

A INVISIBILIDADE DA ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NO CURRÍCULO PAULISTA DE ARTE

THE INVISIBILITY OF CONTEMPORARY INDIGENOUS ART IN THE PAULISTA ART CURRICULUM

Elisângela de Freitas Mathias

PPGAV/CEART/UDESC

Resumo: O Caderno do Aluno é um documento que visa auxiliar no desenvolvimento das habilidades propostas pelo Currículo Paulista de Arte e são constituídos por Situações de Aprendizagem, com propostas de atividades a serem postas em prática em sala de aula. O objetivo deste artigo é propor uma análise das atividades sugeridas no Caderno do Aluno, do 8º ano do Ensino Fundamental, para a compreensão do modo como as artes visuais indígenas são abordadas. Tal análise, terá como base a comparação das habilidades propostas pelo Currículo Paulista de Arte com o material em vídeo disponibilizado nestes cadernos. A hipótese que se pretende aqui é a de evidenciar que as artes visuais indígenas são silenciadas, invisibilizadas e tratadas como subterfúgio para o cumprimento de uma lei obrigatória, caso contrário, teríamos as produções artísticas contemporâneas dos próprios indígenas como material para estudo.

Palavras-chave: Temática indígena; Currículo Paulista; Cadernos do Aluno e Professor; Artes Visuais e Audiovisual.

Abstract: *The Student's Notebook is a document that aims to assist in the development of the skills proposed by the São Paulo Art Curriculum and consists of Learning Situations, with proposals for activities to be put into practice in the classroom. The objective of this article is to propose an analysis of the activities suggested in Caderno do Aluno, from the 8th year of Elementary School, to understand how indigenous visual arts are approached. Such analysis will be based on comparing the skills proposed by the Currículo Paulista de Arte with the video material available in these notebooks. The hypothesis intended here is to show that the indigenous visual arts are silenced, made invisible and treated as a subterfuge to comply with a mandatory law, otherwise, for example, we would have the contemporary artistic productions of the indigenous people themselves as material for study.*

Keywords: *Indigenous Thematics; Paulista Curriculum; Student and Teacher Notebooks; Visual and Audiovisual Arts.*

Introdução

O fato que não se pode ocultar nos dias atuais é que nossas populações ancestrais estão aqui para ficar. E ficar significa ter o direito a ser o que é, ter o direito a participar da vida nacional. Não se pode mais fazer o discurso da “evolução” lenta e gradual ao mundo civilizado. Já vimos que essa ideologia é ultrapassada e tem que caber a cada povo em particular decidir os rumos que deseja seguir. (Daniel Munduruku)

O entendimento sobre o que vem a ser currículo pode divergir de acordo com a perspectiva teórica¹ adotada para tal compreensão. Se pensarmos sob a ótica da teoria tradicional, o currículo será visto como um instrumento de capacitação do homem ao mundo do trabalho, ajustando este à sociedade tal como ela se apresenta. Na perspectiva da teoria crítica do currículo entenderemos que todo currículo é uma maneira pela qual a sociedade capitalista, pelas suas relações de poder, mantém suas estruturas econômicas e ideológicas, reproduzindo assim, as estruturas sociais de classes, entre dominantes e dominados. As teorias pós-críticas do currículo ampliam o conceito de poder para além das estruturas econômicas e incluem nestes processos de dominação, a raça, a etnia, o gênero e a sexualidade. Essas teorias consideram a diversidade como resultado de um processo relacional de construção, histórica e política, da diferença, em que os grupos minoritários são ‘exotizados’ dentro de um contexto hegemônico e dominante.

No decorrer da história recente, as discussões curriculares no Estado de São Paulo acompanharam ativamente os debates da Base Na-

cional Comum Curricular (BNCC) em torno das habilidades e competências necessárias para a educação básica. Após alguns poucos anos de pesquisas, consultas públicas e discussões entre os setores estaduais, municipais, com o apoio das instituições públicas e privadas de Ensino Superior do estado, o Currículo Paulista foi aprovado e homologado em agosto do ano de 2019. Sua implementação ocorreu no ano de 2020 e contou com um material que norteia as ações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O Currículo Paulista conta com um material de apoio, tanto para o professor como para o aluno, que tem como objetivo garantir o acesso às habilidades e conteúdo de cada área de aprendizagem. Este material, que até o ano de 2018, era composto de um caderno por disciplina, consiste num caderno bimestral contendo todas as disciplinas referentes à etapa de ensino, totalizando quatro cadernos no ano para o aluno, e outro, em formato digital e volumes divididos também por bimestres, para o professor. Cada disciplina tem suas especificidades e uma Equipe Curricular formada para estruturar em propostas de atividades as habilidades e competências previstas no Currículo Paulista. Todo o material de apoio é distribuído para a rede estadual de ensino, em que todos os estudantes matriculados têm acesso a seu conteúdo.

O que pretendemos neste estudo é analisar a produção audiovisual de temática indígena escolhida e proposta pela Equipe Curricular de Arte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que dá suporte pedagógico ao Currículo Paulista de Arte. Para compreendermos por que determinados vídeos foram selecionados como referências para a compreensão da cultura de matriz indígena, iremos compará-los com as habilidades presentes nas “Situações de Aprendizagem” do Caderno “SP Faz Escola” do

¹ Material que serviu de base para entender o panorama histórico da construção de um pensamento teórico sobre o currículo: SILVA, Tomas Tadeu da. “Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo”. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

8º ano do Ensino Fundamental.

O objetivo de selecionar apenas o material audiovisual sugerido por um suporte pedagógico que serve de instrumentalização para o desenvolvimento de um currículo é de questionar o seu próprio conteúdo e como ele é apresentado em suas diversas formas. Por que esse conteúdo é considerado importante e não outro? É o conhecimento de quem? Quais interesses guiaram a seleção deste conteúdo em particular? Existem relações de poder envolvidas na veiculação desse conteúdo? Existem grupos que se beneficiam ou se prejudicam pela forma como este conteúdo está disposto? Existe lugar para oposição ou resistência? O conteúdo do material audiovisual disponibilizado no Caderno do Aluno tem como foco a aprendizagem das habilidades sugeridas pelo Currículo Paulista de Arte, entre as quais, aquelas que se pautam na lei 11.645 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”². Entretanto, após uma análise minuciosa dos vídeos, pautados nas comparações entre seus conteúdos e as habilidades propostas pelo Currículo Paulista, levantamos a hipótese de que as artes visuais indígenas, presente no material, foi tratada de forma negligente, visto a quantidade de informação equivocada e incongruente, fato que nos leva a pensar que a presença desta temática no material não passa de um subterfúgio para o cumprimento da obrigatoriedade da lei. Neste artigo, direcionaremos nosso foco a alguns vídeos de temática indígena que acreditamos estarem em desarrajo com os objetivos das habilidades propostas no Currículo, bem como apresentar as produções

artísticas e audiovisuais feitas por indígenas, uma vez que no campo da arte, na contemporaneidade, esta produção se torna cada vez mais expressiva.

A Lei 11.645 e o Currículo Paulista de Arte

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. (Davi Kopenawa Yanomami)

A Lei 11.645 é decorrente de ações políticas de movimentos sociais indígenas e indigenistas com reivindicações específicas, voltadas para uma transformação nas formas de representar socialmente os povos indígenas em livros didáticos e materiais afins. Esta lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), de modo a:

Art. 26-A. 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. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados

² Acessar em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>

no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

No documento orientador do Currículo Paulista não encontramos referências à Lei 11.645 de maneira direta e objetiva, com as ênfases necessárias considerando a obrigatoriedade desta lei. No Currículo Paulista de Arte, em alguns trechos, notificamos a presença da lei através da interpretação das competências e habilidades destinadas à disciplina. A temática indígena aparece no enunciado de uma Competência Específica da Área de Linguagens, onde se situa a disciplina de Arte, cujo teor aparece da seguinte maneira:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades (Currículo Paulista, p.216).

Em análise minuciosa às habilidades de todos os anos que compõem o Ensino Fundamental – Anos Finais³ do Currículo Paulista de Arte, a Lei 11.645 é contemplada apenas no 8º ano do Ensino Fundamental, em todos os bimestres, nas quatro linguagens da Arte. No Currículo Paulista de Arte, são contempladas as quatro linguagens artísticas, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, de maneira isolada, uma para cada bimestre. As habilidades que cada estudante vai aprender destas linguagens vai depender do ano/série em que está cursando, cada ano/série escolar tem um tema a ser desenvolvido dentro das respec-

tivas áreas. No decorrer do ano letivo, as linguagens vão mudando a cada bimestre, porém as temáticas continuam as mesmas, a exemplo do Caderno do Aluno do 8º ano do Ensino Fundamental em que a temática indígena é explorada sob o enfoque das quatro linguagens da Arte. No primeiro bimestre, são estudados os elementos constitutivos da música e as aproximações com a música produzida pelos povos indígenas; no segundo bimestre, o foco dos estudos em arte se dá nos elementos que compõem a dança e a sua correspondência com a dança indígena; no terceiro bimestre, o teatro e seus elementos são abordados sob a ótica de entendê-los sob o enfoque indígena; e no quarto bimestre, no que se refere às Artes Visuais, as modalidades das artes visuais, bem como os estilos visuais, são pesquisados e aprendidos dentro da temática indígena. Esse fato evidencia, de um lado, a consciência do cumprimento de uma lei, mas de outro, demonstra a falta de empenho em desenvolver este estudo em todas as etapas do Ensino Fundamental - Anos Finais. A ideia de tratar desta temática, na disciplina de Arte, apenas numa série do Ensino Fundamental, abre precedentes para que pensemos na possibilidade de a Lei abrir muitas brechas para inúmeras e oportunas interpretações. O entendimento que fica deste fato é que não importa como, mas “estamos cumprindo a lei”.

Cadernos do aluno⁴

O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter. (Ailton Krenak)

3 No Currículo Paulista o Ensino Fundamental está dividido em: Ensino Fundamental - Anos Iniciais, que corresponde do 1º ao 5º ano; e Ensino Fundamental – Anos Finais, que corresponde do 6º ao 9º ano

4 Consultar o conteúdo dos Cadernos do Aluno no endereço <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoi/>

O Currículo Paulista de Arte, implementado no ano de 2020 na rede básica de ensino fundamental do Estado de São Paulo, tem como material de apoio para o seu desenvolvimento, os Cadernos “SP Faz Escola”, destinado tanto para os professores como para os alunos, com o objetivo de garantir o acesso às habilidades essenciais e conteúdo de cada área de aprendizagem.

Este material é o resultado do trabalho colaborativo entre os técnicos da Equipe Curricular de Arte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e Professores Coordenadores de Arte de Núcleos Pedagógicos de diferentes regiões do Estado de São Paulo. O documento é constituído de Situações de Aprendizagem organizadas numa sequência que permite realizar, inicialmente, um diagnóstico do que o estudante sabe a respeito dos objetos de conhecimento e, em seguida, a ampliação dos repertórios e o desenvolvimento das proposições de cada habilidade. Nelas, há atividades permanentes como as rodas de conversa para sondagem, apreciação, análise, avaliação, discussão e reflexão sobre o que foi aprendido, além das ações expressivas que englobam, respectivamente, os saberes prévios, a contextualização e o fazer por meio dos processos de criação.

No Caderno do Aluno, a atividade que visa a ampliação do repertório do aluno intitula-se de Apreciação, elas são apresentadas exclusivamente por meio de links e *QRcodes*, onde supõe que o aluno “pode acessar os vídeos usando a câmera de um smartphone para ler os *QRcodes* ou digitando os *links*”⁵. Esse interesse em inserir a tecnologia no cotidiano escolar não condiz com as realidades das escolas estaduais que atendem públicos de diferentes condições

sociais e econômicas. É curioso notar que em um material de Arte, especificamente de Artes Visuais, onde a visualidade é referencial para a compreensão de conceitos, o meio para que esse aprendizado aconteça é obscurecido pela dificuldade de acesso.

É sabido que o material didático que o estudante recebe, em muitos casos, é o único meio que ele tem de ter contato e de se apropriar de certos conhecimentos produzidos pela humanidade. No Caderno analisado, as dificuldades de acesso impedem que o aprendizado destes conhecimentos considerados como essenciais ao indivíduo sejam efetivados. É importante ressaltar que o Caderno do Aluno e do Professor é destinado a toda a rede estadual do estado de São Paulo, estado em que coabitam estudantes em grandes metrópoles e nas pequenas cidades; estudantes que estão em comunidades caiçaras, na faixa litorânea e aqueles que estão afastados dos grandes centros em cidades ligadas basicamente à agricultura; estudantes que vivem em pequenas propriedades rurais ou em acampamentos e assentamentos de trabalhadores rurais sem-terra. Também são alcançados por este material aqueles estudantes indígenas e quilombolas que estão fora das suas respectivas comunidades. Estas comunidades, segundo a Secretaria de Estado da Educação, seguem as diretrizes do Currículo Paulista com o diferencial das disciplinas serem trabalhadas de acordo com os conhecimentos de cada etnia e os educadores serem indígenas que pertencem às aldeias em que as escolas estão localizadas, mas isso é assunto para uma outra discussão, que não será tratada aqui.

⁵ Texto presente no Caderno do Aluno, 8º ano do Ensino Fundamental, volume 4, página 10. Acessar <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio/>

Situação de Aprendizagem I e II

Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. (Ailton Krenak)

Após um breve panorama de como a Lei 11.645 é apresentada no Currículo Paulista de Arte e como este chega até o estudante, materializado pelos Cadernos do Aluno, focaremos a narrativa deste trabalho no contexto no qual estão inseridos os materiais audiovisuais.

As duas Situações de Aprendizagem, apresentadas a seguir são referentes ao Caderno do Aluno, do 8º ano do Ensino Fundamental, volume 4. Escolhemos este volume como objeto de estudo pelo fato deste tratar das Artes Visuais em pretenso diálogo com a cultura de matriz indígena. Apesar de entender que o enfoque dado pelo material é unilateral, ou seja, abordando a cultura indígena pela ótica dos elementos eurocêntricos que constituem o campo das artes visuais, a análise deste volume se faz necessária pois vem de encontro, no campo oposto, ao que é produzido em artes visuais e no audiovisual pelos indígenas na atualidade.

Nas Situações de Aprendizagem I e II, as habilidades⁶ a serem desenvolvidas são explicadas ao aluno em texto prévio. Em seguida, na atividade de “Sondagem” são apresentadas uma sequência de questões que investigam os conhecimentos prévios dos alunos no que diz respeito

às habilidades pretendidas dentro da perspectiva da cultura de matriz indígena. É possível que estas questões carreguem um pré-requisito que o aluno não possua em seu repertório de vida, tendo em vista, se consideramos que a temática indígena é trabalhada apenas no oitavo ano do Ensino Fundamental, indagamos se o aluno responderá questões como: “Considerando a pintura das culturas indígena brasileira e latino-americana, e da cultura africana, quais as diferenças entre elas?”, “Considerando o desenho da cultura indígena brasileira e latino-americana, e da cultura africana, quais as diferenças entre eles?”, “Considerando a modelagem das culturas indígena brasileira e latino-americana, e da cultura africana, quais as diferenças entre elas?”, “Considerando a escultura das culturas indígena brasileira e latino-americana, e da cultura africana, quais as diferenças entre elas?”, “Cite outras modalidades artísticas, das artes visuais, presentes nas culturas indígena (brasileira e latino-americana)”, “Quais diferenças existem entre as modalidades artísticas das artes visuais da cultura indígena (brasileiras e latino-americana) e da cultura africana?”, “Quais elementos constituem a pintura, o desenho, a escultura e a modelagem produzidas pela cultura indígena (brasileira e latino-americana)?”, “Quais técnicas, tintas e traços são utilizados pelos povos indígenas, quando desenvolvem essas modalidades artísticas?”, “Cite obras que você conhece, atuais ou de outro período histórico, da cultura indígena (brasileira e latino-americana) e da cultura africana”, e “Fale sobre sua experiência na criação de desenhos, pinturas, esculturas e modelagens simbolizando a cultura indígena e africana”.

De acordo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no Censo 2010, ao todo, foram registrados 896,9 mil indígenas, 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural. O Censo 2010

6 (EF08AR02) - Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais de culturas indígenas (brasileiras e latino-americanas) e africanas, contextualizando-os no tempo e no espaço. (EF08AR04) - Analisar os elementos constitutivos das diferentes modalidades produzidas por culturas indígenas (brasileiras e latino-americanas) e africanas de diferentes épocas. (EF08AR06) - Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em referências de culturas indígenas (brasileiras e latino-americanas) e africanas de diferentes épocas, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais imagéticos.

também investigou o número de etnias indígenas (comunidades definidas por afinidades linguísticas, culturais e sociais), encontrando 305 etnias e identificadas 274 línguas indígenas⁷.

Diante destes dados, é pertinente questionar qual o propósito de compilar tanta diversidade num rol de questões tratadas sem parâmetros específicos. Tentamos refletir sobre os objetivos de um questionamento prévio como este, com perguntas esvaziadas de sentido para o aluno, porém repletas de referências a algo predeterminado cujo entendimento pede uma experiência anterior. Uma das hipóteses que levantamos é que estas questões refletem o que se espera que o aluno aprenda da habilidade e a própria ação de questionar os saberes prévios dos alunos é tido como fato contemplado. Todas as questões seguem a lógica do texto da habilidade, na mesma sequência em que aparecem os conceitos. Se destrincharmos a habilidade e compararmos com as questões, podemos perceber tal hipótese.

Nas duas situações de aprendizagem, para embasar e ampliar no aluno o entendimento das habilidades trabalhadas, na atividade que segue a “Sondagem”, chamada de “Apreciação”, estão disponíveis *links* e *QRcodes* nos quais os alunos, que disponibilizarem dos meios tecnológicos e digitais para o feito, podem acessar seu conteúdo audiovisual.

A intenção de justapor as habilidades pretendidas nestas “Situações de Aprendizagem” com as questões da “Sondagem” e o material audiovisual disponível na “Apreciação” é de verificar se o material audiovisual de referência favorece a aprendizagem da habilidade. Para tanto, foram escolhidos dois vídeos, um de cada situação de aprendizagem, para servir de análise para as comparações e possíveis conclusões.

7 Ver mais em: <https://censo2010.ibge.gov.br>

Na “Situação de Aprendizagem I”, o vídeo⁸ intitulado “Arte Indígena” é um compilado de outros três vídeos, justapostos numa sequência de abruptos cortes narrativos. De início, o vídeo apresenta uma sequência de imagens de indígenas com o corpo coberto de pinturas corporais e os objetos usados por eles: chocalhos, brincos, cocares entre outros. A narração, com texto objetivo e claro, enfatiza que a expressão artística está representada na pintura, na dança, nos objetos de uso pessoal ou coletivo e nos vestuários indígenas. Também há um pequeno destaque para quais são os meios materiais de produção da arte indígena, com foco para a cerâmica marajoara. Tal destaque é reforçado pela exaltação das qualidades visuais e intelectuais deste tipo de cerâmica: “rara beleza”, “riqueza de detalhes”, ‘desenhos complexos”, “alto grau de sofisticação’. Deste ponto percebemos a abrupta mudança na qualidade do vídeo bem como da temática. Outro vídeo, uma reportagem sobre a produção artesanal de cerâmica marajoara em uma olaria, é anexado ao primeiro, sem nenhum tipo de aviso prévio. Nesta reportagem, o tema principal é o artesanato marajoara colaborando para a subsistência das várias famílias que são empregadas numa olaria. O proprietário da olaria finaliza o vídeo admitindo “a arte como benefício para a sociedade” pois dela é retirado o sustento de muitos. O vídeo termina com uma frase antes dos créditos finais: “Transformo o barro em Arte. O homem transforma a Arte em dinheiro”, atribuída a Doca Leite. Ao mesmo tempo em que as fontes da pesquisa sobre a arte marajoara são mostradas no vídeo, em formato de créditos finais, aparece uma parte de um clipe do filme do estúdio de animação Walt Disney Pictures, intitulado *Pocahontas*, lançado em 1995, em que a protagonista indígena, norte-a-

8 Disponível em: <<http://gg.gg/hvvy88>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

mericana, interage e expõe sua visão de mundo a um explorador branco. Neste trecho há uma clara confusão entre o final de um assunto e o início de outro. É necessário um tempo para o entendimento da temática dentro de uma mesma narrativa cujo visual difere da sequência anterior. O filme *Pocahontas*, segundo sua sinopse, é do “gênero drama-romântico-fantástico-musical”. A parte extraída deste filme e compilada no vídeo descrito em questão, é um trecho em que a protagonista canta para o homem branco trazendo referências de seu olhar nativo para as coisas e seres do planeta. Importante ressaltar que o clipe retirado do filme preserva suas características originais em relação a língua, inglesa, especificamente. A música cantada pela indígena é traduzida através das legendas em língua portuguesa, entretanto, não há como prever se o entendimento da letra da música é efetivo para todos os públicos.

O vídeo⁹ “Arte Plumária”, apresentado na “Situação de Aprendizagem II”, foi produzido por uma produtora audiovisual voltada para os segmentos cultural e empresarial com nome de Estúdio Preto e Branco. Esse vídeo faz parte do acervo permanente do Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuire, localizado na cidade de Tupã, interior do estado de São Paulo. O vídeo tem ótima definição de imagem e mostra os objetos e artefatos indígenas, confeccionados com penas e penugens, numa sequência de *closes* e *super-closes*. Algumas variações nesta sequência são percebidas quando, entre os *closes*, aparecem imagens de indígenas usando tais artefatos ou imagens das aves que produzem o tipo de pena mostrada na cena. São dez minutos de vídeo, sem áudio, com imagens aleatórias de objetos indígenas, sem discriminar etnia, costumes e a utilidade de tais objetos.

9 Disponível em: <<http://gg.gg/hvy30>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

Ao comparamos as habilidades, as questões e os vídeos apresentados não conseguimos perceber nenhuma linha que vincule uma coisa à outra. Todos os conceitos são desconexos e perceptivelmente sem propósitos claros. Mais uma vez a conexão entre habilidades, questionamentos prévios e material audiovisual é dilacerada em prol de uma pretensa ideia de informação. Qual é a compreensão que o aluno tem de desenho, pintura e escultura indígena num vídeo que apresenta visões equivocadas e estereotipadas desses povos originários? O que um vídeo com imagens aleatórias de artefatos indígenas justapostos com imagens de aves explica sobre “estilos visuais”? Percebemos que todos os conteúdos trabalhados nesta temática estão fragmentados e são superficiais em relação à aprendizagem, o que gera a desconfiança de haver um descaso do setor educacional estadual quanto à aprendizagem dos alunos, quando o assunto são os povos originários.

Produção artística e audiovisual indígena contemporânea

Talvez ainda não tenha admitido que a utilização das câmeras de vídeos e celulares usados por indígenas são mais que uma aceitação do sistema consumista, são armas novas utilizadas para denunciar a degradação ambiental, o roubo dos saberes, além de mostrarem uma leitura própria da realidade interna das comunidades. (Daniel Munduruku)

A comunicação audiovisual tem se tornado mais uma entre as diversas formas de expressão escolhidas pelos indígenas para abordar sua cultura e sua história, que vão dos documentários, animações, ficção aos tão popularizados canais no Youtube. Os meios digitais, câmeras de vídeo e celulares, foram apropriados pelos indígenas como elementos favoráveis a um maior protagonismo em prol de uma represen-

tação de seu modo de existir no mundo, onde quem conta a história são os próprios sujeitos, deixando o papel de espectadores para se tornarem produtores.

Uma iniciativa bastante significativa neste sentido é o Projeto Vídeo nas Aldeias, criado em 1987 dentro das atividades da ONG Centro de Trabalho Indigenista (CTI). O projeto foi pioneiro na formação de cineastas indígenas e na produção de filmes com inserção no circuito de festivais nacionais e internacionais, que demonstrou ser uma narrativa poderosa de apoio a esses povos no intuito de fortalecer suas identidades e seus patrimônios territoriais e culturais¹⁰. Além dos esforços conjuntos na produção de conteúdo de temática indígena, por meio de coletivos¹¹ de produção audiovisual indígena, destacam-se muitos cineastas indígenas¹², alguns deles pioneiros nesta arte.

Nas artes visuais, Jaider Esbell, indígena da etnia Macuxi, artista visual, escritor e produtor cultural, considera seu trabalho uma represen-

tação do universo indígena ao provocar um contra-argumento ao pensamento ocidental e eurocêntrico com seus desenhos e pinturas. Ele sempre desenvolveu atividades ligadas à escrita e ao desenho. Esbell defende a arte como um convite às suas referências ancestrais. Algumas de suas obras têm influência na mitologia indígena, transmitida a outras gerações por meio da oralidade e assegurada pela memória, guardiã desses conhecimentos ancestrais. Outras obras apresentam uma narrativa visual da opressão, desrespeito, escravidão, morte, luta, resistência que os povos indígenas travaram em seu território deste as invasões europeias. Arissana Pataxó Braz, da etnia Pataxó, artista plástica e arte-educadora trabalha com diferentes técnicas, de pintura a objetos. Em sua obra, a artista desenvolve temáticas que abordam a questão indígena no Brasil. Denilson Baniwa, artista visual da etnia Baniwa, trabalha com diversas técnicas, sendo elas gravuras, pinturas, desenhos, performances, dentre outras. Edgar Kanaykô, fotógrafo que pertence ao povo indígena Xakriabá. Ele utiliza a fotografia como ferramenta de luta, ao revelar a realidade sobre os povos indígenas.

Poderíamos dedicar um longo capítulo para contextualizar e apresentar as produções artísticas contemporâneas de povos indígenas no Brasil e na América Latina, para demonstrar que existem pesquisas que envolvem as artes visuais e audiovisuais, dentro da temática analisada, que poderiam servir de base de estudo aos sujeitos em formação. Porém, preferimos refletir sobre o porquê de silenciar estas vozes que resistem e denunciam o ‘status quo’ atual? Por que para representar uma lei foi utilizado um material tão cheio de lacunas e incongruências, produzido por pessoas não indígenas representantes do senso comum, em muitas vezes, agências de publicidade contratadas para tal produção, sendo que a produção artística

10 Mais sobre o Projeto Vídeo Nas Aldeias em www.videonaaldeias.org.br

11 Ver mais em “Cinema de lutas do Povos Originários do Brasil e processos colaborativos interculturais: autorias indígenas e narrativas audiovisuais contrahegemônicas” de Rodrigo Siqueira Ferreira (Arajeju), in: DELGADO, Paulo Sérgio. JESUS, Naine Terena (Org). Povos Indígenas no Brasil: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual. Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2018.

12 Alberto Alvares (Guarani Nhandeva/MS); Alexandre Pankararu (PE); Ariel Ortega (Mbya Guarani/RS); Ayani Huni Kuin (AC); Bebito Ashaninka (AC); Bpunu Mebengokre (Kaiapó/PA); Caimi Waiassé (Xavante/MT); Carlos Papá (Mbya Guarani/SP); Cristiane Pankararu (PE); Divino Tserewahú (Xavante/MT); Glicéria Tupinambá (BA); Graci Guarani (Guarani Kaiowa/MS); Isael e Sueli Maxakali (MG); Kamikia Kisedje (MT); Mauro Mocha (Katukina/AC); Morzaniel Iramari (Yanomami/RR); Nilson Tuwe (Huni Kuin/AC); Olinda Wanderley (Pataxó Hã-HãHãe/BA); Patricia Ferreira (Mbya Guarani/MS); SiãKaxinawá (Huni Kuin/AC); Takumã Kuikuro (MT); ZezinhoYube (Huni Kuin/AC); dentre outros e outras (DELGADO e JESUS, 2018, p.193).

indígena possui representantes condizentes ao proposto? Por que estas produções indígenas contemporâneas, na maioria vezes, não chegam aos professores não-indígenas? Responder a estes questionamentos nos evidencia de que a invisibilização histórica do indígena ainda se mantém na atualidade e está presente no Currículo Paulista de Arte. As artes visuais indígenas, apesar de serem contempladas no currículo, são tratadas através de perspectivas de distanciamento que reforçam a cultura indígena como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico, além de narrativas dominadas por estereótipos e pelo silenciamento dos acontecimentos históricos, sociais, econômicos e culturais desses povos.

A preponderância de visões e/ou silenciamentos da realidade(...) contribuem para configurar mentalidades etnocêntricas (...). Esta é uma das maneiras de construir e reforçar estereótipos e preconceitos sobre coletivos e povos marginalizados e sem poder e, por conseguinte, de atribuir-lhes responsabilidades exclusivas pelas situações que lhes são impostas (SANTOMÉ, 2009, p.170).

Ao analisar a temática indígena sugerida no Currículo Paulista de Arte, notamos que ela é tratada de modo trivial e superficial em que as visões estereotipadas sobre os povos indígenas são alimentadas por políticas educacionais, que sob a nossa visão, não demonstram interesse em tratar o assunto de maneira crítica, ao contrário, reforçam saberes que são antagônicos ao dinamismo das transformações das sociedades indígenas.

Considerações

Primeiro estragaram sua própria terra antes de ir trabalhar nas dos outros para aumentar suas mercadorias sem parar. Nunca mais eles se disseram: "Se destruímos a terra,

será que seremos capazes de recriar uma outra? (Davi Kopenawa Yanomami)

Da mesma maneira que fomos ocultados, desejamos ser notados. Temos dados passos largos neste sentido sem esperar decisões de governos. Temos nos esforçado em conhecer o Brasil. Temos aprendido hábitos, costumes, conhecimentos que não são nossos. Temos provado doenças que nunca nos pertenceram. Temos aceitado deuses que nunca nos protegeram. Temos aguentado firmes dores e desamores. Ainda assim sobrevivemos por acreditarmos piamente nas Palavras dos nossos sábios ancestrais de que a harmonia ainda reinaria. Ilusão? Talvez. Mas não é ela que nos alimenta? (Daniel Munduruki)

A conclusão é que nada há de concluído. Nem a colonização conseguiu nos exterminar, nem reunimos elementos consistentes para nos aventurar com desenvoltura no intermeio de mundos tão opostos, mas estar vivo e tentando é a nossa grande conquista. (Jaider Esbell Makuxi)

Ao resgatar os questionamentos que levantamos na introdução deste artigo e compararmos ao conteúdo analisado, encontramos dificuldades em responder objetivamente às questões. Ao questionarmos sobre a importância de um conteúdo e não outro, o que colocamos em pauta é se podemos considerar como conteúdo informações fracionadas e sem nexos, uma vez que não agregam conhecimento transformador ao sujeito em formação.

Ao não considerar outro material, a exemplo das produções indígenas, notamos que a intenção não é criar uma consciência sobre os povos originários, mas sim perpetuar os preconceitos existentes. Não conseguimos vislumbrar outros interesses que guiaram a seleção deste conteúdo a não ser a reprodução da sociedade assim como ela se encontra.

As relações de poder envolvidas na veiculação deste conteúdo nos evidenciam que não existem interesses reais para uma mudança de paradigmas em relação à temática indígena na escola. Um currículo cuja forma de transmitir conteúdo pelo conteúdo, sem espaço para questionamentos e pensamento crítico, nos revela que existem grupos que se beneficiam e outros se prejudicam neste processo. As habilidades desenvolvidas por meio dos conteúdos relacionados à temática indígena agregam significados pertencentes aos grupos dominantes e veiculam representações de mundo que não correspondem aos povos originários. Com isso, o espaço para a manifestação de outras concepções é anulado em prol de uma hegemonia no modo de ver os indígenas. O Currículo Paulista de Arte, através das proposições apresentadas no Caderno do Aluno do 8º ano do Ensino Fundamental, na maneira que está composto, fecha qualquer possibilidade de diálogo entre os sujeitos em formação e o patrimônio cultural caracterizado na diversidade que apresenta a sociedade.

Referências

- ARAUJO, Ana Carvalho Ziller de. *Cineastas indígenas: um outro olhar. Guia para professores e alunos*. Ana Carvalho Ziller de Araújo, Ernesto Ignácio de Carvalho, Vincent Robert Carelli. Olinda, PE : Vídeo nas Aldeias, 2010.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf]. Acesso em: 06 jul. 2018.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- KOPENAWA, Albert, BRUCE, Davi. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LAGROU, E. *Arte indígena no Brasil: agência, alteridade, relação*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2009.
- MANCINI, Ana Paula G.; TROQUEZ, Marta C. C. *Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena*. Tellus, ano 9, n. 16, jan./jun. 2009. PP. 181-206.
- MUNDURUKU, Daniel. *As literaturas indígenas e as novas tecnologias da memória*. In: DELGADO, Paulo Sérgio. JESUS, Naine Terena (Org). *Povos Indígenas no Brasil: Perspectiva no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual*. Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2018.
- NEIRA, M. G. *A proposta curricular no estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes*. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 25, p. 23-27, nov. 2011.
- PEREIRA, Eliete S. *Mídias nativas: a comunicação audiovisual indígena: o caso do projeto Vídeo nas Aldeias*. C-legenda, Niterói, n. 23, p. 61-72, nov. 2010. Disponível em: <http://www.ciberlegenda.uff.br/index.php/revista/article/view/133/49>. Acesso em: 16 mar. 2019.
- RUSSO, Kelly. PALADINO, Mariana. *A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2016, vol.21, n.67, pp.897-921. ISSN 1809-449X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216746>.

SANTOMÉ, J. T. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, T. T. S. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SÃO PAULO (Estado). *Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais*. Carlos Eduardo Povinha e Roseli Ventrella (coord); Maria Terezinha Teles Guerra et al. (textos). São Paulo: SE/CGEB 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli*. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Sites consultados

<https://artebrasil.com.br/arte/entrevista/a-arte-nao-se-desliga-da-vida-baniwa/>

<https://www.premiopia.com/pag/arissana-pataxo/>

<https://www.democrart.com.br/collections/edgar-kanayko>

<https://censo2010.ibge.gov.br>

<https://www.instagram.com/edgarkanayko/?hl=pt-br>

<http://www.jaideresbell.com.br/site/>

<https://mst.org.br/2020/04/24/conheca-a-questao-indigena-no-brasil-com-13-producoes-audiovisuais/>

www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=11

Elisângela de Freitas Mathias

Doutoranda no PPGAV/CEART/UEDESC, mestre em Ensino de Artes, pelo PROF-ARTES, no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP/São Paulo (2016-2018). Especialista em Linguagens da Arte pelo Centro Universitário Maria Antônia-USP (2013). Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru (2005), Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília (1999). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Plásticas, Arte Educação e Aprendizado do Desenho de Humor. Atualmente é titular de cargo efetivo como Professora na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.