGROSSO, 2017, s/p).

Há *mais de cinco séculos* os indígenas resistem subjugados por/em suas terras, após diversos ciclos de extermínio, os sujeitos indígenas choram não apenas por suas terras que foram arrancadas, solução também pelas vidas de seus irmãos que foram ceifadas. Em nosso cenário atual (político e social) o destino das populações indígenas é incerto²³, temos receio até de repetir a frase de Ney Matogrosso: “Demarcação já!”.

O indígena foi muito importante para o colonizador durante o processo colonial e pós-colonialidade; mão de obra escrava! Nos textos clássicos históricos é perceptível a negação da cultura do “outro”. Então podemos citar a colonização como um dos marcos principais nas relações de poder na cultura brasileira, negando o direito à religião, indígenas foram obrigados a deixar suas crenças, catequisados a força. Mas a história é tão bem contada que nos livros didáticos textos e ilustrações (obras de arte, ricas em detalhes, servem de ilustração; mesmo não sendo o nosso foco de pesquisa, vale ressaltar que as obras de arte²⁴

²² Aqui pensamos: o Ensino de Arte desde 1500; que as humanidades (as humanidades nunca deram conta de pensar os sujeitos da diferença colonial, porque o pensamento Moderno impera nas humanidades) nascem no Brasil com o Ensino de Arte; esse mesmo Ensino de Arte implantado no Brasil a partir de bases europeias nunca foi pensado a partir do sujeito indígena; as teorias que embasam o Ensino de Arte ainda hoje, em plena contemporaneidade, são teorias eurocêntricas.

²³ Com a posse do novo presidente do Brasil (no dia 01 de janeiro de 2019) as demarcações de terras indígenas ficam a cargo do Ministério da Agricultura, ao nosso ver sendo automaticamente as decisões sobre o território dos povos indígenas transferidas para as mãos dos ruralistas.

²⁴ A citação sobre obras de arte é feita apenas no intuito de *ilustrar a memória*: “A primeira Missa no Brasil”, obra do artista acadêmico Victor Meirelles é sempre utilizada nos livros didáticos para acompanhar os textos que se referem à colonização/catequização/dominação/segregação dos povos indígenas do Brasil Colônia, para

como são utilizadas nos livros didáticos servem para reforçar estereótipos a respeito da figura do indígena) nos levam a crer que tudo aconteceu de forma harmoniosa. Nas relações de poder e negação à cultura do outro, muitos indígenas talvez para se defenderem, negam sua identidade, alguns acabam cedendo e tentam se encontrar no mundo do branco.

Antes de abordar as questões, em torno da representação, relacionadas aos povos indígenas e para compreensão de como foi criado/alimentado o estereótipo envolto a *figura*²⁵ do indígena como modelo presente e reforçado ao longo dos séculos sofrendo poucos acréscimos/transformações, abordaremos o conceito de representação que será utilizado como base no decorrer da pesquisa. Para conceituar “representação”, recorreremos ao teórico Stuart Hall (2016) em seu livro: **Cultura e representação**, onde o autor se propõe discutir e exemplificar vários temas relacionados ao significado de representação nas relações sociais e de poder que em sua maioria estão envoltas pela mídia. Recorreremos a estas teorias de representação para nos auxiliar na compreensão das relações sociais dos indígenas com os não-indígenas no mundo atual. Assim, conceituamos “representação” a partir de Hall (2016, p.21) como “[...] nós concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos – as palavras que usamos para nos referir a elas.” Atribuímos significado às coisas, lugares e pessoas a partir da forma que exteriorizamos nossa compreensão sobre os mesmos, ou seja, demonstrando o significado/valor que agregamos e isso pode ser percebido em nossos discursos. Assim, retornamos aos sujeitos epistêmicos de nossa pesquisa, os indígenas, pelos quais buscamos discutir o conceito de representação na atualidade, para investigarmos: “Como os povos indígenas são representados “impresso” no texto escrito nos livros didáticos de Arte sul-mato-grossenses?”²⁶

Partimos da premissa de que toda representação dos povos indígenas sempre vai ser da ótica do outro, formada a partir de proposições/teorias advindas de realidades distintas e distantes (pautadas no pensamento eurocêntrico e no projeto colonial/moderno), pautadas na colonialidade do poder. Sendo assim, essas teorias estão longe de representar, ou pensar os

mostrar como o sistema colonial e a religião católica supostamente foram bem aceitos perante os povos indígenas colonizados, passando uma falsa ideia da relação dos colonizadores com os povos colonizados.

²⁵ Aqui a palavra “figura” é utilizada para remeter à representação que foi criada entorno do índio como um ser folclórico, um personagem fictício.

²⁶ Representação, no caso da nossa pesquisa, está para entender porque o indígena ainda é homogeneizado em relação às etnias brasileiras e verticalizando – sempre por baixo – em relação às demais culturas que compõem o território cultural de Mato Grosso do Sul. Quer dizer, considerando sermos o segundo estado brasileiro com maior população indígena, porque continuamos subalternizando o indígena em relação aos orientais, europeus, estadunidenses, entre outras culturas que se misturam à cultura local. Neste caso, o conceito de representação via Hall (2016) é a opção desta pesquisa por não ficar unicamente concentrado no povo indígena ou em outra cultura isoladamente, mas porque o autor trata do conceito no plano das culturas como um todo através das transferências propostas pelo pensamento Moderno (Colonial) e/ou Pós-moderno (Globalização) via interferência capital e midiática.

indígenas sul-mato-grossenses/brasileiros (não representam nenhum sujeito subalterno!), afastando-se de uma real representação que vá de encontro com a realidade cultural, social, histórica, etc., dos sujeitos indígenas. Precisamos de teorias que partam dos *loci* e sujeitos das margens (como é o caso das epistemologias *outras* (pós-coloniais/subalternas) que propomos ao longo desta dissertação).

Então, tomamos o cuidado nesta pesquisa de lembrar que em momento algum temos a intenção de falar pelos sujeitos epistemológicos (os indígenas) da nossa pesquisa. Mesmo falando enquanto sujeito subalterno (professora de Arte que tem alunos indígenas), não sou indígena, aqui trato da representação dos indígenas posta nos livros didáticos de Arte. Tomamos emprestadas proposições de Nolasco (2013)²⁷, ousando dizer que é desse lugar de fronteira que pretendemos “barrar” as representações coloniais/modernas dos indígenas impressas nos livros didáticos de Arte (assim como em todo o ensino de Arte) da rede estadual sul-mato-grossense. Representações (dos indígenas) advindas de teorias que viajaram da Europa para instalar-se no Brasil e que depois de mais de cinco séculos (ainda são aceitas) continuam impregnadas na cultura brasileira.

Dentre os vários conceitos de representação abordados por Hall (2016) existem dois conceitos principais de representação, um relacionado à semiótica e outro relacionado à abordagem discursiva:

[...] a abordagem *Semiótica* se concentra em *como* a representação e a linguagem produzem sentido – o que tem sido chamado de *poética* -, enquanto a abordagem *discursiva* se concentra mais nos efeitos e consequências da representação – isto é, sua “política”. Examina não apenas como a linguagem e a representação produzem sentido, mas como o conhecimento elaborado por determinado discurso se relaciona com o poder, regula condutas, inventa ou constrói identidades e subjetividades e define o modo pelo qual certos objetos são representados, concebidos, experimentados e analisados. (HALL, 2016, p. 26-27)

Representações dão sentido às coisas por meio das linguagens sejam elas verbais, não-verbais, que podem ser imagéticas ou escritas (que é o caso do nosso objeto investigativo o livro didático de Arte). Toda representação é mutável, podendo variar de cultura para cultura, ou seja, para culturas distintas um mesmo objeto pode ter significados diferentes,

³⁴ O livro didático é um exemplo virtual (imaginário) e concreto (escrita) da representação do branco sobre o indígena. Em ambos os casos, o branco imagina a partir da escrita (grafia ou imagem) o indígena como sujeito menor – subalterno –, e é real porque o não domínio da escrita do branco pelo indígena coloca aquele invisibilizado em relação a esses, entretanto, o contrário não ocorre, pois o branco não domina a língua (escrita) ou imagem (retrato) do indígena “coisas” visíveis ao branco. Assim, quando falamos de representação posta como invisibilidade/subalternidade do indígena, falamos em duplo apagamento cultural, artístico, social, histórico, geográfico e identitário de um povo que compõe o *bios* latino-americano.

sendo assim, para cada lócus temos representações diferentes, que podem ser pessoais ou sociais/coletivas. Aproximamos assim nossas proposições (a partir de HALL) ao pensamento de MIGNOLO (2003, p. 50) “A história de 500 anos tem a mesma importância para os índios norte-americanos e ameríndios que a história de 2000 anos para os espanhóis ou os franceses.” Histórias diferentes para povos distintos, mas com importâncias significativas geo-históricas únicas.

No decorrer da dissertação, será focado o conceito de representação relacionado ao “discurso”, este mais se relaciona com os assuntos abordados, porque este conceito tem relação estreita com “uma grande especificidade histórica – a maneira como práticas representacionais operam em situações históricas concretas.” (HALL, 2016, p.27). Assim, basicamente o que propomos é uma investigação nos livros didáticos de Arte a partir da representação dos indígenas, cujos estudos irão fornecer a compreensão de como foi construída a representação em torno dos indígenas do/no Brasil para quem sabe, resultar numa aproximação mais real da representação dos indígenas sul-mato-grossenses contemporâneos.²⁸

No decorrer desta pesquisa, não será abordada apenas uma única etnia indígena brasileira/sul-mato-grossense, mas sim a representação do indígena e a forma com que foram e ainda são representados na sociedade brasileira e/ou sul-mato-grossense. Ainda no decorrer deste estudo, será pontuada a importância de não se tratar as diversas etnias indígenas como um único grupo, sendo destacada a importância de se reconhecer as diferentes etnias²⁹ que constituem os povos indígenas distribuídos no território de Mato Grosso do Sul.

A partir de estudos sobre o conceito de representação em Hall (2016), fica perceptível que, para a nossa abordagem, não se pode desvincular representação de estereótipo. Essa prática representacional que faz relação com a diferença racial é conhecida como “estereotipagem”³⁰. Os estereótipos criados em relação aos povos indígenas surgiram a partir de estudos pré-estabelecidos sobre o “índio” e o “não-índio” e, assim, existe um conceito formado de como um indígena é e deve se portar perante uma sociedade, e esses modelos são seguidos ao longo do tempo, além de serem repassados às gerações futuras pelos livros didáticos (pautados em discursos coloniais/modernos eurocêntricos).

²⁸ Aqui deve ficar ilustrado que nossa pesquisa já não quer, mais uma vez, fazer uma representação do indígena, pelo contrário, vamos argumentar e reforçar a ideia de que a “impressão” (representação) postas nos livros didáticos como está é que exemplificaria uma autorepresentação feita a partir do discurso do próprio sujeito indígena. Portanto, ler este texto buscando a melhor imagem do indígena, é reforçar um discurso/imaginário moderno colonial.

²⁹ As etnias de Mato Grosso do Sul serão abordadas na p. 62.

³⁰ Como abordado por HALL (2016, p. 140).

Quando se faz um questionamento às pessoas sobre a questão indígena, na maioria dos discursos/respostas, ouve-se que o “índio” lembra mata, rio, oca, vida selvagem; ou quando muito, é feita uma associação romântica que conecta o indígena à natureza, ao espírito selvagem; ao protetor da natureza, sendo esta considerada como o seu “habitat natural”. Ou seja, os povos indígenas ainda são, de um modo geral, associados aos seres primitivos que vivem na mata, com liberdade e amam a vida natural, negando-lhes sua possibilidade de movimento e dinamismo, impedindo a posição de outros sentidos. Esses modelos atuam também para negar a multiplicidade de sociedades indígenas, como também a negação dos indígenas como seres produtores de cultura. Aqueles índios e selvagens bárbaros!

Representação é a produção do sentido dos conceitos da nossa mente pela linguagem. Ela é o elo entre conceitos e linguagem que nos permite referir ao mundo “real” dos objetos, pessoas ou eventos, assim como ao mundo imaginário de objetos, pessoas e eventos fictícios. (HALL, 2016, p. 03).

Depreende-se dos que os membros de uma cultura atribuem sentido ou significado às coisas e que através da linguagem pode ser expressa uma ideia da representação, como também uma forma de interpretar o mundo, significativa de acordo com os conhecimentos, ou o meio que o indivíduo esteja envolvido. O conceito de representação nesta pesquisa é utilizado para compreender como os indígenas estão representados (impressos) na cultura letrada, especificamente no livro didático de Arte (do branco) da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul?

Na maioria das vezes, os estereótipos utilizados para representar os povos indígenas são construídos e disseminados por meio de textos escritos, discursivos e imagéticos classificando e excluindo os povos indígenas do sistema social branco. Perduram em nosso imaginário, até os dias de hoje, uma identidade equivocada dos indígenas e imagens atreladas a uma visão estática (indígenas ainda representados a partir de textos dos cronistas quinhentistas).³¹ Tais representações são edificadas por experiências escolares, na maioria das vezes transmitidas e amparadas nos livros didáticos: "É possível perceber que muitas das representações iniciais dos alunos sobre os povos indígenas foram modificadas por meio das intervenções pedagógicas." (BERGAMASCHI, 2008 p. 23), a identidade indígena sempre relacionada às questões coloniais, os povos indígenas foram representados com o padrão

³¹ Até mesmo o conceito de identidade, da perspectiva teórica desta pesquisa, precisa ser considerado como uma abordagem ao outro por alguém. Pois identidade, na cultura branca, está para um RG – Registro Geral – que cataloga (lembramos novamente de arquivos) os outros com relação a um hall de características e permissividades. Mesmo sendo, identidade indígena é um equívoco construído como está posto (índio) na cultura brasileira.

classificatório cultural europeu, assim classificados como uma raça inferior a dos portugueses. Sendo assim, necessitamos (re)pensar algumas informações históricas (classificações raciais, dentre outros pensamentos truncados que não cabem mais no mundo contemporâneo), criticá-las, questioná-las e não aceitá-las como verdades universais.

A cultura contemporânea indígena expressa processos (amparados na colonialidade do poder) de dor e violência que se arrastam pela contemporaneidade. É o caso dos indígenas sul-mato-grossenses que estão se dizimando por falta de emprego, pela falta de políticas públicas eficazes, “entregues à cachaça”. Os indígenas sul-mato-grossenses estão cometendo autogenocídios³².

A realidade dos indígenas, exposta nos livros didáticos e na historiografia tradicional, sempre foi mascarada. Os povos índios, assim como toda e qualquer sociedade, se transformam; sua cultura sofre acréscimos e redução, mas seguem mantendo sua essência. Perante a sociedade não-indígena isso ainda causa estranhamento. Para alguns indivíduos, o indígena é um projeto de ficção e não de realidade, sendo que alguns preservam a forma como os antigos livros de História transmitiram e o modo como os portugueses queriam que os grupos indígenas encontrados fossem conhecidos: o indígena deve ser e se comportar como o primeiro modelo identificado nos registros dos colonizadores.

Na escola, principalmente, predominam visões estereotipadas dos povos indígenas, oscilando entre a concepção romântica de um indígena puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima e um índio bárbaro, selvagem e preguiçoso, empecilho para o progresso. (BERGAMASCHI, 2008, p. 09).

Basicamente, são duas representações eurocêntricas principais dos povos indígenas: “o índio romântico e o índio bárbaro”, e que, por ser preguiçoso, atrapalha o progresso social do projeto de colonização. Não existe a ideia de uma cultura verdadeira, nem um conhecimento universal, o conhecimento que se tem em relação aos povos indígenas foi formulado a partir da visão europeia. Os povos indígenas tendem a repetir e a tentar fazer e desenvolver as coisas da forma tal qual como aprenderam, sejam através das experiências, ou seja, a partir das vivências transmitidas pela oralidade. Os povos indígenas foram

³² Chamamos de autogenocídios os casos de suicídios entre os indígenas sul-mato-grossenses. Suicídios de indígenas no MS são preocupantes, por números elevados em nível de Brasil. A partir de pesquisas verificamos que atualmente o Mato Grosso do Sul ocupa o terceiro lugar no ranque de suicídio indígenas no Brasil. Para constatação vinculamos aqui uma reportagem do Jornal eletrônico **Campo Grande News**, na reportagem consta a preocupação da Secretaria Estadual de Saúde com esses dados, tomando como medida a ativação do CEPS-MS (Comitê Estadual de Prevenção ao Suicídio de Mato Grosso do Sul). Cf. <https://www.campograndenews.com.br/brasil/cidades/entre-3-no-pais-com-mais-suicidios-ms-ativa-comite-para-combater-causas> – acessado em: 23 de Junho de 2019.

considerados por muito tempo povos sem história por não dominarem os códigos escritos (MIGNOLO, 2003) do branco colonizador.

Por conta dessa falta de conhecimento são transmitidos conceitos errôneos em relação aos indígenas brasileiros; tais conceitos são adquiridos e disseminados através da mídia e da escola que nem sequer conhecem claramente a história e cultura desses povos. No mundo contemporâneo, devemos direcionar o olhar ao analisar as culturas indígenas, não observar os pontos negativos, mas sim valorizar as diferenças, os hábitos e costumes dessas sociedades. O Brasil precisa reconstruir sua história, sabemos da diversidade, mas precisamos reconhecer a especificidade de cada sociedade indígena.

Os povos indígenas no cenário brasileiro são reconhecidos enquanto grupos diferenciados, e por conta de um entendimento errôneo dessa diferença cultural, que também é colonial, acabam conhecidos por representações e estereótipos geradores de preconceito. (CALDERONI, 2016, p. 117-118).

Conceitos errôneos sobre os povos e a temática indígena, em que as diferenças culturais não são consideradas, então são criadas representações equivocadas baseadas em estereótipos ultrapassados; a partir dessa confusão e falta de reconhecimento, surgem relações excludentes, preconceituosas e interiorização do outro.

Não basta apenas recuperar a presença e importância dos indígenas na História do Brasil, mas também entender como esses fazem parte do Brasil contemporâneo, entendendo e percebendo os diferentes grupos indígenas como parte da História brasileira. Por diversas vezes, ouve-se falar da valorização da cultura, são criadas leis, políticas assistencialistas, mas que resultam pouco eficientes na prática. A ideia que é transmitida é de manutenção da igualdade cultural. Mas, ao olharmos a nossa volta, veremos desigualdade cultural, social, econômica, religiosa, enfim, relações de poder hierárquicas explícitas em todos os setores sociais.

Percebemos essa relação de poder, de forma melhor exemplificada, nas reflexões de Mignolo:

Ninguém é excluído porque ele ou ela é pobre. Empobrece porque foi excluído. Por outro lado, essa diferença nos permite compreender que gênero e diferenças étnicas e sexuais poderiam ser absorvidos pelo sistema e situados na esfera da subalternidade interior. (MIGNOLO, 2003, p.244).

É possível perceber nas palavras de Mignolo (2003), assim como ao longo de sua obra, que o poder é a base das relações sociais e tem grande peso no “julgamento” de indivíduos que não se encaixam nos padrões criados pela sociedade, identificados de forma pejorativa como o outro, desmerecendo-se alguns grupos que aqui são chamados de subalternos. Neste hall de culturas estão os indígenas.

O termo subalterno, argumenta Almeida (2010) a partir das proposições de Spivak (2010), descreve “as camadas mais baixas da sociedade construídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados de representação política e legal, da possibilidade de se tornarem membros plenos no extrato social dominante” (ALMEIDA, 2010, p.12). Os povos indígenas vivem em luta constante nessa relação de poder social, político e cultural, em que uma classe vive para dominar as várias outras. Assim, a representação indígena posta não passa de uma apresentação do “índio” bárbaro construído pelo intelectual branco e reforçado na Contemporaneidade pelo homem esbranquiçado que não se vê colonizado.

Almeida (2010) ainda alerta sobre a relação da “fala do subalterno e do colonizado sempre ser intermediada pela voz do outro, que se coloca em posição de reivindicar algo em nome de um(a) outro(a)” (ALMEIDA, 2010, p.14). Destaque para intelectuais que pensam poder falar em nome do “outro”; o que já vem acontecendo de forma remota é os próprios indígenas serem protagonistas de sua história.

Segundo Spivak, a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a). Para ela, não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido. (ALMEIDA, 2010, p. 14).

Para que isso se torne cada vez mais real, a educação deve fazer seu papel, auxiliando os povos indígenas a serem reconhecidos. Precisamos de uma educação coletiva e epistêmica, baseada no multiculturalismo, em que os conhecimentos indígenas possam ser incluídos e sejam reconhecidos perante as políticas públicas durante o ano todo, não somente no 19 de abril.

Sabemos que discursos eurocêtricos ainda continuam presentes em toda sociedade quando nos referimos aos povos indígenas, e isso, mesmo que possa não ser admitido, na instituição escolar não é diferente. No caso desta pesquisa, nosso foco é a educação básica, mais precisamente as aulas de Arte.

Cada um dos mais de 230 povos indígenas brasileiros gosta de ser reconhecido pelo seu nome próprio, entretanto todos reconhecem a importância de uma denominação que os identifique e os una nas lutas comuns como os povos originários do Brasil e da América. (BERGAMASCHI, 2008, p. 09).

Antes de ser um indígena, são seres humanos. Outro fator importante que deve ser pensado a respeito dos índios como sujeitos únicos, é que esses também são brasileiros, com nomes e sobrenomes, para em seguida serem identificados como pertencentes a etnias distintas, com especificidades em língua, crenças, saberes e igualmente fazeres.

Discursos eurocêntricos são facilmente localizados quando se pensa nos povos indígenas como sendo uma única sociedade, sem distinguir os mais de 230 povos indígenas existentes, ou ainda quando, ao se descrever um indígena, são feitas referências a um povo que anda nu, alimenta-se da caça e da pesca, que seu corpo é coberto por desenhos e usa um cocar na cabeça, um povo vestido com trajes “típicos”, fazendo-se uma associação “romântica” à imagem do índio. Isso nada mais é do que os conceitos que ainda hoje, em plena sociedade contemporânea, sem querer generalizar, são ensinados nas escolas brasileiras. Outro fator é que esses conhecimentos estereotipados e fragmentados a respeito dos povos indígenas não levam em consideração as vivências e saberes dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem nas relações educacionais, como nos mostra Bessa-Oliveira (2010), a educação em Arte ainda não toma de

Uma proposta metodológica sempre pautada no cotidiano, na “experiência”, na vivência e no emocional de todo o nosso meio social. Professor, alunos, escola e sociedade, mas tentando partir da “micro” para a “macro” extensões, privilegiar uma em detrimento da outra, onde acreditamos estar os valores e as diferenças de identidade cultural de cada um. (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 32).

Como citado, o ideal seria uma proposta metodológica para Artes, considerando e significando as diferenças culturais de cada membro que compõe a escola, somente a partir de uma proposta que leve em consideração as vivências dos estudantes, professores e todos os membros da comunidade escolar, valorizando os Estudos de Culturas é que teríamos uma educação igualitária. Só assim é que poderemos almejar um ensino de Arte significativo para a educação básica: valorizando um ensino total que considere práticas culturais de todos os envolvidos.

Ao se pensar a abordagem de questões indígenas no ensino de Arte na educação básica, essa troca seria de grande importância com o propósito de agregar saberes e

cosmologias indígenas ao currículo, destacando-os e utilizando representações que contextualizem os povos indígenas, mostrando ao estudante não indígena e indígena que eles são agentes históricos, sociais e culturas com diferenças.

Alguns livros didáticos, ao tratar essa questão, trazem informações, conhecimentos e conteúdos transmitidos a partir de uma visão eurocêntrica que entende os diversos grupos indígenas, distribuídos ao longo do território brasileiro, muitas vezes identificados como um único povo, negligenciando especificidades físicas, linguísticas e culturais. Frente ao exposto, cabe ao educador optar por epistemologias *outras* que se adequem à realidade indígena inserindo-a no contexto educacional. Nas aulas de Arte não é considerada uma educação com preceitos multiculturais, o que nos faz retornar às questões indígenas que não são valorizadas nos currículos escolares e raramente são abordadas. Quando muito aparecem no 19 de abril isolados e como sujeitos excêntricos.

O indígena também é visto de modo desrespeitoso quando nas escolas de educação básica no dia 19 de Abril³³ é comemorado o Dia do Índio, até hoje com conteúdos estereotipados e isolados, que não se integram ao currículo. Professores apropriam-se de símbolos culturais indígenas, sendo o preferido um cocar, mantendo-se as referências estereotipadas. Assim, para uma criança de ensino fundamental, a figura que ele reconhece como indígena deve usar um “belo cocar de penas coloridas, diariamente”. Essas características compõem as vestimentas do “índio”, conceitos reproduzidos na educação básica por anos a fio. Assim são formados conceitos errôneos em torno da representação dos povos indígenas. São criados estereótipos a partir de discursos colonialistas, emergidos da modernidade e reforçados ao longo da história brasileira, “modelo” criado e disseminado, reforçado pelos professores contemporâneos.

Ao nos referirmos aos conceitos errôneos relacionados aos povos indígenas ainda estabelecidos, alguns exemplos são: a ideia de um indígena genérico; a imagem do indígena associada à vida selvagem; a padronização de conceitos negativos sobre os indígenas: é preguiçoso; é um ser do passado e sua importância só é reconhecida se tiver relação com

³³ Encontramos nas palavras de Grupioni (1995, p. 481), em uma nota de rodapé, uma fala sobre a comemoração do “Dia do Índio”: “O dia do índio foi comemorado no Brasil, pela primeira vez, em 1944. Desde então, sempre em abril, o dia 19 é dedicado ao índio. É provável que todos nós tenhamos alguma lembrança de ter tomado parte de comemorações deste tipo quando frequentávamos os bancos escolares, ou de ver estampados nos jornais matérias sobre os índios no dia 19 de abril. Muitas escolas, principalmente as de educação infantil, continuam, ainda hoje, a pintar os rostos das crianças e a confeccionar para elas imitações de cocares indígenas feitos com cartolinas ou com penas de galinha”. Apenas para ressaltar, essas práticas metodológicas não se remetem apenas aos séculos passados, à década de 90 que é onde a fala do autor se situa; são práticas que se repetem todos os anos, em especial nas aulas de Arte e que não contribuem para a formação de uma representação dos povos indígenas contemporâneos para além de estereótipos.

acontecimentos referentes à colonização; os que têm celular e outros indicativos da vida moderna nem são índios mais! Estes são apenas exemplos de equívocos e frases preconceituosas que ganham forças e resultam da falta de conhecimentos sobre os povos indígenas.

A teoria pós-colonial/subalterna, com uma visada que considere os Estudos de Culturas, ampara toda a pesquisa (como já foi citado no início do Capítulo) e ancora essas argumentações expostas. Aqui pensamos que, para tratar de questões relacionadas à história, cultura e arte referentes aos povos indígenas e à temática indígena, a proposição que se adequa de forma mais satisfatória e abrangente para discutí-las são as epistemologias tomadas dos arcabouços das próprias culturas. Nesse sentido, apreendemos que são os estudos pós-coloniais, ainda que num primeiro momento entendidos como teorias ancoradas no pensamento exterior, que propõem um olhar abrangente sobre diferentes culturas, preocupando-se em estudar questões referentes às consequências da colonialidade, criticando a forma com que as teorias modernas e pós-modernas olham e tratam o sujeito subalterno. Esta é uma maneira *outra* de ver o sujeito colocado às margens sociais (o sujeito estudado epistemologicamente é o indígena), assim entendendo que as outras teorizações não dão conta de pensar o ensino de Arte para “o” indígena, nem sequer relacionar temas indígenas no ensino da Arte na educação básica formal.³⁴

Cabe-nos esclarecer que a ideia não é tornar as produções e/ou a cultura indígena o único objeto de estudo nos livros de Arte nas escolas, por exemplo, mas ressaltar a escassez dos textos referentes a temática e os povos indígenas e as imagens estereotipadas que acompanham os textos nas páginas dos livros didáticos de Arte. Uma mesma imagem para ilustrar uma diversidade de etnias, entre outros elementos homogeneizantes em relação ao indígena; ressalta-se ainda que nem mesmo um saber, entre os saberes disciplinares, conseguiu situar o indígena em posição de igualdade perante o não-indígena.

Todas essas representações relacionadas aos povos indígenas são consequências das relações de poder que emergem da modernidade. Entendemos que a perspectiva moderna está ancorada no projeto europeu iniciado nos séculos XIV/XV de expansão do mundo com as navegações – que trata os lugares não europeus como colônias e da perspectiva pós-moderna (século XIX/XX), que toma os outros lugares no mundo, não europeus ou não norte-americanos, como lugares que têm acesso a tudo grassados pela ideia de globalização.

³⁴ A teorização pós-colonial, ou a epistemologia pós-colonial/subalterna, não é um referencial teórico migrante dos centros para as periferias. Pensamento epistemológico pós-colonial/subalterno é uma forma de construção de epistemologias que emergem de dentro/onde as exterioridades além e aquém do pensamento moderno, e vem reforçada a exclusão pela globalização estadunidense.

Queremos dizer com isso que, tanto da perspectiva moderna, quanto pós-moderna, considerando nossa abordagem epistêmica pós-colonial como condição, ambos os projetos ainda são de aspecto colonial – histórico o primeiro e aspecto capitalista no caso do segundo em relação às formas de pensar os mundos extra-centros. Diante disso, nosso estudo quer sinalizar a emergência de se pensar as culturas indígenas minimamente a partir de noções que esbocem epistemologias culturais não eruditas e teórico-críticas metodológicas ancoradas em ideias duais.

Estamos habituados a olhar a historiografia sem questionar, aceitando tudo que é imposto e sem refletir sobre o real acontecimento. Quando se trata de colonização, normalmente os materiais que tratam desse tema, sejam os livros didáticos ou qualquer livro de história, em alguns casos, mascaram a realidade ou trazem a situação e os acontecimentos de uma forma poetizada. Sendo assim, no processo de ocupação do território brasileiro, o que ainda não fica claro na história é o fato de os portugueses terem se apropriado das terras dos indígenas que aqui viviam. Outro fato chocante foram os massacres e genocídios, resultando no fato de que as populações indígenas tenham sido sempre a única parte prejudicada nesses processos.

Ainda hoje, indígenas sul-mato-grossenses buscam o direito pela terra, como aconteceu no passado; o sangue é derramado em nome do poder e essas lutas prejudicam as populações indígenas contemporâneas ao longo do território nacional.

Contudo, como resultado das lutas empreendidas pelos povos indígenas, evidencia-se na atualidade uma concepção mais condizente com a vontade dos povos indígenas originários do nosso país: do indígena como sujeito da história, como um sujeito que continua sendo indígena e compartilha com os demais brasileiros o direito de ser e estar na sua terra brasilis. (BERGAMASCHI, 2008, p. 09).

Como citado, um novo estereótipo é acrescentado à representação dos povos indígenas, dispostos a lutar pelos seus direitos quando o tema é território, mas as lutas pelas terras se arrastam por décadas. Assim, podemos falar com ciência sobre o cenário atual de Mato Grosso do Sul, onde existem corriqueiramente conflitos armados ficando o poder midiático do lado mais forte - os fazendeiros; a população não-indígena, mesmo que não receba ou colha frutos nessa batalha, escolhe um time para apoiar, o seu povo o homem branco, pois o “índio” na visão do branco é etnicamente diferente/divergente. O indígena contemporâneo sul-mato-grossense é reconhecido como sujeito histórico apenas na cena de

conflitos de terras contra os fazendeiros (mais um estereótipo criado para os indígenas sul-mato-grossenses). Ocorre no estado um genocídio autorizado pelas autoridades locais.

Por conta da diminuição dos territórios indígenas, que acarreta outros fatores como a fome, a violência, a saúde precária, tem aumentado o número de indígenas que buscam abrigo nas cidades. Pela falta de trabalho, muitos vivem pedindo esmolas, batendo palmas de portão em portão e todos esses fatores causam uma desestruturação no modo de vida desses povos, conforme citado nas palavras do poeta sul-mato-grossense Emmanuel Marinho, no poema “Genocídio” transcrito na abertura deste Capítulo. Assim, é possível dizer que a água que molha as lavouras tem o fosso do sangue indígena que ocupa o lugar sob a terra das fazendas.

No decorrer da história colonial/moderna, os povos indígenas não tiveram permissão para falar, ou se falaram, sua voz foi silenciada! Hoje, as sociedades indígenas contemporâneas brasileiras/sul-mato-grossenses buscam na educação um mecanismo de defesa e de luta pelos seus direitos, construindo um novo cenário, onde, quiçá, possam ser ouvidos. E para que isso aconteça com maior sucesso, devemos buscar epistemologias que (re)pensem as teorias coloniais/modernas impostas no sistema educacional/social, visando estratégias descoloniais.

1.2 Desde quando o indígena vem comendo o pão que o diabo amassou?

“(crianças batem palmas nos portões)
 -tem pão velho?
 -não criança
 tem o pão que o diabo amassou
 tem sangue de índios nas ruas
 e quando é noite
 a lua geme aflita
 por seus filhos mortos. [...]”
 (MARINHO, 1994, s/p).

Como apoio para iniciar a discussão que nos faz refletir sobre o cenário contemporâneo e a representação dos indígenas na cultura brasileira, apegamo-nos ao poema “Genocídio”³⁵, de Emmanuel Marinho, posto como epígrafe. Texto onde o intuito maior é a ilustração poética da situação real. O poema, de forma sucinta, aborda acontecimentos históricos que se prolongam aos dias atuais, referentes às questões indígenas, em especial à colonização e os traços deixados por essas relações de poder envolvendo a sociedade não-indígena e os diferentes povos indígenas: desigualdade social quando se trata do contato de culturas distintas. Fazendo referência ao genocídio sofrido pelos indígenas durante todo o

³⁵ O poema está disponível no site do autor. Cf. <http://www.emmanuelmarinho.com.br/poemas/titulo-principal>.

processo Colonial, o nome do poema faz esta relação poética genocídio dos índios = “**genocídio**”. O texto também trata da relação de contato do indígena com o não-indígena, de forma que nos faz perceber a colonialidade do poder nestas relações/fronteiras.

O poema ilustra a circunstância geográfica-cultural do indígena da cidade de Dourados, sul de Mato Grosso do Sul, mas também poderia ser o contexto geoistórico contemporâneo do indígena brasileiro. Naquela cidade “genocídios” ocorrem literalmente à luz do dia, pelo álcool ou por balas de armas de fazendeiros, diariamente indígenas são mortos nas aldeias “urbanizadas” pelo entorno de Dourados. As fronteiras imaginárias edificam-se cotidianamente também na relação entre o “branco” e o indígena na região graças ao agronegócio e a agricultura familiar indígena. Por um lado, as fazendas de soja, milho, trigo e agropecuária expandem-se sobre os corpos dos indígenas que cada vez valem menos, enquanto, por outro extremo, o indígena é obrigado a mendigar por migalhas de “pão velho” em suas carroças pelas ruas da cidade vendendo sua produção agrofamiliar em busca de um sustento miserável. As fronteiras que emergem daquela situação apenas podem ser mensuradas poeticamente. A teoria moderna salvífica não fez outra coisa senão calar o indígena com uma corda no pescoço ou com uma bala de revólver na cabeça.

Lembrando que não foi só no passado brasileiro que o indígena foi negado, as relações de poder continuam na contemporaneidade arraigadas em discursos eurocêntricos, amparados pelo sistema moderno/colonial hegemônico, implantado no Século XV! Esse espalhado pelo Brasil como um todo. De onde emerge a colonialidade do poder³⁶, negando a história do outro, sofremos ainda hoje as consequências desse sistema, nessa estrutura social o colonizador era/é o único a ditar as regras (leis), surge também a implantação do capitalismo e consequentemente as desigualdades socioeconômicas.

Para compreendermos as consequências e as influências da colonialidade nos países colonizados, buscamos entender a colonialidade do poder, tomando a liberdade de entendê-lo como “o poder detido pelo colonizador” (encontrando caminhos nas palavras de Mignolo (2003), no livro **Histórias Locais/Projetos Globais**, onde o autor faz um paralelo entre o sistema mundial moderno, o processo colonial e a colonialidade do poder, “[...] a colonialidade se refere as perspectivas do país colonizador.” Segundo Mignolo (2003, p. 82), na colonialidade do poder) o colonizado deixa de ter história, seus saberes não são

³⁶ Os países colonizados passaram por um domínio a partir dos processos coloniais (no período da modernidade), onde o dominador detinha o poder e dominava os sujeitos mais fracos cultural, histórica e religiosamente, dentre outras formas de dominação, (aqui especificamente trataremos da relação dos colonizadores portugueses com os indígenas) esses sujeitos subalternos viviam sobre o domínio colonial, ainda hoje esses países colonizados sofrem com as consequências da “Colonialidade do poder” que continua instaurada nas relações sociais e educacionais brasileiras.

valorizados, assim como foi feito com os indígenas em todo o processo colonial: aqueles foram subjugados. A colonização do poder sempre relacionada à hierarquização racial entre os sujeitos, imposições e dominação, nesse jogo de forças desiguais, os dominadores vivem a dominar os sujeitos classificados e representados como inferiores a partir da visão do *outro* (na relação colonial, os dominadores foram os colonizadores, os dominados os indígenas).

Sempre são consideradas as perspectivas dos dominadores, pensando no processo colonial como se os sujeitos indígenas não tivessem cultura, história, conhecimento, entre outras formas de expressão; seus saberes não foram considerados. Sendo assim, o Brasil Colônia se transformou em uma continuação da Europa, era apenas mais uma extensão do território (MIGNOLO, 2003), pois o que foi aqui “descoberto” não foi considerado. Este estudo se faz necessário para compreensão da história brasileira, país que, como outros países, passou pelo processo de colonização, assim conseqüentemente sofre com as marcas deixadas, como também é necessário como estudo para investigar as raízes da subalternidade dos povos indígenas ainda representada até em livros.

Em sua maioria, a importância dos povos indígenas brasileiros está relacionada apenas ao descobrimento e conseqüentemente à colonização. Na educação básica, como se existisse uma regra para abordagem de conteúdos referentes aos povos indígenas, associados quase que exclusivamente à colonização, a cultura e a arte desses são abordadas de forma secundária, quando são feitos. Professores trabalham apenas amparados pelos livros didáticos e pela historiografia brasileira construída com o respaldo em uma história já existente e implantada como verdadeira: a história da Europa. História forjada ao longo dos séculos, logo seguida do tema tomado como maior importância, a colonização³⁷; assim, vivemos reforçando a cultura eurocêntrica que ainda reina soberana, mesmo que inconscientemente respeitada e referenciada pelo povo brasileiro. Aqui, uma das preocupações passa a ser o professor de Arte que ainda usa as “reliquias” (livros com conteúdos dos séculos passados) para ministrar aulas e para representar ao seu bel prazer os povos indígenas.

Perante essa historiografia adotada como brasileira, o indígena ainda considerado uma figura simbólica e estereotipada que contribuiu para o desenvolvimento e implantação do sistema colonial. Como sempre, os protagonistas nessa historiografia tradicional são os

³⁷ A história da Colonização brasileira é um caso bastante à parte e se mostra ao longo dos séculos, de maneira muito peculiar. Quer dizer, no mundo inteiro, nos países ex-colônia, a colonização é vista como dominável e prejudicial às culturas locais. Já no caso brasileiro, a grande maioria das pessoas- brasileiros comuns, intelectuais, artistas, entre outros -, veem a colonização europeia como processo civilizador ao mundo bárbaro indígena brasileiro do século XV. Até hoje é notória a contagem da história pelo único prisma do colonizador na educação brasileira da base à pós-graduação, como se aquela história do colonizador fosse nossa.

colonizadores que contribuíram de forma grandiosa com o desenvolvimento do Brasil. Sempre justificando as atrocidades cometidas contra os indígenas, com frases convincentes, mostrando o colonizador como defensor dos direitos: “foi necessário usar de força. Afinal os povos que habitavam as terras brasileiras eram selvagens, não tinham cultura”. Dessa história brasileira colonial/moderna forjada e bem contada durante séculos não existe necessidade de contestação, pois por diversas vezes a história foi contada e assim estruturada/reforçada pelo sistema educacional brasileiro ao longo dos séculos dentro da historiografia nacional.

O livro didático, neste caso, é utilizado como mais um mecanismo para reforçar a colonialidade do poder, na maioria dos casos apenas para reproduzir as (im)posições modernas eurocêntricas, por diversas vezes aquela “velha história” do “descobrimento” do Brasil, onde os principais protagonistas são homens brancos, europeus e católicos, que encontraram terras habitadas por “povos sem história”, sem religião, sem arte e sem cultura. “No século 16, missionários espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e civilização dos povos tomando como critério o fato de dominarem ou não a escrita alfabética.” (MIGNOLO, 2003, p. 23). Assim, se estabelecia a diferença colonial, separando os sujeitos indígenas que não dominavam a escrita e que conseqüentemente não possuíam a mesma história que os espanhóis e portugueses intelectualizados, a partir de então o mundo caminhava para a “construção do imaginário colonial/ moderno” Mignolo (2003).

Assim, buscamos reforço nas palavras de Quijano (2002); (2005), que trata a colonialidade do poder relacionada ao “conceito de raça” abordando a diferença colonial, encontrando-se com Mignolo (2003): na diferença colonial alguns sujeitos acreditam fazer parte de um grupo superior, surgindo ideias de hierarquização de raças. É na diferença colonial onde os sujeitos dominantes classificam e separam os sujeitos dominados (indígenas, negros, mulheres, entre outros, que não se encaixam ao padrão estabelecido a partir de conceitos eurocêntricos) que não fazem parte do padrão hierárquico criado para diferenciar as raças de sujeitos superiores oriundos da Europa. A partir desse padrão de classificação por raça, pautado em valores eurocêntricos, os indígenas e os negros sempre serão inferiores aos portugueses. Em um sentido geral, o imaginário do mundo foi moldado a partir do pensamento implantado pelo processo colonial/moderno com valores do eurocentrismo.

Os sujeitos subalternos são representados sempre a partir da visão do outro, classificados a partir do padrão hegemônico da Europa. As representações em relação aos indígenas apenas se sustentam pelas relações sociais dos índios com os não-índios, relações essas envoltas pela colonialidade do poder, fortalecidas pela modernidade. Com o advento da globalização, se estabelecem valores e relações sociais (dominação), econômicas

(capitalismo/exploração), religiosas (negação e imposição) e os valores eurocêntricos (cultura/arte/história) como únicos padrões a serem seguidos e valorizados. Assim, tomando de Quijano, resumimos o contato dos colonizadores (europeus) com os colonizados (povos indígenas), onde surge a colonialidade do poder e o conceito de raça.

Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da idéia de “raça”. Essa idéia e a classificação social e baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. (QUIJANO, 2002, p. 04).

Assim, priorizar uma História da Arte no livro didático é contribuir com a diferença como modos de exclusão do diferente. A classificação social baseada no conceito de raça é uma das maiores formas de dominação colonial, emergindo com/do colonialismo europeu, elevando os valores eurocêntricos, assim nos fazendo compreender como se estruturou o que Mignolo (2003) chama de “construção do imaginário colonial/moderno”. Este imaginário colonial/moderno é basicamente formado a partir do eurocentrismo (a Europa como centro do poder), estruturado na colonialidade do poder. Nas relações contemporâneas, encontramos vestígios do colonialismo especialmente envolvido com a subalternização, resultado também da hegemonização da Europa, sustentadas em sua maioria em discursos dominantes nas relações com os grupos de sujeitos colocados às margens sociais, afastando-os (criando fronteiras excludentes) a partir de representações e classificações a partir da ideia de raça superior³⁸.

Pela diferença colonial os sujeitos são classificados e subjugados. Nesta relação é perceptível superioridade/dominação de um povo sobre o outro, estes são os frutos do sistema colonial/moderno; a colonialidade do poder tem sua base principal na diferença, na negação ao que não segue os padrões de um determinado grupo. O diferente não é aceito, pois o novo causa estranhamento: Nessa ignorância epistêmica que vivemos nas relações contemporâneas, desconsiderar o diferente é uma forma de ter trabalho menor, rejeitar o que *eu não conheço*. Ao invés de tentar compreender, impor padrões a serem seguidos aparentemente é o caminho mais curto e esse caminho tem mais voltas, se arrastam por séculos com lutas e resistência,

³⁸ O conceito de fronteira, da nossa perspectiva, extrapola a ideia de geografia – disciplina ou lugar geográfico. Para nossa pesquisa, a fronteira é tanto lugar de separação como é também lugar de aproximação das diferenças. Nesse sentido, em específico o caso de Mato Grosso do Sul, ao falar da disciplina de Arte e seu livro didático, este deve tratar do indígena local como sujeito colocado a margem do contexto social imposto pela modernidade como especificidade, mas sem excentricidade. Quer dizer, sujeito indígena e fronteira como *loci* de representações epistêmicas.

que leva dominação e negação da cultura do outro, desmerecer/diminuir os saberes culturais do desconhecido (ou melhor dos sujeitos que lutam para serem (re)conhecidos), como o que aconteceu e hoje ainda acontece com os indígenas.

A idéia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. (QUIJANO, 2005, p. 117).

Ainda em Quijano (2005), o autor destaca que a classificação e distinção de pessoas por raça, foi utilizada pela primeira vez com os índios para diferenciar os “conquistadores dos conquistados”, como citado, e como forma de evidenciar diferenças físicas e biológicas e assim dividir os grupos de pessoas, o que resultou em hierarquia racial.

Os indígenas não pertenciam (e ainda hoje não pertencem, continuam sendo inferiorizados pelo sistema criado no mundo colonial/moderno, mas que continua estruturado no mundo e nas relações contemporâneas) ao grupo da raça dominante (não eram brancos, não eram católicos, não eram intelectualizados, por fim, não eram europeus), não foram valorizados, e os portugueses não tentaram entender suas especificidades, apagaram, negaram e calaram os diversos povos indígenas existentes ao longo do território brasileiro. Por conta da hierarquia racial, indígenas foram escravizados, pois pertencia à raça destinada a trabalhar e seguir as regras dos senhores brancos, bem como os negros posteriormente que também foram controlados e sua força de trabalho explorada sem necessidade de se gastar capital (em todo este processo a colonialidade do poder se fazendo presente).

Sendo assim, sempre que nos referirmos a “descobrimto”, colonização, catequização, ou qualquer relação dos indígenas com colonizadores, como também relações sociais contemporâneas envolvendo sujeitos indígenas com sujeitos não-indígenas (representações), devemos considerar possibilidades de estar instaurada a colonialidade do poder. Não podemos mais mascarar a violência sofrida pelos indígenas (como também, por diversos grupos que se encontram às margens na América Latina) por consequência da colonialidade do poder no processo colonial/moderno. Não devemos pensar apenas na violência física, que dizimou milhares de indígenas seja por conflitos, ou por doenças trazidas pelos portugueses (e que ainda continua a acabar com a raça dos indígenas, como é o caso do Mato Grosso do Sul, onde os indígenas estão desassistidos entregues a violência, às drogas, à falta de políticas públicas eficazes, em meio a conflitos agrários que assombram e que marginalizam ainda mais todas as etnias indígenas do estado). Mas também temos a violência

epistêmica em mente que é tão real e ainda hoje depois de quase cinco séculos assola as populações indígenas brasileiras/sul-mato-grossenses, que silenciou e silencia a cultura, os saberes, a religião, dentre todas as manifestações dos indígenas desde o processo colonial até os dias atuais, e o livro didático de Arte continua reforçando tudo isso³⁹.

Para compreendermos a diferença colonial e conseqüentemente a colonialidade do poder é preciso ter em mente a ideia de existência da América, pois só a partir de então construíram-se conceitos de raça, relacionando ideias de hierarquização racial (QUIJANO, 2005). Assim, colocamos os diferentes como selvagens e/ou bárbaros.

Hoje ainda a hierarquia racial prevalece, mesmo que para sanar essas questões já tenham sido sancionadas leis⁴⁰ (que na prática acreditamos possuem alguns problemas estruturais, pois ainda têm perspectivas coloniais, mas se elas não existissem as relações sociais seriam *mais injustas*). Esse é apenas um exemplo de relação que exclui e coloca sujeitos às margens sociais, e então os povos indígenas continuam fazendo parte do grupo dos subalternos, o grupo que não tem poder e deve obedecer às regras. Mas nos cabe uma indagação sobre as leis: aquelas libertam ou encarceram ainda mais as diferenças?

Nessas formas de exclusão surgem classificações puramente relacionadas ao poder⁴¹, quem cria mecanismo para representar o outro, sempre acredita fazer parte da cultura dominante, elege padrões e edifica fronteiras. Com isso, os que não se tangenciam e não têm o fenótipo, ou o capital adequado, sofrem preconceitos (assim diversos sujeitos e grupos são colocados às margens sociais).

Os povos indígenas sempre são representados a partir da visão do outro, nos livros didáticos de Arte isso não se difere sempre associados ao “descobrimento”⁴² e à Colonização. Também ganha lugar de destaque dentre os conteúdos todo o processo de catequização. Nossa intenção durante toda a escrita dissertativa será de (re)pensar, (re)verificar todas as escritas

³⁹ Da nossa perspectiva não podemos mais tratar o livro didático como bom samaritano. Práticas para ainda entendê-lo como um material de apoio importante, sem tomar a totalidade e expressividade do seu conteúdo, precisam ser banidas dos trabalhos acadêmicos. Pois esses não fazem outro serviço que não reforçar ou desculpar a manutenção desses nas escolas. Ou seja, esses “estudiosos” estão prestando um desserviço às escolas.

⁴⁰ No segundo capítulo, trataremos, em um subtítulo específico, sobre as legislações que amparam os povos indígenas, assim comentando sua aplicabilidade: Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008: fica estabelecida a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino público e privado- legislação específica para a educação básica. E também abordaremos o artigo específico da Constituição Federal de 88, destinado aos povos indígenas.

⁴¹ Nas relações contemporâneas alguns indivíduos acreditam ter maior hierarquia: classes sociais/capitalismo, étnico- raciais e de gênero, desmerecendo pessoas que não fazem parte do mesmo grupo.

⁴² Ao nos referirmos ao “descobrimento” sempre estaremos tratando do primeiro contato dos indígenas com os colonizadores portugueses, sem deixar de lado que não nos basta os registros históricos modernos que mascaram e omitem partes onde a história é tomada apenas pela visada dos dominadores, assim buscamos uma visão *outra* que (re)conte o “descobrimento” e o processo colonial (pelo qual passou o Brasil) e demonstre as conseqüências na pós-colonialidade.

modernas convocadas, assim se faz necessário citar passagens que se remetem ao ato de “descobrimento” (denominado descobrimento pelos colonizadores o primeiro contato com os povos indígenas que habitavam as terras brasileiras, que os portugueses acreditaram terem “descoberto”) chamando atenção para todas as atrocidades cometidas desde o primeiro contato dos colonizadores com os indígenas. Tomamos o cuidado de (re)pensar e (re)escrever de forma diferente partes que a história colonial/moderna não conta, olhando-as a partir de epistemologias *outras*⁴³.

Toda a história de relação entre colonizadores e povos indígenas é sempre mascarada e ainda hoje aceita como verdadeira. Infelizmente alguns professores apenas reproduzem o que eles próprios aprenderam no Ensino Fundamental, pois vivem sobre a colonialidade de poder a partir de uma ignorância epistêmica: “Tornou-se lugar comum afirmar que a religião forneceu os mecanismos ideológicos justificatórios da conquista e colonização da América, encobrendo e escamoteando as atrocidades cometidas em nome da fé. É incontestável que assim foi” (SOUZA, 1986, p. 32).

Como forma de justificar todos os seus feitos os europeus dos séculos XV e, por conseguinte, os do século XVI relacionavam tudo a Deus, tudo era regido pela religião, o catolicismo reinava soberano e ditava as regras. Foi nesse tempo que o Brasil foi “descoberto”, onde tudo e todos eram divididos entre o bem e o mal. Assim, estruturavam-se as fronteiras que separam, dividem e por consequência excluem, “apartando” os sujeitos superiores dos inferiores, marginalizando quem não é admitido do lado de cá, os inferiores são impedidos de atravessar esse marco divisor tão real epistemologicamente. Não precisamos de delongas, sendo que nossa historiografia Moderna, quando muito a pós-moderna já nos contou essa parte da história por diversas vezes, nas palavras de diversos autores, posta nos livros didáticos (de todas as disciplinas) e ensinada como verdade até os dias atuais. Falamos tanto da formação inicial, mas nas universidades o continuísmo é igual.

Se de um lado tínhamos os homens bons, filhos de Deus, certamente de outro teremos que ter o lado mal, e esse papel foi dado aos povos indígenas. Os povos indígenas ocuparam o palco ao lado do Diabo, enquanto os colonizadores dividiam a cena com o seu Deus. Os povos indígenas, subjugados, marginalizados, sempre representados a partir da ótica do outro, seus saberes, suas especificidades culturais foram negadas, pois eram diferentes, não

⁴³ (Re)contar a história brasileira seria recorrer ao ponto chave de nossa pesquisa – uma representação *outra* dos povos indígenas – pela sua própria ótica. Mas como isso seria possível? Voltando ao tempo (Século XV)? Falando com o indígena Contemporâneo? Não sabemos ao certo. Mas uma coisa é fato: falo também do lugar de subalterna: mulher, professora de escola pública, moradora da fronteira e fora de outros padrões (arquivos modernos). Isso já me garante o direito de ressaltar a necessidade/obrigatoriedade de o livro didático trazer uma representação *outra* do indígena!

poderiam igualar-se aos colonizadores. Classificados com uma cultura inferior, só tinha valor o que fosse originário da Europa, partindo da ideia hegemônica eurocêntrica. Se refletirmos, ainda hoje o discurso de classificação e julgamento de culturas superiores ou inferiores continua vivo.

As mesmas fronteiras imaginárias se fazem presentes, utilizadas para afastar, onde os indígenas são julgados pelos mesmos olhos dominantes dos colonizadores, agora representados pelos discursos dos colonizados (representados por sujeitos que acreditam na superioridade de culturas). Desde o início, os colonizadores traçaram estratégias para adequar os indígenas à cultura europeia, considerados como um povo “pecador” sem alma de acordo com os preceitos eurocêtricos. Assim, iniciou-se o processo de catequização, de acordo com os preceitos dos europeus, os indígenas depois de serem catequizados iam ter o direito de possuir alma, lembrando que isso não os daria o direito de igualar ao povo europeu.

Se avançarmos no tempo e olharmos a nossa volta, iremos perceber no cenário contemporâneo falsos profetas, tão poderosos que criam fronteiras talvez mais poderosas que as criadas pelos europeus do século XV. Fronteiras de fé que afastam os sujeitos, ainda hoje utilizadas para justificar seus atos de covardia, discriminação, através do bom Deus, usando do símbolo divino e das mais diversas religiões para justificar seus erros (munidos de um discurso de ódio gratuito pautados em sua maioria na “religião/fé”).

Mudamos o tempo histórico, mas alguns discursos continuam ancorados no passado. Discursos pautados em poderes políticos, econômicos, ideológicos e intelectuais, excludentes que marginalizam ainda mais os sujeitos, afastando-os dos seus direitos de cidadãos, os invisibilizando enquanto produtores de cultura, arte, história e conhecimento, em sua maioria, negando-os também o direito de consumir cultura, arte, história e conhecimento.

O livro didático de Arte, como está posto hoje nas escolas, invisibiliza o indígena do mesmo modo, as pesquisas até aqui desenvolvidas fazem o mesmo: ou seja, indígenas são representados nas pesquisas e nos livros didáticos pela ótica do branco (contemporâneo de imaginário/fé moderna) o que os colocam até hoje no imaginário de homem sem Deus, sem raça, sem gênero e pior sem conhecimento. Quer dizer, o tempo passa, mas a mentalidade do colonizado não muda. O brasileiro continua se vendo como uma colônia que virou. (BARBOSA, 1995).

A primeira forma de doutrinar os povos indígenas veio a partir da religião, para isso acontecer usou-se da educação, precisavam ser ensinados a ter fé, a respeitar a igreja, para poderem ser salvos, também para aproximarem-se da civilização. Assim, iniciou-se o trabalho de catequização dos povos indígenas, como se esses povos indígenas não possuíssem religião,

muito menos cultura a ser considerada, pois nem história registrada possuíam, já que não dominavam os códigos escritos.

Teve início um longo e doloroso processo que é parte integrante da colonização, onde os indígenas eram doutrinados através da educação, essa educação era pensada e aplicada através da Arte.

No início passamos, através da arte, por ensinamentos de doutrinas religiosas; em seguida por ensinamentos que tiveram as demandas políticas da Coroa como norteadoras das temáticas artísticas; tivemos as técnicas artísticas desenvolvidas na Europa, trazidas por Missões Artísticas, implementadas na Colônia, a partir de temas da paisagem brasileira, norteando as práticas do ensino de Arte; [...] (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 02)

Se pensarmos em nível de educação brasileira, não identificamos a educação separada da Arte, especialmente se fizermos relações com a educação colonizadora trazida de Portugal, esta como forma de doutrinar os indígenas no período que se iniciava a colonização. A religião era ensinada através da Arte, este era o trabalho específico dos jesuítas que foram trazidos às terras brasileiras com função de catequizar os indígenas.

Como nos mostra Bessa-Oliveira (2018)⁴⁴, desde o início os portugueses preocuparam-se em instaurar a Arte canônica europeia nas terras brasileiras, como convidada chegou pelas mãos dos mais variados artistas, artesãos e artífices que trouxeram na sua bagagem a herança artística (como uma extensão de suas fronteiras). Pois, ao ver dos portugueses, aqui não tínhamos arte para ser considerada (afinal, quando aqui chegaram os portugueses iniciaram um trabalho de devastação apagando todo sinal de expressão carregado pelos indígenas, assim os dominando).⁴⁵

O que não foi modificado através dos tempos foi a inspiração artística, histórica e cultural que continua sendo a História da Arte europeia, com as mesmas bases e valores eurocêntricos, sempre considerando com maior importância a arte e cultura que vêm de fora do país. No período do “descobrimento”, posteriormente no período colonial e pós-colonialidade, ideias, valores e discursos sempre foram implantados a partir da colonialidade do poder; instaurados a partir de força física, econômica, cultural, histórica, onde os

⁴⁴ O ensino de Arte passou por diversos percalços ao longo da história brasileira (atualmente vivemos em um período de incertezas em relação ao ensino de Arte na educação básica formal, com reformas e cortes referentes a disciplina), assim como mencionou Bessa-Oliveira (2018), ao se referir aos percursos do Ensino de Arte no Brasil, em seu artigo “**A BNCC e o Ensino de Arte nas suas diferentes linguagens: perspectivas de um futuro incerto**”.

⁴⁵ É importante salientar que, diferente da maioria das demais disciplinas, para o Ensino de Arte no Brasil toma-se da história desde 1500.

dominantes (colonizadores) imperaram sobre os sujeitos subalternos indígenas (valores ainda sustentados no mundo contemporâneo em discursos e atitudes excludentes e preconceituosas).

Com esta pesquisa buscamos uma educação em Arte (capaz de possibilitar aos sujeitos pensamentos críticos para ultrapassar qualquer forma de colonialismo do poder) que reconheça e valorize todos os indivíduos e culturas, sem considerar nenhuma cultura como superior, negando qualquer forma de marginalização⁴⁶ e criando estratégias para que todos sejam agentes históricos, pensantes e críticos. Aqui abordamos as questões relacionadas a uma representação *outra* dos indígenas nos livros didáticos de Arte, mas todos devem ter reconhecimento no espaço escolar, todas as culturas devem ser consideradas a partir de uma visão *outra*. Para isso, devemos buscar epistemologias *outras*, para pensar saberes *outros*, culturas *outras*, histórias *outras*, para assim rompermos com o eurocentrismo colonial/moderno, que reconhece apenas a Europa, quanto muito os Estado Unidos, como produtor de Arte/conhecimento/saberes.

Faz-se necessário voltar o olhar para o meio em que a escola se encontra inserida (considerar todas as culturas com importância, buscando um ensino de Arte multicultural), deixando de valorizar apenas o global/eurocêntrico (deixar de lado o mau hábito de pensar o Ensino da Arte apenas a partir da clássica História da Arte canônica europeia/norte-americana) e voltando-se para o nacional, regional e o local. É preciso descolonizar os saberes!

E desde o tal processo de tomada de direitos denominado como “descobrimento” os indígenas são marginalizados, tendo apenas como opção sobreviver às margens, sendo admitidos apenas no locus subalterno que não é alcançado nem sequer pensado pelas teorias modernas. Sendo assim, faz-se necessário pensarmos as questões subalternas do lugar geográfico e imaginário com teorias que pensem a partir das próprias culturas (que isso seja prática efetiva e não fique apenas nos discursos teóricos) e almejamos que os professores/sociedade compreendam a necessidade desses estudos.

Com fundamentação em Spivak (2010), uma pesquisadora pós-colonial indiana que, assim como os sujeitos indígenas de nossa investigação, se encontra às margens sociais dominados pela colonialidade do poder, ao se referir aos subalternos, em especial ao “sujeito subalterno feminino”, deixa explícita a dominação nas relações de colonização: “[...] Se no

⁴⁶ Como é o caso dos estudantes indígenas que frequentam escolas não-indígenas e por conta das diferenças culturais são excluídos dentro das salas de aulas; não adianta mascarar a realidade com um discurso de igualdade: existe preconceito, existe discriminação, falta de conhecimento ou um conhecimento pautado em representações do *Brasil Colônia/Império*; o professor contemporâneo deve ter consciência dessa marginalização e desvincular-se dos estereótipos e representações, com uma postura descolonial.

contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade.” (SPIVAK, 2010, p. 67). De forma explícita, percebemos as relações de poder neste momento histórico; no caso aqui investigamos o sujeito subalterno indígena que também não tem voz; ainda envolto na dominação de herança colonial. A verdade é que o passado do indígena se perpetuou. Buscamos mecanismo para trazer à tona a consciência de ideia de voz dos sujeitos subalternos, a partir disto o reconhecimento dos próprios sujeitos que vivem ainda dominados pela colonialidade do poder.

Aqui abordamos epistemologias *outras* para representar os indígenas sul-mato-grossenses nos livros didáticos de Arte, como já dissertei nas primeiras páginas, a intenção não é falar pelos indígenas, mas falar como professora de Arte que tem alunos indígenas (que estão longe de serem representados de forma adequada pelos livros didáticos de Arte). Sou da periferia, sou da fronteira (estou em condição dupla de sujeito fronteiriço: geográfico/território e imaginário), não reconheço as representações dos indígenas sul-mato-grossenses da forma que estão impressas nos livros didáticos de Arte, com esses anseios busco proposições para o ensino de Arte que se afaste das perspectivas coloniais/modernas.

Só iremos caminhar para uma educação e uma posição de professores com postura descolonial a partir de epistemologias que nos possibilite deixar a dominação intelectualmente, não basta apenas romper com o domínio físico, mas o domínio epistemológico e para que isso aconteça precisamos pensar enquanto sujeitos críticos, sair da passividade com proposições em discurso e atitudes dos próprios sujeitos.

1.3 Colonialidade do poder e a subalternização dos povos indígenas

Pois índio pode ter iPad, freezer, TV, camionete, voadeira
 Que nem por isso deixa de ser índio
 Nem de querer e ter na sua aldeia
 Cuiá, canoa, cocar, arco, maracá
 (MATOGROSSO, 2017, s/p).

Ainda hoje, no séc. XXI, estereótipos são utilizados para subjugar e classificar pessoas ou grupo de pessoas, como é feito com os indígenas. Como mencionado no verso da música de Ney Matogrosso “Demarcação já!”, aos olhos eurocêntricos os indígenas não têm direitos/necessidades semelhantes aos/as dos brancos (a partir de ideais coloniais/modernos o indígena não evolui, vive apenas como/no passado!). Não é difícil ouvir comentários a respeito da sua aparência física ou do modo como devem agir: “- Nem são mais índios, têm

carro e celular”. Certamente, alguém já ouviu frase parecida, como se para pertencer a uma determinada cultura ou raça fosse necessário seguir um padrão.

Stuart Hall (2016) aborda questões referentes à escravidão do negro, no séc. XVIII e XIX, exemplifica estereótipos relacionados à cultura negra, conceito sobre estereótipos, que aqui relacionamos com a cultura indígena, algo que não está distante: [...] “estereotipado” significa “reduzido a alguns fundamentos fixados pela natureza, a umas poucas características simplificadas”. (HALL, 2016, p. 173). Voltando-se para a realidade sul-mato-grossense, frases comuns e conceitos errôneos a respeito de estereótipos relacionados à cultura indígena são corriqueiros em todos os ambientes sociais, adjetivos que classificam todos os indígenas, e ainda, como se não bastasse apenas chamá-los de preguiçosos, dentre outras formas pejorativas e estereotipadas, todos são classificados como “cachaceiros”.

Sabemos que a bebida e as drogas são problemas introduzidos pela cultura do branco e que atacam a maioria das comunidades indígenas em Mato Grosso do Sul, mas isto não pode ser generalizado. Como se os indígenas não pudessem sair desses padrões (que não servem e nunca serviram para classifica-los), pois isso faz parte de sua natureza; dentre tantas classificações sem fundamentos, criadas a partir de inspiração na cultura e história europeia, onde são negados todos que não se encaixam nos padrões pré-determinados pelo eurocentrismo.

Finalmente, o eurocentrismo é a perspectiva de conhecimento que foi elaborada sistematicamente a partir do século XVII na Europa, como expressão e como parte do processo de eurocentralização do padrão de poder colonial/moderno/capitalista. (QUIJANO, 2002, p. 05).

Eurocentrismo podemos afirmar ser o resultado do colonialismo e da colonialidade de poder nas relações sociais. Nas relações contemporâneas, encontramos vestígios do colonialismo especialmente envolvido com a subalternização dos povos indígenas, resultado também da hegemonização da Europa, sustentadas em sua maioria em discursos dominantes e excludentes nas relações com o outro.

Classificações e subjugações relacionadas a superioridade/dominação de um povo sobre o outro são frutos do sistema colonial/moderno que servem para afastar os julgados diferentes por esse padrão classificatório eurocêntrico. Com isso, são criadas fronteiras (não só físicas, como imaginárias) utilizadas para separar, afastar, distanciar indivíduos, ou grupos de pessoas considerados diferentes. Diferenças elegidas por questões da diferença colonial que podem ser físicas e/ou imaginárias, em lócus/relação onde a colonialidade do poder

sempre será atuante (MIGNOLO, 2003). Para pensarmos esses sujeitos e lugares periféricos fora da dualidade Moderna recorreremos às epistemologias *outras*, como é o caso da *crítica fronteiriza* abordada por Nolasco (2013)⁴⁷, que nos auxilia a pensarmos as fronteiras físicas e epistemológicas (imaginárias), onde vivem e relacionam-se.

A partir de todas as conceituações feitas, devemos ter em mente sempre a ideia de que toda a representação dos indígenas sempre estará atrelada às representações feitas pelo outro. Logo, os livros didáticos de Arte sempre serão lugar do outro! A não ser que tenhamos um livro didático de Arte feito pelos próprios indígenas, onde esses tenham possibilidades de se autorrepresentarem. Pois os indígenas, como estão impressos atualmente no livro didático de Arte (se estes livros continuarem sendo utilizados como materiais “sagrados” como única possibilidade de referência e pesquisa), continuarão sendo representados a partir da visão do branco, longe de se autorrepresentarem, continuando presos ao sistema colonial/moderno, sempre relegados a ocupação dos *loci* subalternos.

O livro didático no Brasil, assim como as teorias e epistemologias vindas de fora, encontra lugar confortável tendo em vista o mecanicismo técnico que muitas vezes é como o professor/pesquisador trabalha: reprodução de conteúdos prontos formulados pelos outros. Mas mais o livro didático, aqueles reproduzem um conteúdo formulado e formatado por um indivíduo que sequer conhecem as necessidades/realidades do lugar em que aquele material será utilizado. As políticas de uso do livro didático no Brasil – sem nenhum medo é possível dizer – estão ancoradas nas mesmas políticas oligárquicas que (não) dão respaldo à saúde, à segurança e educação públicas. Há no Brasil uma política da amizade inclusive nas questões relacionadas ao livro didático. Portanto, é por isso que o livro didático de Arte também é sempre o lugar do outro e que representa um outro pela ótica da elite branca, narcisista e pré-conceituosa.

Ainda nos cabe aqui ressaltar novamente que em momento algum buscamos possibilidades de descolonizar o livro didático de Arte (pois acredito ser uma missão impossível), sendo que esta possibilidade está longe de nosso alcance. Mas trabalhamos a ideia de fazer com que o professor de Arte (re)pense suas práticas ao que se refere a representação dos indígenas posta nos livros didáticos de Arte e todos os conteúdos referentes

⁴⁷ NOLASCO. **Perto do coração selvaje**, no decorrer de toda a obra é discutido conceitos sobre a fronteira física e epistemológica, além de conceitos denominados por *crítica fronteiriza*, uma crítica “diferentemente pensada dos/pelos centros do país, *represente mais de perto* a condição de ser e estar do homem dessa região transfronteiriça.” (NOLASCO, 2013, p. 70)

à temática indígena⁴⁸, propondo possibilidades *outras* aos professores de Arte da educação básica formal, ou de escolas indígenas (como também, acadêmicos, futuros professores de Arte). Pois acreditamos que todos os professores, tanto indígenas como não-indígenas, são sujeitos influenciados pelo sistema colonial/moderno implantado no sistema socioeducacional. Conceitos eurocêntricos que ainda prevalecem no imaginário dos professores, conseqüentemente refletem nas suas práticas e por fim na educação/sociedade brasileira/sul-mato-grossense. Então visamos a todos que vierem a consultar nossos escritos, a buscar epistemologias *outras* que lhes possibilitem modificar suas práticas e caminhar para um ensino de Arte descolonial.

Aqui abordamos as questões relacionadas epistemologicamente aos povos indígenas, mas todos os subalternos devem ter reconhecimento no espaço escolar/social, todas as culturas devem ser consideradas, não devendo (des)valorizar uma cultura/história em detrimento de outras. Assim, justificando nossa escolha teórica subalterna, pois buscamos a horizontalidade das culturas, ou seja, igualdade, sem comparações. Faz-se necessário (re)conhecermos o Brasil enquanto um país colonizado, assim como a maioria dos países da América Latina, para nos desvincularmos das manipulações relacionadas a colonialidade do poder.

Buscamos a *semelhança nas diferenças* (MIGNOLO, 2003, p. 278) a partir de perspectivas dos estudos subalternos, ao abordar questões relacionadas aos indígenas, dissolvidas no currículo nas aulas de Arte, caminhando assim para uma educação descolonial, que (re)conheça a diferença colonial, mas a utilize como aliada, não mais como forma de edificar fronteiras que subalternizam e afastam indivíduos e culturas díspares, mas que horizontalize as diferenças culturais.

Para o subalterno ser escutado deve-se desvincular das amarras, ou seja, se libertar da modernidade e colonialidade. Isso é possível a partir epistemologias *outras*, que duvidem das (im)posições históricas, para romper com os paradigmas do sistema colonial/moderno.

E devemos acrescentar, a produção de conhecimento não se destina apenas à libertação dos oprimidos, mas também à autolibertação daqueles que vivem e atuam dentro da estrutura de crenças da modernidade e do colonialismo (dois lados da mesma moeda) [...] (MIGNOLO, 2003, p. 178)

⁴⁸ Como o que estou fazendo enquanto professora de Arte periférica, que tem alunos indígenas e não-indígenas (vivo duplamente entre fronteiras: físicas e imaginárias), em busca de novas epistemologias, pois as representações e conteúdos referentes aos povos indígenas e a temática indígena impressas nos livros didáticos de Arte e nos escritos Modernos não me foram suficientes.

Uma das funções dos teóricos pós-coloniais é descortinar o que está escondido atrás da modernidade e do patrimônio colonial, não devendo se falar pelo outro, mas proporcionar condições para que o subalterno se expresse e seja visto como agente social e histórico. Pois a estrutura da Modernidade, como ressaltada na passagem anterior de Mignolo, oprime não apenas o subalterno (indígena, negros, mulheres, outros gêneros, etc), mas aqueles que se veem branco, macro e não-indígena, não-negro, não-mulher, não-(trans)gêneros e que na verdade, vivem sob a mesma opressão dos subalternos que veem essas marcas da diferença visivelmente sobre as peles. A subalternização em relação ao imaginário Moderno e a realidade Pós-moderna não estão somente “disfarçados” na cor da pele, por exemplo.

O que os professores ensinam e como ensinam na sala de aula irá refletir nas relações sociais. Se for abordada uma representação dos indígenas que condiz realmente com a realidade, deixando o velho imaginário coletivo construído a partir de comparações com a Europa para as antigas representações indígenas construídas nos séculos passados (tão presentes no mundo contemporâneo), acreditamos que o professor de Arte que pesquisa e se dispõe a (re)pensar a ideia eurocêntrica hegemônica, ou mesmo que deixa de aceitar a historiografia tradicional como única, cumprirá adequadamente seu papel profissional e social.

1.4 O papel do indígena na cultura brasileira/sul-mato-grossense: perspectiva pós-colonial/subalterna

Para sermos professores propositores contemporâneos é preciso buscar epistemologias que pressuponham consciência e sensibilidade em relação à diferença colonial:

Essa tensão entre a epistemologia hegemônica com ênfase na denotação e na verdade e as epistemologias subalternas que enfatizam o desempenho e a mudança expõem a alteração e a luta em torno do poder. Ela também mostra como o exercício da colonialidade do poder (ancorada numa epistemologia denotativa e no desejo da verdade) concede o direito de questionar alternativas cujo desejo de verdade é precedido pelo desejo de mudança. Esse desejo de mudança e justiça, igualdade e direitos para aqueles que sofrem opressão e injustiça [...]. (MIGNOLO, 2003, p. 52).

Faz-se necessário questionar alternativas para os colocados às margens sociais, considerados subalternos por serem diferentes a partir de conceitos modernos que usam a diferença para edificar fronteiras, separando, excluindo indivíduos. Nossa intenção é demonstrar a importância de utilizar as diferenças para somar no ensino-aprendizagem; é

preciso pensar as diferentes culturas a partir de uma consciência que compreenda a diferença colonial. As epistemologias subalternas realçam a luta em torno do poder e igualdade de direitos aos que foram colocados às margens subalternas, a partir de classificações amparadas em epistemologias ou ideias que considerem uma cultura hegemônica (europeia e/ou estadunidense) em relação às outras.

Para falar do meu lócus de pesquisa, que é o Estado de Mato Grosso do Sul, buscamos referências em pesquisadores sul-mato-grossenses que se preocupam em estudar as especificidades dos povos distribuídos ao longo do território do MS e que também estão embasados na teoria pós-colonial e nos estudos subalternos, sem deixar o ápice da pesquisa ser esquecido: o livro didático e a representação do indígena hoje posta naquele.

Nossos sujeitos epistemológicos (os indígenas) pesquisados no objeto (livro didático de Arte sul-mato-grossense), da forma que são/estão representados ao longo da historiografia tradicional brasileira, nunca ocupam posição central, sempre ocupando lugares que sobram (exterioridade). Assim, na história narrada pelos colonizadores durante o sistema colonial/moderno que se edificou e continua viva ainda no mundo contemporâneo, os indígenas ocupam apenas os papéis de figurantes, isso quando não foram esquecidos e/ou dizimados.

Os indígenas são relegados à subalternidade, assim como outros grupos de indivíduos como os negros, mulheres, homossexuais, dentre outros, separados/afastados e classificados com incapacidade de ocupar posição relevante de produção e/ou consumo na história, na política, na arte, em qualquer relação sociocultural/educacional, onde só os privilegiados (elegidos por padrões excludentes) ocupam lugar de destaque. Para falar da importância de uma educação que reconheça todos os componentes do sistema sociocultural/educacional convocamos Paulo Freire (1987), um dos representantes brasileiros com maior contribuição para a educação descolonial e libertadora que olha para o oprimido.

Freire trata das relações de poder impostas pela modernidade. Para se referir aos “subalternos”, ele utiliza o termo “oprimidos”, e utiliza a educação como forma de libertação. Notamos na fala de Freire (1987) relação com as palavras de Mignolo (2003) no que se relaciona à libertação dos oprimidos das forças opressoras: “Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar ambos” (FREIRE, 1987, p. 17). Assim, só é possível liberdade com uma força que nasça do meio oprimido, como o autor diz, uma força que venha da fragilidade. Encontramos semelhanças nas palavras de Mignolo ao dizer que a “liberdade” reclusa “emerge da experiência da diferença colonial, arraigada no

imaginário e, com toda certeza, na estrutura social do mundo colonial/moderno a partir de 1500.” (MIGNOLO, 2003, p.52-53).

Compreendemos que só os próprios oprimidos/subalternos terão conhecimento e força para se libertar das mãos/amarras dos opressores, um dos mecanismos que auxiliam essa libertação é o reconhecimento enquanto sujeito colonizado (não se deve negar a colonização, mas conhece-la para poder libertar-se da colonialidade do poder). Outro ponto de grande importância para romper todas essas imposições e negações históricas/sociais seria a sociedade contemporânea reconhecer os vários lugares diferentes da Europa e Estados Unidos como *loci* enunciativos tão importantes quanto! Os sujeitos desses locais marginalizados também são produtores (e consumidores) de arte, conhecimento, política, cultura, dentre outras formas expressivas.

Nas relações de poder, Freire (1987) se remete ao modelo de “bom homem”, cujo estereótipo é o mesmo que foi, e ainda é, seguido pela sociedade em relação aos povos indígenas: “Quem atua sobre os homens, para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores.” (FREIRE, 1987, p.48) Ou seja, a realidade que é seguida em nome do poder é uma realidade que não pertence e nunca pertenceu ao povo brasileiro, foi forjada em nome da diferença colonial. Consequentemente a diferença colonial é (im)posta pelos discursos coloniais/modernos, sustentada por teorias (como é o caso dos indígenas “impressos” nos livros didáticos de Arte, sempre representados pela visão histórica da Arte colonial/moderna) que refletem estereótipos que fazem parte do imaginário social, onde o padrão eurocêntrico não deve ser quebrado.

O ato de criar e sustentar a versão do indígena folclórico, como um ser fantástico que só tem espaço em datas comemorativas, talvez seja uma forma de mascarar a realidade, de transfigurar os problemas da atual sociedade contemporânea, dos governos e consequentemente da falta de eficácia das políticas públicas que existem para amparar os indígenas, mas não são suficientemente aplicadas. Aqui nos referimos apenas às legislações relacionadas à educação, em especial as que estão relacionadas às questões indígenas no sistema educacional. Não especificamente a educação escolar indígena, mas as legislações que amparam a preservação e valorização de uma educação multicultural, englobando as diversas culturas presentes nos ambientes e nas relações socioeducacionais.

Todos os setores estão defasados se pensarmos em relação à assistência aos povos indígenas. Então, a representação do índio como uma figura pura, que sobrevive da caça e da pesca, vive na mata, que não precisa de saúde, alimentação, moradia e educação como os não-índios, não precisa viver nas cidades, nem precisa de emprego, os que estão por aqui, são os

que estão negando sua identidade! Os indígenas criados a partir de representações estereotipadas não dão trabalho, não precisam ser incluídos socialmente, muito menos precisam de assistência. Os indígenas que não seguem esses padrões são subjugados, deixados às margens sociais.

Pensamentos eurocêntricos giram em torno da identidade indígena, ou de qualquer ser humano que se identifique ou seja identificado como indígena. É comum ouvir frases e ações preconceituosas: “Eles já são muito bem assistidos, recebem salário, estão vivendo como mendigos e passando necessidades porque gostam!” são discursos sustentados e disseminados ao longo de gerações formadas por um processo histórico amparado na colonização do poder, que não é reconhecida pelos oprimidos, este por sua vez,, que atualmente tomou conta do imaginário coletivo, mostrando o quanto a sociedade contemporânea não tem consciência de classe, muito menos se reconhece enquanto sujeito pertencente a um país colonizado, formado a partir de miscigenação de diversas raças e culturas.

O momento político que a sociedade brasileira está vivendo demonstra claramente uma luta pela hegemonia cultural/social/política/religiosa onde o imaginário coletivo está tomado por ideias implantadas pelos donos do poder econômico, político, cultural, etc. Os poderosos (patrões/governantes) lutam para ficar no topo, para continuarem apartando, desclassificando, excluindo os diferentes. Fica perceptível que muitos subalternos não se reconhecem enquanto sujeito oprimido, pois se identificam mais com as falsas ideias implantadas pelo opressor e a esperança de fazer parte do grupo dos escolhidos, assim ajudando-os a se manter no controle. Dentro desse sistema controlador/opressor ideais como direitos humanos e igualdade são lutas dos que querem acabar com a moral e quebrar as estruturas da política, da religião e da tradicional família brasileira, criada e sustentada a partir dos padrões europeus. É a sociedade edificada pelos donos do poder, onde todos lutam para fazer parte dos grupos socioculturais hegemônicos.

Os indígenas estão na escola, no posto de saúde, frequentam o comércio, vivem entre a sociedade na maioria das vezes na obscuridade, quando muito são notados com os olhos do desprezo, olhados pela diferença. Não utilizamos a palavra convive, pois para conviver precisa-se estar incluído, e não apenas inserido nos belos discursos e nas páginas dos que lutam por uma sociedade igualitária. Sabemos que existem pessoas que atravessam para o outro lado da calçada quando se deparam com um indígena, ou com uma família indígena, como se isso fosse normal, negar o outro (fingir que o outro não existe, ou que sua cultura é

tão inferior que não possa nem sequer ocupar a mesma calçada que os sujeitos que acreditam ocupar *loci* privilegiados/superiores).

Alguns professores ainda recriminam os alunos indígenas que frequentam as escolas da educação básica formal⁴⁹, como se esse espaço fosse destinado exclusivamente aos alunos não-indígenas. Então, os alunos indígenas que frequentam as escolas regulares da educação básica são vistos como *alienígenas nas salas de aula*⁵⁰, pois da forma que estão sendo representados pelos livros didáticos de Arte (ainda com a visão colonial/moderna, os indígenas continuam nus, expostos a esse sistema socioeducacional opressor), não tem possibilidades de romper com essas barreiras estereotipadas e excludentes⁵¹. A diferença cultural não é bem vista, muito menos faz parte de forma integrada na sociedade contemporânea.

No que tange à identidade sul-mato-grossense, os índios, quando considerados, são apresentados na maioria das vezes como mestiços, misturados ou integrados entre tantas outras representações e estereótipos, construídos no imaginário social. (CALDERONI, 2015, p. 107).

De forma geral, os povos indígenas não são tidos como agentes da história. Isso fica perceptível ao longo da historiografia brasileira em que são sempre colocados em segundo plano. Assim como na cultura nacional, o imaginário que representa os indígenas é seguido de estereótipos e não se difere da representação regional; ainda se pensarmos em nível local a representação e estereótipos podem variar dependendo do ambiente pesquisado. Em especial, ao longo do território sul-mato-grossense, algumas áreas encontram-se em conflito constante por disputas pelas terras. Nesses locais, as relações sociais são pautadas na colonialidade do poder. Os indígenas são considerados intrusos, como se estivessem lutando para recuperar as terras que por direito sempre foram do homem branco, pois esse pagou todos os impostos e adquiriu, há muito tempo, o direito pela terra.

⁴⁹ Falo a partir do meu contexto socioeducacional, das minhas vivências e experiências na atuação como professora de Arte de uma escola pública, da zona urbana, com um quadro de professores puramente não-indígenas (como a maioria das escolas da educação básica formal brasileiras), que atendem alunos indígenas e não-indígenas.

⁵⁰ Fazendo relação com o texto **Alienígenas na sala de aula**, em especial o capítulo “As culturas negadas e silenciadas no currículo” do autor Jurjo Torres Santomé.

⁵¹ Só para reflexão dos professores: Será que meu aluno indígena, da forma que é representado nos livros didáticos, sente-se confortável?; essas representações dão possibilidades dos alunos indígenas e os não-indígenas ultrapassarem as barreiras estereotipadas? Para refletir sobre as inquietações, pensem nos estudantes indígenas que frequentam as escolas regulares da educação básica, que se sentem envergonhados pelas representações dos indígenas que são impressas nos livros didáticos de todas as áreas. Pois da forma que estão postas nos livros didáticos, só alimentam as ideias impostas pelo sistema colonial/moderno.

No entanto, quem atacou, com força e violência, tomando as terras que pertenciam aos povos originários do Brasil, foi esse mesmo homem branco. A história não se modificou. No Brasil contemporâneo, a violência continua seguida da bebida e das drogas, que destroem e tiram os resquícios de dignidade (se é que sobrou dignidade, depois de todos os processos de colonização) que os indígenas ainda tinham onde hoje, em algumas localidades, os próprios indígenas se destroem.

O Estado de Mato Grosso do Sul tem a segunda maior população indígena no Brasil⁵², distribuída em nove etnias:

Terena, 23.080 pessoas (localizados na região centro-oeste do Estado e do Pantanal, como também em Campo Grande); os Guató, com cerca de 175 pessoas, (antigos povos pescadores das margens do Rio Paraguai, sediados no extremo norte de Mato Grosso do Sul, com aldeia na região do Pantanal); os Ofaie - 61 pessoas, (localizados na região de extremo sul do Estado); os Kinikinawa (situados na Reserva Indígena Kadiwéu), com cerca de 136 pessoas; os Camba (índios bolivianos), em torno de 2000 pessoas que migraram no início do século passado e vivem discriminados como “estrangeiros” na periferia de Corumbá; os Atikum, (denominados índios do nordeste-Pernambuco), embora não sejam identificados como população indígena pelos órgãos competentes, (encontram-se nas terras indígenas Terena de Nioaque/MS); os Kadiwéu, com 1.426 pessoas, (suas terras desdobram entre os municípios de Bodoquena e Porto Murtinho) e os Guarani e Kaiowá. (CALDERONI, 2015, p. 107).

Para complementar a descrição e distribuição dos povos indígenas ao longo do território sul-mato-grossense, vale ressaltar que os Guarani e Kaiowá são os povos mais numerosos no Sul de Mato Grosso do Sul. De acordo com a pesquisa feita no decorrer da dissertação, outro ponto é que, para alguns pesquisadores, o povo Camba não é considerado como povo indígena pertencente ao território de Mato Grosso do Sul, por viverem na fronteira da Bolívia com o Brasil, na cidade de Corumbá, os Camba, um povo numeroso perto de outros povos, são caracterizados apenas como “estrangeiros”. Também os povos Guarani e Kaiowá estão registrados em alguns arquivos, como sendo um único povo, resultando em apenas sete o número de etnias no território sul-mato-grossense. Nesta pesquisa, porém, será considerado o quantitativo de nove etnias, tal como registrou Calderoni (2015).

Para falar de epistemologias relacionadas à fronteira, como é o caso dos indígenas bolivianos da etnia Camba, que ultrapassam a linha divisória entre um país e outro, recorremos ao teórico pesquisador Edgar César Nolasco (2013), na sua obra **Perto do coração selbaje da crítica fronteriza**, onde discute as epistemologias fronteiriças,

⁵² São dados do CENSO/IBGE/2010 levantados por CALDERONI (2015).

consequentemente as relações subalternas: “Para além de uma demarcação territorial, uma fronteira é uma relação intersticial por excelência. Desses lugares intersticiais, uma fronteira não tem dentro nem fora, nem lado de cá nem de lá, confirmando, assim, sua natureza porosa” (NOLASCO, 2013, p. 67)

Esse marco divisório classifica e, consequentemente, exclui quem não é de cá; assim, relacionamos a fala de Nolasco (2013) com os indígenas pertencentes à etnia Camba, por esses viverem entrelaçados nessas relações de linhas fronteiriças e que são esquecidos e sua identidade não é reconhecida, sendo discriminados e conceituados meramente como estrangeiros.

É esse território social fora da lei que encontramos na fronteira seca entre Mato Grosso do Sul (Brasil), Bolívia e Paraguai: sem-terras, nômades, andarilhos e andariegos, bugres e índios, sul-mato-grossenses, bolivianos e paraguaios, brasiguaios, que vivem ao deus-dará, atravessam e são atravessados pelos lugares fronteiriços em busca de melhores condições de vida. (NOLASCO, 2013, p.67).

Como não são considerados pertencentes ao país de origem, muito menos ao país em que estão instalados, não são pensadas políticas públicas para atender esse povo perdido na fronteira. Os Cambas estão “avulsos”, procurando um lugar. Mais um grupo de seres humanos negligenciados, “sobrevivendo abaixo da subalternidade”.

Pensamos que, para se compreender as questões relacionadas à representação dos povos indígenas, não é possível separar representação de estereótipos, identidade e diferença. Identidade aqui é entendida como um conjunto de preservação de memórias e características culturais, religiosas, artísticas, dentre outras, todas as especificidades que distinguem os diferentes povos indígenas, os tornando únicos.

É fácil perceber que, quando nos referimos à diferença, esta ainda se encontra vinculada a mecanismos sustentados pela colonialidade do poder, como a exclusão. Pois a diferença não é utilizada como uma qualidade, mas é utilizada para afastar, para mostrar as divergências, sendo quase sempre uma forma de demonstrar inferioridade do outro, levando ao preconceito e à discriminação.

Por isso, a necessidade de (re)pensar as questões referentes aos indígenas e à temática indígena e de (re)pensar boa parte da historiografia tradicional que não considera os subalternos. (Re)pensar nas relações educacionais a história dos indígenas a partir da perspectiva pós-colonial/subalterna, é romper com os paradigmas impostos pela colonização. Somente quebrando as estruturas do mundo colonial/moderno-hegemônico/eurocêntrico será

possível (re)escrever uma história onde todos os sujeitos sejam considerados em sua totalidade, com suas identidades e diferenças; onde diferença não seja usada como mecanismo excludente. Após estas transformações, poderemos construir um imaginário social desligado de estereótipos e que valorize o nacional/regional/local, deixando no passado a inspiração e os valores estéticos e culturais eurocêntricos⁵³, descolonizando, assim, a cultura brasileira e a sul-mato-grossense. Buscamos descolonizar o Ensino da Arte (aqui partimos das representações dos povos indígenas impressas nos livros didáticos de Arte do Mato Grosso do Sul), a partir de epistemologias que desobedecem a ordem colonial/moderna (im)posta pela Europa.

Ao longo da nossa dissertação ficou perceptível que desde o período colonial os indígenas ocupam lugares às margens, sendo assim não ocuparam lugar de destaque como protagonistas ao longo da historiografia tradicional. Nas páginas dos teóricos modernos, de forma natural, ajudou-se na construção de um imaginário que aceitou como merecedor o local de exclusão ocupado pelos indígenas. Pois a história foi bem contada que nos fez aceitá-la por muito tempo como verdade imutável (ainda chamamos a atenção para muitos que no mundo socioeducacional Contemporâneo continuam embasados nessa história contada a partir da visão do colonizador). Pelo contrário, aqui nos propomos a (re)pensar a história dos indígenas, partindo de epistemologias que nos proporcionam descolonizar as questões indígenas, assim desobedecendo as epistemologias coloniais/modernas e (re)escrevendo um ensino de Arte descolonial ao mediar/teorizar/ensinar as questões indígenas.

A partir da opção descolonial mudamos o modo de pensar o outro, afastando-se da ideia de criar possibilidades de representar os sujeitos indígenas. Sendo que qualquer tentativa de representação do indígena a partir de um sujeito branco (não-indígena) será frustrada mesmo que esta seja feita por um estudioso, teórico, pesquisador que considere as epistemologias subalternas a partir de uma visada cultural. Pois se o sujeito não estiver se autorrepresentando esta representação tende a se afastar da veracidade. O ideal seria um sujeito indígena se autorrepresentar para não correr o risco de continuar o círculo vicioso que se arrasta por séculos, em que os indígenas são representados pelo outro, e assim continuarmos amparados nas perspectivas das teorias modernas.

⁵³ Assim como se tentou no Séc. XX com o Manifesto Antropofágico, buscamos deglutir a cultura europeia (e/ou estadunidense) para desconstruir a ideia de cultura hegemônica.

CAPÍTULO 2 - ENSINO DE ARTE (DES)COLONIAL – (RE)PENSANDO PARA (RE)ESCREVER QUESTÕES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA FORMAL

A consciência de ser colonizado dos brasileiros é titubeante, confusa e mal-explicitada. (BARBOSA, 1998, p.30).

O ensino de Artes se inicia no Brasil atrelado a colonialidade do poder, reforçado pela desigualdade posta pela diferença colonial. A partir da historiografia tradicional que sempre nos foi narrada (“impressa” nos livros históricos, nos livros didáticos das diversas disciplinas, carregados de discursos eurocêntricos disseminados pelo saber popular, pela mídia e pela educação escolar) o ensino de Arte chega ao Brasil na bagagem dos “descobridores”. Por mais de cinco séculos a história e a Arte, apresentadas pelas mãos de homens brancos (europeus) e católicos, versa sobre a história (pouco considerada, isso quando é lembrada) de homens selvagens, de pele escura (“descobertos” em uma terra “desabitada”) e pagãos⁵⁴.

Consideramos como ensino de Arte a educação religiosa trazida pelos jesuítas para catequizar os indígenas nos primeiros anos de colonização (ensino que envolvia “educar” com linguagens da Arte: canto, música, teatro). Os saberes e costumes dos indígenas foram negados, pois eles deveriam ser doutrinados no modelo cristão; “Manifestações artístico-culturais foram desconsideradas por essa missão cristã vinda da Europa.” (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 50).

Este foi apenas o início de uma história puramente baseada na educação em Arte, mas a história brasileira poderia ser riquíssima se não fosse o fato de sempre espelhar-se na arte, conhecimento/saber, cultura e história impostas pelos europeus, que foi desde então ensinada nas escolas e sociedade brasileira, onde ainda hoje é tida como modelo a ser seguido. Devemos considerar que isso nos foi desde sempre ensinado e na pós-colonialidade os acontecimentos históricos relacionados ao “descobrimento” e as questões indígenas atreladas a este conceito não foram (re)pensados, pois são considerados verdades imutáveis.

Hoje continuamos presos a colonialidade do poder, por consequência das ideias Modernas implantadas e que por diversas vezes ainda são consideradas não apenas pelos discursos populares, mas também pela academia que em sua maioria ampara o conhecimento científico em teorizações modernas. Não nos reconhecemos oficialmente como um país

⁵⁴ Descrição feita a partir de conceitos eurocêntricos, que aqui nesta dissertação buscamos (re)conhecer para buscarmos possibilidades de descolonizar o ensino da Arte na educação básica formal.

colonizado, pois nas nossas escolas ainda a Europa é a dona de toda arte, história, cultura, ciência e saber. Acredito que só iremos ser autossuficientes quando levarmos para as salas de aulas brasileiras/sul-mato-grossenses epistemologias capazes de nos descolonizar (acreditamos que os estudos subalternos com uma abordagem pós-colonial nos levam a (re)pensar nossa história, arte e cultura, para (re)escrevermos um novo Brasil enquanto educação e sociedade).

2.1 – Indígenas: legislações contemporâneas e educação escolar

Nas favelas, no senado
 Sujeira pra todo lado
 Ninguém respeita a Constituição
 Mas todos acreditam no futuro da nação
 Que país é este? [...]
 (RUSSO, 1987, s/p).

Como mostramos no decorrer da dissertação, com a chegada dos portugueses os direitos dos povos indígenas foram negados, as leis eram ditadas pelos colonizadores, e séculos após o “descobrimento” continuam influenciando as legislações contemporâneas. Se formos mais radicais em nossa avaliação sobre direitos e deveres dos indígenas contemporâneos, veremos que, em sua maioria, as legislações específicas para os povos indígenas não têm aplicabilidade prática e nem formato que possa representar o sujeito indígena sem invadir ou tomar seus direitos. As legislações falam pelo “outro”, com discursos carregados de poder, onde o estado é quem decide e escolhe o que eles podem e como devem agir.

Os colonizadores portugueses, logo que se estabeleceram no Brasil nos primeiros anos de colonização, sancionaram leis nas quais os indígenas eram citados, mas a preocupação primeira no período colonial foram as terras. No Brasil contemporâneo, legislações referentes às terras dos povos indígenas ainda são motivo de preocupação para o estado. Em Mato Grosso do Sul, terra vale mais que um corpo indígena.

Antes de adentrar especificamente as questões de direitos indígenas e direitos indigenistas (legislações), cabe-nos definir os dois termos, para isso iremos nos amparar em Amado (2015), em seu artigo “**TERRA INDÍGENA E legislação indigenista no Brasil**”, disponível no **Caderno de Estudos Culturais: Povos indígenas**. Os diversos povos indígenas que habitavam as terras brasileiras, antes da chegada dos colonizadores, já eram organizados socialmente, essa organização dependia de regras/deveres firmados por direitos. Os direitos indígenas são estruturados a partir de hábitos e costumes, criados pelos próprios indígenas, aplicados nas comunidades indígenas, mesmo não registrados em documentos escritos, devem

ser seguidos para manter as normas estabelecidas dentro das estruturas sociais de cada povo. (AMADO, 2016).

Já os direitos indigenistas fazem parte do conjunto de normatizações e legislações que se referem especificamente aos indígenas, criadas pelos sujeitos brancos, que devem ser respeitadas pelos indígenas e não-indígenas. Com o “descobrimento” e a chegada dos portugueses os direitos indígenas foram (des)considerados, já nos primeiros anos de colonização foram criados os direitos indigenistas, que deveriam ser respeitados por todos os indígenas e não-indígenas. (AMADO, 2016). Os indígenas como sempre devem respeitar as imposições e legislações brancas, mas os direitos indígenas não são considerados. É importante salientar que os povos indígenas contemporâneos, dentro de cada grupo tem seus direitos firmados, necessariamente não se estruturam nos mesmos direitos indigenistas (legislações indigenistas).

Na epígrafe deste subcapítulo, citamos um trecho da música “Índios⁵⁵”, de Renato Russo, fazendo relação da letra da música com a pesquisa, o trecho escolhido fala do desejo de ver os mais simples (subalternos/indígenas) com importância representacional para a educação escolar, para o mundo e para a sociedade contemporânea. O trecho da música também faz relação com a descoberta do novo mundo e os escambos dos portugueses com os indígenas, trocas que custaram a liberdade dos povos indígenas até bem pouco tempo.

Não almejamos questionar as boas intenções da existência das leis indigenistas, também não deixamos de nos remetermos ao engajamento político de pessoas que lutam pelas causas indígenas, sejam sujeitos indígenas ou não-indígenas. Com o objetivo de romper e superar as relações coloniais presentes no sistema socioeducacional, no que se refere às questões indígenas, é que conseguimos a implantação de legislações que pensem da sua forma (mesmo que não estejam sendo aplicadas corretamente, as legislações ajudam a amenizar o descaso com as questões indígenas) lutem pelos direitos dos indígenas no mundo contemporâneo.

Sabemos que em alguns casos as legislações têm resquícios coloniais, mas não desmerecemos de forma alguma sua importância. Com a existência de direitos indigenistas já é difícil fazer com que os indígenas sejam respeitados e tratados de forma igual, ou sequer considerados nas relações sociais como sujeitos ativos. O sistema em um sentido geral sofre com a colonização, como já abordamos, a maioria das pessoas não reconhecem que vivemos em um país colonizado que sofre as consequências da colonialidade do poder.

⁵⁵ Cf. <https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/indios.html>.

(Re)conhecemos a importância da luta dos que buscam ações/atitudes governamentais para que sejam criados e aplicados os direitos indigenistas ao que se refere a melhoria das questões indígenas no sistema socioeducacional, como também à defesa e preservação das terras indígenas.

Consideramos como prejudicial para as legislações indigenistas governantes com pouco conhecimento, ou talvez um conhecimento pautado em estereótipos/representações indígenas a partir de ideais coloniais/modernos. Pois os responsáveis por criar e sancionar legislações são os governantes, certamente pressionados pelos que lutam pelas causas indígenas (podendo ser sujeitos indígenas e sujeitos não-indígenas). Acreditamos que o primordial para o sucesso das legislações indigenistas é se desvincular, ou superar a colonialidade, pois para idealizar legislações indigenistas é necessária uma estreita relação com as questões indígenas.

Assim, em primeiro momento para rompermos com a colonialidade do poder presentes nas relações contemporâneas não almejamos depreciar as legislações indigenistas, ou pensar utopicamente a partir de ideias que busquem descolonizar as legislações. Precisamos de professores de arte (nossos sujeitos epistêmicos) dispostos a mudar o cenário de descaso pelo qual passa as questões indígenas atualmente nas escolas sul-mato-grossenses/brasileiras: descolonizar o ensino de Arte, tendo o professor propositor como principal aliado, para ultrapassar algumas questões no ensino de Arte da educação básica formal. O mesmo defendemos quando nos remetemos aos livros didáticos, não objetivamos, nem temos possibilidades para (des)colonizar os livros didáticos de Arte sul-mato-grossenses, carregados de discursos coloniais, lugar onde o indígena é impresso a partir da visão colonial/moderna.

Então, não é possível descolonizar o livro didático de Arte, menos ainda descolonizar as legislações, buscamos (re)pensar e (re)conhecer o Brasil como um país colonizado. Pois a partir da consciência de sujeitos colonizados será possível criarmos estratégias para nos desvincularmos das questões implantadas pelo sistema colonial/moderno, sendo assim, (re)escrever as questões indígenas na educação básica formal é emergência fundamental.

Buscamos nos professores de Arte aliados para descolonizar o ensino de Arte da educação básica formal. Uma educação que ainda (re)produz as questões indígenas abordadas como no Brasil Colônia, com atividades relacionadas às questões indígenas citadas de forma isolada, apenas em datas comemorativas e atividades soltas. A nosso ver, o ideal seria que as questões e temática indígenas fossem dissolvidas no currículo, tratadas na horizontalidade. Para no futuro sujeitos indígenas e não-indígenas serem educados academicamente a partir de

ideais (epistemológicas) de igualdade reconhecendo a necessidade de respeitar as diferenças culturais, étnico-raciais, de gêneros, políticas, religiosas, etc., em todos os ambientes sociais, agentes sociais dispostos a resistir e lutar contra a colonialidade do poder.

Infelizmente parte do que acontece no ambiente contemporâneo brasileiro, deve-se a essa falta de consciência e ignorância dos sujeitos, que não reconhecem o Brasil enquanto um país colonizado, negando suas origens históricas e na maioria das vezes não se reconhecem enquanto sujeitos subalternos. Colonizado é sempre o outro na visão do “branco” brasileiro o “índio” é somente aquele estereótipo construído pelo imaginário que está impregnado do pensamento Colonial europeu. O brasileiro se vê português, francês, inglês e até holandês – que foram os colonizadores –, mas não se vê negro ou indígena porque esses foram colonizados e colocados pela história e ainda reforçados pelas leis, escolas e academias contemporâneas como subalternizados, inferiores e oprimidos.

O cenário político de 2018 despertou um ódio na população (que nega suas origens históricas, raciais e culturais) e a igualdade que acreditávamos existir no nosso país corre risco de se transformar em intolerância, quem sofre são as minorias, como sempre atacadas e afastadas cada vez mais para as margens. Mas o contraditório é que os responsáveis e apoiadores primeiros fazem parte dessas minorias, são os sujeitos que não se reconhecem enquanto sujeitos subalternos e ironicamente acreditam fazer parte de uma classe privilegiada.⁵⁶ Esta falta de reconhecimento e de aceitação do Brasil enquanto um país colonizado faz com que a colonialidade do poder aja descontrolada, ganhando proporções apavorantes que assustam quem luta pelas causas de igualdade e direitos humanos. Deixam instaurada apenas a incerteza e o medo da intolerância para o futuro do nosso país, tememos pelos atos disparados pelos nossos futuros governantes. Certamente as consequências serão de todos, os direitos conquistados a duras penas podem deixar de existir e quem paga o “pato” somos todos nós brasileiros! Não pensem que apenas os marginalizados terão a conta para dividir e a família tradicional estará a salvo das balas dos poderosos e honrados defensores da nação, pois todos, após as comemorações de vitória nessa falsa democracia, estaremos no mesmo “barco furado”.

Não iremos traçar uma linha do tempo, pois nosso principal objetivo é abordar direitos e legislações que se referem aos povos indígenas e à educação, percebendo-se a representação dos povos indígenas perante as leis; assim é possível chegarmos às

⁵⁶ Oprimido sobre opressão de oprimidos que se veem opressores.

representações dos povos indígenas nos livros didáticos de Arte que mal e porcamente, os ilustram na história sangrenta do Brasil.

Vale lembrar que uma lei sancionada não garante sua efetiva aplicabilidade. Outro fator é que na maioria dos casos, a própria lei coloniza, ou seja, as leis, em sua maioria, não dão conta de ir contra o pensamento colonial. E quando nos referimos às específicas legislações de educação escolar que abordam as questões da temática e dos povos indígenas na educação básica, a lei não contempla o indígena: em sua maioria, ela, a lei, não descoloniza o currículo, não modifica o discurso eurocêntrico que foi implantado no sistema educacional escolar. Pois esta é elaborada pelo “branco” brasileiro que não se enxerga indígena.

2.1.1 – Indígenas “impressos” nas legislações contemporâneas

Sabemos que a Constituição Federal de 1988 é considerada um marco importante na luta pelos direitos dos povos indígenas, como também dos direitos de todos os cidadãos brasileiros. Movimentos e legislações anteriores tiveram importância e embasaram a CF/88 para chegar ao texto de capítulos e artigos específicos aos povos indígenas. Apenas citaremos legislações que acreditamos ser necessárias para a compreensão das questões referentes aos povos indígenas na educação básica e à representação dos povos indígenas nos livros didáticos de Arte.

Quando nos referimos aos direitos e legislações que amparam os povos indígenas⁵⁷, aqui iremos traçar como marco principal a Constituição Federal de 1988, em especial os artigos 231 e 232. Podemos dizer que existiam normativas antes da CF/88 e depois, sendo que o tratamento para com os povos indígenas foi modificado em parte perante o discurso das legislações; é o caso do Estatuto do Índio, Lei 6.001/1973⁵⁸, anterior à CF/88. Com o advento da CF/88 o Estatuto do Índio não deixa de existir, mas suas disposições que não vão ao encontro aos preceitos da CF/88 não têm aplicabilidade.

Refletindo sobre a representação dos povos indígenas perante as legislações anteriores à CF/88 e citando o Estatuto do Índio, fica perceptível que a ideia era de proteção e integração progressiva dos índios à sociedade num discurso puramente colonial. Se a

⁵⁷ Cabe ressaltar: para consulta, em um primeiro instante, utilizamos o artigo “Direitos dos povos indígenas e legislação indigenista” (2016), de Luiz Henrique Eloy Amado. Amado (2016) faz o exercício de citar legislações ao longo da história que abordam direitos dos povos indígenas e legislação indigenista. Mesmo assim, fez-se necessário a consulta ao documento original da Constituição Federal de 1988, assim como todos os documentos e legislações citados.

⁵⁸ Estatuto do Índio- Lei n. 6.001 de 1973- prevê “preservar a cultura dos índios e integrá-los progressivamente à sociedade; ainda amparados em regime de tutela, não considerados cidadãos”.

integração não acontecesse de forma natural, seriam aplicadas as legislações, devendo os indígenas serem protegidos, pois estavam em risco de extinção. Mas a aculturação foi um contínuo processo desde a colonização, ao longo de mais de quinhentos anos, como se fosse uma forma de diluir as diversas etnias indígenas na cultura ocidental, preservando a ideia de cultura hegemônica: o indígena é o “outro”, considerado como cultura fraca que não está dentro dos padrões, devendo adaptar-se e integrar-se.

Tomamos o cuidado de lembrar nossa inquietação inicial: “Como os povos indígenas são representados “impresso” no texto escrito nos livros didáticos de Arte sul-mato-grossenses?” Pensamos a partir dessa inquietação como são “impressos” os sujeitos indígenas nas legislações indigenistas? Pois, de modo análogo, vemos que um “copia” o texto do outro ainda no século XXI.

A própria CF/88 e as outras legislações fazem o trabalho de “representar” os indígenas, mostrando como são vistos pelos “homens das leis”, representados em alguns casos como incapazes. Criaram-se órgãos para cuidar da saúde, direitos territoriais, cultura e educação dos povos indígenas, quando tutelados pelo estado, não são reconhecidos como cidadãos. São distribuídas as tarefas para proteger os povos indígenas por órgãos que “deveriam proteger os povos indígenas”, e vistoriar se seus direitos estavam sendo preservados. É o caso da FUNAI, atuante na contemporaneidade, anterior a 1991, responsável pela educação e saúde (com autonomia para contratar serviços de empresas terceirizadas), hoje responsável apenas pela saúde indígena, mas ainda como órgão principal no que se refere aos povos indígenas, com função de fiscalizar e proteger as terras e os indígenas.

Foi por definição do Decreto Presidencial nº. 26/1991 que o MEC passou a ser o responsável, em todos os níveis e modalidades de ensino, pela definição de políticas de educação escolar indígena e sua coordenação e as escolas indígenas são inseridas nos Sistemas de Ensino estaduais e municipais, como política pública. (GUIMARÃES, 2016, p. 226).

Com a implantação do Decreto nº 26/1991, houve modificação na política indigenista, que aborda em especial questões referentes à educação escolar indígena, e o MEC passa a ser o responsável principal pela educação escolar indígena, com interferências das secretarias municipais e estaduais; esse Decreto não foi bem aceito, então foi acrescentada uma portaria, como nos mostra Guimarães (2016), que norteia os princípios e orienta as formas organizacionais os quais a educação indígena deveria ser gerida: “Portaria Interministerial Ministério da Educação e Ministério da Justiça nº 559, de fevereiro de 1991”.

A preocupação era de que os conteúdos levassem em conta as especificidades de cada localidade, considerando as diferenças culturais de cada comunidade indígena.

Retomando a CF/88, nos artigos 231 e 232, são abordadas questões de direitos e deveres para os indígenas que “consideram” as suas especificidades, os diferenciando dos demais brasileiros. Assim, o Capítulo VIII; Dos Índios cita:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, 1988, s/p).

É certo o reconhecimento dos direitos e deveres dos indígenas amparados pela CF/88. O Brasil, visto como um país com uma população diversa, também modifica a representação dos seus povos indígenas, anteriormente representados como incapazes em todas as questões; a partir de então, são representados com capacidade civil, assim como todos os brasileiros e estrangeiros, como citado. Como ficou perceptível ao longo dos dois artigos citados, a preocupação primeira são as terras indígenas, assim como os recursos naturais que se encontram nas terras indígenas. Se analisarmos com cautela em um sentido geral os direitos dos povos indígenas pelas terras e pelos recursos naturais são assegurados

perante a lei, mas que pertencem a outro; o dono realmente das terras⁵⁹ e dos recursos é o Estado.

Para nos ajudar a continuar a reflexão sobre os indígenas e sua “impressão” (representação) nas legislações brasileiras, buscamos amparo nas palavras da pesquisadora Vânia Marisa Lescano Guerra (2015), dedicada ao estudo dos indígenas no mundo contemporâneo brasileiro/sul-mato-grossense. A pesquisadora tem argumentado sobre as questões indígenas locais a partir dos argumentos das teorias culturais.

Os povos indígenas conseguiram que a Constituição Federal de 1988 assegurasse seus direitos históricos à terra e o reconhecimento de suas organizações sociais. Constituíram variadas formas de articulação e organização para fazer avançar concretamente as conquistas legais. (GUERRA, 2015, p. 143).

Entretanto, a *posteriori* Guerra já vem mostrando que a lei, como já dissemos, não vem conseguindo garantir outra coisa. Em partes modificando a representação dos povos indígenas, a CF/88, como um marco, traz um capítulo específico “Dos índios”, rompendo com o padrão integracionista em especial defendido pelo Estatuto do Índio; conquistando e tendo possibilidade de edificar seus direitos amparados constitucionalmente. Ainda na CF/88, no início do artigo 231, é reconhecido o direito à diversidade e diferença e no artigo 232 especifica-se que o Ministério Público é responsável pela defesa de seus direitos indígenas, estruturando o apoio legal aos sujeitos indígenas de formas igualitária.

Outro artigo de suma importância quando nos referimos à igualdade de direitos, é o artigo 5º da CF/88 que garante igualdade de direitos a todos os brasileiros. Vale ressaltar esse artigo em especial nesta pesquisa uma vez que o nosso principal desejo é que todos sejam tratados em um regime de igualdade; mesmo que algumas legislações não estejam efetivamente aplicadas, devemos (re)verificar, para lembrar de sua existência e com isso, se necessário, exigir sua aplicabilidade.

CAPÍTULO I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos: Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 1988, s/p).

⁵⁹ Nosso foco não são as questões territoriais, assim seremos breves ao ponto crucial da PEC 215/00 que modificou questões que se referem às demarcações de terras indígenas; como citado no Artigo 231 da CF/88 compete à União as demarcações de terras indígenas; com a PEC 215/00, as demarcações passam do Poder Executivo para o legislativo, ou seja, é inconstitucional, deixando os povos indígenas à mercê das decisões políticas. Esse foi apenas um exemplo, dentre outros, de desrespeito à CF/88. (AMADO, 2016).

Assim, não existindo desigualdade, relações de poder não se firmariam! É o que prega a Constituição! Com o advento da CF/88 no cenário legislativo, o reconhecimento e a representação dos indígenas foram modificadas, posteriormente foram promulgadas diversas leis para lembrar-nos dos direitos e igualdade que os indígenas possuem. A CF/88 fez com que os indígenas tivessem grandes avanços na luta pelos seus direitos, conseqüentemente com políticas públicas e legislações indigenistas. Mas como “papel acorda tudo”, diferentemente da prática efetiva, bem como está no livro didático também,

Essa relação de (inter)discursividade leva-nos a refletir que, no Brasil, desde os tempos coloniais, há uma larga distância entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre de fato, na prática. E as sociedades indígenas sempre ocuparam uma posição paradoxal perante o Estado nacional. (GUERRA, 2015, p. 154).

O livro didático de Arte, por exemplo, tornou-se a lei nas aulas de Arte para professores que não investigam para a preparação de suas aulas, dessa forma, estar no livro didático não é garantia de visibilidade da real situação do indígena brasileiro. O indígena “Iracemado” ali posto – nutrido, corado, colorido e sorridente – é o oposto do indígena douradense hoje estampado nas páginas policiais dos jornais/documentários brasileiros. À caça de “pão velho” pelas cidades, o indígena local é o retrato real do descaso social e político do estado em relação às diferenças coloniais que estão estabelecidas no Brasil desde 1500.

Ao que se refere as legislações indigenistas, Guerra (2015) lembra-nos que na maioria das vezes, estas ficam relegadas apenas ao papel, não tem prática efetiva. Os indígenas, sempre considerados diferentes, são os *outros* nas relações sociais, precisam enquadrar-se nos padrões eurocêntricos seguidos pelo restante da sociedade branca (alienada por teorias/discursos do mundo colonial/moderno). Mesmo que em alguns casos as legislações não deem conta de representar o indígena, ou de romper com o sistema colonial/moderno, pelo fato de serem idealizadas e/ou criadas a partir da visão de sujeitos não-indígenas e que não tem familiaridade com as questões indígenas. Ainda é obrigatório entender que seria pior se as legislações indigenistas não existissem! “Desgraça pouca é bobagem!”.

Os sujeitos indígenas aos poucos saem do lugar passivo que foi reservado a eles para ocuparem o lugar de sujeitos ativos sócio-historicamente. Como é o caso de muitos indígenas, no mundo contemporâneo, que lutam em defesa dos seus direitos, posicionando-se contra o sistema fortalecido por séculos, para favorecer sempre *nós* brancos e afastar/marginalizar o *outro* indígena. Mesmo que de forma escassa, no cenário contemporâneo, indígenas levam no

peito a voz do seu povo invisibilizado por séculos! Lutam, tentam re-existir diante de um cenário em que um boi vale mais que dez cabeças indígenas, vistos como inférteis e improdutivos.

Sabemos que o caminho é árduo, que não podemos florear e esquecermos dos diversos percalços que os indígenas contemporâneos enfrentam no convívio social, das rejeições que enfrentam todos os sujeitos indígenas, assim, como todos os sujeitos subalternos. Mas reconhecemos que existem avanços significativos, assim, defendemos a importância de epistemologias *outras*, que pensam e (re)conhecem com o mesmo grau de importância todos os sujeitos/culturas que integram a sociedade sul-mato-grossense/brasileira. “O Agro é Tech, o Agro é Pop, o Agro é tudo”, mas o indígena é gente. “E aí! Vai fazer o quê cara pálida?”⁶⁰

Enquanto tivermos as leis, as práticas didáticas e pedagógicas ancoradas no imaginário branco eurocêntrico, “índio não é gente”. Assim, nossa pesquisa tem caráter fundamental de descolonização do imaginário colonial do sujeito colonizado – que não se vê como mal contemporâneo que persiste desde 1500 e insiste em assassinar o indígena, o diferente. Portanto, o livro didático é igualmente aos arquivos modernos, um reservatório da história do mal. Uma história que reforça a exclusão porque somente inserível, arquivável, o que é história branca e Colonial. Que lei é essa que não garante a legalidade do outro de, ao menos – não queremos mais – o direito de se representar?

2.2 – Indígenas no Ensino de Arte (des)colonial

Quem me dera ao menos uma vez
Que o mais simples fosse visto como mais importante
Mas nos deram espelhos
E vimos um mundo doente
(RUSSO, 1986, s/p).

No passado, a educação escolar para os povos indígenas foi introduzida como forma de dominação e segregação. Hoje, as diversas etnias indígenas brasileiras têm na educação um mecanismo de defesa e luta pelos seus direitos. Mas ainda temos muito caminho a percorrer para que a educação escolar seja realmente o que se espera para contemplar e significar na construção de uma representação dos povos indígenas digna e igualitária. Será que de fato fizemos mudanças que mudam o cenário indígena brasileiro? A pergunta parece redundante considerando tudo que discutimos até aqui. Mas é uma pergunta necessária já que queremos

⁶⁰ (Cf. Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 2, p. 101-140, jul./dez. 2018; BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 131.)

alertar para a questão de que as “coisas” ainda não estão bem e, do mesmo modo, de que essas coisas podem piorar graças às declarações do nosso presidencial. Os indígenas – mas todos os dá diferenças todas – podem vir a sofrer mais. Pois, de forma que tem ficado muito clara, os discursos têm mostrado que as diferenças vão ser ainda mais homogeneizadas a partir do discurso branco – colonial/moderna com “pitadas” agora *genocidas!*

Ao falar de legislações indigenistas na educação básica formal, nosso principal subsídio é a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena para entender sua aplicabilidade na educação básica, e as alterações que ela faz nas questões e legislações educacionais anteriores. A educação escolar sempre foi uma forma de domínio sobre os povos indígenas: os que detinham o poder eram os mesmos que criaram um sistema de educação escolar para os povos indígenas, qual seja, a de uma educação pautada e pensada a partir de valores da sociedade ocidental hegemônica. Nessas relações de poder, onde educação e educação escolar se envolvem e se confundem, apenas os valores da cultura soberana são considerados. Os “outros” da relação não foram considerados, seus saberes não têm valor. É o que acontece ainda hoje nas relações da educação escolar: os indivíduos diferentes, ou seja, fora do padrão, podem ser diferentes em relação à cultura, ou que possuem diferenças físicas e biológicas individuais. Estamos distantes de uma educação escolar multicultural e igualitária, pois a maioria das escolas brasileiras não tem autonomia para se descolonizar.

A educação brasileira ainda é ancorada em preceitos modernos. Ainda acredita-se que até mesmo a educação deve produzir ciência como se produziu nos modelos do Séc. XV. O pesquisador latino, mais ainda no Brasil, acredita em instituições como lugares hierárquicos detentores do saber e da história sobre a educação no Brasil. A escola no Brasil anda normalmente um século atrás em tempo de atuação das políticas, direção, professorado, metodologia, práticas e principalmente estrutura, estão longe de atender um público estudantil que é totalmente tecnológico – ainda que ficcional – igual aos possíveis do suposto primeiro mundo.

Atualmente, sempre que nos remetemos à educação escolar indígena, logo surgem dúvidas e os termos se confundem: um se remete à escola indígena, pensada e organizada pelos indígenas, com professores indígenas e destinada apenas a alunos indígenas; outro termo se remete à educação escolar para os indígenas, especificamente uma escola de educação básica formal, que possui um público amplo e variado com alunos indígenas e não-indígenas. Mesmo que nas legislações educacionais exista a preocupação com uma educação igualitária que contemple as culturas afros, indígenas e demais etnias, sabemos que na maioria

dos casos este estudo não acontece totalmente integrado ao currículo. Pois não existe uma efetiva preocupação com um currículo que contemple o ensino para o indígena ou que considere as especificidades dos alunos indígenas. Estes, na maioria das vezes, são esquecidos, só são notados nos números do censo escolar. E pior, um senso branco político que os coloca com despesa para a nação.

Diante da diversidade na educação escolar, e na busca pela igualdade de direitos e do ensino, foi promulgada a Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura da África e da cultura afro-brasileira, com intuito de contemplar os currículos das escolas públicas e privadas, com isso alterando-se a LDB 9.394/96 e assim respeitando-se a importância dos afrodescendentes, após muitas lutas dos movimentos negros no Brasil. Retornando às proposições anteriores, não devemos pensar que parte dos problemas de reconhecimento da diversidade e omissão/opressão dos subalternos dentro das instituições escolares foi resolvido apenas porque os negros vão ser estudados e vistos nas instituições escolares diante da obrigatoriedade de uma legislação; em uma educação igualitária devem ser reconhecidas todas as culturas que compõem o ambiente escolar para, assim, afastar-se do etnocentrismo.

Mas não basta o reconhecimento dos povos indígenas apenas nas escolas indígenas, precisamos ultrapassar os muros de todas as escolas ao longo do território nacional. Sendo assim, é especificado no artigo 26 A. da LDB 9.394/1996, devido a cobrança dos defensores das causas negras, abrindo espaço para a ampliação da LDB e adequação a partir de uma nova legislação que se preocupa com as questões afro-brasileiras e indígenas. Então é promulgada a Lei 11.645/2008, que altera mais uma vez o artigo 26 A. da LDB 9.394/1996, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Sujeitos mascarados/massacrados pela própria história que lhes contam.

Em um país pluriétnico como o Brasil, ainda necessitamos de leis para que as culturas indígenas e negras sejam abordadas nas instituições de ensino (mesmo que em alguns casos as legislações não são o suficiente para ir contra o sistema colonial/moderno). Enquanto a cultura branca europeia é lembrada e valorizada durante todo o ano escolar, compondo a maioria dos currículos, mesmo que em conteúdos implícitos, onde diariamente a cultura branca europeia domina os conteúdos ao longo do sistema educacional brasileiro. Este contrassenso resulta, como já falamos e ainda iremos repetir por diversas vezes, o fato dos responsáveis pelas legislações indigenistas não possuírem nem sequer conhecimentos mínimos sobre as populações indígenas brasileiras. Outro fator que afasta o reconhecimento dos indígenas nas instituições de ensino é o amparo na modernidade, bem como a maioria dos

professores, coordenadores e diretores de escolas que ainda não possuem formação adequada para trabalhar com a diversidade, questões que deveriam estar presentes no sistema socioeducacional se encontram distantes na contemporaneidade.

Ao analisarmos o texto da Lei 10.639/2003, fica explícito que, junto ao discurso de reconhecimento, está relacionada a data comemorativa de 20 de novembro, “Dia Nacional da Consciência Negra”, data que carrega representações forjadas pela cultura branca europeia em relação à cultura negra, sendo uma legislação destinada especificamente às aulas de Arte, Literatura e História. Na maioria das escolas brasileiras, as exigências de tal legislação somente são lembradas no dia 20 de novembro, servindo para agregar mais estereótipos aos afrodescendentes e, conseqüentemente, gerar mais preconceito e discriminação nos ambientes escolares.⁶¹

Posteriormente, altera-se mais uma vez o Artigo 26 A. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- 9.394/96, acrescentando-se a Lei 11.645/2008 que diz, em nova redação, que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). Agora, contemplando junto ao estudo da cultura afro, o estudo da cultura indígena, a 11.645/2008, vem como um acréscimo à Lei 10.639/2008. Ao se analisar o texto dessa legislação 11.645/2008 percebemos que, ao contrário da legislação destinada à abordagem de conteúdos referentes à cultura negra que aborda uma data comemorativa, esta não menciona a data comemorativa de 19 de abril “Dia do Índio”. Mas nem precisava: nas escolas brasileiras a data não é esquecida, os currículos estereotipados já a contemplam há anos, fazendo com que estereótipos envoltos a representação do indígena sejam reforçados, sempre homogeneizando os indígenas e conseqüentemente as diversas etnias indígenas, seguindo padrões socioeducacional implantados a séculos atrás pelo sistema colonial/moderno.⁶²

A questão não é apenas materiais didáticos e recursos de última geração para o aluno aprender, mas atualizar e preparar continuamente o professor para trabalhar novos olhares e perspectivas, pois o próprio professor reproduz o discurso

⁶¹ Como nosso foco de pesquisa não é o outro subalterno histórico brasileiro – o negro – não nos ateremos às questões relacionadas a esses, mas sugerimos a leitura do texto dissertativo de nossa contemporânea, a mesma que trata exclusivamente da invisibilidade do negro na cultura brasileira, Gilmar de Souza Brito **Com o pano em mãos, meu nome é África: possibilidades outras para além da implementação da lei 10.639/2003**; orientador: Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

⁶² Se, por um lado, a não referência da cultura europeia e estadunidense no livro didático de Arte é desnecessária por que já são culturas lembradas o ano todo. Por outro, não reforçam o 19 de Abril no documento como “dia do índio” parece reforçar as avessas a invisibilidade do indígena no texto e nas imagens daquele material didático. Ou seja, como se fosse bom esquecer que um dia falamos em “dia do índio” os 19 dos Abris corridos de 1500 para cá.

hegemonicamente articulado pelos interessados nas terras indígenas. (GUERRA, 2015, p. 162).

Essas atitudes devem ser mudadas se pensarmos em uma educação íntegra e igualitária, que contemple a formação de professores para trabalhar com a diversidade, desapegados de estereótipos, deixando para trás os padrões hegemônicos eurocêntricos implantados desde o início da educação brasileira. Assim como afirma Guerra (2015), pensamos que o professor deve ao menos se (re)conhecer dentro do sistema, ou seja, enxergar-se enquanto sujeito subalterno. Estamos distantes de termos base para trabalhar as questões indígenas apenas nos livros didáticos de Arte, precisamos da mudança epistêmica dos professores da educação básica formal, buscando possibilidades *outras*, que ultrapassem as mesmices sobre as questões indígenas lembradas apenas em datas comemorativas.

A preocupação com a formação continuada existe, porém almejamos mais, precisamos de políticas públicas eficazes voltadas aos professores da educação básica, no que se refere às culturas afro-brasileiras e indígenas, não apenas voltadas à formação continuada, que também tem grande importância, mas preocupar-se com a formação inicial. Na maioria das vezes o déficit e falta de preocupação com as questões de diversidade étnico-raciais se encontram nos cursos de graduação que não formam os professores para realidade que irão encontrar em sala de aula. Quando se deparam com salas de aulas lotadas e alunos de origens distintas, em sua maioria, os professores despreparados, ou talvez apenas formados com bases teóricas modernas, onde os conteúdos que recebem maior atenção tem a Europa como centro único de saber e conhecimento, assim continuam a (re)produção de conteúdos da mesma forma que receberam na vida acadêmica (aqui nos preocupamos em especial com questões relacionadas à temática e povos indígenas).

Os cursos de graduação nas diversas áreas de licenciaturas ficam a cargo de instituições de ensino superiores públicas e privadas⁶³ que não preparam os professores para a efetiva atuação, e estão sempre pautados em discursos eurocêntricos. Aqui apenas pensamos nos cursos de formação de professores da disciplina de Artes⁶⁴ que em sua maioria, os acadêmicos não recebem formação para trabalhar nas escolas de educação básica e para suas futuras aulas de Arte, a partir de uma visão que contemple uma educação multicultural

⁶³ Outra questão que merece destaque são os Cursos de Licenciaturas na modalidade à distância, os famosos Cursos EAD, que se disseminaram pelo Brasil desde 1996, seguindo em grande escala; possuem defasagem ainda maior os professores oriundos desses cursos.

⁶⁴ Aqui reforçamos ideias propostas no Artigo: “**A cultura indígena na formação inicial em Artes: temas e dilemas para o professor do ensino formal**”, de Maila Indiara do Nascimento e Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

diversa. Sendo que os cursos de graduação em Arte⁶⁵ (Visuais, Cênicas, Plásticas, etc.) ainda se encontram apegados a Europa, em uma cronologia histórica que só consegue ver a Arte e da humanidade a partir de uma “Linha do tempo” que traz a Europa como berço das Artes e um único local do mundo que faz e têm Arte valorizada. Assim compreendemos porque os professores de Arte da educação básica ainda continuam ensinando em suas aulas de Arte conteúdos estereotipados e pautados na hegemonia europeia. Assim transmitindo em plena contemporaneidade uma visão de que o Brasil não tem uma expressão própria de Arte (música, dança, teatro, artesanato, etc.); muito menos são consideradas as expressões regionais e locais, que raramente aparecem nos currículos da educação básica.

Se pensarmos a respeito da formação dos professores, iremos perceber que as bases teóricas dos cursos de licenciaturas são apegadas aos séculos passados, estes professores formados em teorias ultrapassadas devem atuar em escolas e com conteúdos contemporâneos, com alunos que vivem à frente do seu tempo, que recebem informações constantemente. As instituições escolares Contemporâneas ainda preservam ritos da Modernidade, com algumas características referentes a educação escolar situadas ainda na Idade Média, onde a função e obrigação da escola era vigiar e punir. Com todo esse choque de valores, ainda nós professores precisamos formar sujeitos críticos que estejam preparados para se desvincular dos paradigmas impostos pelo sistema colonial; acredito ser impossível almejarmos uma educação tão efetiva sem mudar os fundamentos educacionais.

O professor tem suas práticas metodológicas amparadas em sua formação inicial, assim refletindo na sala de aula, em especial nas suas aulas de Arte, o que aprendeu na sua graduação, mesmo que o que tenha sido proposto na graduação seja carregado pelo discurso de “não ser o mesmo que se deve ensinar na educação básica”. Foi a única orientação que o professor recém-formado recebeu. O professor irá traçar seu perfil profissional a partir da visão metodológica na qual foi instruído.

Em primeiro instante os cursos de graduação de licenciaturas deveriam contemplar em seus currículos⁶⁶ as temáticas indígenas e conteúdos referentes aos povos indígenas. Para que assim os futuros professores já estejam com a consciência formada da necessidade de valorizar a cultura, arte e saberes indígenas, e terem a possibilidade de despertar nos alunos essa consciência de valorização. Não reconhecer apenas a importância dos povos indígenas, mas reconhecer que estão presentes no Brasil contemporâneo, para reconhecer, a partir de

⁶⁵ Aqui reforço essa questão da formação inicial em Arte, por ter habilitação em Artes Visuais, pois durante minha graduação o destaque maior era dado a Arte/Cultura Europeia, como padrão a ser seguido.

⁶⁶ Como também a necessidade de contemplar no Currículo “o ensino da história e da cultura da África e da cultura afro-brasileira”.

então, os povos indígenas regionais, locais e do seu entorno socioeducacional. Talvez ainda, reconhecer-se!

Deparamo-nos com situações onde os próprios professores tratam com indiferença alunos indígenas, quem tem o papel de educar não aprendeu o respeito e valorização ao próximo; como se o lugar do aluno indígena não fosse a escola regular, esses ficam nos cantos das salas intimidados, a maioria não domina com fluência a Língua Portuguesa. Então o professor na avaliação se poupa do trabalho e “lança uma média 6.0”, porque é indígena e não pode ficar retido, não tem preocupação com a assimilação do conteúdo. Apenas preocupa-se com a cobrança que vai ter ao final do bimestre.

Compreendemos a importância da formação continuada⁶⁷: que vem como um alicerce, pois o professor recém-formado, cheio de dúvidas não recebeu alicerce na graduação, precisa de amparo e orientações acerca do que e como trabalhar. Assim precisamos de políticas públicas voltadas aos cursos de pós-graduações nas áreas de diversidade cultural para atender o público de professores da educação básica. Para que seja possível adequar os currículos das escolas, para que realmente a educação multicultural chegue à escola e não fique apenas nas bases teóricas.

A questão não é ficar unicamente na discussão em sala de aula, mas ir além dos muros da escola e permitir que estudantes e professores tenham contato direto com a diversidade social, para exercitar outros pensamentos, para além do homogeneizante discurso da normalidade civilizatória urbana. (GUERRA, 2015, p. 162).

Acreditamos que o professor necessita, em sua formação inicial, mesmo quando não parecer possível, preocupar-se e se dedicar ao estudo de teorias *outras* dentro de sua formação continuada, como é o caso das perspectivas teóricas pós-coloniais/subalternas, que compreendem todos os sujeitos e culturas de forma horizontal. Não objetivamos apenas formação para os professores que ministram aulas só em escolas indígenas, ou apenas aos professores que ministram aulas de Arte, mas todos os professores que integram o sistema de educação básica formal brasileiro. O professor propositivo, a nosso ver, está preocupado com as causas humanas, não é um mero reprodutor de conteúdo, mas busca possibilidades *outras*, estas as causas humanas/sociais/culturais, respeita todos no ambiente escolar, independente de raça, etnia, religião, etc.

⁶⁷ Em sua maioria as instituições públicas oferecem cursos de pós-graduação *lato sensu*, especificamente destinados aos professores do quadro permanente da SED/MS; não incentivando os professores convocados, esquecendo que esses são maioria na educação básica, que assim como o professor efetivo, esses ministram aulas e que precisam de formação continuada de qualidade também.

Buscamos minimamente, a partir das perspectivas pós-coloniais, que os professores reconheçam o Brasil como um país colonizado, para criarem estratégias que auxiliem os sujeitos brasileiros a desvincular-se da colonialidade do poder. Assim, que os sujeitos brasileiros recebam uma formação acadêmica que parta da consciência de ser colonizado e que “a normalidade civilizatória urbana” não comande os currículos da educação básica formal, ou seja, uma educação brasileira que não siga mais os padrões europeus como únicos.

Para continuarmos a nossa reflexão sobre o “Ensino de Arte (des)colonial” é preciso abordar os dois conceitos que embasam o lócus enunciativo da teoria pós-colonial: desobediência epistêmica e opção descolonial, propostas em primeiro momento por Mignolo, continuada nas teorias sul-mato-grossenses de Nolasco e Bessa-Oliveira; os autores em diversos textos aproximam teorias que viajam o mundo da nossa realidade, pois parte do nosso lócus geo-histórico. Os dois autores sul-mato-grossenses tratam as teorias pós-coloniais/subalternas contextualizadas em especial com uma linguagem didática que nos auxilia no decorrer da dissertação para pensarmos o ensino de Arte descolonial ao abordar questões e temática indígena desvinculada de estereótipos.

Ao nos embasarmos nas teorias de BESSA-OLIVEIRA (2018), em especial no seu Artigo “**Quando a história da Arte não dá mais conta da Arte!**” compreendemos a partir deste texto que não nos cabe mais pensar os lugares das exterioridades a partir da História/Cultura/Arte dos grandes centros, como nos foi (im)posto desde os ensinamentos artísticos culturais trazidos na bagagem dos colonizadores. Ensinações esses que influenciam a Educação brasileira, especialmente a Educação em Arte, que ainda hoje é pensada e ensina nas escolas brasileiras/sul-mato-grossenses como (a)preendido na Idade Moderna (esses ensinamentos não nos bastam mais, buscamos aqui romper com a Educação em Arte ensinada a partir da História da Arte emprestada de outros lóci).

[...] os lugares exteriores, aos privilegiados, são sempre tomados como continuidades daqueles (o presente apenas existe porque o passado o constitui na atualidade). A ideia, portanto, de desobedecer a esses pensamentos hegemônicos (histórico e geográfico específicos) faz, de forma imperiosa e distinta, a constituição de saberes outros – de arte e de teoria – e igualmente de culturas e conhecimentos subalternos que desordenam aquela obediência e hegemonia Ocidental por eles estabelecidas e (re)ordenam a contemporaneidade artístico-cultural dos lugares também subalternos. (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 10).

A partir de epistemologias *outras*, que desobedecem as ordens coloniais, nos afastamos da ideia hegemônica estruturada a partir da Cultura/Arte/História/Conhecimento dentre outros aspectos que elevam a Europa e posteriormente os Estados Unidos em relação

aos todos os *outros* países. Também pensamos como nos propõe Bessa-Oliveira (2018), (re)conhecer lugares e sujeitos *outros* com distinção dos lócus privilegiados, com saberes, conhecimentos, produções que não devem ser igualadas, nem sequer comparadas.

Tratando da desobediência epistêmica, estaremos automaticamente discutindo questões políticas junto ao Ensino de Arte. Como também (re)negando a História da Arte posta desde o início do sistema colonial/moderno até os dias contemporâneos. Ao (re)conhecermos e rompermos com as estruturas impostas a partir da História da Arte europeia e/ou estadunidenses, optamos por um Ensino da Arte (des)colonial, que em primeiro momento (re)conhece os sujeitos de lóci Colonizados geograficamente/historicamente/artisticamente. A partir disto tendo possibilidades para desvincular-se da colonialidade do poder instaurada e utilizada como forma de domínio político, religioso, econômico, social, artístico, cultural, dentre outras formas utilizadas para subalternizar todos da diferença. Com isso, dar possibilidades aos sujeitos subalternizados (indígenas, negros, mulheres, etc.) de quiçá terem voz própria!

CAPÍTULO 3 - LER E ANALISAR: A REPRESENTAÇÃO DOS INDÍGENAS POSTA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE ADOTADOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

Índia velha te lembrás
 Tantos brancos que chegaram
 Tantos
 Que até perdestes as contas
 E as contas dos teus colares
 Hoje tonta nos bares
 E é tão grande a dor que sentes
 E que o amor de tua gente
 Foi junto ao rio
 Foi junto ao rio
 Por onde os brancos chegaram.
 Te lembrás?
 Te lembrás?
 (MARINHO, 2016, p. 25–26)

Não precisa ser Amélia pra ser de verdade
 Cê tem a liberdade pra ser quem você quiser
 Seja preta, indígena, trans, nordestina
 Não se nasce feminina, torna-se mulher
 (FERREIRA, 2018, s/p.).

Visto equivocadamente outras áreas do conhecimento não reconhecem arte como produtora de conhecimentos, apontando-nos com fazeres descartáveis da sociedade por não gerar reflexão e formação de opinião. (BARRETO; BESSA-OLIVEIRA, p. 42-43).

As três epígrafes citadas no início deste capítulo têm relações próximas com as questões que abordaremos. Primeiro escolhemos um trecho do poema “**Índia velha**”, do autor Emmanuel Marinho (2016)⁶⁸, por tratar especificamente das questões representacionais dos indígenas, como também, do contato da *índia* com os colonizadores brancos. O segundo é um trecho da música “**Não precisa ser Amélia**” de Bia Ferreira (2018)⁶⁹, relacionando-se estreitamente com a (auto)representação que a autora desta dissertação faz, falando de sua experiência enquanto mulher que desde sempre precisou lutar contra o sistema, sendo a primeiro a enfrentar o sistema familiar. E, por último, para iniciar as primeiras discussões, escolhemos uma citação de Barreto e Bessa-Oliveira (2018), pois iniciaremos abordando a disciplina e a pesquisa em Arte.

Não é de hoje que a disciplina de Arte vive momentos instáveis! Atualmente há preocupação em fomentar políticas públicas focadas cada vez mais no (des)monte da educação, afetando direta e indiretamente todo o sistema educacional. Também, no chão das escolas, professores de outras áreas desconsideram a Arte como importante para agregar

⁶⁸ Cf. **Cantos da Terra**. Campo Grande, MS: Letra Livre, 2016.

⁶⁹ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=eafn3B5KVII>.

conhecimentos ao currículo (ela ainda é considerada apenas como horário de lazer e descanso). A disciplina de arte na educação básica formal é distribuída entre o corpo docente, sem a mínima preocupação com o conteúdo didático, pois a intenção é preencher a carga horária de professores das diversas áreas que assumem a disciplina (reconhecemos que na última década o cenário vem tendo mudanças com a chegada de professores com habilitação específica em Arte). Aproveitamos o gancho da discussão para nos remetermos a um caso relacionado ao desmerecimento da educação em Arte, não só nas escolas de educação básica formal, mas no Ensino Superior e nas Instituições que gerenciam pesquisas. As pesquisas em Arte são tratadas com desdém no meio acadêmico, não têm espaço suficiente para reconhecimento no que se refere à produção de conhecimento, pois atua em contexto basicamente formado por pesquisas de epistemologias Modernas.

Para reforçar nossa discussão e nos dar amparo epistemológico pós-colonial/subalterno para abertura deste capítulo (destinado à leitura e análise do objeto investigativo: os livros didáticos de Arte) recorremos ao artigo: **“PESQUISA(S) EM ARTE(S) – pensando processos investigativos na UEMS”**⁷⁰ - de autoria de Adeline Silva Barreto e Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2018). O texto trata sobre a produção de pesquisas em Arte no Mato Grosso do Sul, como também a atuação de professores, artistas e pesquisadores nas academias visando à discussão e reflexão para construção de conhecimentos em Arte(s) a partir da perspectiva crítica-teórica cultural.

Com metodologias que se desvinculam das pesquisas científicas embasadas nas proposições Modernas/Pós-modernas, o NAV(r)E desenvolve pesquisas em que “[...] o saber científico é situado ao saber artístico sem hierarquias.” (BARRETO; BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 42). Sendo necessário epistemologias que tratem horizontalmente os sujeitos, os conhecimentos científicos e artísticos, olhando com uma visão outra para compreender os *lóci* marginalizados (sem comparações epistemológicas com as ideais europeias e estadunidenses), é necessário “[...] pensar processos investigativos em e sobre arte, artes como construção de conhecimentos, que nos interessa fazer aqui.” (BARRETO; BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 42). Também é nossa principal intenção, desde as primeiras páginas escritas desta pesquisa!

⁷⁰ Disponível na obra organizada por Bessa-Oliveira: **NAV(r)E – pesquisa e produção de conhecimento em Arte na Universidade:** artista, professor, pesquisador 2015/2016 – material que cataloga diversas pesquisas desenvolvidas pelo NAV(r)E (Núcleo de Artes Visuais em Reverificações Epistemológicas) grupo de pesquisa composto unicamente por professores, artistas e pesquisadores em Arte.

Nesta dissertação desenvolvemos uma pesquisa relacionada à Educação básica formal, buscamos o (des)colonizar do Ensino de Arte⁷¹, dialogamos com epistemologias pós-coloniais/subalternas, tendo como objeto investigativo o livro de Arte; discutindo como estão “impressos” nos livros didáticos de Arte os indígenas (sujeitos epistêmicos da pesquisa). Assim, somos acompanhados ao longo de todo o texto pela pergunta que orienta nossa dissertação: “Como os povos indígenas são representados (“impressos”) no texto escrito nos livros didáticos de Arte sul-mato-grossenses?”. Ao buscar respostas para a inquietação, tomamos os rumos de epistemologias *outras* (apresentadas aqui, como os estudos pós-coloniais/subalternos) e os Estudos de Culturas, uma visada que irá nos acompanhar neste terceiro capítulo para a leitura e análise *outra* dos livros didáticos de Arte.

O(s) objeto(s) de análises: três livros didáticos de Arte (Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio), utilizados na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, obras pertencentes ao triênio 2016/2017/2018: 4º e 5º anos (anos finais do Ens. Fundamental I, volume único para os dois anos)⁷², foi escolhido esse material, pois o 5º ano é o último estágio do Ensino Fundamental I, primeiro exemplar de livros didáticos de Arte utilizados para o Ensino Fundamental I⁷³ na rede estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul. No Ensino Fundamental II, pela mesma justificativa como fechamento de uma fase do Ensino Fundamental e passagem para o Ensino Médio, foi escolhido o livro do 9º ano, referente ao triênio 2017/2018/2019, também esse livro didático foi escolhido pela primeira vez para ser utilizado no Ensino Fundamental II, faz parte de uma coleção de quatro livros, um para cada série do Ensino Fundamental II. O livro de Arte do Ensino Médio, 1º, 2º e 3º (volume único para os três anos), referente ao triênio 2018/2019/2020, é o segundo livro didático de Arte⁷⁴ escolhido para o Ensino Médio na rede estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul.

Ao “Ler & analisar: a representação dos indígenas posta nos livros didáticos de Arte adotados na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul”, não iremos nos deter apenas aos

⁷¹ Para o (des)colonizar o Ensino de Arte lutamos para atingir os professores de Arte (e/ou futuros professores, pesquisadores em Arte(s)) com epistemologias que proporcione o (re)conhecimento do Brasil enquanto um país Colonizado, para, assim, despertar proposições capazes de incorporar conhecimentos e saberes indígenas dissolvidos ao currículo da educação básica formal nas aulas de Arte, desvinculados das estruturas Coloniais/Modernas. Ao invés de iludir-se e acreditar ser possível modificar as estruturas conteudistas eurocêntricas dispostas nos livros didáticos de Arte da educação básica formal.

⁷² Para o ano de 2019 este livro didático de Arte será substituído, mas continuamos utiliza-lo, pois quando a pesquisa teve início ele ainda estava dentro do triênio.

⁷³ Apenas para esclarecer ao leitor, quando esta pesquisa teve início, para o Ensino Fundamental I a rede estadual contava apenas com o livro didático de Arte para o 4º e 5º ano (volume único), já no ano de 2018, foi feita a escolha dos materiais que comporão o triênio de 2019/2020/2021 para todas as séries do Ensino Fundamental I e os livros didáticos de Arte.

⁷⁴ O primeiro livro didático de Arte na rede estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul foi escolhido no ano de 2014 e fez parte do triênio 2015/2016/2017.

textos escritos, pois não serão analisados apenas os conteúdos sobre os povos indígenas apresentados nos livros didáticos de Arte, mas todo o conjunto necessário que forma as páginas de conteúdos relacionados às questões e temáticas indígenas que forem necessárias para instigar nossa discussão.

Também discutiremos como a escrita e a visualidade em relação aos indígenas estão dispostas na ideia escrita (texto e língua) dos conteúdos, como também a visualidade (imagem e retrato). A análise será feita a partir da junção de toda representação do indígena “impressa” nos livros didáticos de Arte lidos para a pesquisa. A partir de uma representação *outra* de análises, que se afastam de serem análises descritivas, buscamos o entendimento da imagem além de ícones da semiótica, faremos leituras e discussões necessárias sobre a representação dos indígenas nos livros didáticos de Arte, acompanhadas de proposições teóricas pós-coloniais/subalternas: assim, a partir de BESSA-OLIVEIRA (2018); NOLASCO (2016); OLIVEIRA; PEREIRA (2009), para então (re)conhecer-me enquanto sujeito de um lóci colonizado, também exponho-me biograficamente como “*Mai(Índia)la*”⁷⁵!

3.1 A representação do indígena no livro didático de Arte: a ideia de escrita (texto e língua) e visualidade (imagem e retrato)

Não faremos as análises dos livros didáticos de forma puramente descritiva, nem sequer iremos nos prender em analisar e descrever todas as páginas que estarão dispostas nos livros didáticos de Arte escolhidos. Pois, se nos propusermos a fazer a análise desta forma, estaremos caindo e retornando às epistemologias Modernas, as quais evitamos durante toda a escrita desta dissertação⁷⁶. Mesmo que em alguns casos utilizamos da visualidade do indígena “impressa” no livro didático de Arte, pensamos a partir da perspectiva pós-colonial/subalterna e visamos entender a imagem para além de ícones semióticos tradicionais.

Propomos uma representação *outra* do indígena no livro didático de Arte ((des)vinculada de uma história forjada a partir de preceitos eurocêntricos, o ideal

⁷⁵ Uma analogia à clássica obra de Rigoberta Menchú (1985) - A partir do texto de BURGOS, Elizabeth (2007), originalmente consultado em Língua Espanhola: **Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia**. – em tradução para a Língua Portuguesa: “Meu nome é Rigoberta Menchú e assim nasceu minha consciência.” (Todas as traduções feitas pela autora desta dissertação) – necessariamente referendado em nota pela segunda vez. Ao abordar questões ((auto)representacionais) relacionadas ao sujeito e lócus fronteiroço retorno à BESSA-OLIVEIRA (2018); NOLASCO (2016).

⁷⁶ Não temos a intenção de apenas negar as epistemologias Modernas e/ou Pós-modernas, mas chamar a atenção para a forma que estas abordam as questões e temática indígena, onde a história é forjada a partir da Colonização. Para (des)colonizar o Ensino da Arte é preciso o reconhecimento do Brasil enquanto um país colonizado, para não continuarmos repetindo a mesma História da Arte, branca, eurocêntrica e erudita imposta desde o século XV até hoje.

representacional para qualquer sujeito seria a possibilidade de autorrepresentar-se, ou, de estar representado longe de padrões comparativos com culturas de *loci* distantes), não nos preocupamos em apenas negar, ou rejeitar o que está posto no livro didático de Arte em relação as questões e temática indígena. Buscamos, por outro lado, despertar em primeiro instante a consciência do professor de Arte, trazendo para a discussão diversas questões, sendo a principal a consciência de ser/viver em um país colonizado que tem em sua formação inicial e atualmente sujeitos indígenas. Propomos fazer o (Re)conhecimento de classe e despertar a consciência de uma cultura/história/Arte diversa que não é e nunca foi puramente branca, eurocêntrica e intelectualizada.

A representação do indígena no livro didático de Arte é apresentada e (re)forçada por diversas gerações de professores formados nas bases Coloniais/Modernas eurocêntricas – que puramente exALTAm a cultura europeia/estadunidense por ser branca e erudita. Negando, silenciando e por diversas vezes evitando culturas outras, que apenas ganham vez em dias exclusivos únicos, quase sempre alheios aos currículos da educação básica formal. Buscamos possibilidades e epistemologias outras, sem a intenção de (des)colonizar o livro didático (não temos possibilidades para isto); mas sim estamos intencionados em (des)colonizar o Ensino de Arte e a consciência do professor de Arte a partir de epistemologias que neguem o Ensino de Arte Moderno colonizador e doutrinador a partir de eras – incentivando com discussões e indagações o professor de Arte a se tornar propositor do seu próprio saber/conhecimento.

Partimos de um objeto de solidificação dos conhecimentos e saberes intelectualizados (isso a partir de pressupostos Modernos), assim são vistos os livros didáticos hoje (não só de Arte, como de todas as disciplinas).

[...] a escrita como está colocada como produtora de conhecimento é a Ocidental, que também, este último, é consolidado por um projeto e pensamento hegemônico e homogeneizante de mundo de uma única perspectiva: Europeia. (BARRETO; BESSA-OLIVEIRA, 2018, p.42).

Os livros didáticos são considerados objetos metodológicos fora de contestação, pois, carregam Histórias forjadas (nosso ver) a partir da colonização, convertidas em discursos inscritos de (in)verdades, assim, tornando-se veículos portadores de conhecimentos. Mesmo que não seja considerada com tanta importância dentro das academias, a visualidade (imagens), nos livros didáticos de Arte, ganha suporte do discurso escrito (texto), tornando-se assim, uma História estruturada e repetida conteudisticamente quando o assunto é a questão e temática indígena na educação básica formal. Ainda que repetida por séculos com amparo

também em perspectivas eurocêntricas do Século XV, especificamente do passado Colonial do Brasil, texto/imagem continua sendo ensinado nas escolas contemporâneas, podendo ser em qualquer disciplina, mas aqui nos ocupamos em discutir o Ensino de Arte e o livro didático de Arte.

Saberes/conhecimentos indígenas, ainda na educação contemporânea, são (des)considerados por não estarem relacionados aos discursos Modernos (preferencialmente descritos em textos/escritos), tornando-se menos valorosos, pois, sempre são comparados aos conhecimentos científicos brancos e intelectualizados. Ainda mais na educação que, também pautada na Modernidade, sempre menosprezou os saberes oriundos de lugares e/ou sujeitos subalternizados pela academia. Porque ainda o que é considerado (para elevar-se a nível de conteúdo) na educação deve ter origem na academia, advindo de pesquisas científicas, ou seja, enquadrar-se no conhecimento erudito, que preferencialmente afasta-se dos populares e marginalizados. Assim, para os indígenas, com seus saberes não registrados em textos (escritos) cabe aproximar-se da Arte Popular (isto, de acordo com as separações conteudistas modernas).

Ao considerarmos com importância, não maior, mas igualitária, os saberes de nosso lócus geo-histórico, estamos nos reconhecendo enquanto produtores de conhecimento. A periferia, a fronteira, as margens também produzem, não só consomem a História, cultura, ciência e Arte, assim, são sujeitos críticos ativos, com possibilidades para sair do lugar passivo de ouvinte sociopolítico, para impor-se enquanto há tempo! A questão não é deixar de (re)conhecer os conhecimentos de *loci* distintos, ou conhecimentos científicos, para considerar apenas nosso lócus, mas entendê-los com a mesma importância que é dada à História da Arte Europeia. Pois, ainda na contemporaneidade, nas aulas de Arte é decorada a linha do tempo, com o mesmo fervor que a tabuada ainda é “cantada” nas aulas de Matemática.

Não pensamos apenas nas questões indígenas ao (re)pensar proposições Coloniais Modernas, mas em possibilidades de incorporar ao Currículo da educação básica formal um ensino de Arte (des)vinculado da Europa e dos Estados Unidos, ou da cultura desses países. Um ensino que, por exemplo, realmente (re)conheça com importância a História/Arte/Cultura/Conhecimento/Saberes brasileiros/sul-mato-grossenses que entenda a Arte do seu lócus com importância relevante como “as Artes” viajantes de outros *loci*. Registramos também que não partimos de proposições que pretendem elevar uma cultura em detrimento a outra, mas que trabalham com a ideia de horizontalidade cultural/artística/histórica/social. Assim, não objetivamos que a cultura, saberes e temática

indígenas tenham único lugar de destaque em escolas e currículos sul-mato-grossenses, mas que não sejam silenciados, negados ou esquecidos.

Objetivamos, com isso, influenciar os professores de Arte, como todos os que vierem a ler nossa discussão, a mudar o cenário da questão indígena na sala de aula. Em primeiro lugar, o cenário do Ensino de Arte da educação básica formal, pois, quando lembrados, os indígenas são rapidamente relacionados às questões coloniais ou citados apenas em datas comemorativas. Defendemos a diluição da cultura e temática indígena nos currículos da educação básica formal ao longo do ano todo.

Ao analisar os livros didáticos de Arte não iremos nos preocupar em dividir por temas as questões e representações dos indígenas dispostas nos conteúdos, pois, isto seria repetir o que os livros didáticos já fazem. Nossa intenção não é fazer um análise baseada em metodologias descritivas apenas, focando em pressupostos da semiótica e/ou iconográficos, nos levaria ao caminho que pretendemos (des)fazer, retornando às leituras e descrições tradicionalistas. Visamos, a partir de discussões, (re)pensar as proposições modernas “impressas” nos livros didáticos de Arte para representar de forma coerente o indígena que, ao longo dos discursos colonialistas, foram transformados em conteúdos. Assim, a partir de uma análise *outra*, que se aproxima de questões culturais, vamos propor um (des)colonizar do Ensino da Arte, em especial as questões relacionadas à representação do indígena nas aulas de Arte (um (auto)reconhecimento dos sujeitos oriundos de um Brasil/Mato Grosso do Sul enquanto lócus colonizado); situação que já adiantaria muitas mudanças no cenário socioeducacional.

3.2 Um encarte colado na História branca



Figura 1: Capa do Livro Didático de Arte - 4º e 5º ano vol. único.
Fonte: Biblioteca pessoal

No livro didático de Arte do Ensino Fundamental I, do 4º e 5º anos⁷⁷, intitulado: **Ápis**; de autoria de Eliana Pougy⁷⁸, pertencente ao triênio de 2016, 2017 e 2018, o indígena é literalmente colocado como um objeto ilustrativo da história do Brasil. Entre a página 205 à página 230, sendo que o livro tem 400 páginas, também o indígena aparece salpicado em algumas imagens em mais 05 conteúdos ao longo do livro.

Como sujeitos que são a história do Brasil, perceptivelmente os indígenas apenas são citados para cumprir exigências da legislação (11.645/2008). No livro didático não existe nem

⁷⁷ |Cf. POUGY, Eliana. **Ápis**: arte, 4º e 5º ano: volume único. São Paulo: Ática, 2014. 1º impressão da 1 ed. Bibliografia. 1. Artes (Ensino Fundamental) I.

⁷⁸ Em momento algum teremos a intenção de levantar a biografia dos autores dos livros didáticos analisados, pois isto poderia mudar o foco da nossa discussão; outra ressalva – nossa intenção está longe de criticar a obra com intenção de difamar os autores, buscamos aqui (re)pensar a forma como a Arte Educação ainda trata a Arte/História/Cultura vinculada a questão representacional do indígena, assim, analisando como está posta a representação do indígena nos livros didáticos de Arte. Gostaríamos que esta dissertação fosse vista como uma maneira *outra* (uma crítica construtiva) de pensar e representar as questões e temática indígenas desvinculadas do sistema Colonial Moderno, ou melhor, queremos promover um (des)colonizar do indígena no livro didático de Arte.

sequer a preocupação de dissolver as questões indígenas nos diversos conteúdos abordados ao longo do ano, mas sim cita-la em meio à cultura eurocêntrica europeia como conteúdos puramente relacionados aos cânones artísticos. Ao marcar as páginas que citam a questão indígena, o que mais chama a atenção é perceber como esse conteúdo foi literalmente colocado no meio do livro didático de Arte como se a história desse indivíduo ocorresse apenas como um apêndice da cultura brasileira, como “galho” da cultura europeia.



Figura 2: Instrumentos indígenas, utilizados para iniciar o conteúdo.

Fonte: Biblioteca pessoal

Como apresenta a imagem antes posta, o conteúdo que começou com a apresentação dos instrumentos indígenas, com explicações que nos levam a crer que a experimentação (atividade proposta aos alunos) também seguirá a mesma linha. Mas não! Logo é introduzido exercícios de canto erudito (exemplo da figura 02), quase como uma comparação ao canto indígena, uma criança branca retrata a cena.



Figura 3: Retratos de criança demonstrando exercícios vocálicos.
Fonte: Biblioteca pessoal

Nas imagens da figura 01, o conteúdo relacionado aos sons de instrumentos musicais, onde estão incluídos instrumentos naturalmente utilizados em músicas/cantos indígenas, após as explicações conteudistas, a proposta de atividade é ilustrada com crianças brancas (ensinando como fazer um exercício de canto erudito) com explicações a partir de retratos de como devem ser treinados os sons/exercícios de aquecimento vocal que devem ser realizados como proposta de atividade, os retratos tem explicação textual. A ideia que nos fica é que o “texto” visual do livro didático apresenta o instrumento indígena apenas para “representá-lo” e reforçar seu uso como possível instrumento que deve ser tocado para acompanhar uma música erudita.

O que mais chama a nossa atenção e sustenta toda nossa discussão, é o fato da cultura eurocêntrica erudita (não é exceção deste, ou de qualquer outro livro didático de Arte, ou livro de História da Arte) estar sempre imbricada e apresentada como mais importante no Ensino de Arte brasileiro (sustentado por epistemologias Modernas/Pós-modernas). Assim, está representada nas imagens a dependência que ainda o sistema educacional brasileiro faz daquelas culturas para nos “representar”; nossas referências para o ensino de Arte ainda são a Arte Europeia, sucedida dos Estados Unidos, ainda consideradas as culturas mais evoluídas

quando o assunto é tendências e padrões estéticos. Sem nos esquecermos também da sequência cronológica da História da Arte tão bem separada por seus períodos, movimentos e estilos artísticos. O livro respeita a Clássica História da Arte Europeia, seguindo o raciocínio de priorizar o Global em detrimento ao local, para não dizermos que esse foi anulado, foi mencionado apenas, mas dando espaço e priorizando o que a Arte Moderna/Colonial ensinou como Culturas desenvolvidas.



Figura 4: Em duas páginas uma construção Arquitetônica de um teatro Romano dita o conteúdo – Arte Clássica.
Fonte: Biblioteca pessoal

Por outro lado, em um sentido geral durante todo o livro didático é perceptível uma abordagem da Arte a partir do multiculturalismo (como uma forma de mascarar o pesado eurocentrismo que dita a maioria dos conteúdos); como também se tem ali a preocupação de mostrar diversas etnias indígenas, como uma forma de não homogeneizar o indígena (algumas vezes sem contextualização, apenas demonstrados nas figuras, sem acompanhamento textual, sentimos falta por se tratar de um livro didático) os indivíduos aparecem retratados em imagens diferentes.

O livro didático de Arte migra de uma abordagem eurocêntrica, com conteúdos que reforçam a cronológica História da Arte Europeia, para conteúdos que tratam os conhecimentos/saberes indígenas representando as etnias indígenas do Mato Grosso do Sul, mesmo que reforçados por um Colonialismo intrínseco.

O canto guarani

Como vimos, a música é uma manifestação importante da cultura guarani. Por meio dela, principalmente pelo canto das crianças, os guarani acreditam entrar em contato com seus deuses.

Para eles, os deuses tocam instrumentos para fazer a Terra existir, e, por isso, as pessoas devem cantar e dançar para honrá-los. Acreditam também que, se não cantarem e dançarem, podem colocar em risco a vida de seu povo.

Quando os jesuítas chegaram ao Brasil, o canto dos indígenas foi proibido porque as letras de suas canções refletiam uma forma de entender o mundo muito diferente daquela em que acreditavam os europeus.

• **Jesuítas** eram membros de uma ordem religiosa, chamada Companhia de Jesus, que vieram da Europa na época da colonização.

Atualmente, porém, o canto, assim como a dança e outras manifestações artísticas e rituais, tem sido resgatado pelos povos indígenas para manutenção de sua cultura e afirmação de sua identidade.



Jovem casal guarani-caiovs da aldeia Amambai usando pintura e adereços que reafirmam sua identidade. Mato Grosso do Sul, 2012.

Com que materiais são feitos os adereços desses jovens?

CAPÍTULO 1 225

Figura 5: Um retrato de um casal indígena de uma Aldeia do Mato Grosso do Sul, com adereços de plumaria e pintura corporal.

Fonte: Biblioteca pessoal

Na figura 5, a legenda reforça a representação do indígena estereotipado pelo sistema Colonial/Moderno, como se o indígena para poder (re)afirmar sua identidade necessita-se estar usando adereços com plumaria e pintura corporal. Já o texto (conteúdo) está relacionado a chegada dos Jesuítas ao Brasil, com uma nota explicando quem eram os Jesuítas. Assim, o conteúdo de Colonização sempre associado à Cultura indígena ressaltando este apenas quando relacionado à história daqueles. Como sempre lembramos, se o professor não for propositor de um (des)colonizar da Arte em relação as questões indígenas, o livro didático não fará isso por si só. Reforçamos esta ideia, pois o texto carrega em sua essência uma denúncia à colonialidade do poder, obviamente disfarçada e tratada de maneira superficial porque é a compreensão mais simplista hoje.

Mas mesmo carregando pontos positivos a nosso ver, ao abordar a Arte indígena sempre existem relações com linha, forma, perspectiva e conteúdos com formulações eurocêntricas, as reproduções de grafismos (retratos dos indígenas) não são postas para serem associadas ao corpo indígena, à natureza do indígena, são simplesmente associadas à cultura hegemônica e a perspectiva da Arte Romana que no exemplo da figura 4 domina duas páginas

do livro didático. Seguindo assim, uma periodização da Arte, onde os indígenas estão soltos no bojo que reforça o multiculturalismo mascarado, temos imagens/textos diferentes postos lado a lado, indígenas com a Arte Clássica Romana, ou melhor, com o canto indígena posto lado a lado de um teatro (Arte Erudita) Romano (com todo o empedramento e grandiosidade que é Roma sustentada em todo conteúdo de Arte Clássica - como ensinado ao longo de toda a história da Arte Colonial Moderna nas escolas).

Em todos os conteúdos a Arte eurocêntrica é imperante, partindo o livro didático de Arte da ideia Colonial/Moderna implantada no Ensino de Arte, de que para se construir uma Arte local, capaz de representar os sujeitos, ou cultura brasileira, precisamos de inspirações advindas da Europa e/ou Estados Unidos, ou outro país com poder Artístico/estilístico, para dar subsídio (caindo na mesmice de leitura e releitura de imagens). Assim, nos coube convocar BESSA-OLIVEIRA (2018) e o que ele chama de: “construção de uma “imagemcomo identidade ou identidadecomo imagem”, e não como visualidade no *homemcomoimagem*, que formata e estrutura as imagens em discursos iconográficos pré-estabelecidos em outras imagens já constituídas” (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 182) ⁷⁹. A discussão apresenta teoricamente uma construção de nossa identidade imagética a partir de inspirações em outras imagens, ou seja, nossa arte sempre nasce a partir de inspiração em arte(s) dos outros ou de outros lugares (desvinculada de sujeitos, lugares que não falam por si só!), uma arte que nos foi ensinada e que assim se cria uma expressão artística, assim lembramos da velha e manjada frase: “nada se cria, tudo se copia!” Que nos foi ensinada ao pé da letra.

Aqui negamos tais proposições Coloniais/Modernas, considerando epistemologias outras, preservando a ideia de que quem representa, ou inspira a criação, são os sujeitos que são a expressão das imagens. Pois as imagens são apenas iconografias isoladas, se não tiverem um sujeito cultural para lhes representarem, se bem acompanhadas epistemologicamente, serão reflexos dos sujeitos *biogeográficos*.

⁷⁹ Artigo: **Homemcomoimagem**: uma leitura visual *imagético/real* dos trabalhos de conclusão da disciplina TIN/2016 dos alunos do 3º ano do Curso de Arte Cênicas – UEMS; sentimos a necessidade de referenciar em nota o Artigo de Bessa-Oliveira (2018) pela quantidade de textos utilizados deste autor- Disponível na obra organizada por Bessa-Oliveira: **NAV(r)E – pesquisa e produção de conhecimento em Arte na Universidade**: artista, professor, pesquisador 2015/2016.

3.2.1 – Uma história de mais de 500 anos em duas páginas

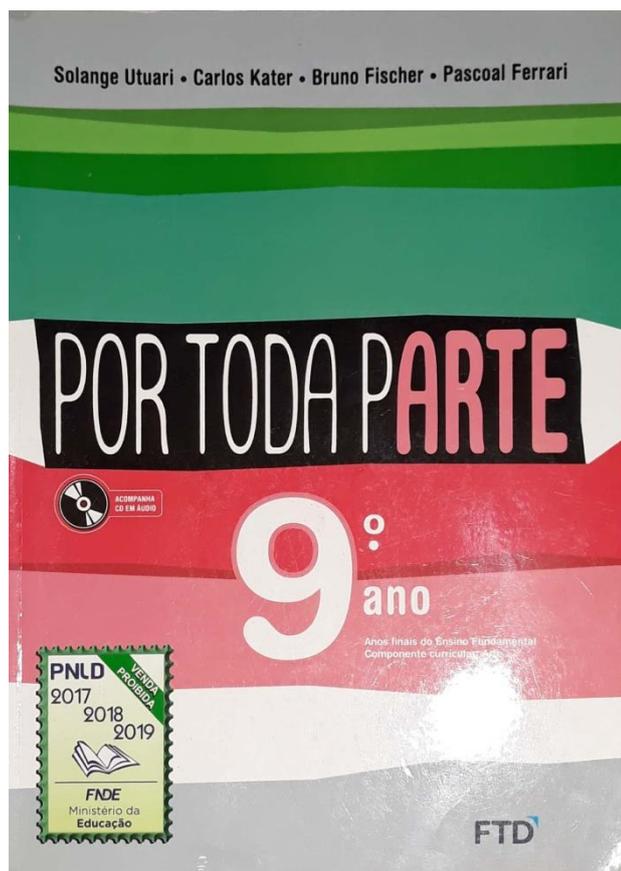


Figura 6: Capa do Livro Didático de Arte - 9º ano.

Pior ainda no livro didático de Arte do Ensino Fundamental II, do 9º ano⁸⁰, com o título: **Por toda parte**; seus autores: Solange dos Santos Utuari Ferrari; Bruno Fischer Dimarch; Carlos Elias Kater; Pascoal Fernando Ferrari. O livro pertence ao triênio de 2017, 2018 e 2019. Das 224 páginas o sujeito indígena aparece representado pela ótica branca apenas em duas páginas: a 104 e a 111. Na primeira fazendo referência a “*body Art*” (uma linguagem artística que de brasileira não tem nada, nem sequer o nome, mas assim exalta-se a cultura Americana – em tradução a expressão em língua inglesa tem significado de *Arte Corporal*⁸¹). Ou também a imagem está associando o retrato do indígena com pintura corporal fazendo referência a uma competição de pintura corporal em São Petersburgo, na Rússia.

Uma única etnia generaliza a cultura indígena brasileira, relacionada as Culturas de *loci* distantes. Na mesma página o retrato de um indígena brasileiro divide espaço com um retrato de um indígena da Nova Zelândia, imagem que ganha destaque no texto conteudista

⁸⁰FERRARI, Solange... [et al.]. **Por toda parte**, 9º ano. São Paulo: FTD, 2015. 1 ed. Bibliografia. 1. Arte (Ensino Fundamental) I. Ferrari, Solange dos Santos Utuari. II. Dimarch, Bruno Fischer. III. Kater, Carlos Elias. IV. Ferrari, Pascoal Fernando.

⁸¹ Tradução minha.

onde é feita a explicação dessa manifestação como uma prática das Artes Visuais Contemporânea. O conteúdo não tem intenção de abordar aspectos representacionais do corpo, ou do sujeito indígena na Arte, ou no mundo Contemporâneo, pois relacionou-se a questão e temática indígena ao mundo Contemporâneo em forma de diálogo histórico, cultural e artístico. Foi discutido no texto a questão da manifestação artística e características do “*body Art*”, em momento algum existiu alguma referência à representação do indígena enquanto sujeito contemporâneo.

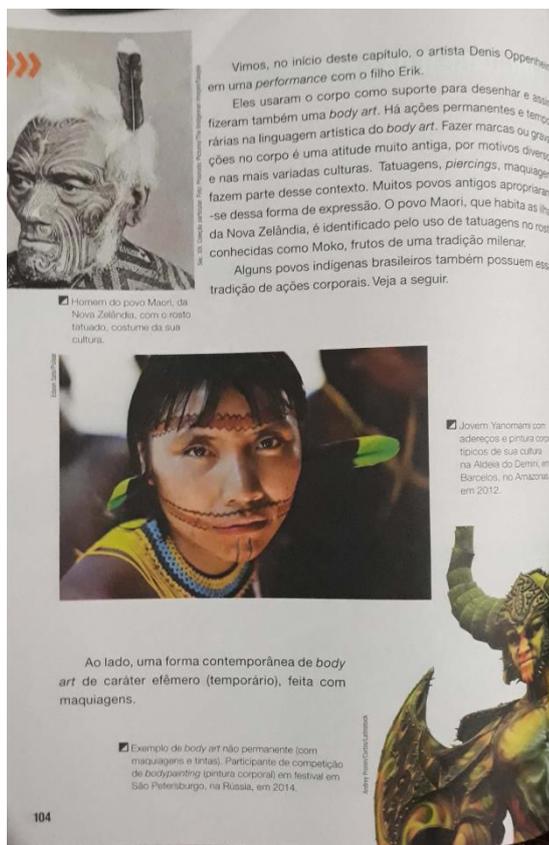


Figura 7: retrato de um indígena fazendo referência apenas a Arte do Corpo Americana.
Fonte: Biblioteca Pessoal

Os conteúdos que regem o livro didático de Arte do 9º ano estão puramente relacionados a Arte Contemporânea e as linguagens da Arte multimídia, e a tecnologia é o foco. Os elementos da linguagem visual dividem espaço com os elementos de linguagens corporais e com os elementos sonoros. É perceptível a pura relação dos movimentos e linguagens contemporâneas com a Arte Clássica.

Os dois conteúdos que citam os indígenas estão mais preocupados em periodização, com as imagens utilizadas como objeto ilustrativo à abordagem conteudística. No caso (da figura 8), os indígenas retratados na imagem estão ilustrando o conteúdo e dividindo espaço com uma imagem que retrata um casal Argentino e uma pose de dança do tango. Mesmo que

a cena esteja retratando um casal que dança tango nas ruas da Argentina, o que aqui nos parece uma expressão periférica enquanto classificação de dança, mas dividindo as margens com uma cultura marginalizada que é a indígena, o tango ainda assim ocupa a cena como uma dança clássica, como uma dança erudita. As proposições que instigam o leitor no decorrer do texto (logo abaixo das imagens no livro didático de Arte) pedem características e semelhanças entre as imagens, criando um espaço de comparações entre as culturas apresentadas através da dança. Assim, é possível que a imagem de dança do Tango argentino seja reconhecida como pertencente à cultura reconhecida, associada como semelhante, ilustrada como superior a partir das representações construídas em ideias coloniais/modernos.



Figura 8: conteúdo relacionado a dança - dança indígena X dança de Tango argentino.

Fonte: Biblioteca Pessoal

Diferentemente do que é apresentado pelas imagens nos livros didáticos de Arte da educação básica de Mato Grosso do Sul, para a representação indígena “As imagens se constroem independente da iconografia da leitura do texto escrito. Pois as imagens já estão construídas nos homens que são pura imagem graças às suas representações culturais das coisas.” (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 189). A cultura indígena ainda é tratada como a cultura do outro, serão nulas as chances de sujeitos brancos identificarem-se com a cultura indígena, mesmo sabendo que a representação da dança de tango não tem origens brasileiras e os indígenas são sujeitos que constituem a pluralidade cultural no nosso país. Sempre fomos ensinados a nos reconhecermos enquanto cultura branca eurocêntrica intelectualizada (mesmo em lugares periféricos os sujeitos se identificam com as culturas coloniais).

3.2.2 – Histórias (mal)contadas da história indígena no Brasil

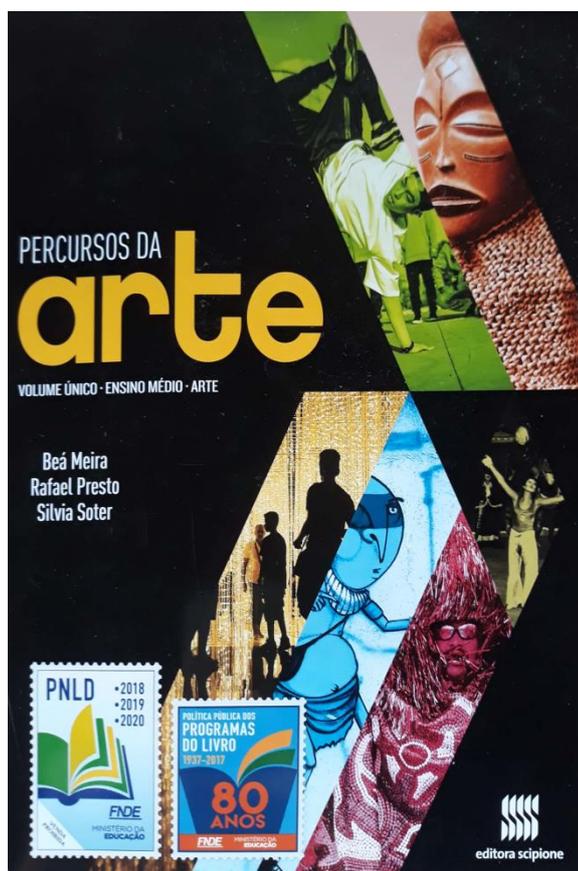


Figura 9: Capa do livro didático de Arte do Ensino Médio, vol. único para o 1º, 2º e 3º anos.
Fonte: Biblioteca Pessoal

O último livro a ser analisado aqui é o livro didático de Arte do Ensino Médio, volume único para o 1º, 2º e 3º anos⁸², intitulado: **Percursos da Arte**; de autores: Beá Meira; Silvia Sóter; Rafael Presto; pertencente ao triênio de 2018, 2019 e 2020. O livro didático é constituído de 376 páginas. Neste livro didático de Arte, o indígena aparece em diversos conteúdos, ilustrados como protagonistas em vários capítulos, mas sempre dividindo espaço com elementos da história da Arte europeia.

Logo na abertura do livro didático de Arte do Ensino Médio, ao observar o sumário, percebemos a divisão dos conteúdos por unidades, cada uma referente a um ano do Ensino Médio, depois cada unidade divide-se em 3 capítulos. A unidade de abertura intitulada: “Matrizes Culturais”, é formada por 3 capítulos: “As Culturas indígenas”; “As culturas africanas”; “A cultura da Grécia Antiga”. Neste último capítulo, a cultura grega reina superior

⁸² MEIRA, Beá. **Percursos da Arte**: volume único: Ensino Médio: Arte São Paulo: Scipione, 2016. 1ª impressão da 1 ed. Bibliografia. 1. Artes (Ensino Médio). Beá Meira; Silvia Sóter; Rafael Presto.

como Arte Clássica que é, dentro do ensino da Arte baseado no sistema Colonial/Moderno, pois se inspiram na cronologia da História da Arte tradicional que argumenta o nascimento do mundo na Grécia. Assim, a Grécia ocupa espaço considerável quando a abordagem é dita pela hegemonia da História, da Cultura e da Arte. A arte grega utilizada aqui como abertura importante para os dois conteúdos principais nas aulas de Arte da educação básica formal (exigidos pelos Referenciais Curriculares do Mato Grosso do Sul), logo acompanham os Currículos das escolas. Aqueles reforçam nas aulas as tradicionais ideias Modernas, quando muito Pós-Modernas, ensinadas pela Colonização e sustentadas pelas aulas de Arte na educação básica formal ainda hoje na Contemporaneidade, onde todos os conteúdos de Arte devem partir de histórias, artes e culturas edificadas a partir do Renascimento, com o advento Moderno Artístico instalado no Brasil pelo período Colonial logo seguido pela Arte Neoclássica. Assim, não somente as imagens, mas também os conteúdos

[...] tendem a colocar em evidência essas dicotomias todas: arte global X arte local; centro X periferia; dentro X fora; é ou não é arte? Exatamente porque tendem a mudar o curso das histórias artísticas locais quando veem a necessidade de contar outras histórias que não sejam sempre edificadas no Renascimento como ponto de partida para a arte. (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 115).

Na Contemporaneidade das aulas de Arte o raciocínio do *versus* acompanha histórias locais em comparação com as histórias globais, conteúdos da arte erudita *versus* conteúdos da arte popular. Os livros didáticos citados aqui são um belo exemplo dos discursos do poder transmitidos através de textos (discursos imbricados em conteúdos), reforçados pela visualidade (com retratos de indígenas como ilustrações forçadas para camuflar o eurocentrismo atrás do multiculturalismo). Em sua maioria, com comparações nada justas, mas ((in)justas sim, sustentadas pelos discursos do poder), pois a base para inspiração sempre será o eurocentrismo (se as epistemologias sempre forem as tradicionais), onde a Arte e os sujeitos que não se enquadram são (des)considerados. Com epistemologias *outras*, como esta pesquisa propõe, seremos capazes de (des)colonizar o Ensino de Arte (para assim, ser possível reconhecer as representações Coloniais dos indígenas “impressas” nos livros didáticos de Arte). (Re)conhecer as imposições e histórias forjadas pelo Sistema Colonial, sustentadas ainda por discursos imperantes para termos possibilidades de utilizar epistemologias *outras* para as questões e temáticas indígenas no Ensino de Arte da educação básica formal.

Nesse sentido, descolonizar o livro didático é uma questão impossível, no primeiro momento, considerando todo o aparato político e econômico que também está por detrás da escolha dos livros didáticos para as escolas brasileiras. Mas, por outro lado, nossa ideia é

fazer com que o professor de Arte, no nosso caso em específico, consiga acordar para a realidade brasileira que vem sendo sustentada erroneamente por mais de 500 anos. O indígena e o negro são sempre apresentados como sujeitos coadjuvantes de uma história inventada pelo branco europeu que ocupa lugar de ator principal, e o que é pior, de diretor dessa história que ele escreve como querer seu bel prazer. Dessa forma, precisamos fazer com que o professor vislumbre as imagens para além de retratos e os textos para além de escritas grafadas por línguas particulares e hegemônicas. Precisamos abrir olhos e interpretações para imagens e textos para muito além das interpretações ocidentais.

Logo na segunda página do livro didático de Arte do Ensino Médio (p. 15), que faz a abertura da Unidade 1, “Matrizes Culturais”, o conteúdo escrito traz um breve texto como explicação (figura 10) que se relaciona com a discussão que fizemos logo a cima, sobre as comparações culturais. Uma cultura somente existe pela comparação superficial com a outra. Como se, por exemplo, sem a descoberta do homem europeu branco, o indígena não existiria hoje no Brasil contemporâneo. Nesta página do livro didático é justificada para nós a associação cultural feita ao longo dos conteúdos com a Arte europeia.

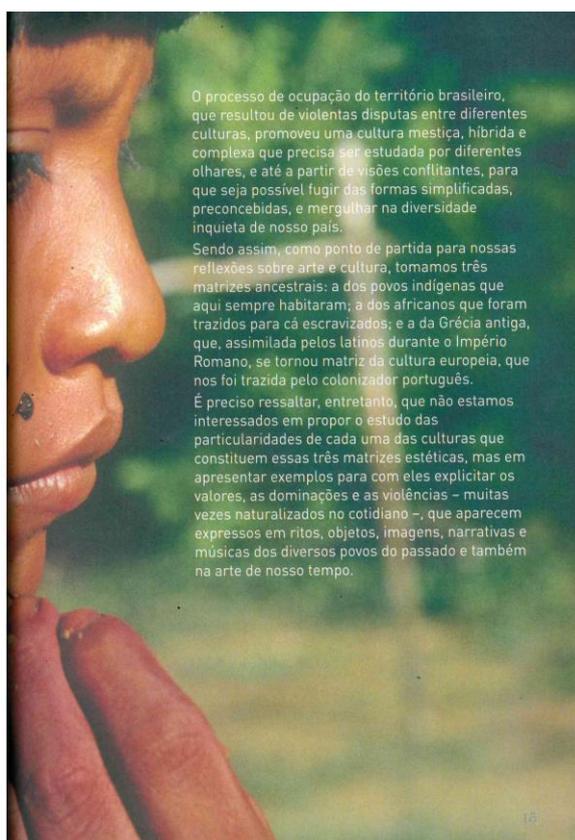


Figura 10: Conteúdo que explica as relações das matrizes culturais brasileiras com a Europa.
Fonte: Biblioteca Pessoal

Iniciando nesta página 15, o conteúdo proferido na abordagem das questões e temática indígena, citando a Colonização, é formulado mostrando que o indígena brasileiro é “impresso” no livro didático de Arte a partir dos discursos Coloniais Modernos, discutindo o “processo de ocupação do território brasileiro” (MEIRA, 2016, p.15). Assim como o indígena brasileiro, a *Terra Brasilis* é apresentada no livro como selvagem e como se essa fosse uma mata, até os dias de hoje, não descobertas, cheia de monstros e bárbaros incivilizados.

Segue assim, o conteúdo posto no segundo parágrafo do texto no livro apresenta:

Sendo assim, como ponto de partida para nossas reflexões sobre a arte e cultura, tomamos três matrizes ancestrais: a dos povos indígenas que aqui sempre habitaram; a dos africanos que foram trazidos para cá escravizados; e a da Grécia Antiga, que, assinalada pelos latinos durante o Império Romano, se tornou matriz da cultura europeia, que nos foi trazida pelo colonizador português. (MEIRA, 2016, p. 15).

Justificando a partir do discurso (Moderno) escrito (texto = conteúdo) a importância de estudar as culturas hegemônicas, em especial as culturas clássicas (destacadas na História da Arte europeia como matriz majoritária), as culturas trazidas pelo Colonizador português. Já na questão de visualidade (imagem = retrato de um indígena), uma imagem ocupa a página para reforçar a ideia de que o capítulo que segue aborda a questão indígena como conteúdo central, como também, para mostrar a importância de reconhecer o indígena como componente da matriz cultural brasileira.

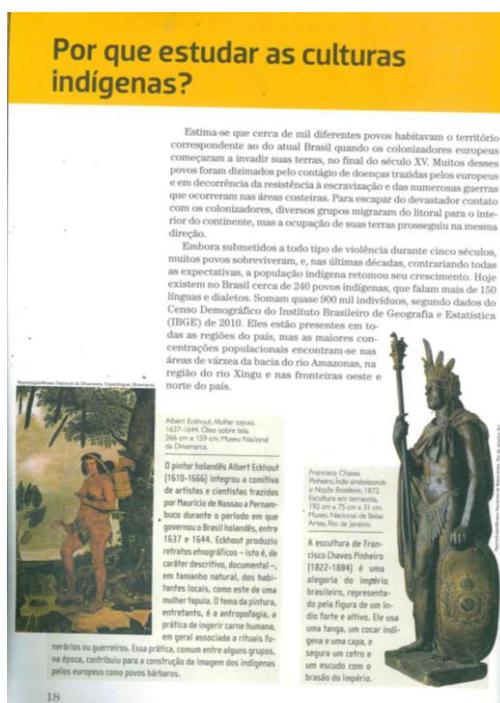


Figura 11: na imagem da p.18 do livro didático de Arte do Ensino Médio a visualidade versus a escrita.
Fonte: Biblioteca pessoal

Assim, os livros seguem os conteúdos associando o indígena à colonização (figura 11), ainda que na escrita (texto) os autores argumentam que fazem uma abordagem chamada a partir de perspectivas *outras* de “contradiscursos modernos”. (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 115). Mas pelo contrário, carregam visualidades (imagens) de obras de Arte inspiradas sempre em artes eurocêntricas (no caso das obras de Arte (que ilustra a página 18), uma pintura da Missão Artística Holandesa no Brasil Colônia; uma escultura que pertence a Arte Acadêmica brasileira⁸³).

Um ponto considerável na abordagem dos conteúdos (apenas em trechos dos discursos escritos) neste livro didático de Arte é que os autores, mesmo que de forma intrínseca (não sei se proposital), mostram as relações de poder e dominação dos europeus colonizadores sobre as culturas marginalizadas indígenas e africanas. A escrita dos autores não deixa margem para compreender de fato qual a verdade teórica de seus discursos: se modernos ou pós-modernos, porque pós-colonial sabemos que não é.

De certa forma, como não conseguimos aqui abordar todo o conteúdo dos livros didático em questão, nos encaminhamo-nos agora para a nossa última discussão de conteúdos postos no livro didático de Arte do Ensino Médio⁸⁴. Abordando a temática mais utilizada em conteúdos que se referem à questão e temática indígena na educação básica, tratamos por último aqui da Colonização brasileira ocorrida pela coroa europeia no século XV.

Como já é sabido, a colonização na América Latina dá-se no século XV pelas coroas portuguesas e espanhola, na grande maioria. Mas como estamos falando de livro didático da educação básica brasileira, concentrados em obras que estão nas escolas em Campo Grande, MS, tratamos apenas de (re)conhecer nesses livros as características representacionais impostas aos indígenas brasileiros. Portanto, não vamos tratar da colonização espanhola que ocorreu na maioria dos países latinos e menos ainda das diferentes etnias indígenas que formam a cultura latina americana nos vários países que compõe o continente. Essas duas últimas questões sozinhas já dariam outro texto dissertativo sobre a representação do indígena na América Latina. Por isso, ao recortar as páginas em que os indígenas aparecem, pois não são sequer representados, nos livros didáticos aqui discutidos, optamos por apresentar

⁸³ Arte Acadêmica brasileira influenciada puramente nos padrões estilísticos da Arte Neoclássica, arte e cultura trazida na bagagem dos portugueses colonizadores do Brasil, especialmente a reconhecida Missão Francesa que, na verdade, veio ensinar aos brasileiros como reproduzir o conceito europeu de “obras de arte”.

⁸⁴ Como já explicamos na abertura deste capítulo não vamos fazer a análise de todos os conteúdos “impressos” nos livros didáticos que fazem menção aos indígenas, pois acreditamos não ser necessário abordar o todo que apresenta mais do mesmo, se o leitor sentir interesse de fazer a leitura de todos os conteúdos dos livros didáticos citados, consulte as obras que estão referenciadas e à disposição em todas as escolas da educação básica do ensino público estadual de Campo Grande no Mato Grosso do Sul.

fragmentos, não fragmentados, da verdadeira história do indígena brasileiro que é ensinada ainda hoje, quinhentos anos depois, nas escolas brasileiras. Dizemos isso porque já foi ressaltado antes neste texto que os mesmos livros que estão em MS também são utilizados nas demais escolas públicas estaduais do Brasil.

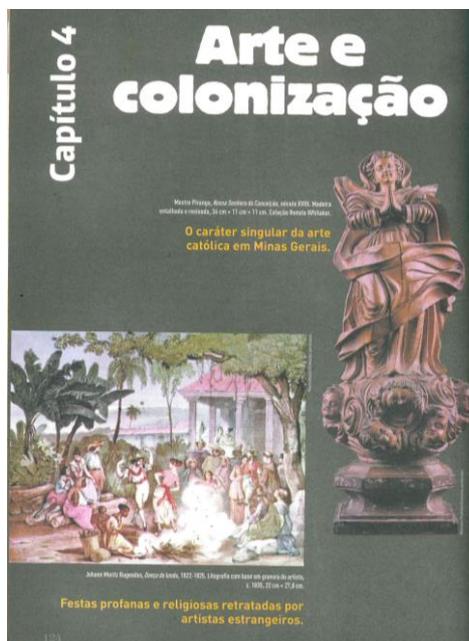


Figura 12: Abertura do capítulo destinado aos conteúdos da Colonização
Fonte: Biblioteca Pessoal

Por último, neste livro didático de Arte do Ensino Médio, a unidade 2: **Arte brasileira** traz no capítulo 4: “Arte e Colonização”; abordando as relações coloniais do indígena com o Europeu da página 124 a 160 (além de ter outros conteúdos do livro que fazem a abordagem relacionando, direta e indiretamente, conteúdos destinados à Colonização). Mas concentramos nosso foco nos pontos em que aparecem os indígenas.

Nos conteúdos que abordam o período Colonial estão salpicadas as questões indígenas, mas com uma abordagem etnocêntrica (disfarçados de multiculturalismo), valorizando (justificando com um rebuscado aparato visual a importância dos conteúdos eurocêntricos) a Europa (Arte, Cultura e História), como se fosse um livro de História da Arte Moderna branca eurocêntrica. Neste capítulo, uma riqueza esplêndida de ilustrações de obras de Arte Neoclássicas nos remete a um Brasil Colônia de Portugal, que mais tarde instituiria a Arte Acadêmica brasileira como uma continuação da Europa (Arte, Cultura e História branca e elitizada) trazida na bagagem dos colonizadores. Aqui fazemos mais uma vez alusão à Missão Francesa (1806) trazida pela coroa brasileira ao Brasil para ensinar aos artistas brasileiros – pintoras, escultores, arquitetos, gravadores etc – a produzir obras de arte. No trecho o livro trata somente da história indígena associada ao historicismo artístico ocidental e

comparada a Arte Europeia, justificando sempre a abordagem europeia por estar intimamente associada as matrizes da cultura brasileira. O livro didático de Arte do Ensino Médio é um material de alta qualidade gráfica, mas com uma história forjada, uma história inventada pelo discurso europeu para ser ensinada na cultura brasileira! Que foi muito bem ilustrada para mal representar o indígena brasileiro.

3.2.3. Concluindo a discussão dos livros didáticos de Arte

Os discursos hegemônicos modernos tenderam e insistem em camuflar cada vez mais as nossas histórias locais sempre tão mal contadas e apagadas no nosso imaginário de história global. Igualmente vale dizer que perspectivas disciplinares parecem não poder abranger as discussões que essas problemáticas oferecem às Artes Visuais numa contemporaneidade global. (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 115).

Os conteúdos (visualidades imagens e registros escritos) e discursos dispostos ao longo dos livros didáticos de Arte seguem este padrão de “discursos hegemônicos modernos” como citado por Bessa-Oliveira (2018) na epígrafe acima. Conteúdos que demonstram como o indígena é “impresso” ao longo das páginas (representados pelos brancos nos livros didáticos de Arte) e que reforçam os estereótipos negados ao longo de toda nossa dissertação. Sempre com uma visão eurocêntrica, Moderna, branca e intelectualizada que representa os indígenas e os coloca nas margens subalternas da História, da Cultura e da Arte do Brasil (não podemos nem falar nas margens sul-mato-grossenses, pois apenas o livro didático de Arte do 4º e 5º anos citou os indígenas do Mato Grosso do Sul representados por uma história que versa entre o erudito/europeu e o popular/brasileiro). No decorrer de nossa leitura todos os conteúdos são camufladores do nosso *locus* geo-histórico-cultural, junto aos sujeitos subalternos (indígenas e/ou não-indígenas). Os saberes disciplinares fizeram e fazem a mesma coisa com as imagens e textos dos povos não-brancos: barbarizam a imagem daqueles e tornam os seus textos inteligíveis como se fosse escritas que não poderiam estar grafadas em possibilidades de leituras.

As Teorias – da arte, literária, estética –, a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, as ciências, de modo geral, foram estabelecidas em pressupostos clássicos e/ou modernos preconcebidos pela opção da supressão colonial, na ideia de exaltação de uma matriz global. (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 115).

Ao abordar a Arte indígena, os livros didáticos de Arte da educação básica mostram em seus conteúdos que sempre vão existir relações estabelecidas com/em estruturas formais

de linha, forma, perspectiva e conceitos eurocêntricos, as reproduções de grafismos (imagens dos indígenas) não são postas para serem associadas ao corpo indígena, à natureza do indígena. As imagens indígenas são simplesmente associadas a cultura europeia (a perspectiva Renascentista, ao rebuscado estilismo Neoclássico (dentre outros movimentos/períodos da cronológica História da Arte). A partir da nossa análise Cultural, é perceptível como o indígena é representado (erroneamente) por uma ótica eurocêntrica que, ainda como o fez e faz o sistema colonial moderno, apresentou-os/apresentam para a globalização.

Buscamos, assim, um (des)colonizar das questões indígenas “impressas” nos livros didáticos de Arte utilizados como aporte metodológico na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Para assim despertar a consciência de sujeito colonizado e transformar a sua forma de ver o mundo, construindo sujeitos ativos na sociedade com consciência de ser/fazer, política, Arte, cultura para assim modificar ideias implantadas no decorrer da História no Brasil com o sistema Colonial/Moderno. Criando a partir da educação (des)colonial um Brasil/Mato Grosso do Sul com sujeitos críticos que deixem de (re)produzir Histórias e passem a produzir sua História, sua Arte, sua Cultura e seus conhecimentos. Sujeitos ativos politicamente que sejam propositores dos seus próprios saberes/conhecimentos que valorizem seus *loci* geo-histórico (assim, (re)conhecendo os demais sujeitos marginalizados do seu lócus enquanto produtores e consumidores histórico-culturais).

Uma proposição “analítica” de natureza como a nossa posta nesta dissertação não se concentra em reconhecimentos de características estilísticas comuns em obras diferentes. Pelo contrário, para nós, quanto mais reconhecermos diferenças nas produções artístico-culturais dos sujeitos, em nosso caso na produção dos indígenas, mais ainda podemos reforçar a necessidade de falar de diferença colonial para reconhecer as diferentes culturas como produtores de arte, cultura e conhecimentos. Quer dizer, não adianta o leitor ter neste texto a expectativa de encontrar a superqualificação da produção indígena ou a desvalorização da produção artística branca. Pois, se cairmos neste lugar de dualidade – uma cultura e/ou produção em detrimento de outra, ou vice-versa – colocaremos o nosso texto dissertativo no lugar comum quem vem estado a maioria das produções intelectuais brasileiras de fazer mais do mesmo sobre algo que precisa ser visualizado e escrito de outra forma.

3.3 A história de uma representação outra: MAI(ÍNDIA)LA

É esse território social fora da lei que encontramos na fronteira seca entre Mato Grosso do Sul (Brasil), Bolívia e Paraguai: sem-terras, nômades, andarilhos e andariegos, bugres e índios, sul-mato-grossenses, bolivianos e paraguaios, brasiguaios, que vivem ao deus-dará, atravessam e são atravessados pelos lugares fronteiriços em

busca de melhores condições de vida. Se há um descaso do poder do Estado para com tais cidadãos, no sentido de oportunizar reais condições para uma vida mais digna, há também, como se pode constatar com uma certa facilidade, uma disputa nem sempre velada entre tais sujeitos-fronteiras. (NOLASCO, 2016, p. 67-68).

Assim, nasce uma proposta de representação *outra* – (auto)biográfica.

Apesar deste jogo de palavras feito a partir do meu nome de pesquisadora: Maila Indiara em junção com a palavra “índia” para remeter-se a questão indígena, “Mai(índia)la é um discurso crítico-biográfico. Mas quero, antes de tudo, deixar claro que este subtítulo da dissertação em nenhum momento foi pensado como voz para o outro e também que este não será construído com intenção de falar pelo indígena. Como apresentado no decorrer da dissertação, a partir da epistemologia pós-colonial/subalterna, apenas os próprios sujeitos indígenas tem possibilidades de se (auto)representarem. Assim, pensamos de uma perspectiva que fuja representação posta pelo imaginário branco eurocêntrico Colonial Moderna e aproximar-se da real representação do indígena brasileiro/sul-mato-grossense: ou melhor, como já foi dito, o ideal representacional de qualquer sujeito é expor-se *biogeograficamente*.

Não sou indígena, não falo pelos sujeitos indígenas, mas encontro-me em situação de exterioridades e nas mesmas margens subalternas postas por sistemas coloniais que os indígenas ocupam. Sendo o meu lugar ocupado enquanto uma mulher branca, fronteiriça (sempre que abordarmos discussões relacionadas às fronteiras iremos nos amparar em BESSA-OLIVEIRA (2018); NOLASCO (2016), como feito no decorrer de toda a dissertação, sendo assim, consideramos as fronteiras físicas e/ou, imaginárias), professora periférica, tão invisível quanto meus alunos indígenas e não-indígenas o são.

Para não fazer o que as epistemologias Modernas já fazem muito bem, que é representar o indígena, sempre a partir da visão eurocêntrica colonial Moderna, farei uma narrativa (auto)biografia para provocar uma visualidade como a possibilidade do indígena falando dele próprio nessa nossa possibilidade de (auto)representação. Quer dizer, este exercício de autorrepresentação – eu, professora, mulher e branca, mas também que vive em situação de exterioridade aos sistemas coloniais – deve ser compreendido como se fosse uma prática comum ou desejada do próprio indígena se autorrepresentar nos livros didáticos de arte de Mato Grosso do Sul. Uma ilusão: como se os próprios indígenas publicassem livros didáticos contando suas histórias a partir de sua ótica de sujeitos chacinados até hoje na cultura brasileira.

Eu, Maila Indiara do Nascimento, fui a primeira pessoa do meu contexto familiar a cursar uma faculdade. Cursei a graduação com bolsa do Prouni – um Programa do Governo

Federal destinado a financiar, no meu caso, 50% do valor da graduação – em faculdades privadas para estudantes de baixa-renda, que frequentaram escolas públicas. Sou de uma família pequena e composta por mulheres domésticas que se destacavam principalmente nos afazeres de cozinheira. Então, eu desafiei os percursos de uma história que deveria se repetir: engravidar cedo, sem um casamento formalizado, nos estudos já bastava ser alfabetizada, para uma cidade do interior qualquer pelo Brasil. Mas fui além, como se aquilo fosse uma afronta, eu estava resistindo a aceitar um caminho que já estava previsto. Mas ao vir daquelas mulheres oprimidas pelo sistema machista, de uma cidade do interior fronteiriça, eu queria ser melhor e isso não foi visto com bons olhos.

Lembro-me como se fosse hoje, o dia em que recebi por correspondências via os Correios o resultado do ENEM, o ano era 2006. Com a ajuda de uma amiga, fui até a casa de um conhecido que possuía computador com acesso a Internet para fazer a minha inscrição para uma bolsa em uma faculdade, eu só poderia tentar uma vaga em um curso de licenciatura, pois eram os únicos que tinham disponíveis na cidade vizinha de onde morava. Naquele momento, sem o incentivo e o apoio da família (para eles aquilo era desnecessário, filho de pobre não cursava faculdade) estava fora de cogitação sair da minha cidade. Estava desafiando a sorte! Fui selecionada para o curso de Pedagogia, não era o que eu queria, pois tinha me interessado pelo curso de Artes Visuais. Tive a brilhante ideia, no dia da matrícula, de implorar para que considerassem minha bolsa para o curso que eu queria cursar. Tive que ir sozinha (pois morava com meus avós, que me criaram como filha, mas que eram idosos e não poderiam me acompanhar), fui até a cidade vizinha providenciar a documentação para a matrícula e ainda precisava de dinheiro. Consegui o dinheiro com meus avós, mas claro que aquilo era ainda visto como um gasto desnecessário. Eu não tinha um trabalho fixo, às vezes ajudava em um mercado e recebia (mas o valor era baixo), outras vezes auxiliava com monitoria em uma escola (e a professora me pagava ao final do mês uma pequena contribuição), mas nada que me ajudasse com os 150,00 Reais que eu precisava todos os meses.

O ano já era 2007, cheguei com toda a documentação até a faculdade, expliquei minha situação e contei minha história, consegui que a bolsa fosse transferida para o curso de Artes Visuais. Mas, agora, além de não ter o dinheiro da mensalidade (pois a bolsa só cobria metade do valor), também teria que comprar os materiais caros que o curso exigia. Resumo da história: foram quatro longos anos, viajando de ônibus, com o dinheiro contado (que meu pai tiravam da aposentadoria todos os meses para me ajudar com a mensalidade, quando eu estava no segundo ano da faculdade perdi meu pai, mas minha mãe continuou me ajudando com as

despesas), os materiais, comprava apenas os materiais que conseguia e os outros conseguia emprestado dos colegas; fiz o curso sempre me destacando nas matérias teóricas, porque nas práticas não ia muito bem (às vezes faltavam materiais).

O curso de Artes Visuais foi preparado pensando em atingir a elite, mesmo que a fronteira – parece reprise da história da arte imposta no mundo colonizado latino-americano –, pois a idealizadora foi a dona da faculdade, com muito conhecimento sobre a Europa, pois já tinha feito várias viagens para conhecer a Arte europeia elitizada. O curso de Artes Visuais tem em suas bases os princípios Modernos eurocêntricos, partindo da História de Arte como elemento essencial para construção da ementa aplicada em um curso de licenciatura para professores de Artes, mesmo para os que serão formados na fronteira do Brasil & Paraguai, como meu caso. Tendo como característica principal a valorização da cultura erudita, os artistas plásticos da fronteira eram (des)valorizados (mesmo que sempre comparados/ou igualados com a Arte europeia), seguindo assim, como todo o ensino de Arte em nível de Brasil, com bases Coloniais Modernas eurocêntrica hegemônica.

Terminei a faculdade no ano de 2010. No próximo ano, já consegui meu primeiro emprego como professora de Artes em uma escola pública estadual (como professora contratada, na mesma escola em que estudei durante toda a educação básica), onde atuo até hoje (atualmente faço parte do quadro efetivo, desde o ano de 2013). Agora, a aluna daquela escola também acabara de se tornar a professora: mudança de lugar de atuação, mas não de lugar de situação. A minha família só foi entender a importância de lutar contra o sistema opressor e orgulhar-se do meu esforço faz bem pouco tempo. Hoje, todos mudaram seus conceitos e acreditam que o estudo é direito de todos! Será mesmo?!

Hoje tenho 30 anos de idade (2019), minha consciência de sujeito subalterno está edificando-se em um corpo político, com voz, que pode (auto)defender-se, como defender os sujeitos que assim como eu são subalternizados, mas que a voz foi e é silenciada. Como professora de escola pública (consciente que estou na mesma margem periférica que meus alunos), sinto-me no direito de incentivar a busca pelo conhecimento, sempre dou meu testemunho, em especial aos alunos que vivem na conformidade, que aceitam a opressão e estão cercados pela colonialidade do poder. Alunos que têm como representação imposta a imagem e o texto de que são sujeitos da margem e que não têm direito a voz e vez porque não compõem parte importante dos sistemas postos.

O texto (auto)biográfico, neste caso, não é uma narrativa poética qualquer, mas é uma crítica a partir do e ao meu lócus fronteiro, a voz que sai do meu corpo feminino fronteiro periférico (convertida em escrita denunciante). (De)mostro a importância do

(auto)reconhecimento enquanto sujeito de um lócus colonizado, para enquanto professora de Arte de uma escola pública (des)colonizar o meu ensinar. Para com isso, transmitir/mostrar a importância do saber expressar-se para livrar-se da colonialidade do poder que paira sobre o sistema socioeducacional. Como uma arma para lutar contra o sistema opressor, o primeiro passo dos sujeitos marginalizados é o (auto)reconhecimento para resistir aos discursos hegemônicos. Portanto, não é permitir ser representado, mas representar-se com sua arte, história e conhecimentos.

O identificar-se enquanto oprimido nos coloca além das fronteiras do opressor, deixamos de gastar esforços para tornar mais poderoso quem nos oprime, passando assim, a usar nossa voz para libertar os que dividem a margem conosco. No decorrer de toda minha dissertação, busco compreender a representação do indígena posta nos livros didáticos de Arte, usados como aporte teórico para as aulas de Arte da educação básica formal nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. Ao fim conclui-se, após análises de três livros didáticos de Arte e com o auxílio de teóricos e epistemologias pós-coloniais/subalternas, que assim como o Ensino de Arte encontra-se imperado nas epistemologias Coloniais/Modernas, entendendo ainda a Europa como centro do poder, do conhecimento/ciência, ainda na contemporaneidade. A Arte/História/Cultura segue os mesmos ritos nas aulas de Arte. Observamos então que a representação do sujeito indígena continua (mesmo que mascarada por um etnocentrismo vestido de multiculturalismo) a mesma implantada pelo colonizador.

Tenho consciência que as questões socioeducacionais do meu lócus não são apenas problemas políticos e sociais locais concentrados ali, são problemas meus, seus, de todos os brasileiros! O caos que parte das decisões políticas e caem como um míssil na educação brasileira (aqui dedicamos nossa dissertação as questões educacionais, mas todos os setores estão sendo afetados, direta e indiretamente) está afetando todos nós, professores, alunos indígenas e não-indígenas, principalmente as classes minoritárias (auto)reconhecidas, ou não. Pensando a partir desta perspectiva o cenário contemporâneo socioeducacional, após uma onda de incertezas que pairava principalmente sobre a área de humanas, infelizmente hoje afeta todas as áreas do sistema da educação básica formal pública, onde a palavra de ordem é cortar gastos, não andamos bem. Falamos preferencialmente dos cortes que sofremos na educação sul-mato-grossense, onde profissionais simplesmente são exonerados ou demitidos para serem substituídos por técnicos de nível médio.

Assim, começa a concretizar-se o maior medo entre a classe educacional, professores habilitados brevemente serão substituídos por profissionais com notório saber (onde pessoas leigas passam a ministrar aulas nas mais variadas disciplinas). Outro ponto que vale ser

ressaltado é a substituição de algumas disciplinas de Ensino Médio que contavam com professores presenciais (iniciou-se em poucas escolas do MS, acredito que para depois expandir-se), por disciplinas que podem ser cursadas pelo sistema EAD, mudança que já tomou grande espaço nos cursos de graduações, obviamente cursos destinados ao proletariado. Assim, concluímos que as mudanças só acontecerão no sistema público, pois a classe burguesa, com maior poder aquisitivo, continua como sempre investindo pesado na educação de seus filhos, para futuramente não ter gastos nos cursos de graduações. Pois seus filhos irão pleitear vaga em uma universidade pública, nos cursos mais concorridos de Medicina/Direito, escolhas dos alunos oriundos das escolas particulares, que não só prepararam-se durante a vida escolar, mas também dedicaram grande parte dos estudos no Ensino Médio em Cursinhos Pré-Vestibular.

Tomamos como base teórica novamente os escritos de Bessa-Oliveira (2018) em sua tese de Doutorado apresentada como livro: **Paisagens Biográficas Pós-Coloniais: Retratos da Cultura Local Sul-mato-grossense**⁸⁵. O livro que, a nosso ver, é um deleite ao se pensar os discursos periféricos, fronteiriços e marginalizados. Além de falar do sujeito pesquisador que habita essas margens, com perspectivas de (auto)pensar a questão de sujeito subalterno de lócus colonizado, o autor aborda as questões a partir de epistemologias dispostas a (des)colonizar o Ensino de Arte. Para assim, (re)conhecer as imposições eurocêntricas.

Defendemos a importância de olhar culturas periféricas a partir de epistemologias outras, romper os paradigmas e dogmas impostos pelo sistema Colonial Moderno,

[...] desaprender o aprendido em histórias globais – tendo como ponto de partida as histórias locais sul-mato-grossenses, a condição pós-colonial latino-americana e as *biogeografias* compósitas desses sujeitos e artistas que “transitam” as margens sul do Brasil e margeiam os “centros” artísticos do mundo. (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 143).

Ao nosso entender esse “desaprender o aprendido” está também relacionado ao tirar a Arte/História/Cultura europeia do lugar sagrado que foi colocada, para (re)significar (com uma visão *outra* – não só crítica, mas propositora) as proposições eurocêntricas hegemônicas ensinadas no sistema socioeducacional brasileiro. Para então, valorizar as histórias dos locais e sujeitos periféricos espalhados às margens fronteiriças: geográficas (do sul do Mato Grosso do Sul; fronteira do Brasil com o Paraguai – lócus em que me encontro enquanto sujeito fronteiriço colocando-me nesta singela crítica dissertativa) e imaginárias (ocupo as margens

⁸⁵ Como citação, usaremos apenas o 3º Capítulo do livro: **Paisagens BioGEOgráficas – imagens Pós-coloniais – Retratos Culturais**: uma leitura estético-burguesa.

sociais enquanto professora periférica de escola pública – de uma cultura forjada pela colonização, mas mesmo assim tratada como diferente e com diferenças dos centros do poder científico, artístico, social, etc.).

Na nossa discussão, não temos possibilidades para abordar fronteiras sem retomar as proposições de Nolasco (2016), que vão ao encontro dos conceitos citados aqui por Bessa-Oliveira (2018).

Na fronteira sul de Mato Grosso do Sul, de Puerto Quijaro (BO) e Pedro Juan Caballero (PY), os *atravessados* vivem: os sem-terras, os brasiguaios, os índios, os foras da lei, os brasileiros (brasileritos), os paraguaios (paraguaytos), os bolivianos (bolivianitos), os agricultores, os peões, o pantaneiro, o vaqueiro, o gaúcho e outros povos — todos, enfim, em sua condição de *atravessados*, atravessam e são atravessados pela sua condição de homem-fronteira. (NOLASCO, 2018, p. 76 – 77).

Falo na condição de “brasileirita” “atravessada” pela condição não menor, nem maior que o “homem-da-fronteira”, mas igual, (auto)represento-me como mulher-da-fronteira!

Redundâncias a parte, a fronteira é um lócus em que a cultura, a Arte e a economia ultrapassam fronteiras, não estão nem lá, nem cá (falo do meu lócus fronteiroço Brasil & Paraguai, no sul do Mato Grosso do Sul.). Mas os brasileiros, talvez por um costume herdado dos espanhóis, se acham superiores aos paraguaios. A cultura, a língua, por fim tudo que tiver procedência paraguaia tem valor inferior (a partir de classificações dos brasileiros, amparados em discursos excludentes). Destinado ao lugar de falsificação, o Paraguai é um dos países que mais recebe produtos (em sua maioria tecnológicos, celulares, aparelhos portáteis vindos da China) sem pagar impostos e também de segunda linha, como são chamados os produtos falsificados. Diferentes produtos chegam ao Paraguai que é a porta de distribuição do contrabando, da “muamba”, que mesmo sendo originalmente produzida na China recebe o codinome de mercadoria paraguaia, para ser identificada como inferior aos produtos produzidos no Brasil e com procedência garantida aos olhos dos “brasileiritos”.

Na fronteira seca de Ponta Porã (BR) com Pedro Juan Caballero (PY), o comércio desses materiais (que em sua maioria são eletrônicos) é a maior fonte de economia da população pobre paraguaia, sendo um país com poucas condições de trabalho, especialmente nesta região de tráfego e tráfico. Os brasileiros são maioria dentre os consumidores, mas mesmo assim negam, não por vergonha de adquirir mercadorias falsificadas (que burlam os altos impostos brasileiros, importadas da China), mas pelo contrário, por vergonha de ter adquirido um produto paraguaio de procedência inferior. Os brasileiros nem se preocupam

com a falsificação (aqui a discussão é sobre o comércio das barraquinhas, ou pequenas lojas espalhadas na divisa de Pedro Juan com Ponta Porã).

Já no shopping mais popular da fronteira, a conversa é outra e os consumidores também, a burguesia (do Brasil inteiro) percorrem os corredores com seus produtos que deixam o status de contrabando para ocupar o patamar de importados⁸⁶ e o preço também de Guarani (moeda Paraguaia de valor muito inferior até em relação ao Real) cede lugar ao dólar (moeda de origem Americana, valorizada em relação ao Real) aqui a conversa é em U\$\$⁸⁷! As próprias divisas entre os países, apesar de seca, como dito, trabalham na proposição de separações entre os sujeitos das sociedades paraguaias e brasileiras. Dessa forma, essa discussão é apresentada para mostrar a representação que até mesmo a economia local apresenta representações desses sujeitos ao seu bel prazer comercial: compra nas lojas de ruas populares aqueles que não podem pagar em dólar, mas consomem “importados” nos grandes shoppings brancos que acreditam estar na zona livre internacional da Europa ou dos Estados Unidos estando nos arrabaldes do Brasil.

A língua falada na fronteira é guarani, é o espanhol, é também o português e tudo isso resulta no portunhol: uma rica variação de idiomas se forma na fronteira, sem falar dos japoneses, coreanos, chineses e outros povos que trabalham na fronteira, nos camelódromos, melhor dizendo, nas “banquinhas” espalhadas pela “linha” de fronteira que são assim chamadas pelos brasileiros, o local de divisa, fronteira seca entre Brasil (Ponta Porã), Paraguai (Pedro Juan Caballero).

De acordo com a origem desses diferentes povos que vivem na fronteira comercial do sul de Mato Grosso do Sul, também se divide a organização/representação desses sujeitos: paraguaios, brasileiros, bolivianos e até colombianos, mas entre outros latinos também, são amontoados nas lojas de produtos contrabandeados falando a mistura de línguas que resulta no portunhol. Já os de origem oriental e ocidental de “boas procedências” – europeus, norte-americanos, japoneses, chineses, entre outros, são proprietários das melhores lojas porque ainda falam línguas dominantes também neste contexto de fronteira periférica.

Com pequenas lojas onde nas portas vendedores se esforçam para atrair com simpatia os turistas brasileiros que passam amontoados por entre as branquinhas, aqui também os valores das mercadorias podem ser pechinchados – vendedores imploram a atenção de quem passa nas portas das lojas: “Vamos chegar *“patron”*! É a frase mais ouvida nos corredores de

⁸⁶ A burguesia enche carrinhos e mais carinhos com seus *Whisky's* e vinhos caros, sem esquecer dos eletrônicos, os produtos ditos importados são os preferidos.

⁸⁷ U\$\$ símbolo do dólar moeda norte-americana, símbolo da burguesia, do alto poder de consumo.

lojas e barraquinhas paraguaias. Como os paraguaios são povos hospitaleiros não hesitam em pegar, puxar para oferecerem seus produtos, e claro, não são bem aceitos pelos brasileiros que ali estão na condição de sujeito cultural, supostamente de poder econômico superior. Os brasileiros na negociação pelo melhor preço (nem assim), se quer tentam compreender o povo paraguaio através da língua, mas querem ser entendidos e são! Por isso, na fronteira, é comum o paraguaio ser bilíngue, porque é obrigado desde criança a comunicar-se e se fazer entender pelos brasileiros. A língua, mal sabem eles, é o maior triunfo deles em relação aos brasileiros, sujeitos esnobes que não falam bem sequer o português, que por ali circulam. Mas é coisa rara um brasileiro, que fale, ou que compreenda bem a língua que atravessa a fronteira. É uma relação de superioridade, como se não fosse necessário brasileiro saber comunicar-se com os “*hermanos*” paraguaios.

Agora, vamos falar um pouco da culinária fronteiriça, enriquecida pelas delícias do Paraguai, a Chipa (um biscoito que acabou sendo reconhecida como uma variação do pão de queijo mineiro) acompanha os chás e cafés fronteiriços, não tem horário para servir uma Chipa para a visita. Outra comida bastante apreciada na fronteira é a Sopa Paraguaia (uma espécie de bolo de milho, regada a muito queijo e cebola) as duas comidas citadas são salgadas e preparadas no forno. A Chipa é tradicionalmente vendida na linha de fronteira (como também, em qualquer padaria de fronteira, caiu no gosto do sul-mato-grossense que chegou até às padarias da maioria das cidades do MS), armazenada em grandes cestas de palha, embaladas em sacolinhas plásticas, Chipas são vendidas por homens, mulheres e crianças paraguaias nas ruas da linha de fronteira. Comidas que sempre tem lugar nas mesas dos fronteiriços.

Também temos uma bebida típica da fronteira. O Tereré é feito com erva-mate triturada, colocando a erva mate em um copo (originalmente em uma guampa - copo feito com chifre de boi) com uma bomba de alumínio a água (gelada) a bebida é sugada. Os paraguaios/descendentes de paraguaios têm o costume de tomar o Tereré, com água preparada com “*jujos*” folhas de ervas medicinais. Mas a bebida hoje é consumida em todo o estado de Mato Grosso do Sul como se fosse uma bebida tipicamente brasileira. Em rodas enormes de tomadores de Tererés, os sul-mato-grossenses, na grande maioria, não reconhecem a herança paraguaia da bebida, mas a consomem como se fosse uma bebida tradicionalmente local.

Não é apenas o comércio que atrai os brasileiros a atravessarem a fronteira do Brasil com o Paraguai, mas a saúde é um grande movimentador da economia. Dentre as procuras estão as clínicas médicas das mais variadas especialidades, também como os hospitais, quando os brasileiros não conseguem atendimento público desejado em seu país e não

possuem poder aquisitivo para buscar as clinicas e hospitais particulares no Brasil (visando pronto atendimento e pouco gasto, atravessam a fronteira). Como também, as cesarianas muito procuradas entre as mulheres na hora do parto, no Paraguai chegam a custar uma economia de metade do valor que seria gasto no Brasil. Ainda existem os casos, que atualmente ganham destaque, que são as cirurgias plásticas, das mais variadas, as mais comuns (a partir dos comentários que ouço) são os implantes de silicone, o que atrai como sempre, é o baixo valor dos procedimentos.

Como estamos falando de saúde, a cidade de Pedro Juan Caballero, ganha destaque em nível de Brasil, por possuir entorno de oito universidades que ofertam cursos de Medicina, muito procurados por brasileiros que não conseguem acesso as universidades brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. O que mais chama a atenção dos estudantes, é o valor da mensalidade dos cursos de medicina, em média tem uma mensalidade inferior a um mil reais. Assim, a cidade de Pedro Juan Caballero tem um grande tráfego de estudantes de medicinas oriundos de todas as partes do Brasil, estes em período de matrículas para disputar uma vaga, passam noites e dias em filas na frente das universidades.

Não só de belezas vive a fronteira. Muitos se referem à fronteira como o lugar do “contrabando”; tráfico de drogas ilícitas e do cigarro “branco”, armas de fogo, carros e motos (roubadas em as demais partes do Brasil). A fronteira é lugar de distribuição (exportação e importação também clandestina) das mercadorias (aqui o tráfego não cessa) que entram (ou saem) do/no Brasil de maneira ilegal, na maioria das vezes pelas mãos dos próprios brasileiros pobres. O tráfico que também “já fez a vida de muita gente” hoje comanda os grandes centros comerciais. Muitos indivíduos “lavam” seu capital adquirido pelo tráfico nos mais variados comércios, mas hoje fazem parte da elite (mudam de classe e de discurso) com a vida feita no comércio ilegal da fronteira.

Se o comércio de drogas é tão fácil na linha de fronteira, assim como “fez a vida de muita gente” (como nos referimos no parágrafo anterior, dos sujeitos que enriqueceram com o dinheiro do tráfico), também (des)fez muitas histórias. Pois a linha que divide Brasil & Paraguai é lócus de sujeitos marginalizados, bugres, drogados, bêbados que não estão nem lá, nem cá! Se existe a possibilidade de estar abaixo da linha da subalternidade, é aí que se encontram esses sujeitos “a condição na qual se encontra o homem-fronteira é sub-humana”. (NOLASCO, 2016, p. 68)

3.3.1 - Minha cidade

Minha cidade era assim:
 tinha uma rua cheia de árvores enormes
 que passava por uma praça com árvores enormes
 onde a estátua de um herói da guerra
 dava seu último grito
 e uma fonte luminosa
 iluminava coloridos olhos de crianças
 velhos e moribundos.
 (MARINHO, 2018, s/p.).

O poeta Emmanuel Marinho (2018), no seu poema “*Minha cidade era assim*”, se refere à sua cidade (Dourados, MS) que, com algumas coincidências, além de ser uma cidade do Mato Grosso do Sul, tem uma praça que faz homenagem ao Tenente Antônio João Ribeiro (o mesmo Tenente que a minha cidade homenageia com seu nome, cidade de Antônio João, MS: também com uma “estátua do herói da guerra”). Indígenas hoje disputam espaço nas ruas de Dourados (com suas bicicletas e carroças) vagando à procura de um pão velho (frase de outro poema de Emmanuel Marinho referenciado nesta dissertação). Aqui na minha cidade não é diferente, os indígenas “sobem à Serra” (os indígenas embriagados, ou não, vêm até a cidade à procura de um pão velho, também aparecem para fazer compras nos mercados⁸⁸ ou para procurar os hospitais e postos de saúde). Os indígenas de Antônio João perderam parte de suas terras para os criadores de gado⁸⁹ que hoje disputam espaço com os pés de soja.

Como comentado anteriormente em relação às cidades vizinha(s), agora é hora de apresentar Antônio João, minha cidade que também conhecida como terra de heróis, pois recebeu este nome em sua emancipação. Anteriormente conhecida por Colônia Penzo graças ao Tenente brasileiro Antônio João Ribeiro que comandava o exército durante a Guerra do Paraguai, último conflito armado que aconteceu nas fronteiras BR/PY. O Tenente Antônio

⁸⁸ A maioria dos mercados/supermercados da cidade de Antônio João tem grande parte de seu movimento graças ao consumo dos indígenas, alguns comerciantes ficam com os cartões de benefício dos indígenas retidos como forma de pagamento pelas compras realizadas no estabelecimento; quando a conta é quitada o cartão é devolvido ao indígena, sobrando pouco dinheiro para o saque. Isso não nos faz lembrar de outros movimentos parecidos ocorridos, por exemplo, em fazendas de cana-de-açúcar ou de café do Brasil Colônia?

⁸⁹ No ano de 2015 a cidade de Antônio João assistiu a um dos maiores conflitos de terras entre indígenas e fazendeiros que se arrasta desde a década de 1990, aos redores da aldeia indígena Ñande Ru Marangatu (cortada por cinco fazendas de criação de gado e o distrito do Campestre, que era constituído por indígenas e não-indígenas); após os conflitos apenas os indígenas permaneceram na região, as fazendas também encontram-se ocupadas pelos indígenas, o processo corre na justiça e os fazendeiros lutam pelas terras (tudo em nome do poder e ganância pela terra). Para melhor compreensão 1º ver: NASCIMENTO; CALDERONI (2017). **Como os povos indígenas são representados pela mídia em Mato Grosso do Sul**; 2º ver: OLIVEIRA; PEREIRA. **Ñande Ru Marangatu**: laudo antropológico e histórico sobre uma terra Kaiowa na fronteira do Brasil com o Paraguai, em Mato Grosso do Sul/Jorge Eremites de Oliveira, Levi Marques Pereira. – Dourados, MS : UFGD, 2009.

João resistiu até à morte⁹⁰ bravamente a invasão e ataque das tropas paraguaias as terras do antigo Mato Grosso, atualmente Sul do Mato Grosso do Sul (não nos cabe neste momento contestar a História que nos foi tão bem contada pelos discursos Modernos).

A Cidade de Antônio João é localizada no interior do Mato Grosso do Sul, com menos de 9 mil habitantes, já foi conhecida como a capital do tomate. Mas hoje, o fruto que recebe até uma festa popular em sua homenagem (a “Festa do tomate” que normalmente acontece no início de dezembro todos os anos com uma exposição com comidas típicas, bailes regionais, exposição agropecuária) perde espaço para as lavouras de soja (principal fonte de economia na região e em todo o Estado de MS). Na entrada da cidade fica uma estátua do Tenente Antônio João que dá nota de destaque a cidade.

Todas as informações que citei nesse trecho (auto)biográfico são conhecimentos históricos/culturais que possuo adquiridos a partir de convivência com os indígenas (meus alunos), como também a partir de conhecimentos de discursos populares (por ser moradora e professora de Arte na cidade de Antônio João, MS). Além de consulta a pesquisa de OLIVEIRA; PEREIRA (2009), *Ñande Ru Marangatu: laudo antropológico e histórico sobre uma terra Kaiowa na fronteira do Brasil com o Paraguai, em Mato Grosso do Sul* que se transformou em um livro de grande valor para conhecimento do meu lócus.

A cidade abriga aldeias indígenas, a mais próxima e que conheço melhor por ter alunos indígenas residentes é a aldeia Ñande Ru Marangatu. A cidade possui ricos registros rupestres, na mesma região da aldeia estão localizados sítios arqueológicos que ficam localizados em três fazendas da região, catalogados em 1987. (OLIVEIRA; PEREIRA (2009).

Agora de forma singela e como enceramento do trecho (auto)representacional desta dissertação, inicio minha analogia da obra de Rigoberta Menchú (1985)⁹¹, para assim reforçar minha justificativa (reforçar no sentido de (re)afirmar, pois, em primeiro momento cito NOLASCO (2016) para diversas questões abordadas durante meu depoimento fronteiriço e BESSA-OLIVEIRA (2018) para fazer relação com o Ensino de Arte) da minha (auto)representação. Pois me sinto como Rigoberta Menchú (1985), enquanto professora de Arte fronteiriça, quando deixo emergir meu discurso fronteiriço, para outros sujeitos professores, ou não, de fronteiras (uso o plural na palavra fronteira para me referir as fronteiras físicas e/ou imaginárias presentes em meu lócus) e/ou de lócus colonizados. Desde a primeira vez em que ouvi relatos sobre a obra de Rigoberta Menchú (1985), **Me llamo**

⁹⁰ No local em que os soldados brasileiros estavam destacados foi construído o Parque Histórico Colônia Militar dos Dourados, parque que abriga um museu com os registros e objetos históricos da Guerra da Tríplice Aliança.

⁹¹ Rigoberta Menchú (1985) - A partir do texto de BURGOS, Elizabeth (2007).

Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia com tradução para o português **Meu nome é Rigoberta Menchú e foi assim que nasceu minha consciência**⁹², o livro despertou-me a curiosidade. Em primeiro instante, por se tratar de uma mulher indígena guatemalteca, oprimida pelo poder, vivendo na pobreza, assim, uma subalterna falando não só de si, ou por si, mas como destaque dela mesma no texto, falando do seu povo, ou melhor, da sua gente.

Aqui compreendemos esse falar por si/de si/do seu lócus, como um ideal representacional, ou, melhor dizendo um ideal (auto)representacional, como o que acreditamos ser um primeiro passo para os sujeitos subalternos saírem da invisibilidade. Texto esse, que me trouxe inspiração, para fazer esse pequeno relato (auto)representacional de onde emerge meu discurso para falar do meu ser enquanto professora de Arte periférica e do meu lócus de país fronteiro (também, da minha querida “*Terra de Heróis*”), exteriorizando minha visão das fronteiras físicas e/ou imaginárias (que habito, como sujeito periférico que sou, além de ser mulher, encontro-me nas margens inferiores econômicas).

De todos os trechos narrados por Rigoberta Menchú (1985), o mais citado (em textos científicos/acadêmicos) e conseqüentemente o mais expressivo, são as primeiras linhas, que descrevem maravilhosamente bem o discurso político e resistente, assim imponderado de uma indígena Quiché: “Meu nome é Rigoberta Menchú. Eu tenho vinte e três anos de idade. Eu gostaria de dar este testemunho vivo que eu não aprendi em um livro e que aprendi apenas porque tudo o que aprendi ou aprendi com o meu povo é algo que eu gostaria de enfatizar.” (MENCHU, 2007, p. 21). Ao se (auto)representar Rigoberta Menchú (1985), não emiti apenas o seu discurso, como ela mesma diz, não é apenas a sua história, mas a história de sua gente.

Com isso, associo esse texto biográfico à ideia de fazer-se representar, uma forma de resistência de grande importância para quebrar um poderoso círculo do discurso moderno, que é o de ser representado por sujeitos outros, que vivem em lócus outros, que tem histórias outras, mas que acham-se no direito de representar os marginalizados outros (considerados pelos discursos poderosos inferiores), apenas porque nesse caso os outros (últimos citados) que sempre foram representados na visão dos poderosos intelectuais como inferiores e conseqüentemente sem condições de se (auto)representarem, por não dominarem os códigos intelectualizados das academias. Aqui utilizamos como exemplo os indígenas do Mato Grosso do Sul (“impressos” nos livros didáticos de Arte), calados pelo sistema colonial, durante séculos foram e são representados pelos outros.

⁹² Tradução minha.

A nosso ver toda representação que não parta dos próprios sujeitos, está longe de ser uma representação fidedigna. Por estas e outras justificativas, que entendemos o livro de Rigoberta Menchú (1985), como um modelo (auto)representacional, que exemplifica, o ideal de representação, com tal inspiração representei-me aqui nesta dissertação. Ainda como Rigoberta (re)conheci as condições opressoras, só assim despertando minha consciência de sujeito sociopolítico em meu lócus colonizado.

Como venho falando durante toda a minha escrita, não tenho a intenção de falar pelos sujeitos indígenas, porque está não é minha condição, mas, através desta dissertação, desperto minha consciência de sujeito periférico, de ser mulher, fronteiriça, pobre e principalmente de viver sob a Colonialidade do poder, que ainda hoje paira sobre a cabeça dos sujeitos colonizados. Ao despertar, recuso-me a aceitar os discursos Coloniais/Modernos, implantados por séculos no sistema socioeducacional, agora enquanto professora de Arte de uma escola pública. O não aceitar em momento algum tem relação com o (des)conhecer, mas sim, relaciona-se com o (des)colonizar o Ensino de Arte (que aqui é o nosso maior propósito com estreitas relações com as questões indígenas representadas nos livros didáticos de Arte, para assim, afastar-se dos modelos estereotipados relacionados com a representação indígena, implantados pelo sistema colonial e que vive na Contemporaneidade disseminados no sistema socioeducacional). A partir do (des)colonizar o Ensino de Arte, nos afastaremos da ignorância epistêmica, que por séculos evitou o (auto)reconhecimento dos sujeitos colonizados.

Ainda como Rigoberta, pensamos a partir da diferença dos sujeitos indígenas, assim, como nos brancos marginalizados (que ainda podem acreditar estarem em uma posição superior) e de todos os subalternos que compõem o Brasil/Mato Grosso do Sul e encontram-se no mesmo lócus colonizado que eu!

CONSIDERAÇÕES FINAIS – (DES)COLONIZA(ARTE) O INDÍGENA

No decorrer de toda discussão/reflexão desta pesquisa, estivemos amparados em teóricos pós-coloniais da América Latina/Brasil/Mato Grosso do Sul, também nas análises dos três livros didáticos e os seus respectivos conteúdos selecionados para reflexão e problematização, dentre visualidade (imagem) e discurso conteudista (texto), respondendo à inquietação feita desde o início da dissertação: “Como os povos indígenas são representados (“impresso”) no texto escrito nos livros didáticos de Arte sul-mato-grossenses?”.

Ao longo de toda a discussão teórica, com bases pós-coloniais, ainda convocamos teorias Modernas com o intuito de reconhecê-las para podermos ultrapassá-las, assim, discordamos das verdades até aqui impostas pela Modernidade, confrontando-as com epistemologias *outras*. Compreendemos que a história também pode ser ressignificada, que não existem verdades imutáveis, ou incontestáveis, que sempre irão existir epistemologias *outras*!

Durante todo o desenvolvimento textual, movemos as discussões com inquietações, sem nos desprendermos da inquietação maior que norteia toda a dissertação, buscamos respostas que instigam o desenvolvimento dos capítulos, sempre interligadas à representação dos povos indígenas nos livros didáticos de Arte do Mato Grosso do Sul. Todos os conceitos estão relacionados à ideia de impressão/representação do indígena no livro didático de Arte, ressaltando que a palavra “impressão” é utilizada no sentido de material impresso, graficamente (no papel), paralelamente associada à ideia de representação maior forjada pelo branco para simbolizar o indígena (subalterno) nos livros didáticos pensados para/pelo branco.

A resposta dada em forma de conclusão (desta dissertação) traz o indígena nos conteúdos dos livros didáticos de Arte representado (“impresso”) a partir de padrões artísticos, estilísticos e culturais inspirados, ainda na contemporaneidade, nos saberes/conhecimentos implantados no Brasil desde o período Colonial. Uma Arte que segue (não apenas para representar o indígena) padrões eurocêntricos hegemônicos. Ficou perceptível que ainda seguimos dominados pela coroa portuguesa, pois, ainda utilizamos nas aulas de Arte da educação básica formal os padrões artísticos, estilísticos, históricos e globais trazidos (da Europa) pelos colonizadores, (re)forçando fielmente uma arte forjada como brasileira. Estando o indígena ainda na contemporaneidade no sistema socioeducacional relegado as margens representacionais do colonizador, ocupando a subalternidade das fronteiras (físicas e imaginárias).

Entendemos que, quando muito, a representação do indígena estereotipado pela visão colonial Moderna relaciona a Arte indígena como ponto forte, mas uma Arte indígena colocada dentro de uma estética eurocêntrica, preocupando-se apenas com linhas, pontos, formas e conteúdos, ou seja, sua preocupação central são os elementos das linguagens visual, sonora, fílmica, etc, pensadas pela cultura europeia, sem deixar de lado a periodização, sem preocupação com a produção artística e cultural relacionada ao corpo do sujeito expressivo indígena.

A representação do indígena é posta no livro didático separada por temas, por ser uma representação Colonizada, preocupa-se primeiramente em abordar temas indígenas relacionados puramente ao Brasil Colônia. Não existe uma preocupação em dissolver a cultura indígena aos conteúdos do semestre letivo das escolas, mas trata-las assim de forma isolada no dia 19 de Abril, por exemplo. Pretendemos durante todo este texto repensar a representação posta do indígena nos livros didáticos de arte, para assim (re)construir discursos da imagem do indígena que estão afastados do ideal de indígena Colonial moderno sustentado e disseminados pelos discursos conteudista socioeducacionais. Para assim, (des)colonizar o ensino da Arte no Brasil.

Esta dissertação pode caracterizar-se como uma proposta de intervenção *outra* (em sua totalidade), por utilizar epistemologias *outras*, para assim (re)pensar as proposições a respeito da representação entrelaçada as questões, temática e aos próprios sujeitos indígenas no sistema socioeducacional sul-mato-grossense/brasileiro (especialmente em nosso objeto de pesquisa, o livro didático de Arte). Como uma forma de (re)negar as proposições modernas/coloniais postas nos livros didáticos de Arte, nosso objeto de investigação. Ao abordar questões relacionadas ao (des)colonizar o ensino de Arte (exemplificadas em discursos conteudistas dispostos nos livros didáticos de arte) que por fim nos levam a refletir sobre o sistema educacional/social/político dos países que passaram pelo processo de colonização. Para assim, tentarmos compreender essa ignorância dos sujeitos de lócus colonizados, que (re)negam suas condições marginais, como forma de afastar-se da subalternidade, almejando igualar-se as elites (ironicamente e erroneamente).

Ao (re)negar as proposições com bases Coloniais/Modernas não deixamos de reconhecê-las, mas pelo contrário aqui discordamos de tais proposições, pois percebemos a colonialidade do poder intrínseca (ou extrínseca) nos discursos que afastam os sujeitos marginalizados. Aqui especialmente tratamos das questões de representação dos indígenas nos livros didáticos de Arte, encontrando nos livros didáticos de Arte o que suspeitávamos: discursos pautados no eurocentrismo (no que se referem a representação dos sujeitos

indígenas, como também na abordagem do Ensino da Arte). Tratando assim, das fronteiras (física e imaginárias) que relegam sujeitos subalternos as margens.

A ideia de representação *outra*, desde o início da pesquisa, se estruturou a partir de conceitos e autores pós-coloniais úteis para pensar os sujeitos subalternos, discutindo a representação do indígena posta nos livros didáticos de Arte. Mesmo pensando o indígena e sua representação a partir de epistemologias *outras*, em nenhum momento sustentamos a intenção de criar uma nova representação para os indígenas nos livros didáticos de Arte (branqueando-os), ou então de criar-se um manual descritivo de como representar o indígena. Pelo contrário, nos preocupamos em discutir as representações Coloniais/Modernas postas nos livros didáticos de Arte consultados.

Perpassando de *lóci* colonizados por questões relacionadas à educação, em especial ao ensino de Arte e como a arte estruturou-se no decorrer da colonialidade e após a colonialidade, influenciada assim por questões Modernas. Também, abordando a representação do indígena no sistema socioeducacional sul-mato-grossense. Os livros didáticos de Arte, ao representar o indígena, mesmo que com qualidade gráfica maravilhosas, em sua essência, continuam reforçando estereótipos coloniais/modernos.

Retomando as discussões acerca das legislações e direitos que foram negados aos indígenas no passado brasileiro e que ainda hoje o são (des)considerados (talvez atualmente vemos, aos poucos, direitos dos indígenas que estavam assegurados por lei, serem destituídos), pensamos que, em relação aos direitos dos povos indígenas, esses continuam omitidos nos livros didáticos de Arte. Mesmo que epistemologicamente é importante a discussão e conhecimento dos direitos indígenas, referimo-nos em primeiro instante em direitos epistemológicos de fala, de representação, a partir do discurso do próprio sujeito indígena, percebemos que o livro didático de Arte não permite que o indígena se coloque enquanto produtor de conhecimento/Arte/História/Cultura. Sabemos das dificuldades de se fazerem cumprir as legislações no Brasil, atualmente vivemos momentos angustiantes de incertezas, onde vemos direitos conquistados serem desfeitos do dia para a noite.

Na maioria das vezes, quando abordado em conteúdos apresentados pelos livros didáticos, mesmo que o indígena chegue a ser tratado como uma figura endeusada, como forma de enaltecer sua representação, esse não chega a passar de uma figura “Iracemada” pelos olhos do Colonizador e/ou pelo discurso hegemônico. Por isso, o professor tem papel fundamental no (des)colonizar, a partir da desobediência a estas epistemologias enraizadas no sistema educacional (a partir de conteúdos distribuídos nos livros didáticos de Arte), quebrando o círculo de transmissão de conceitos Coloniais Modernos a respeito dos povos e

temática indígenas. O professor que não busca epistemologias *outras* continua colonizado pelo sistema do qual recebeu formação e que hoje fielmente transfere os conhecimentos aos seus alunos, tal qual como foi ensinado.

Quando falo do meu lugar *biogeográfico* e cito os professores e as questões que envolvem o Ensino de Arte, ou questões relacionadas aos povos e temática indígena e sua aplicação conteudística nos livros didáticos (ou falta de preocupação com essa temática), não me ocupo em destinar a culpa de uma educação brasileira com bases Coloniais Modernas apenas aos professores. A preocupação primeira é refletir e (re)conhecer os traços Coloniais em nossa cultura educacional, para assim, desvincular-se das questões e temáticas indígenas representadas nos livros didáticos de Arte do Mato Grosso do Sul.

Lembrando-se das teorias de Nolasco, para agir de forma desobediente diante de tantas epistemologias implantadas como verdades imutáveis desde o período Colonial, é preciso auto(re)conhecimento. Só a partir da (des)construção de ideais/discursos Coloniais Modernos, a respeito das representações e estereótipos em relação ao povos indígenas, teremos possibilidades de construir uma educação em Arte estruturada na horizontalidade, tratando todos com o mesmo valor sociocultural, (re)conhecendo com igual importância conhecimento/arte/história/cultural de todos os indivíduos que formam a América Latina/Brasil/Mato Grosso do Sul, para assim, valorizarmos nossos *lóci* e o que é produzido em nossas fronteiras (reais/imaginárias) periféricas.

Assim, entendemos os professores como peça principal na formação de ações educacionais, onde todos ocupem o mesmo espaço em que a importância seja dada a todos os sujeitos, sem distinções culturais/sociais/políticas/religiosas, sem comparações e sem julgamentos, onde a cultura indígena seja tão importante quanto a cultura europeia. Como enfatiza Moreira e Candau (2013, p. 31) “Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os “outros”, sem caricaturas nem estereótipos.” Para ter possibilidades de criar processos de interação entre culturas distintas no ambiente escolar, o professor precisa de um aparato epistemológico *outro*, para dar conta de desvincular-se da colonialidade do poder que acompanha os conteúdos dispostos ao longo do sistema educacional, especialmente distribuídos nos livros didáticos de Arte, ainda mais quando a temática é indígena (conteúdos impregnados da Colonização).

Longe de hipocrisia, entendemos a importância dos livros didáticos, pois em algumas escolas este é o único material que o professor possui e que os alunos terão acesso, mas, se o professor não estiver preparado, será mais um reproduzidor de conteúdos colonizados. Pois, neste caso, não existe livro didático que resolva, que só contribua, mesmo o livro sendo

maravilhoso (graficamente), não é o suficiente! O que é de suma importância é a competência do professor, não é o livro didático que determina a qualidade do trabalho em sala de aula, é a competência do professor.

Ainda pensando a representação do indígena posta pelo livro didático de Arte, retomamos uma discussão que já defendemos no decorrer desta dissertação, o indígena no livro didático só poderia afastar-se da representação idealizada pelas perspectivas Coloniais/Modernas a partir do momento em que fosse representado pelos próprios sujeitos indígenas, em um livro didático idealizado/desenvolvido pelo/para o indígena. Hoje como está, o livro didático é branco! Foi idealizado/desenvolvido pelo/para o branco.

Como o título “**(DES)COLONIZAR(ARTE) O INDÍGENA**” nestas considerações, nos remetemos especificamente à representação dos indígenas nas aulas de Arte, discussão amparada no decorrer de toda a pesquisa e que ilustra também essas considerações finais, objetivando um fechamento de todas as questões que relacionam as questões/temáticas indígenas abordadas nas aulas de Arte, a partir de conteúdos impressos nos livros didáticos de Arte. Conteúdos esses que constatamos/discutimos carregados de estereótipos Coloniais/Modernos, em que o indígena é impresso/representado ainda como os olhos dos colonizadores os quiseram mostrar para o mundo: desde 1500 os indígenas estão nus nos livros didáticos!

Uma das possibilidades de descortinar a modernidade escondida atrás de conteúdos colonizados ao longo da educação em Arte, dar-se-á a partir do momento em que o professor (neste caso, uma professora de Arte periférica/fronteiriça vislumbra além da Modernidade) propõe-se sair do seu lugar de reprodução conteudística e busca um espaço de proposição, (duvidando das imposições do sistema), a partir de epistemologias *outras* que duvidam dos conteúdos Coloniais/Modernos carregados pelos livros didáticos de Arte.

Assim, com todas as discussões e reflexões, entendemos que não temos possibilidades para (des)colonizar o indígena e sua representação impressa nos livros didáticos de Arte, mas ultrapassar os estereótipos e sua reprodução (in)consciente pelas mãos de professores que pensam além da sala de aula e do livro didático de Arte. Só teremos possibilidades para romper com a representação do indígena imposta pelo sistema colonial moderno (e que ocupa espaço nas aulas de Arte contemporâneas) quando o professor for protagonista e priorizar possibilidades metodológicas (coerentes) além do livro didático de Arte, ou seja, priorizar epistemologias *outras*. Enquanto pensarmos o professor como vítima (que não tem possibilidades de buscar conhecimento/formação além das propostas dentro de sua escola), não teremos possibilidades para mudanças em nosso sistema socioeducacional. Precisamos

que os próprios professores deixem as escolas em busca de formação, só assim epistemologias (des)coloniais poderão adentrar os muros das escolas e fazer parte da educação básica formal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. “**Prefácio: apresentando Spivak**”. In: SPIVAK, Gayatri Chakrovorty. **Pode o subalterno falar?**. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 7-18.
- AMADO, Luiz Henrique Eloy. **Terra indígena e legislação indigenista no Brasil**. Cadernos de Estudos Culturais, Campo Grande, MS, v. 7, n. 13, 2016, p. 65-84
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular**. São Paulo: Comunicação & Educação., 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos e Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; Org. **Povos indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Ensino de Artes X Estudos Culturais: para além dos muros da escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BESSA-OLIVEIRA. Marcos Antônio. **Agora, Ensino de Artes X Estudos de Cultura: para além dos muros da escola**. 2017. Acervo particular do pesquisador.
- BESSA-OLIVEIRA. Marcos Antônio. (Org.). Anais da Jornada de Artes da UEMS - JART Ato V - Edição Internacional Ato I “**Para que serve o Ensino das Artes na Escola?**” III Seminário Cultura e Educação I Congresso Estadual para Arte Educadores de Mato Grosso do Sul JART- Ato V - Edição Internacional Ato I – UEMS Campo Grande-MS – Brasil 29, 30 e 31 de Agosto de 2018.
- BESSA-OLIVEIRA. Marcos Antônio. **PAISAGENS BIOGRÁFICAS PÓS-COLONIAIS: retratos da cultura local sul-mato-grossense**. Campo Grande, MS: Life editoras, 2018.
- BESSA-OLIVEIRA. Marcos Antônio. **Quando a história da Arte não dá mais conta da Arte!** Acervo particular do pesquisador. 2017.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; BARRETO, Adeline Silva. “**PESQUISA(S) EM ARTE(S) – pensando processos investigativos na UEMS**.” In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio (org.). **NAV(r)E – pesquisa e produção de conhecimento em Arte na Universidade: artista, professor, pesquisador 2015/2016**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018, p. 37-48.
- BESSA-OLIVEIRA. Marcos Antônio; NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano; S.FREIRE, Zélia R. Nolasco dos, **Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul – (Brasil/Paraguai/Bolívia) – biogeografias na arte, crítica biográfica fronteira, discurso indígena e literaturas de fronteira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017 – P. 17-28.
- BESSA-OLIVEIRA, Marcos A. **Biogeografias Como Episteme Local: Fronteiras Platinas (Brasil/Paraguai/Bolívia)**. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos A.; NOLASCO, Edgar C.; GUERRA, Vânia M. L.; S. FREIRE, Zélia R. N. dos. (Orgs.). **Fronteiras platinas em Mato**

Grosso do Sul (Brasil/Paraguai/Bolívia): biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literaturas de fronteira. Campinas: Pontes, 2017.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “**Homem como imagem:** uma leitura visual *imagético/real* dos trabalhos de conclusão da disciplina TIN/2016 dos alunos do 3º ano do Curso de Arte Cênicas – UEMS”. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio (org.). **NAV(r)E – pesquisa e produção de conhecimento em Arte na Universidade:** artista, professor, pesquisador 2015/2016. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018, p. 177- 196.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2003.

_____. **Lei n. 11.645, de 10 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”. Brasília: Congresso Nacional, 2008.

_____. **Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Desconstruindo preconceitos sobre os povos indígenas.** In: URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera.; Org. **Antropologia e história dos povos indígenas no Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: UFMS, 2016, p.117-152.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Professores indígenas e educação superior:** traduções e negociações na Escola Indígena Nãdejara da Aldeia Te'yikue, Caarapó/MS /Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni; orientação Adir Casaro Nascimento. – 2015.

CANDAU, Vera Maria **Multiculturalismo e educação:** desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 – p. 13 – 37.

CONTINO, Gabriel. Racismo é burrice. Disponível em: <<https://www.letas.mus.br/gabriel-pensador/72839/>>. Acesso em 01 de janeiro de 2019.

FERRARI, Solange [et al.]. **Por toda parte**, 9º ano. São Paulo: FTD, 2015. 1 ed. Bibliografia. 1. Arte (Ensino Fundamental) I. Ferrari, Solange dos Santos Utari. II. Dimarch, Bruno Fischer. III. Kater, Carlos Elias. IV. Ferrari, Pascoal Fernando.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil**. In: Lopes da Silva. Aracy e GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (Org.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, DF, MEC/MA-RI/UNESCO, 1995, 481-526p. Disponível em: http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf

GUERRA, Vânia. Cadernos de estudos culturais – **Povos indígenas: AS AGRURAS DO MOVIMENTO IDENTITÁRIO indígena Guarani Kaiow**. Campo Grande, MS, v. 1, p. 139-166, jan./jul. 2015. P. 139- 166.

GUIMARÃES, Susana Martelleti Grillo. In: URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera.; Org. **Antropologia e história dos povos indígenas no Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 2016, p.251-299.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

MARINHO, EMMANUEL. **Margem de papel**. 1 Ed. Dourados, MS: Sariema, 2018.

MARINHO, EMMANUEL. **Cantos da Terra**. Campo Grande, MS: Letra Livre, 2016.

MATOGROSSO, Ney. Demarcação já. Disponível em:< <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/04/1873712-bethania-ney-e-outros-gravam-cancao-por-demarcacao-de-terras-indigenas.shtml>>. Acesso em 01 de janeiro de 2019.

MEIRA, Beá. **Percursos da Arte**: volume único: Ensino Médio: Arte São Paulo: Scipione, 2016. 1º impressão da 1 ed. Bibliografia. 1. Artes (Ensino Médio) I. Beá Meira; Silvia Sóter; Rafael Presto.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (Humanitas).

MARINHO, Emmanuel. Genocídio. Disponível em:< <https://joserosafilho.wordpress.com/2013/01/14/genocidio/>>. Acesso em 01 de janeiro de 2019.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano; S.FREIRE, Zélia R. Nolasco dos, **Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul – (Brasil/Paraguai/Bolívia) – biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literaturas de fronteira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017 – P. 29-63.

NOLASCO, Edgar C ezar. **Perto do cora o selbaje da crítica fronteriza**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 170 p.

OLIVEIRA, Jorge Eremites [et al.]. ** ande Ru Marangatu**: laudo antropológico e histórico sobre uma terra Kaiowa na fronteira do Brasil com o Paraguai, em Mato Grosso do Sul. Jorge Eremites de Oliveira, Levi Marques Pereira. – Dourados, MS : UFGD, 2009.

POUGY, Eliana. **Ápis**: arte, 4  e 5  ano: volume  nico. São Paulo:  tica, 2014. 1  impressão da 1 ed. Bibliografia. 1. Artes (Ensino Fundamental) I.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, globaliza o e democracia**. Revista Novos Rumos, v. 17, n  37, p. 4-25, maio. /ago. 2002.

RUSSO, Renato.  ndios. Disponível em:< <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/92/>>. Acesso em 01 de janeiro de 2019.

RUSSO, Renato. Que país   esse?. Disponível em:< <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/46973/>>. Acesso em 01 de janeiro de 2019.

SOUZA, Laura de Mello. **O diabo e a terra de Santa Cruz**: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SPIVAK, Gayatri Chakrovorty. **Pode o subalterno falar?**. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

APÊNDICE I– PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
PALESTRA/OFICINA PARA PROFESSORES DE ARTE: UMA REPRESENTAÇÃO
OUTRA DOS INDÍGENAS NAS AULAS DE ARTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA FORMAL

1. INTRODUÇÃO

O atual momento sociopolítico que o Brasil enfrenta, é um bom momento para reflexões acerca do grande estrago feito por séculos (desde o período Colonial, sujeitos indígenas são representados pelos olhos de outros, além de todos os sujeitos subalternos invisibilizados) em nossos sistemas, em nome do poder. Como forma de reflexão aos professores (da área de Arte, como também, aos demais professores e estudantes de cursos de licenciaturas que interessarem-se) proponho esta palestra, aplicada primeiramente⁹³ em forma de um projeto de intervenção, na cidade de Antônio João⁹⁴. Como exigência determinada no Projeto Pedagógico do Programa de Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC, o projeto deve ser aplicado com o intuito de impactar positivamente o meio em que o pesquisador atua e/ou em que a pesquisa foi realizada.

2. JUSTIFICATIVA

A *“Palestra/oficina para professores de Arte: uma representação outra dos indígenas nas aulas de Arte da educação básica formal”* acontecerá na primeira semana de trabalho dos professores da cidade de Antônio João, SED/MS, (semana pedagógica⁹⁵). Para levar a reflexão em relação a colonialidade do poder e todas as histórias forjadas ao longo dos séculos em nossa América Latina/Brasil/MS/, durante e após a colonialidade que deixou marcas profundas em nossa arte, cultura e história.

⁹³ Pretendo estender o projeto e sempre que possível propor discussões e reflexões a respeito da temática indígena no ensino de arte, abordando também, questões relacionadas ao sistema colonial/moderno e suas influências nos países colonizados (ainda no período Contemporâneo, especialmente nas aulas de Arte/educação básica formal). Sendo de grande valia a discussão e reflexão (no “chão das escolas”) sobre o (re)conhecimento dos sujeitos indígenas, assim como os demais sujeitos subalternos nos ambientes socioeducacionais. Buscando possibilidades autorrepresentacionais para todos!

⁹⁴ Município onde a pesquisadora atua como professora de Arte (na rede estadual de ensino) da educação básica formal.

⁹⁵ Como combinado anteriormente com direção e coordenação pedagógica escola estadual do município de Antônio João.

Foi escolhido o município de Antônio João, além de a pesquisadora atuar como professora de Arte; também por ter uma área indígena que já presenciou diversos conflitos entre indígenas e não-indígenas, por conta disputa de terras. Assim, a população local amparada nesses conflitos agrários tende a menosprezar e tratar com indiferença os povos indígenas que vivem na região.

Outro ponto que chamou a atenção da pesquisadora, como professora de Arte que está em contato constante com os alunos indígenas oriundo das escolas indígenas que atendem os alunos da aldeia próxima a cidade, é o fato dos alunos cursarem o Ensino Fundamental na escola indígena e para cursarem o Ensino Médio devem se deslocar para a cidade, sendo esse processo, na maioria das vezes, difícil para esses alunos, ao que se refere à língua e cultura. Causando um choque cultural em sua maioria prejudicial, pois as relações de poder são explícitas e se apresentam em todos os setores da escola, parte dos colegas, que em alguns casos desmerecem os alunos indígenas, os tratando com preconceito.

Levando os alunos a negarem sua própria cultura, como um mecanismo de defesa, ou em outros casos prejudicando o aprendizado, pois, em sua maioria os alunos são tímidos, não conseguem interagir por medo do que os outros colegas vão pensar, ou pela forma que vão ser recepcionados pelos professores.

Assim, o projeto de intervenção visa atingir em primeiro momento os professores, pois esses ao ver da pesquisadora têm grande influência e são agentes de transformação social. Acreditamos em um (des)colonizar do Ensino de Arte (como também, de todo o sistema educacional). Na nossa visão os professores propositores serão o maior instrumento em defesa de todas as minorias. A mordaza está pronta para ser usada, precisamos resistir, porque senão as barbáries desumanas continuarão a serem planejadas e executadas, pelos donos de discursos poderosos capazes de fazerem os próprios subalternos continuarem a não se (re)conhecerem e batalharem em busca de mais poder para a elite, como feito desde a colonização até os dias atuais. Precisamos dar um basta nos hábitos implantados pelos colonizadores de representar os sujeitos subalternos sempre com a visão do outro, criando possibilidades (auto)representacionais para todos os sujeitos marginalizados.

Não entendemos os professores de Arte como únicos responsáveis a modificar todo um sistema colonial edificado ao longo dos séculos em nosso país, mas pensamos nos professores de Arte (e todos os que estão dispostos a negar os estereótipos e a Modernidade implantada pelo sistema Colonial) como um instrumento de libertação e verdade. O (des)colonizar, aqui compreendemos como libertar-se da colonialidade do poder, para isso é preciso reconhecê-la.

Visamos despertar a consciência dos professores de Arte (em relação ao eurocentrismo implantado nos países colonizados) devido a acontecimentos como o que estamos vivendo no cenário brasileiro, que fazem com que todos nós que estudamos/pesquisamos e por fim lutamos por uma educação igualitária fiquemos desmotivados. Mesmo assim, que continuemos a lutar, pois nossa luta mais do que nunca é um grito de socorro! Vamos continuar negando e resistindo a esses discursos excludentes disseminados por sujeitos que se aproveitam da ignorância que paira sobre a sociedade. Como também, que os professores de Arte reconheçam a importância de abordar conteúdos referentes a temática e sujeitos indígenas desvinculados de estereótipos e dissolvidos ao currículo (não apenas em datas comemorativas e atividades isoladas). Para assim, os próprios professores falarem com sujeitos de lócus colonizado e fronteiro que são, ou seja, primeiro (auto)representar-se para compreender os demais sujeitos subalternos.

3. OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- Ministrar uma palestra/oficina que seja capaz de despertar sujeitos propositores dentre os professores de Arte, para (des)colonizar o ensino de Arte e assim desvincular as questões, temáticas e sujeitos indígenas das representações (estereótipos) Coloniais/Modernas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Problematizar a representação dos povos indígenas encontrada nos livros didáticos de Arte da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul, confrontando com teóricos pós-coloniais/subalternos (resultado da dissertação);
- Conscientizar os professores de Arte (como de todos os participantes da palestra, para que sejam instrumentos de igualdade);
- Discutir a representação dos indígenas no sistema socioeducacional (abordando questões de colonialidade do poder);

- Despertar a consciência propositora do professor de Arte, para se desvincular dos estereótipos criados a partir de representações e discursos colonialistas a respeito dos indígenas.
- Possibilitar que os professores de Arte se (auto)representem-se enquanto sujeitos de lócus colonizados e fronteiriços.

4. METODOLOGIA

As epistemologias utilizadas serão pós-coloniais/subalternas, assim como toda teoria/teóricos abordados no decorrer desta dissertação: BESSA-OLIVEIRA (2018); MIGNOLO (2003); (2005); NOLASCO (2016); QUIJANO (2002); (2005).

Abordando assuntos como: representação dos indígenas nos livros didáticos de Arte (demonstrando os resultados obtidos na dissertação aqui citada); representação dos indígenas no sistema socioeducacional (aqui negamos as bases eurocêntricas); epistemologias pós-coloniais/subalternas; (des)colonizar o ensino de Arte; fronteiras (físicas e imaginárias).

Quando for feito o convite da palestra/oficina aos professores (por intermédio da direção e coordenação) pediremos que levem *pen drives*, caso tenham interesse de receber os textos, músicas e slides apresentados.

Após apresentação dos resultados obtidos com a dissertação (de forma breve), iniciaremos com a exposição de slides e explicação – imagens (figuras) de indígenas retiradas dos livros didáticos de Arte⁹⁶ utilizados como objetos de análise da dissertação a qual este projeto pertence. Para instigar os professores e fazer com que reflitam sobre a representação dos indígenas nos livros didáticos de Arte/sistema socioeducacional, faremos questionamentos (pedir para que cada um responda com uma palavra, ou mais as perguntas): Qual a representação de um indígena? Como você descreveria um indígena?

Ao termino das respostas iremos dialogar sobre a representação dos indígenas a partir de conceitos eurocêtricos Coloniais/Modernos – como os que estão dispostos nos livros didáticos de Arte (analisados).

⁹⁶ Cf. POUGY, Eliana. **Ápis**: arte, 4º e 5º ano: volume único. São Paulo: Ática, 2014. 1º impressão da 1 ed. Bibliografia. 1. Artes (Ensino Fundamental) I; FERRARI, Solange [et al.]. **Por toda parte**, 9º ano. São Paulo: FTD, 2015. 1 ed. Bibliografia. 1. Arte (Ensino Fundamental) I. Ferrari, Solange dos Santos Utari. II. Dimarch, Bruno Fischer. III. Kater, Carlos Elias. IV. Ferrari, Pascoal Fernando; MEIRA, Beá. **Percursos da Arte**: volume único: Ensino Médio: Arte São Paulo: Scipione, 2016. 1º impressão da 1 ed. Bibliografia. 1. Artes (Ensino Médio) I. Beá Meira; Silvia Sóter; Rafael Presto.

Então será apresentado o poema “Genocídio” (vídeo⁹⁷) do poeta sul-mato-grossense Emmanuel Marinho – com a ajuda dos professores (em reflexão exteriorizada em diálogos) iremos discutir as questões listadas anteriormente que estão presentes também no poema (colonialidade do poder, representação dos indígenas, entre outras). No mesmo momento aproveitar para apresentar os livros do poeta Emmanuel Marinho, abordando especificamente os textos que se remetem a temática e/ou aos sujeitos indígenas.

Após todas as discussões para encerrar e levar os professores a refletirem sobre as consequências do poder, como também, os estragos feitos a partir de repetições implantadas ao longo do sistema socioeducacional, refletindo sobre a importância de modificar as estruturas e não apenas copiar os modelos impostos pelos poderosos, sem pensar sem refletir apenas (re)produzindo o que vejo os outros fazerem. Faremos a dinâmica: **o poder da tesoura**⁹⁸, demonstrando a importância de ser um professor, sujeito propositor.

5. CRONOGRAMA

ATIVIDADES	2019
Escrita do Projeto de Intervenção	Janeiro
Aplicação do Projeto de Intervenção formação semana pedagógica SED/MS- Escola Estadual Pantaleão Coelho Xavier	14 de Fevereiro
Defesa da Dissertação	15 de Março
Divulgação dos resultados em sites (UEMS)	Julho

⁹⁷ Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=GKCA-gerulk>

⁹⁸ Todos os participantes estarão sentados em duas fileiras, viradas uma de frente para a outra, então o orientador da dinâmica irá distribuir um cordão (cada um segura uma parte) que deverá ser passado para todos de forma diagonal, até o último participante cuidando para que cada um fique com partes iguais. Quando todos estiverem segurando o cordão, o orientador irá mostrar a tesoura, demonstrando o quanto ela é poderosa, irá cortar uma parte do cordão e assim, se soltar do grupo. Então passará a tesoura para o próximo, sem pedir que ele corte, apenas dizendo que todos devem receber a tesoura, assim ao final depois (lembrando que em momento algum foi pedido para que cortem o cordão) que todos tenham segurando a tesoura, é chegado o momento de reflexão. O orientador irá perguntar aos participantes porque todos cortaram o cordão, possivelmente irão responder, que apenas repetirão o que o próprio orientador fez no início da dinâmica, mas o orientador irá lembra-los que em momento algum pediu para que eles repetissem, apenas mostrou o quanto a tesoura é poderosa. Já os participantes sem saber o porque apenas reproduziram o que tinham observado. Assim, acontece com a colonialidade do poder e os discursos coloniais que estão sendo repetidos ao longo dos séculos, sem questionamentos são apenas repassados e imitados sem questionamentos. A dinâmica foi inspirada no vídeo: O poder da tesoura – dinâmica de quebra gelo, disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=WEAuzQchdR0>

Observações para indicações/Referências:

Leituras:

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Agora, Ensino de Artes X Estudos de Cultura:** para além dos muros da escola. 2017. Acervo particular do pesquisador.

BRITO, Gilmara de Souza; NASCIMENTO, Maila Indiara do. **Nem 19 de abril, nem 20 de novembro:** o (re)conhecimento vai além de datas comemorativas. Acervo particular do pesquisador. **JART- Ato V - Edição Internacional Ato I – UEMS Campo Grande-MS – Brasil 29, 30 e 31 de Agosto de 2018** <https://www.event3.com.br/jart>

OLIVEIRA, Jorge Eremites [et al.]. **Ñande Ru Marangatu:** laudo antropológico e histórico sobre uma terra Kaiowa na fronteira do Brasil com o Paraguai, em Mato Grosso do Sul. Jorge Eremites de Oliveira, Levi Marques Pereira. – Dourados, MS: UFGD, 2009.

Poemas

MARINHO, EMMANUEL. **Cantos da Terra.** Campo Grande, MS: Letra Livre, 2016.

MARINHO, EMMANUEL. **Satírico.** 1. Ed. Dourados, MS: Sariema, 2017.

MARINHO, EMMANUEL. **Margem de papel.** 1 Ed. Dourados, MS: Sariema, 2018.

Música:

MATOGROSSO, Ney. Demarcação já! 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=HnR2EsH9dac>

APÊNDICE II- RELATÓRIO - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A “*Palestra/oficina para professores de Arte: uma representação outra dos indígenas nas aulas de Arte da educação básica formal*” aconteceu no dia 14 de fevereiro de 2019 com início às 13h00min e término às 15h30min, na cidade de Antônio João-MS, na Escola Estadual Pantaleão Coelho Xavier. A data foi escolhida previamente por se tratar de um período em que aconteceu a formação pedagógica SED/MS, aproveitando o momento em que os professores da escola estavam em estudo e reflexões para o ano letivo que se iniciava.

Como proposto no projeto de intervenção, a palestra/oficina é destinada primeiramente a atender aos professores da escola em que a pesquisadora atua como professora de Arte, como também é uma escola em que os professores têm um público numeroso de alunos indígenas (principalmente no Ensino Médio). Todos os professores que estavam participando da formação continuada foram convidados a participar da palestra/oficina, mesmo que a ideia inicial fosse atender apenas os professores de Arte e História (especificamente o público pensado durante a escrita do projeto). Entendemos que quanto mais professores atingirmos durante a formação maiores as chances de sucesso e de reflexões, levando mais professores a pensar/conhecer epistemologias *outras* que os levem a pensar a partir de uma representação *outra*, saindo da zona de conforto discursiva/reflexiva em relação as questões/temáticas indígenas e representações implantadas pelo sistema Colonial/Moderno. Todos aceitaram participar, entendendo o momento como possibilidade de troca de experiências e conhecimento *outro* (assim como apresentado pela pesquisadora em sua fala inicial, para instigar aos professores a participarem). No total foram trinta e cinco participantes⁹⁹, dentre eles dois coordenadores e a diretora adjunta da escola.

A palestra/oficina aconteceu como previsto metodologicamente no projeto (que se encontra em apêndice); a maioria dos professores, no início das atividades, participou puramente como ouvinte, sem ações críticas discursivas (mesmo que instigados pela pesquisadora). De todos os professores apenas dois professores foram atuantes em relações discursivas e trocas de experiências sobre os temas e discussões propostas em todas as etapas propostas. Um professor de História do período noturno (onde a maioria das salas do Ensino Médio é composta por alunos indígenas que se deslocam da aldeia para estudar na escola urbana), o outro professor de Física, de uma escola que fica em uma área rural (extensão do Ensino Médio) e que também tem público indígena dentre os alunos.

⁹⁹ Anexo I, ata da formação continuada SED/MS com a assinatura dos participantes, disponibilizada pela coordenação pedagógica da Escola Estadual Pantaleão Coelho Xavier.

Ficou perceptível que quando abordada as questões de epistemologias *outras*, de reflexões sobre o (des)colonizar o Ensino de Arte, abordando as questões Coloniais, a participação e inquietação dos professores era maior, pois a maioria gosta de discutir o tema Colonização. Já quando relacionamos as questões de colonização e temática indígena, fazendo com que os professores refletissem sobre nossa realidade de escola urbana, com público indígena que deve ser percebido/valorizado no ambiente escolar, a conversa incomodou aos professores, onde a maioria evitou discutir/refletir sobre as temáticas abordadas ocupando o espaço de ouvinte apenas. Também ficou perceptível que os professores não percebem a necessidade de discordar das imposições feitas pelo sistema, quando a discussão se relaciona aos conteúdos que priorizam a Europa. A maioria reconhece (as imposições feitas pelo sistema), mas em um primeiro momento não demonstram a necessidade de desvincular-se do eurocentrismo impregnado aos conteúdos ensinados (especialmente nos livros didáticos).

Mesmo que a maioria não tenha dado o retorno que a pesquisadora esperava (no início das discussões), ainda assim, consideramos o resultado satisfatório, tivemos dois professores que participaram de todas as discussões propostas, expondo suas inquietações e ideias aos demais. Consideramos o ponto forte da palestra a dinâmica feita como encerramento das reflexões (descrita no projeto de intervenção). Pedimos a participação de seis voluntários para participarem da dinâmica, que objetivava a reflexão dos professores, especialmente sobre as relações de poder e repetição de modelos (e/ou conteúdos) impostos pelo sistema Colonial/moderno.

Durante a dinâmica os próprios professores perceberam como estão acostumados a repetir os modelos, apenas fazendo o que aprenderam (sem serem propositores), então uma professora pediu para falar sobre a sua compreensão da dinâmica. Enquanto todos refletiam sobre o poder que a tesoura tinha, onde um modelo foi seguido por todos. Uma professora (que só observava a dinâmica) entendeu a dinâmica de uma forma diferente, compartilhou com o grupo que é importante desvincular-se das amarras do sistema, que precisamos cortar o cordão. Ela entendeu a tesoura como uma possibilidade outra, de fazer diferente. Só é possível fazer diferente a partir do momento em que o professor sair da sua zona de conforto e cortar o cordão, assim, soltando-se dos modelos. O momento em que foi pensando para encerrar as discussões, foi o momento em que todos participaram das discussões expondo suas ideias. Assim, o momento de fechamento tornou-se o momento mais reflexivo e em que os professores mais participaram e que por conta própria retomaram as discussões propostas.

ANEXO I

Assinatura dos professores "Palestra/oficina para professores de Arte: uma representação outra dos indígenas nas aulas de Arte da educação básica formal", 14 de fevereiro de 2019 -

Escola Estadual Pantaleão Coelho Xavier - Antônio João-MS.

3.

organização que geralmente acontece nos espaços como: sala dos professores, coordenação e outros espaços da escola. O coordenador pediu para os professores ficarem atentos as questões da presença dos alunos e que qualquer coisa, ou seja, faltas excessivas comunicar a coordenação para tomar as providências cabíveis. Foi lembrado sobre a avaliação de recuperação paralela que deve acontecer. Foi lembrado aos professores que a prioridade é dar aulas, a falta deve ser evitada, os horários estabelecidos pela escola devem ser cumpridos. Após a coordenação falar sobre todos os combinados da escola com os professores, foi iniciada as atividades da jornada pedagógica com o material enviado pela SED com vídeos e proposições a cerca do vídeo e reflexões sem mais nada a declarar assinamos a referida ata Elizabeth Leonardo da Te, Naila Indiarado Maximino, Cleuza Patrícia Patrícia de Assis de Cruz, Silve Helene Marques Figueiredo, Keli R. Rodrigues Silveira, Conceição Raqueira Antonio, Cláudia Lúcia Barcelos, Raquel Ciriane da Silva Grutti, Luíza da Silva Viana, Victória M. Franco, Arley P. P. Alves, Rosiane de Silva Barrios, Cleuza Patrícia Patrícia de Assis de Cruz, Karina Salsanha Pinto, Ana Lívia Duarte, Cleuza Patrícia Patrícia de Assis de Cruz, Marcelo Gabriel Pereira, Danilo Pires Pereira, Náira de Oliveira, Gladys Maristela Figueiredo Bento, Heidemar Alves Gomes da Silva, Eliane Oliveira de Mates, Maysa Conceição Aguiar, Medianeira Marcilene Baccin Ferreira, Dêbora Batista Gasques, Evanelinda Mendonça Xavier, Marilza Jara Ribeiro Martins, Julaine Araújo Cáceres, Letícia Gomes da Rosa, Raymonara Gomes Dias, Glauber Cristiano Brito Flores, Arthur Zuan

ANEXO II

Fotos “Palestra/oficina para professores de Arte: uma representação outra dos indígenas nas aulas de Arte da educação básica formal”

