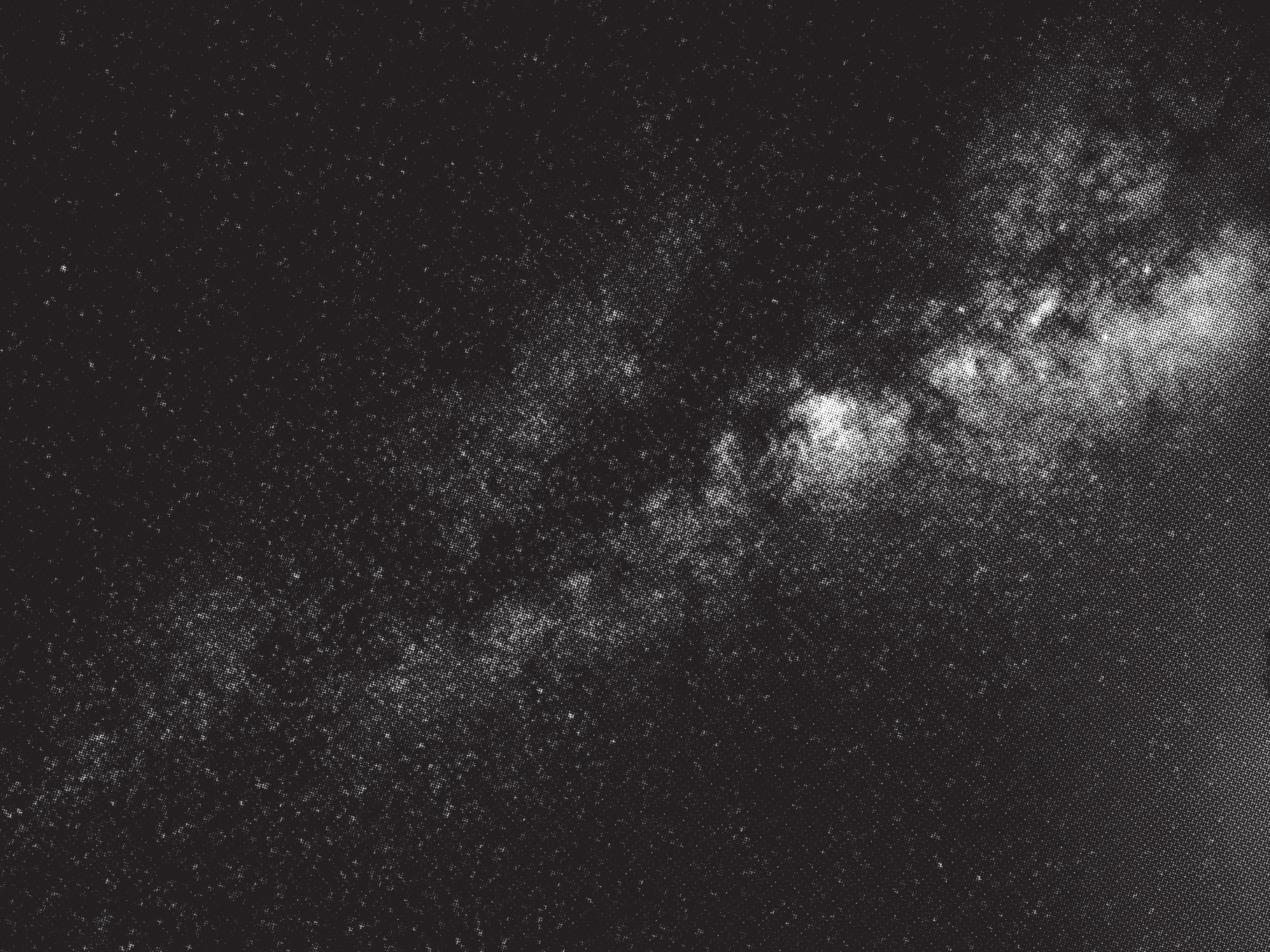
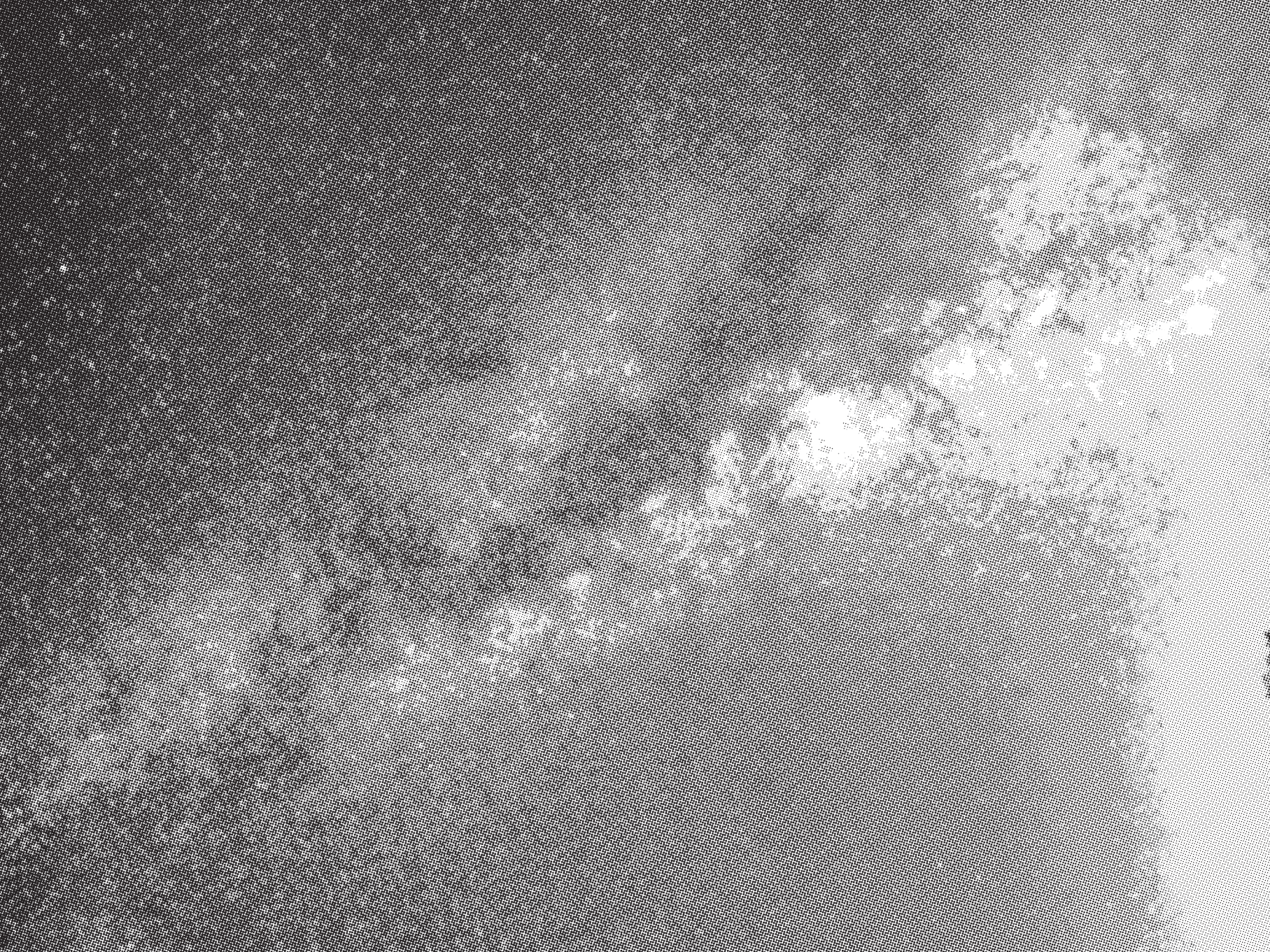


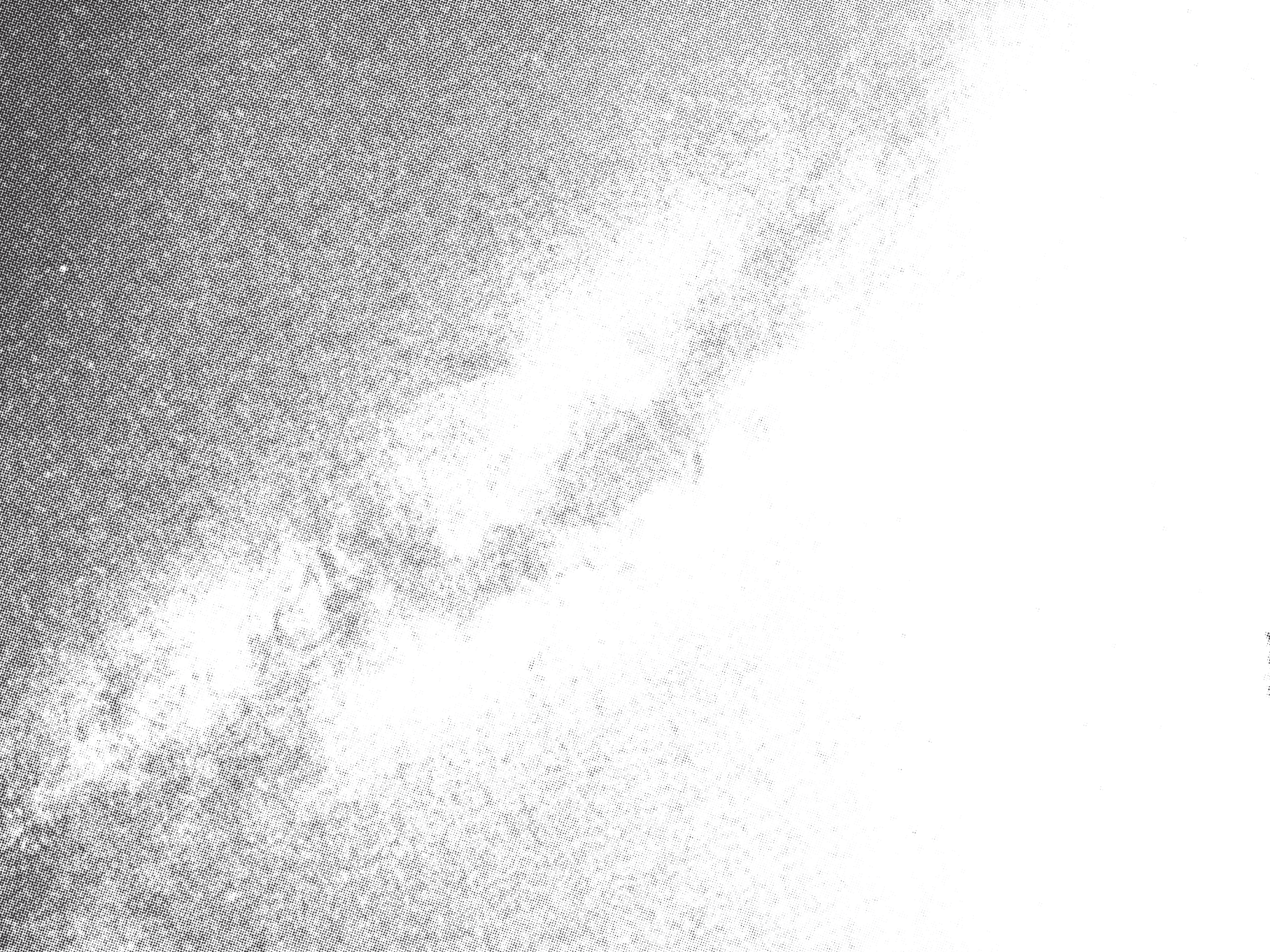


caderno de práticas e programas
didático-performativos.









Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ímã [livro eletrônico] : caderno de práticas e programas didático-performativo / [organização Laura Castro, Lucas Canavarro]. - - Salvador, Ba : Editora/Sociedade da Prensa, 2025. PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-01-31584-3

1. Arte - Ensino 2. Arte indígena 3. Educação básica - Brasil 4. Educadores - Formação 5. Professores de arte - Formação profissional
I. Castro, Laura. II. Canavarro, Lucas.

25-250508

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores de arte : Formação profissional : Educação 370.71

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Esta publicação faz parte da Capanga de Aruanda, uma coleção de materiais desenvolvidos no âmbito da pesquisa em rede "Escolas Vivas: pedagogias territorializadas e materiais didáticos diferenciados para promoção da interculturalidade como política de educação pública", financiada pelo Edital Pro-humanidades (CNPq)

apoio:

realização:



ÍMÃ

CADERNO DE PRÁTICAS E PROGRAMAS DIDÁTICO - PERFORMATIVOS

SUMÁRIO

	ÀS PESSOAS LEITORAS		
	Kariamã: Ritual, Arte, Escola e Bem-viver - FRANCY BANIWA, FRANCISCO BANIWA E IDJAHURE TERENA		
MÍSTICAS	Entre místicas e mágicas: polinização das artes indígenas na formação continuada de professores da rede pública - LAURA CASTRO		
	Texto-teia		
	Artes Indígenas na Escola: reflexões sobre o processo de ensinar e aprender arte - ERLEIDE CUNHA MORAIS		
	(experimentos gráficos)		
MÁGICAS	Cordel do Atravessamento - MARINALDO COUTINHO		
	Texto-teia		
GEONARRATIVAS	O segredo da história: escrita criativa a respeito de influências místicas nas artes e como ser imã - JULIANA LAMA		
	Escola-sertão: a falta da coisa em comum - IVAN SANTTANA		
	Arte indígena na pesquisa do autorretrato e a percepção da autoimagem na adolescência - MILANA SOARES DE OLIVEIRA LEAL		
ALIANÇAS	Não há buraco que não possamos reforestar - LUCAS CANAVARRO		
FLORESTA	BREU: gestos para decifrar o escuro - DUDA GAMA		
		MIRAÇÕES	Nota Introdutória dos programas didático-performativos - ANA PAULA REIS OLIVEIRA, JURACY ALMEIDA JUNIOR, LÍLIAN RODRIGUES, LILIAN STENDER, LUCAS CARVALHO e SINVAL SACRAMENTO.
		CURA	A cura cuidou de tirar de mim uma visão fechada - ANA PAULA REIS
		MUSICALIDADES	Programas didático-performativos
			Constelação de habilidades e competências da BNCC
			Biblioteca de vídeos
			Referências audiovisuais
			Referências bibliográficas dos programas
		ARTES INDÍGENAS	Educação como luta e como arte: experiências Tikmū'ün_Maxakali na Aldeia-Escola-Floresta - PAULA BERBERT
		SONHOS	Experimentos gráficos flechar-se mutuamente

" (...) FALAR E SILENCIAR EMERGEM COMO UM PROJETO ANÁLOGO. UM PROJETO ENTRE O SUJEITO FALANTE E OS SEUS OUVINTES. HOJE, NESTE CENÁRIO, EU SOU O SUJEITO FALANTE, E VOCÊS VIERAM AQUI PARA ME OUVIR. SOU O SUJEITO FALANTE, PORQUE VOCÊS ESTÃO OUVINDO. IMAGINEM QUE VOCÊS PAREM DE OUVIR O QUE ESTOU DIZENDO. EU AINDA SERIA O SUJEITO FALANTE? "

GRAPA KILOMBA

"DESCOLONIZANDO O CONHECIMENTO"

ÀS PESSOAS LEITORAS

Antes de dar início à escrita polifônica deste livro, gostaríamos de nos apresentar.

Este material foi compilado a partir de uma experiência didática que vivemos no Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), ministrando a disciplina optativa “Influências Místicas na Artes”, como parte também do estágio docente de Lucas Canavarro no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV), ambos programas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esta disciplina não era ofertada pelo programa há alguns anos, e optamos

por revitalizá-la a partir de uma ementa que pensasse a aproximação de saberes e pedagogias indígenas da escola pública brasileira geral, incluindo aí as escolas não indígenas.

O desejo desta publicação é o mesmo presente desde o começo da elaboração do curso que deu origem a ela: que possa chegar para educadoras em formação e professoras em formação continuada. Nosso esforço de organizar este material é pensar como ele pode potencializar outras experiências em sala de aula e polinizar as Artes Indígenas na escola, não apenas como obrigatoriedade legal, mas como direito estético, cognitivo e epistêmico.

O material se apresenta aqui como um caderno que compõe a coleção “Capanga de Aruanda”, no contexto do projeto “Escolas Vivas: pedagogias territorializadas e materiais didáticos diferenciados para promoção da interculturalidade como política de educação pública”, com objetivo de apresentar materiais que venham ao encontro de uma educação intercultural e uma universidade pluriversa.

Ao nosso modo de fazer, de publicar, de materializar os aprendizados que atravessaram este ciclo, apresentamos um caderno que abriga elementos, naturezas e autorias diversas. Textos ao modo de teias, planos de aula como constelações, programas como motores de experimentação:

formas coletivas de produzir poesia e metodologia ao mesmo tempo, sem cristalizar os saberes no tempo. Um ímã para aproximar territórios tão distantes e diferentes uns dos outros. Agradecemos a toda a turma por aceitar este convite que agora segue polinizado através de outras leituras, bibliotecas e salas de aula.



Lucas Canavarro
Programa de Pós-graduação
em Artes Visuais - EBA/UFBA
Salvador/BA

Laura Castro
Instituto de Humanidades, Artes e
Ciências Professor Milton Santos
Salvador/BA

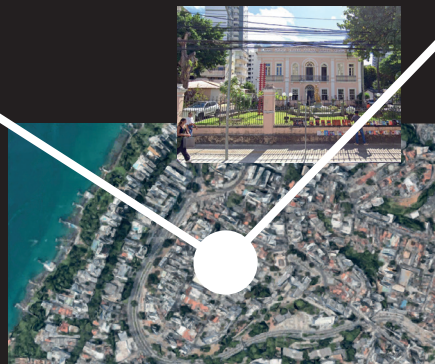




Ana Paula Reis Oliveira
 Escola Municipal Dr.
 João Duarte Guimarães
 Feira de Santana/BA



Ivan Santtana
 Escola Ayrton Oliveira
 de Freitas
 Monte Santo/BA



Eduarda Gama
 Programa de Pós-gra-
 duação em Artes Visuais
 - EBA/UFBA
 Belém/PA-Salvador/BA



Erleide Cunha Moraes
 Centro Territorial de Educação
 Profissional da Bacia do
 Paramirim
 Macaúbas/BA



Juracy Almeida Junior
 Colégio Estadual de
 Conceição do Jacuípe
 Conceição do Jacuípe/BA





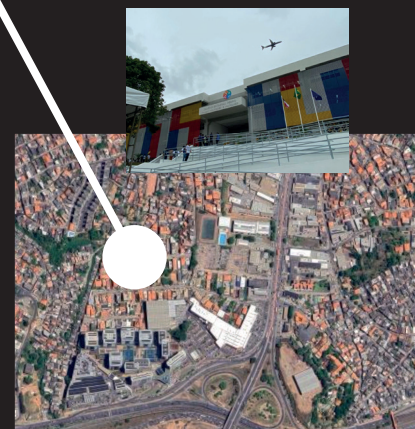
Lílian Rodrigues da Silva
Escola Estadual José
Correia da Silva Titara
Marechal Deodoro/AL



Juliana Lama
Programa de Pós-graduação
em Artes Visuais - EBA/UFBA
Manaus/AM/ - Brasília/DF
- Salvador/BA



**Lilian Stender Moraes
Santana**
Colégio Estadual de Tempo
Integral Prof. Pedro Paulo
Marques e Marques
Salvador/BA





Marinaldo Coutinho
Escola Municipalizada
Dr. Alexandre Bittencourt
Nazaré/BA

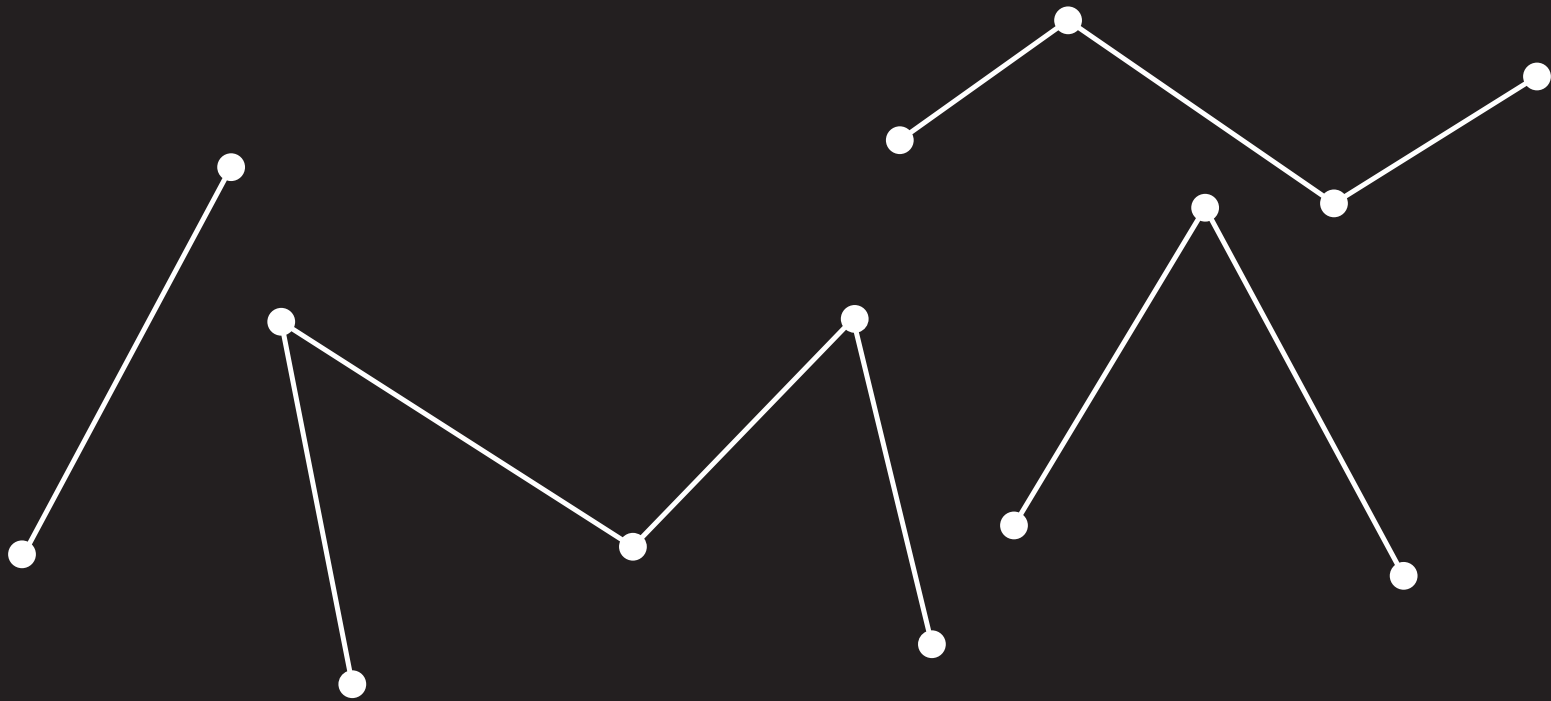
Sinval Teles do Sacramento
IFBA - Instituto Federal
de Educação Tecnológica
Salvador/BA



Lucas Carvalho
Escola Estadual de
Educação Básica Professor
José Quintella Cavalcanti
Arapiraca/AL



Milana Oliveira
Centro Educacional
Santo Antônio
Simões Filho/BA





KARIAMÃ: RITUAL, ESCOLA, ARTE E BEM VIVER

Francy Baniwa, Francisco Baniwa e Idjahure Terena

com imagens de Frank Baniwa

IDJAHURE: Olá, meu nome é Idjahure. Sou dos povos Terena e Kadiwel, que são povos do Mato Grosso do Sul, e atualmente pesquiso sobre as musicalidades a partir do Alto Rio Negro. No ano passado eu pude passar oito meses no Alto Rio Negro, onde há a terceira maior Terra Indígena do Brasil, a Terra Indígena Alto Rio Negro. 90% das terras indígenas estão na Amazônia. A maior terra indígena é a Yanomami, a segunda maior é a do Vale do Javari e a terceira maior é no Alto Rio Negro. Esse conhecimento que eu pude começar a ter lá com essa região tem me feito pensar que

é como se fosse um país próprio, a Amazônia ou o Alto Rio Negro mesmo. Para mim que já pude transitar por outras territorialidades de povos indígenas da minha própria família no Mato Grosso do Sul tem sido uma imersão, assim, infinita. Na verdade, dá para passar uma vida de aprendizado só nesse território.

Hoje é aniversário da Francy, filha do seu Francisco que tá aqui ao meu lado. Como Lucas comentou, ele é um *maad-zero*, o que quer dizer que ele é um mestre de cantos e danças, e um *iñapakaita*, que é um benzedor, uma pessoa que tem uma profunda educação indígena a partir do território do Alto Rio Negro, mesmo não tendo uma educação escolar formal, conforme esses currículos que são debatidos desde essa ideia de república, desde essa ideia de Brasil.

Então queria começar introduzindo um pouco o nosso lugar, eu tô aqui com meu sogro, esperando a minha companheira e colega junto à qual a gente fez esse lindo livro que a professora Laura mostrou há pouco. “Umbigo do mundo” é um livro de narrativas, ou também chamado mitologias, de histórias ancestrais do povo Baniwa, um dos 305 povos indígenas do Brasil, um dos 23 povos indígenas da região do Alto Rio Negro, uma dessas regiões muito especiais no nosso país onde há um sistema cultural multilinguístico como o Alto Xingu, como Rondônia também, um território onde há uma riqueza de línguas e culturas concentradas

muito forte, uma constelação de culturas muito fortes e que ainda existe, ainda está aqui conosco, ainda resiste.

Então esse livro é uma celebração dessa memória ancestral, dessas narrativas. Daqui a pouquinho eu vou pedir para o seu Francisco compartilhar um pouquinho, porque ele é a nossa biblioteca viva. A gente está falando em “Escolas Vivas”, e ele é biblioteca viva, a partir da qual nasce esse livro, essa textualização, essa “pura leitura”, como se diz também nesses contextos. Ele é a nascente, ele é a fonte disso, e bem, eu tenho podido, em diversas iniciativas, junto às artes indígenas contemporâneas, diversas dimensões, diversas linguagens estéticas que têm feito uma presença, têm florescido muito no Brasil, sobretudo nos últimos 10 anos, no cinema, na literatura, nas artes visuais, na etnomídia. Essa presença indígena está borbulhando ao mesmo tempo em que os ataques aos direitos originários dos povos indígenas também não têm sido menores, e a gente também está no contexto, no momento específico, numa conjuntura que não tem como comentar, do absurdo que são esses ataques do congresso, os ataques da conjuntura que a gente está vivendo que aviltam contra o direito originário às terras indígenas. O Projeto de Lei 490¹ que vai ser votado nesta terça-feira está atentando com relação ao reconhecimento das terras indígenas de todo o Brasil, com essa ideia chamada de marco temporal, um prazo de validade para uma

legítima manifestação, pelo reconhecimento dos territórios tradicionais indígenas. Como se só pudessem ser reconhecidos os territórios dos povos que estavam assentados na data da promulgação da Constituição, em 5 de Outubro de 1988, como se essa formulação reconhecesse aos índios suas organizações sociais, etc. Como se o presente do indicativo desse artigo 231 da Constituição determinasse, por causa da data da promulgação, a legitimidade dessa reivindicação.

A luta indígena existe desde que existe o Brasil e é um absurdo isso, a gente pode explorar isso por vários ramos pelo Direito, por várias entradas, mas aqui a gente vai estar falando de um universo, do que significa essa reivindicação às terras tradicionais que são a cultura, a riqueza das subjetividades, a riqueza da memória, a riqueza das narrativas dos povos originários. Eu não sou nativo indígena originário dessa terra do Alto Rio Negro mas estou aqui ao lado de um grande guerreiro, uma pessoa que ajudou na luta pela demarcação da terra do Alto Rio Negro, e ao mesmo tempo corporifica todo um saber desse lugar. Eu queria passar

1. O PL 490/2007 É UM PROJETO DE LEI QUE TRATA DO MARCO TEMPORAL PARA A DEMARCAÇÃO DE TERRAS INDÍGENAS. O PROJETO FOI APROVADO NA CÂMARA DOS DEPUTADOS E CHEGOU AO SENADO, ONDE TRAMITOU COMO PL 2.903/2023. O TEXTO DO PL ESTIPULA QUE SÓ TEM DIREITO À DEMARCAÇÃO AS TERRAS INDÍGENAS QUE JÁ ERAM OCUPADAS À ÉPOCA DA PROMULGAÇÃO DA ATUAL CONSTITUIÇÃO, OU SEJA, EM 5 DE OUTUBRO DE 1988. ESTE PROJETO, NO ENTANTO, É INCONSTITUCIONAL, E DESRESPEITA UMA SÉRIE DE PRERROGATIVAS DA CONVENÇÃO 169 DA ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT), DE 1989, E A DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS, DE 2007.

um pouco a palavra para o seu Francisco, e comentar só um pouquinho antes, que esse livro que a Francy escreveu foi narrado pelo Seu Francisco na língua nheengatu, que é uma das línguas faladas no Alto Rio Negro, aliás, é uma das línguas oficiais do Município de São Gabriel da Cachoeira ao lado do tukano, yanomami e baniwa.

O nheengatu é uma língua oficial do Alto Rio Negro, na região que eles falam é a língua corrente do dia a dia. Essa língua, que já foi a língua mais falada no Brasil até o século 18, ainda é falada em algumas regiões da Amazônia, como ali naquela região do Baixo Rio Içana. Acima dessa região é falado também o baniwa e o kuripako, uma língua de outra natureza completamente diferente, da família linguística aruak, como da minha vovó Margarida, que é do povo Terena. A riqueza é muito grande com essas conexões ancestrais que se fazem presentes, então vou pedir para o Seu Francisco comentar um pouquinho como foi compartilhar essas narrativas com a Francy e relacionar um pouco isso com a educação.

Comentei que ele não passou por essa educação escolar formal e tem uma história bem específica e dura no Alto Rio Negro, com a colonização cristã, sobretudo na primeira metade do século XX, mas que tem sido transformada no final do século XX e no século XXI. Ao refletir como essas escolas podem se tornar mais indígenas, o saber do Seu

Francisco, como de outros sábios benzedores da região, é muito importante para repensar esse currículo que é imposto e ao mesmo tempo não leva em conta essas sabedorias. Você quer se apresentar um pouco, comentar um pouco sobre essa nossa conversa?

FRANCISCO BANIWA: Obrigado, Idjahure, obrigado, professora Laura, meu amigo Lucas e aos demais que nos acompanham, meu grande bom dia. Eu sou Francisco Fontes Baniwa, sou do alto Rio Negro, no município de São Gabriel da Cachoeira, e estou aqui no Rio acompanhado pela minha filha, juntamente com o Idjahure. Vou contar um pouco sobre o assunto que a gente vai falar, que é o kariamã, kalidzamai em baniwa, kariamã em nheengatu. Sou falante de baniwa, de nheengatu e falo um pouco português. Na comunidade indígena, na escola indígena no Alto Rio Negro, o chamado kariamã é muito importante para as populações indígenas Baniwa. Nós sabemos de lá, sempre a gente fala sobre como podemos levar em consideração o conhecimento para outra pessoa.

Para nós é muito importante onde você pega um conselho que você recebe desde pequeno até a idade alta. Esse conhecimento que a gente tem, a gente passa por um período que é mais importante, quando você passa nesse ritual de kariamã. Masculino não tem idade para entrar nesse mundo, feminino tem idade, quando chega a idade

aí ela pode entrar nesse kariamã. A gente chama kariamã, dá nome a essa iniciação ali. Nós sabemos que a maioria da população indígena do Alto Rio Negro já passou. Cada população indígena tem seu costume, tem seu modo de fazer o kariamã. Por isso que a gente elaborou esse livro que a professora nos mostrou ainda agora, para contar um pouco como surgiu o kariamã masculino, como surgiu o kariamã feminino. Nessa conversa, quando Francy começou a fazer essa pergunta, então eu como pai, como pai sábio, ele falou que sábio é *maadzero* pelo Baniwa. Eu tenho conhecimento sobre esse assunto, aí nesse momento a gente começou a falar da importância, quem que começou, como foi, como é que a gente poderia fazer para poder entrar nas escolas diferenciadas e tudo mais. Lá nós conseguimos montar esse livro, com a ajuda de Idjahure, com a ilustração do meu filho Frank, que esteve aqui no Rio mas já voltou para comunidade.

IDJAHURE: É uma alegria poder escutar em primeira mão esse relato, da importância do livro que não é só uma dissertação de mestrado, mas é um sonho de um grupo familiar. Queria trazer uma ideia que o Seu Francisco comentou, nesse período que eu estive lá no Rio Negro, que essas histórias... na verdade só abrindo o livro para realmente embarcar, porque são histórias ao mesmo tempo simples e densas, que já foram chamadas de folclore, de lendas, mas nelas há muita sabedoria sobre o território,

sobre as espécies animais e vegetais, uma ética, um modo de vida, uma organização social presente, um modo de relação... Por isso que se diz que muitas origens de vários hábitos estão presentes nas narrativas dos criadores, de entidades poderosas que deram origem a vários costumes diferenciados.

O Seu Francisco, uma vez lá no Rio Negro, comentou que ele tinha vontade de que os jovens pudessem estudar um pouco essas histórias ao longo do ensino fundamental, ao longo do ensino médio, para que quando chegasse nessa formação eles não só cumprissem esse outro currículo, mas também eles pudessem ter esse repertório das narrativas e com isso eles pudessem inclusive se tornar benzedores. Eu comentei desse termo que é traduzido por benzedores, *iñapakaita*, e o benzimento, *iñapakatti*. Tem referências interessantes sobre essa temática que também se traduz como fórmulas verbais terapêuticas. É um tipo de rezo, um tipo de benzimento, como acabou tradicionalmente se traduzindo por lá, eu indico até a tese de um colega, o nosso amigo João Paulo Lima Barreto, o João Paulo Tukano, que inclusive foi a tese reconhecida pela CAPES no ano passado como a melhor tese em antropologia.

O João Paulo é de outro povo, o povo Tukano, mas tem tradições muito semelhantes ao povo Baniwa e outros povos desse sistema cultural do Rio Negro. Ele é fundador

do Centro de Medicina Indígena Bahserikowi, em Manaus, e detalha muito esse conhecimento que o povo Tukano chama de bahsesé. Cada cada povo tem um modo, tem narrativas próprias, línguas e modos de efetuar essas ações terapêuticas, e o Seu Francisco comentava que gostaria que os jovens pudessem aprender para que eles pudessem se tornar benzedores, porque os benzimentos são parte dessas narrativas, na verdade, saber essas narrativas é condição fundamental para ser um benzedor. Queria que você comentasse um pouco dessa ideia que você comentou para mim, já que o tema que a gente tá compartilhando aqui é um pouco da arte e da educação fora desses padrões da escola brasileira convencional.

FRANCISCO BANIWA: Na verdade vem da minha cabeça, eu percebi que na escola tradicional, dentro da escola ocidental, a gente não tem quase direito de começar a trabalhar em cima desse conhecimento tradicional indígena. Então eu me perguntei como eu poderia fazer para a gente poder levar o nosso conhecimento tradicional indígena para dentro da escola. Nesse caso, a minha preocupação é que aqui na nossa região do Alto Rio Negro no Rio Içana nós perdemos muitas coisas que eram nossas. São poucas as comunidades que preservam esses conhecimentos, na maioria as outras religiões não permitem a gente levar esse conhecimento para a escola. Eu comentei com Idjahurei que lá na comunidade dentro do território indígena não

tem muitos conhecedores, são as minorias conhecedoras que levam esse conhecimento tradicional indígena, como benzedores, *maadzeros*, narradores. Aí eu pensei por mim mesmo aquilo que já falei, como eu poderia levar o conhecimento para a escola?

IDJAHURE: A Francy está aqui nos bastidores, dentro de instantes ela também vai estar aqui sentada conosco. Então, eu quis trazer um pouco disso porque ele relaciona essa realização do livro com uma indagação que as próprias escolas indígenas têm, de como inserir esses saberes dentro da escola. Porque eu diria que é pensando aqui, agora. É como se existissem três horizontes que se cruzam e não se cruzam, um é a escola do currículo da BNCC, da Base Nacional Curricular Comum, que tem debates muito sérios dentro da Educação, do Ministério da Educação, que enfim, define a vida desses 200 e tantos milhões de brasileiros, da vida, do Enem, etc. Agora, dentro da população indígena, que nesse senso preliminar do IBGE recente está dizendo que tem cerca de um milhão e seiscentos mil indígenas hoje em 2022, há outros desafios.

Pensar a escola, a educação escolar indígena, uma escola que possa abarcar tanto parte desse conhecimento do currículo comum brasileiro mas também trazer para a escola uma coisa que não é a educação escolar brasileira e nem essa ideia da educação escolar indígena, que é



uma educação indígena. É isso que eu estou trazendo um pouco aqui com a presença do Seu Francisco. Como trazer esse saber que nunca esteve entre quatro paredes, nunca teve o seu tempo em 50 minutos, notas, provas e avaliações dessa forma, para também encontrar um lugar na educação escolar indígena. Como se a educação escolar indígena tivesse que estar num cabo de guerra, digamos, entre uma demanda do mundo dessa civilização ocidental que tem uma transformação acelerada e ao mesmo tempo o desafio de trazer esses conhecimentos imemoriais ancestrais, para que as novas gerações também possam passar isso adiante.

Então esse livro eu enxergo ele um pouco nesse lugar de contribuir com essa bibliografia, e eu acho que ele é enxergado de diferentes formas a partir das perspectivas de cada um, o brasileiro, a brasileira, o jovem, vai enxergar nele uma porta de entrada para conhecer um pouco das culturas indígenas por meio da autoria da Fran e do Seu Francisco. Para os jovens do Alto Rio Negro, é um exemplo de como podem estar também conhecendo um pouco mais dos seus costumes, os costumes dos parentes da região e também um incentivo para que mais livros como “Umbigo do Mundo” sejam publicados. Também, eu digo do Alto Rio Negro como área específica porque é enorme a riqueza própria dali, mas também todos os povos indígenas. Eu me pergunto muito porque não há mais “Umbigos do Mundo”?

Porque não há mais “Quedas do Céu” do grande Kopenawa Yanomami? Porque não há mais “Antes o mundo não existia”? Que é um outro livro também do Alto Rio Negro, dos narradores Desana, que acaba sendo, até onde eu entendi, o primeiro livro de autoria indígena no Brasil, publicado primeiramente em 1980.

Então eu acho que é um desafio grande para os povos indígenas, mas também, é pensar que esse pessoal que tá podendo estar no campo acadêmico não está numa ilha, não é? Não está isolado, o papel de alianças também é muito importante. Alianças que possam colaborar. Eu mesmo dentro disso me vejo como um parente aliado para poder ajudar nesse parto do texto que às vezes é muito difícil, é muito específico, é um livro bastante desafiador porque às vezes em certas passagens, certos trechos de acontecimentos narrativos ou certos conceitos, eu ficava perguntando, enchendo o saco aqui do Francisco, para entender melhor sobre o que é o quê. O que é o kariamã, o que exatamente é o kariamã, porque eu digo assim, até como um teste, que eu entendi traduzindo em outras palavras o que ele já trouxe, que é, ao mesmo tempo, um ritual de passagem. Masculino, como ele disse, que não tem idade para passar por ele, para as meninas, na primeira menstruação é o momento de ativar, de produzir esse ritual, pela comunidade, pela família. Kariamã, ou karimã, é também o benzimento, a reza feita para que a criança após

nascer possa fazer sua primeira alimentação, e também, para a mãe que acaba de parir.

A gente tá falando de um conhecimento muito especial, muito delicado, muito sutil que perpassa o nível verbal. Eu acho que há muito a entender das artes verbais indígenas, de como a palavra no mundo indígena tem um outro, não só a língua, mas um nível de reverberação. É a palavra como ação num sentido muito diverso do mundo ocidental, é uma palavra que tá agindo em momentos liminares, em momentos de transformação, de passagem. O kariamã, para mim, eu entendo um pouco também como uma ação, ele é uma ação sobre alimentos, se benze o alimento para que ele possa ser ingerido, e dentro disso está também essa proteção, esse cuidado. Se o Seu Francisco quiser comentar um pouquinho sobre minha fala, complementar um pouquinho do que eu tô trazendo, esse saber é dele, eu tô aqui diante do meu professor.

FRANCISCO FONTES: O kariamã é fundamental para a vida das pessoas. Sem passar no kariamã, como você mesmo comentou, a criança não começa a comer alguma coisa. Eu acho que é muito importante para a população indígena, para que ela possa ter a vida saudável, para não pegar facilmente uma coisa que é da natureza, uma parte que na natureza tem seu dono, por exemplo, *yoopinai*, *manjuba* que a gente chama, para isso a população indí-

gena tem que ter esse kariamã, esse benzimento, cantado pelos *maadzeros*, os benzedores, e eu acho que é importante isso para toda a humanidade.

IDJAHURE: Maravilha, também estou aprendendo aqui, tentando estar nessa posição de comentar, ele tá comentando aqui sobre esses donos dos lugares né, *yoopinai* em baniwa. E bom, kariamã inspira tanto, tem um lugar tão importante para o povo Baniwa que acaba sendo também o nome da escola da comunidade do seu Francisco, da Francy. Hoje não se chama mais como já se chamou, “Escola Nossa Senhora de Assunção”, mas sim, “Escola Indígena Kariamã”. Kariamã também deu o nome a uma agremiação, chamada agremiação no sentido de ser um grupo musical, um grupo musical ritual, que apresenta músicas na comunidade, esse ritual que o Seu Francisco está trazendo aqui, compartilhando, como o próprio benzedor inspira outras ações, são transformações inspiradas nisso. E aí dentro disso eu queria também convidar a Francy para compor um pouco da nossa prosa, ela está aqui escutando, já está se inteirando um pouco do que a gente está conversando e aí ela pode também embarcar nessa canoa.

FRANCY BANIWA: Estavam falando aqui sobre kariamã, sobre benzimento, sobre narrativas, sobre o livro que foi publicado recentemente. Praticamente, a nossa forma de educação é a narrativa, é a base de tudo, e dentro dessa

narrativa se encontram esses benzimentos, esses cantos, essas rezas. A gente não tem um manual que diz que a gente precisa ler esse manual para a gente poder saber plantar uma rosa, para a gente poder saber arrancar a mandioca para fazer farinha, a gente não tem um manual que diz que você precisa pegar uma mandioca e raspar daquela forma, então o nosso conhecimento, a nossa escola, a nossa universidade são as nossas mães, os nossos pais, as nossas avós com os quais a gente aprende muito todo dia a todo momento. O meu pai, para ser um grande *maadzero*, não precisou estar dentro de uma universidade, ele não passou numa residência artística para ele saber fazer aqueles grafismos maravilhosos, trançados, cestaria baniwa, ele precisou apenas fazer isso na prática, sentar com os mais velhos e olhar.

Acho que é o segredo de tudo do aprendizado nosso, é você saber ouvir, olhar e praticar porque se você não praticar você não consegue fazer. Então é a mesma coisa, funciona para a gente também ter esses conhecimentos de feminino e masculino, tem coisas que a gente pode e aprende, e tem coisas que a gente não pode. Essa diversidade de regras que existe no kariamã resume praticamente a nossa educação na nossa base de formação. Vem nesse processo da iniciação masculina ou feminina, os homens se preparam para fase adulta, digamos assim, esse aprendizado rígido,

conhecendo as regras, sabendo o que eles podem e o que eles não podem fazer, é o momento de preparação. Além de saber tecer coisas, além de saber se virar na mata para caçar e pescar, eles estão preparados para o cuidado com o corpo, com a mente, porque tudo que ele for fazer naquele momento pode ter uma consequência boa ou ruim, seja para o corpo, seja para o futuro dos filhos que virão. Não é só ele que está no processo de preparação, é para a esposa que um dia ele vai ter, para o filho que vai nascer, é uma educação que vai muito além de etapas.

Acho que o kariamã, ele rege a sua vida porque além de toda a preparação material, espiritual, ele também te proporciona o saber de conselhos. Eu acho que a parte mais linda dentro desse ritual do kariamã é o conselho que você recebe da sua avó, porque às vezes eles escolhem mais pessoas que têm algo para te falar, algo para te passar de uma forma muito dura porque você já está no resguardo, você já está nesse processo frágil, não com fome mas o seu corpo está... você se sente pequena, você se sente frágil, depois de todo o processo da iniciação no último momento antes de finalizar, uma pessoa te aconselha, esse conselho você leva para sua vida toda. Porque tudo que a pessoa pode falar naquele momento te aconselhando, te dando conselhos como que você deve ser uma pessoa, como uma pessoa, como ser humano, são coisas boas, são

coisas ruins, então às vezes você chora porque o conselho pega na sua alma, no seu coração, na sua fragilidade. Você, como ser humano, como mulher, como homem... falas de uma avó significam muito, porque ela coloca tudo com a força que ela tem, ela coloca em forma de palavras, de você saber trabalhar na roça, de cuidar da roça, cuidar dos pais, oferecer o que você tem que não seja a sua família.

Qualquer pessoa que um dia chegar na sua casa e você tiver algo para oferecer, para você oferecer nosso winá, que é uma palavra que a gente usa muito, você saber estender a sua mão para cumprimentar outra pessoa, seja parente ou não... São conselhos muito fortes que você recebe naquele momento, então praticamente daquele momento você vai levar as falas para o resto da vida, do cuidado do território entre parentes da comunidade, ela praticamente rege um pouco essa sua vivência como ser humano aqui na terra. Então acho que a palavra kariamã ela tem vários sentidos, seja para a escola, seja para a comunidade, seja para a pessoa, seja para o povo Baniwa. Como ela é muito importante, tem vários significados e rege a nossa vida, acho que tudo que a gente sabe fazer hoje na prática dentro das comunidades, da nossa vivência, de como fazer uma roça, de como abrir uma roça, de como escolher o terreno para fazer uma roça, lugares de pescaria, lugares de caça, épocas de fruta, lugares de reprodução de peixes,

conhecer o território, sinais de formigas, de insetos, lugares sagrados, onde tem donos...

A nossa educação é muito na base da oralidade, do saber do ouvido, do aprender e da prática também, então a nossa vivência como indígena de fato é muito, muito, muito diferente desse mundo ocidental aqui. Eu que tô aqui nesse mundo eu vejo que esse mundo é muito pobre, acho que o mundo ocidental tem muito a aprender com os povos indígenas na questão da coletividade, olhar para o outro, ter um respeito, saber ouvir, porque acho que só nascendo nesse mundo indígena que vocês vão entender essa importância do território, a importância das demarcações das terras indígenas, o porquê a gente fala tanto do território, da floresta, de seres humanos, não humanos e a nossa presença, como que a gente precisa um do outro, os seres humanos invisíveis precisam da gente, a gente precisa da floresta, então há uma conexão entre esse mundo e outros mundos.

A gente não tá aqui só nós seres humanos não, além da nossa presença humana tem vários humanos invisíveis que estão aí cuidando da gente. Dentro da narrativa do livro eu falo desses mundos pequenos que existem que são nossos avós, que são nossas tataravós e desse processo de transformação desses mundos até chegar nesse mundo atual hoje. Acho que o nosso mundo é muito



complexo, as nossas narrativas são muito complexas, as nossas práticas são muito complexas, os conselhos vão muito além, sabe? Não é para o momento, é para o futuro. Com a roça também é a mesma coisa, um dia a gente vai desaparecer deste mundo mas a roça, a prática, ela continua para os filhos, para os netos e assim sucessivamente. Essa forma própria nossa de educar, de ensinar, ela é muito rica porque a gente acaba sendo muitas coisas, a gente faz muitas coisas ao mesmo tempo, a gente não é só preparado para uma coisa que nem no mundo ocidental, “sou advogado”, “sou dentista”, “sou médico”, “eu só sei fazer isso, se eu for para outro não, eu não sei”. O nosso mundo ele prepara para a gente saber fazer farinha, para roça, pescar um pouco, caçar um pouco, conhecer o nosso território, a gente lava a roupa, limpa peixe, cozinha, faz caldeirada. Então dentro da nossa comunidade a gente faz muitas coisas. A gente se sente bem no nosso território, a gente come bem, a gente dorme cedo, acorda cedo. Isso dá um enorme prazer, assim, de ter orgulho de fazer parte desse mundo indígena, é muito bom.

O que é para a gente a floresta, o que é a escola, o que é comunidade, e esses conceitos vão muito além do que a gente imagina, acho que eles têm outros sentidos que a gente não consegue traduzir para o português. A língua tem traduções, mas o que barra a gente nesse contexto

é a tradução para o português. Acho que é muito lindo a gente poder ver as narrativas sendo transcritas para português e dentro desse livro. A gente trabalhou muito nós três para tentar levar o máximo de clareza nas palavras para que vocês pudessem ler o livro, as narrativas, e que no meu comentário vocês pudessem ter uma clareza do que que essa narrativa está querendo falar, o que está querendo dizer. E que todo o processo da narrativa das transformações, quando surge benzimento para cura, surge benzimento para criança, surge benzimento para o pós-parto, surge benzimento para você levar criança de um lugar para outro lugar, surgem as danças, surge vingança, consequências... A narrativa não é só de falas imaginadas ou imaginárias, elas são falas verdadeiras, são conhecimentos indígenas, são ciências indígenas em que estão nossos métodos, são nossos saberes milenares que estão aí descritos. Que estão aí não a partir de agora, da fala do meu pai, mas estão aí desde sempre, desde momentos dos primeiros humanos que criaram nosso mundo e esse mundo atual que a gente está hoje vivendo, tentando sempre seguir essas práticas que já foram deixadas por Ñapirikoli, Omawali, Iwidzoli, todos esses Hekoapinai que estão aí, que são gente universo, que são nossos deuses indígenas que são responsáveis, continuam sendo responsáveis, por essa vivência nossa aqui no mundo de benzimentos.

Todos os lugares que fizeram parte dessas narrativas hoje elas estão vivos no mundo dos benzimentos, elas são passadas por esses lugares sempre. Para você ser curado, elas fazem o mesmo percurso do Ñapirikoli, os mesmos caminhos do Kowai, da Amaro, do Kaali. Então são passos que a gente sempre vai e volta, sempre percorre esses lugares para a cura, essa é a nossa ciência, essa é a nossa sabedoria, essa é a nossa educação viva que está aí nos guiando sempre, para pensar sempre no que a gente quer dentro desse contexto de sermos indígenas.

Acho que é um pouco disso falar sobre essas nossa vivências e reafirmar a importância da oralidade. A nossa educação vem não da escrita mas da oralidade, da memória, da ancestralidade, de cosmovisões, de cosmologias, as nossas matérias são isso: território, ancestralidade, cosmologia, cosmovisão, outros mundos. São disciplinas que a gente recebe diretamente dos nossos pais, das nossas avós, essa vivência riquíssima do nosso dia a dia mesmo, e a gente leva isso para fora, para as universidades. Também tenho essa clareza da importância dessas narrativas, que as narrativas são vivas, são presentes vivos que estão aí para nos alertar, para podermos pensar melhor nas nossas atitudes, escolhas, acho que a base de tudo tem que ser o respeito, assim como a gente tem respeito com o território, com a floresta, que

a humanidade também possa ter esse mesmo respeito pelos povos indígenas.

IDJAHURE: Num comentário final, eu acho muito, muito rico poder ouvir esses depoimentos dessas travessias que eles têm feito. Eu enxergo que a escola é o território mesmo, e queria só bater nesse ponto de novo, de que escutar um pouco desses depoimentos é entender a importância da demarcação e da garantia dos territórios indígenas. Não dá para ter uma manutenção desses saberes sem ter um território demarcado com segurança. Eu acho até que o Alto Rio Negro tem duas características muito fortes, uma é esse mundo das narrativas, outros povos podem ter um estilo assim de cultura um pouco diferente onde eles vão ter um repertório de cantos muito grande, um repertório de rituais muito grande, o Rio Negro tem uma característica, uma riqueza de narrativas muito grande, não é à toa que esse primeiro livro de narrativas, primeiro livro de autoria indígena, vem de lá dos Desana, o “Antes o mundo não existia”. Ao mesmo tempo, essas narrativas são profundamente territorializadas, elas falam dessa geografia do Alto Rio Negro, dos seus lugares, os seus igarapés, de seus rios, de certos lugares para onde, na hora do benzimento, também se viaja para onde as entidades já viveram, no tempo outro, e que reverbera quando põe em ação essas rezas, esses benzimentos. Então eu acho legal costurar,

ênfatizar a importância do território dentro dessa luta. A gente tá hoje falando de arte e educação, mas convidando todo mundo a poder articular e tecer uma aliança, uma grande aliança mesmo, pela garantia do direito originário às terras tradicionalmente ocupadas pelos povos originários, pelos povos indígenas.

The poster is set against a reddish-brown background with a faint illustration of a traditional indigenous house and palm trees. At the top left is a yellow logo consisting of three stylized shapes. To its right, the text 'INFLUÊNCIAS MÍSTICAS NAS ARTES' is written in white, with 'CICLO DE ESTUDOS' in smaller letters below it. Two circular portraits of the speakers, Francy Baniwa and Idjahure Kadiwel, are positioned in the middle. Below the portraits, the date and time '27 MAI SÁB 10:00' are listed. The main title of the event, 'Kariamã: ritual, escola, arte e bem viver', is followed by the speakers' names 'FRANCY BANIWA + IDJAHURE KADIWEL'. A YouTube icon and the channel name 'PROFARTES-UFBA' are shown, along with the URL 'youtube.com/@prof-artesufba1981'. Below this, it says 'INSCRIÇÕES VIA GOOGLEFORM'. At the bottom, the 'REALIZAÇÃO' (Prof Artes - Mestrado Profissional em Artes) and 'APOIO' (IHAC and CNPq) logos are displayed.

INFLUÊNCIAS MÍSTICAS NAS ARTES
CICLO DE ESTUDOS

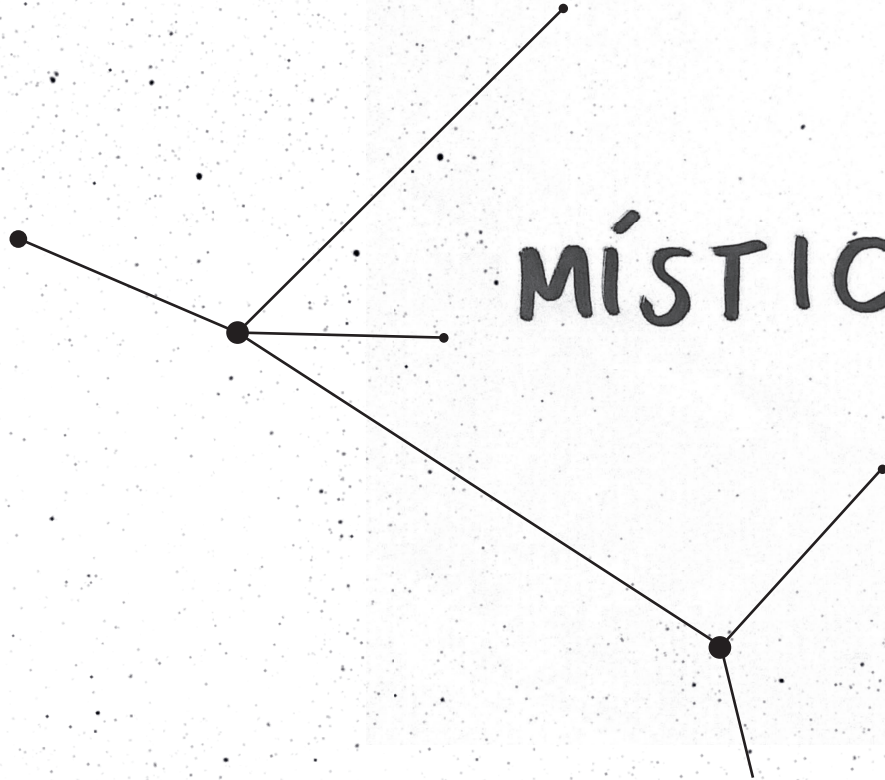
27 MAI SÁB 10:00
Kariamã: ritual, escola, arte e bem viver
FRANCY BANIWA + IDJAHURE KADIWEL

▶ PROFARTES-UFBA
youtube.com/@prof-artesufba1981
INSCRIÇÕES VIA GOOGLEFORM

REALIZAÇÃO: Prof Artes Mestrado Profissional em Artes
APOIO: IHAC, CNPq



MÍSTICAS



" O ENCANTAMENTO COMO UMA CAPACIDADE DE TRANSITAR
NAS INÚMERAS VOLTAS DO TEMPO, INVOCAR ESPIRITUALIDADES
DE BATALHA E DE CURA, PRIMAR POR UMA POLÍTICA E
EDUCAÇÃO DE BASE COMUNITÁRIA ENTRE TODOS OS SERES E
ANCESTRAS, INSCREVER O COTIDIANO COMO RITO DE LETURA E
ESCRITA EM DIFERENTES SISTEMAS POÉTICOS (...)"

LUIZ ANTONIO SIMAS E LUIZ RUPINO
"ENCANTAMENTO: SOBRE POLÍTICA DE VIDA"

ENTRE MÍSTICAS E MÁGICAS: POLINIZAÇÃO DAS ARTES INDÍGENAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA

Laura Castro

1

Este texto, assim como este livro, pretende compartilhar nestas páginas uma experiência pedagógica, um modo de fazer ativar a presença das artes indígenas no caminho-currículo da universidade pública e, por conseguinte, da escola básica. É um relato de experiência que passeia por reflexões teórico-críticas, estratégias didáticas e narrações de processo com vistas a inspirar

outras pessoas docentes na sua prática em sala de aula. Polinizar as artes indígenas no chão da sala de aula, na formação de professores do ensino básico foi o programa dessa disciplina, entendendo o programa em seu sentido performativo.

O “motor de experimentação”, isto é, o programa “cria corpo e relação entre corpos”, “deflagra negociações de pertencimento, ativa circulações afetivas impensáveis” antes de sua formulação e execução (FABIÃO, 2013, p. 4). Em sala, dois artistas professores decidem, aula a aula, convocar pequenas práticas, chamadas de místicas, relacionadas ao tema das aulas, pondo o corpo em experiência junto aos estudantes, sem saber ao certo no que cada ativação iria resultar. Nossa tentativa era desarmar o currículo, que em sua verve eurocidental encarcera, do lado de fora, saberes vivos dos povos originários e sua enorme multiplicidade no que chamamos de Artes. Trazendo para a cena, dessa forma, vozes, imagens, textos e paisagens de pensadores e artistas indígenas co-habitando com práticas e poéticas relacionadas à vida.

Outro fato importante para as aberturas e os frutos que renderam esta experiência foi ter encontrado no PRO-FARTES/UFBA, Programa de Mestrado Profissional em Artes, PPG que nos abrigou, um componente cur-

ricular intitulado “Influências Místicas nas Artes”. Este título - assim como a sugestão de sua ementa por nós reformulada - guiou nossas escolhas de textos e artistas indígenas, assim como inspirou nosso programa. Posteriormente este nome se metamorfoseou em ÍMÃ, com a junção das letras iniciais, e se desfolhou em uma ação de extensão que ampliou seu campo de atuação para professores de outras cidades, países, em diálogo com 3 antropólogos, sendo 2 deles indígenas, e 1 mestre dos saberes Baniwa no ciclo de estudos online que fizemos na parte final do componente com Idjahurre Kadiwel, Francy Baniwa, Francisco Baniwa e Paula Berbet. Virtualmente foi possível “abrir a roda” e deixar registrado no youtube do PROFARTES a gravação desses diálogos como material educativo, por que não?

2

Pego de volta esta imagem da polinização, que foi uma palavra que entrou na roda por conta da nossa aula de abertura, que aconteceu no Congresso da UFBA 2023. Fizemos de nossa aula uma ida, uma escuta à atividade do grupo de extensão “Bem viver Kirimurê”, voltado para saúde mental de pessoas indígenas na cidade de Salvador, baseado na Universidade Federal

da Bahia. Participamos de um toré deste grupo e escutamos muitos estudantes indígenas, alguns em processo de retomada e autodeclaração recentes, entre processos de aliança e amizade, dor e cura, mágoas institucionais. A atividade se chamava

“Bem viver em Kirimurê: Polinização Indígena em Salvador/BA”. Este grupo nos deu, de começo, esta palavra: polinizar.

Faço um exercício de aproximar a polinização e a docência. Quanta delicadeza envolve polinizar, levar adiante o pólen, que por sua vez é um agente de transformação, que fecunda e forma sementes e frutos? O pólen, na sua pequenez e micro-visibilidade, tem a água, o vento e outros agentes externos como vetor de transporte. Nós, professoras, temos a sala de aula - que não precisa ficar confinada a quatro paredes, diga-se de passagem - e uma gama de recursos para passar a palavra adiante. Palavra, imagem, mensagem. Qualquer coisa que não esteja pronta, mas que tem potência de se transformar junto a quem recebe e leva consigo, adiante, o pólen. No nosso caso, cada estudante era também uma pessoa professora e o movimento de fecundação tinha a potência de se multiplicar.

O chão da sala de aula, no entanto, nem sempre está aberto a fecundação, está estéril. Currículos e práticas engessadas, colonizadas. É aí então que precisamos convocar a mágica. A mestra Mayá Ribeiro nos ensina que a escola da reconquista, a escola da retomada é feita de muito guerrear. Guerra feita não com armas, mas com a força encantatória da qual os indígenas são grandes mestres, pelo constante diálogo e negociação com os encantados, outros mestres professores e guias da luta:

“SEM NOSSOS MARACÁS, NÃO TÍNHAMOS FORÇA E PODER PARA ENFRENTAR ISSO AÍ. TIVEMOS MUITA FÉ ESPIRITUAL PARA ENFRENTAR ESSA LUTA. TINHA LUGARES QUE ÍAMOS COM ORDEM ESPIRITUAL, RECEBIAMOS AS ORIENTAÇÕES DE COMO PODERÍAMOS CHEGAR, COMO PODERÍAMOS FAZER E QUE IRÍAMOS TER VITÓRIA. MUITOS DOS GRUPOS QUE RETORNARAM PARA AS RETOMADAS COMEÇARAM A PARTICIPAR DOS NOSSOS RITUAIS E DAS BATIDAS DOS MARACÁS.” (RIBEIRO, 2021, P. 58)

O movimento de retomada, sobretudo dos indígenas do Nordeste, como uma ação política importantíssima especialmente no âmbito da luta por território, inspira nosso movimento de adubar e preparar a terra da sala de aula. “Retomar é um ritual de recuperar não só a terra: é tomar na mão a vida que foi tirada”, diz Cacique Babau (2021, s/p), doutor de notório saber pela UFMG.

Penso aqui em uma retomada tendo em vista os ensinamentos e práticas do Movimento Indígena para pensarmos que retomadas podemos fazer como educadoras. Frequentemente, em aulas que ministro dentro da universidade pública, me encontro com estudantes que se conectam aos saberes e fazeres de suas avós e avôs, seus mais velhos, conhecimentos que historicamente foram ensinados como menores e necessariamente contrários, fora do escopo daqueles que seriam/serão aprendidos na academia.

Ainda mestra Mayá, em diálogo com sua mãe, nos ensina que o conhecimento não está vinculado à cultura letrada: “ - Mamãe, a gente sem saber ler também ensina, também é professor, porque a senhora é a minha professora e não sabe a leitura do A.” (RIBEIRO, 2021, p. 47) É preciso reconhecer que os letramentos são muitos e quem ensina bebe de tantas outras fontes. É preciso reconhecer textualidades que não são alfabéticas. Há um mundo para ler, antes da letra. E na mata, na floresta, muitos letramentos estão em jogo. Em suas “cartas para quem ousa ensinar”, Paulo Freire já dizia da importância de “ler

omundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita” (FREIRE, 1997, p. 19). No caso dos não-indígenas, há um vasto conhecimento para além da

letra, que não dispomos, do qual muitos de nós, independente de titulações e afins, somos analfabetos.

Nestas textualidades - grande trama da vida - aprendemos com as artes mágicas de Glicéria Tupinambá (2021), na sua retomada do manto tupinambá que acontece na escuta dos sonhos, dos mais velhos e dos encantados; de Isael Maxakali (2021), que a partir de seus cantos e desenhos dos Yãmĩyxop¹, com os quais é possível transformar a doença, curar; e que a arte mesmo seja via de retomada, de mágica e mística, para escutar as vozes das avós borradas pela história colonial, como convoca Gustavo Caboco em seu videopoema “Recado ao parente”:

*“CANTE A CANÇÃO DA VOVÓ. (...) OUÇO A VOZ DA VÓ,
A VÓ DA VOZ, DE OUTRO TEMPO E BORDO O MAPA DA
NOSSA FRONTEIRA WAPICHANA RE-INVENTANDO UM
MUDO, NÃO MUDO, TRANSFORMO, DIGO FALANDO ANDO
A CRIAR PALAVRA POR ESTAS BANDAS,” (CABOCO,
2020, S/P)*

1 Povos-Espíritos da Mata Atlântica, reconhecidos e nomeados pelo povo Tikmũ'ũn, conhecidos pelos brancos como Maxakali.

3

No segundo encontro do componente, para apresentação do plano de curso do semestre 2022.1, cada pessoa tirou uma carta de tarô de Marseille e uma palavra de uma espécie de baralho que preparamos com as palavras-chaves do programa performativo do componente curricular. Essas palavras guiaram nossas aulas posteriores:

MÍSTICAS

MÁGICAS

GEONARRATIVAS

ALIANÇAS

FLORESTA

COALIZÕES

CURA

MUSICALIDADES

ARTES INDÍGENAS

SONHOS

MIRAÇÕES

Foi importante e místico, poderia dizer, quando cada pessoa apresentou a si e a sua pesquisa, a partir da palavra que lhe procurou e também da carta de tarô que cada pessoa tirou. Místico no sentido de que aquele gesto convocava outras racionalidades, sensibilidades e modos de pensar no percurso acadêmico posto que naquele encontro inaugural foi quando compartilhamos nosso plano do semestre.

Na ementa complementar criada a partir deste componente curricular, havia um trecho que dizia: “Influências místicas na AIC. O sistema de AI e a coalizão com outros sistemas”. Acredito que isso nos levou inicialmente a criar místicas-modos para discutir o conceito de arte indígena contemporânea (AIC) de Jaider Esbell. Como a arte indígena pode abrir um campo cosmológico, dialogar com tantas dimensões da vida, do universo, das curas e mágicas, a partir de uma compreensão diversa da noção de mística?

O primeiro texto discutido em aula foi “Manifestações estéticas indígenas”, de Naine Terena, no dossiê “Eu Estava Aqui O Tempo Todo E Você Não Me Viu: Desafios E Conquistas Da Arte Indígena Contemporânea Brasileira”, organizado por ela e Kássia Borges na Revista Estado da Arte, da UFU. Para Naine, a provocação desta publicação tinha como objetivo “se afastar e ao mesmo tempo se aproximar da ideia de arte indígena, buscando o lugar das coisas, nesse turbilhão de mensagens cruzadas que permeiam os fazeres

artísticos dos povos originários nesse momento” (NAINE, 2022, p.458). Trazendo pra jogo o campo minado do sistema das artes, se a arte impregna todas as esferas da vida do indígena brasileiro, porque somente agora “você me viu”:

PRECISAMOS PENSAR QUE A ARTE INDÍGENA DESDE SEMPRE, SE COLOCOU COMO PRODUÇÃO PRESENTE NO BRASIL, PARA ALÉM DE UMA ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA ‘ENCONTRADA’ AGORA, SÓ ENXERGADA COMO ARTE NESSE MOMENTO, OU TALVEZ, POR VOLTA DOS ÚLTIMOS VINTE ANOS. CABE PROBLEMATIZAR AS MOTIVAÇÕES PARA ESSA EXPLOÇÃO NO INTERESSE NESSAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS, E O SEU RECONHECIMENTO, PARA COLOCAR EM QUESTÃO SE TUDO QUE EXISTIA ANTES DA EMERGÊNCIA DE ARTISTAS, COLETIVOS, CURADORES E CRÍTICOS ORIGINÁRIOS, NÃO ERA/É ARTE PARA AS PESSOAS QUE ESTÃO ENVOLVIDAS COM A HISTÓRIA DA ARTE? ENTENDO E ME PARECE QUE A CATEGORIZAÇÃO DE ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA TRAZ ALGUNS PORQUÊS PARA SEU ENQUADRAMENTO, QUE BASEIAM – SE TALVEZ, NO RECONHECIMENTO DOS SUPORTES E FORMAS QUE AS PRODUÇÕES TRAZEM, POR ESTAREM AJUSTADOS AO QUE SE CONSIDERA ARTE PELOS CÂNONES E PELA HISTÓRIA DA ARTE OFICIAL – TROCANDO EM MIÚDOS, AINDA QUE A CATEGORIA ARTE CONTEMPORÂNEA INDÍGENA SEJA UMA REIVINDICAÇÃO DE GRUPOS DE ARTISTAS INDÍGENAS E ALIADOS, O BALIZAMENTO DA MESMA SE DÁ PELA ACEITAÇÃO DE PESQUISADORES, HISTORIADORES DA ARTE, CURADORES, ENTRE OU-

TROS, QUE VÊEM NELA, UMA MAIOR APROXIMAÇÃO COM O QUE RECONHECEM ENQUANTO ARTE. (...) PRETENDO SER BASTANTE PRECAVIDA COM RELAÇÃO A ESSA DEMARCAÇÃO DE CATEGORIAS, VISTO QUE NOSSAS MANIFESTAÇÕES ESTÉTICAS, COMO DITO ANTERIORMENTE JÁ ESTAVAM AQUI, MAS TALVEZ, FORA DO OLHAR DOS CRÍTICOS, CURADORES E TODOS AQUELES ENVOLVIDOS NA CADEIA PRODUTIVA DAS ARTES VISUAIS. É ESTE SEGMENTO QUE TENHO CHAMADO A PENSAR, JUNTO DOS PROGRAMADORES CULTURAIS, PESQUISADORES E OS PRÓPRIOS INDÍGENAS, COM O INTUITO DE REFLETIR SOBRE SEUS FAZERES ENQUANTO PRODUÇÕES DE VALORES IMENSURÁVEIS, PARA ALÉM DO MERCADO DA ARTE, DO ARTESANATO OU DA DECORAÇÃO. (TERENA, N., 2022, P. 458)

Longe de querer levar adiante essa coalizão, isto é, defender um ou outra categoria/chamamento, nos interessava mais que nossa curadoria educativa pudesse confrontar as táticas do sistema das artes neste súbito interesse nas avenidas identitárias, com operações e perversidades próprias do sistema das Artes, historicamente excludente. Nos propondo a uma série de reflexões em torno das Manifestações Estéticas das Artes, Naine Terena nos convida a reconhecer todo campo das artes, entre artesanias e artefatos, de modo largo, todo aberto, a vastidão das artes indígenas, para além do cercadinho da arte, das categorias:

SE A PRIORI CONSIDERO QUE EXISTEM DIFERENTES SUPORTES E FAZERES ARTÍSTICOS ENTRE OS INDÍGENAS NO PAÍS, VISLUMBRO A POSSIBILIDADE DE RECONHECIMENTO DAS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS INDÍGENAS, PELAS SUAS PRÓPRIAS FORMAS DE PERCEBER SUAS ESTÉTICAS, FAZERES E MUNDOS, NÃO PRECISANDO SE ENQUADRAR A UM CONCEITO NÃO INDÍGENA, PARA EXISTIR ENQUANTO ARTE. (TERENA, N., 2022, P. 461)

Co-habitando com esta posição de Naine Terena, Jaider Esbell nos dá a oportunidade de pensar a partir de seu programa, seu modo de criar armadilhas para armadilhas do sistema das artes, em seus diversos textos e práticas para seguir pensando nisso. Lemos, no curso, o texto “Arte Indígena Contemporânea e o grande mundo”, um texto importantíssimo do legado do artista. Publicado originalmente em seu blog, onde até hoje estão abrigadas grande parte de suas reflexões cotidianas e registradas em seu site, este texto foi publicado também na Revista seLecT em janeiro de 2018. Especializada em Artes Visuais e cultura contemporânea, a última publicação impressa da revista daquele ano, a seLecT#37, havia veiculado o texto “Dos Tupinambá aos Huni Kuin: arte contemporânea brasileira em risco”, em que Ana Avelar e Ana Magalhães dão o Povo Tupinambá como extintos. Diante da indignação e os protestos no site da revista sobre tal declaração, a revista convida Jaider para publicar este texto e republica, dias depois, no site o texto

de Magalhães e Avelar com um “erramos”, com desculpas e compromisso de corrigir o texto².

Em meio a todos os embates que aqui ilustram muito bem o jogo de forças entre a arte contemporânea e as artes indígenas, “Arte Indígena Contemporânea e o grande mundo”, de Jaider Esbell, é dedicado a “explicar o porquê de chamarmos arte indígena contemporânea e não ao contrário” (ESBELL, 2018a, s/p). Demarcar uma outra ordem: arte indígena, o contemporâneo por último, isto é, o menos importante se contemporâneo ou não, pois a arte indígena sempre existiu. Jaider reconhece que há um encontro de sistemas, mas eles não se fundem, habitam sobretudo um campo de fricção: “posso bem representar o encontro do sistema de arte entre os indígenas com o sistema de artes global no contexto contemporâneo (...) A arte indígena encosta na arte geral enquanto sistemas próprios, mas elas não se fundem nem se confundem totalmente, a priori.” (Idem, s/p)

Nas academias de Letras, nos manuais de Belas Artes, nos museus da arte contemporânea do Brasil há algumas décadas nem se falava em artistas indígenas, não se reconhecia suas artes, especialmente no âmbito da contemporaneidade. Mas eu estava aqui o tempo todo, nos provoca Naine Terena e Kássia Borges. Essa provação na própria

2. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://SELECT.ART.BR/TUPINAMBA-HUNI-KUIN-ARTE-CONTemporanea-BRASILEIRA-RISCO/](https://select.art.br/tupinamba-huni-kuin-arte-contemporanea-brasileira-risco/)

cara da arte contemporânea e de suas instituições que hoje, desesperadamente, as convocam como curadoras também mais como manobra de se eximir de suas responsabilidades do que como reparação e oportunidade de repensar suas estruturas coloniais.

Um exemplo disso é assistirmos a um museu como o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) se autodenominar “diverso, incluso e plural³ e vir a público problemas como o que teve com Sandra Benites em 2022. Em 2019, a curadora e pesquisadora guarani nhandewa foi contratada para ser curadora adjunta de arte brasileira no MASP. Essa notícia foi amplamente veiculada pela mídia no ineditismo de uma mulher indígena ocupar esta posição, tão importante dentro do campo de forças da museologia. Alguns anos depois, na ocasião da exposição Histórias Brasileiras (2022), quando Benites e Clarissa Diniz eram as curadoras responsáveis pelo núcleo “Retomadas” dessa grande exposição, o MASP vetou algumas fotografias ligadas à luta do Movimento Sem Terra (MST) que compunham o escopo da curadoria. Diante disso, Sandra Benites e Clarissa Diniz pediram demissão emitindo uma nota pública explicando as razões e os embates com o museu. A primeira mulher curadora indígena de um dos museus mais legitimados e afortunados no país, havia se demitido. Os conflitos estavam

3. VER [HTTPS://WWW.INSTAGRAM.COM/MASP/](https://www.instagram.com/masp/)

expostos e as interdições vindas da própria estrutura vertical do museu. Após a repercussão negativa no contexto de uma exposição que pretendia contar histórias brasileiras, o MASP voltou atrás e reconheceu falhas processuais e erros no diálogo com as curadoras.

Episódios como estes aqui relatados expõem todo o campo de tensão no encontro dos sistemas da arte contemporânea e da arte indígena que, sem dúvida, foram discussões fundamentais no nosso primeiro ciclo de estudos. Debates necessários neste movimento de polinização e na formação continuada de professoras de Artes do ensino básico.

4

“Hoje sou um artista reconhecido com prêmios. Hoje posso dizer que o sistema de arte global já me absorveu.”, diz Jaider Esbell em “Arte Indígena Contemporânea e o grande mundo” (ESBELL, 2018a, s/p). No entanto, não é isso que importa. O mais significativo nesta reflexão de Jaider é que - mesmo sem deixar de ter em horizonte o contato e a negociação indispensáveis que faz com o sistema da arte - o grande mundo está para além dos muros e das racionalidades do mundo moderno-ocidental. Neste sentido, a arte indígena contemporânea está mais

interessada em acessar, dialogar e fortalecer o campo cosmológico e os outros tantos mundos que compõem o mundo:

“A ARTE ENTRE OS INDÍGENAS REPRESENTA EM SUA MÁXIMA CAPACIDADE O ACESSO AO MUNDO COMPLEMENTAR QUE REPRESENTA A FALTA DE SENTIDO QUE HÁ NO MUNDO MODERNO, NO MUNDO-FORÇA QUE DOMINOU E EM QUE SE EVIDENCIA O COLAPSO. A ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NESSE SENTIDO ESTÁ PARA MUITO ALÉM DAS MOLDURAS E ESTRUTURAS. A ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA PURIFICA-SE FILTRANDO EM SI MESMA COM A FORÇA DA ESPIRITUALIDADE, SEU NÚCLEO. A ARTE INDÍGENA ENCOSTA NA ARTE GERAL ENQUANTO SISTEMAS PRÓPRIOS, MAS ELAS NÃO SE FUNDEM NEM SE CONFUNDEM TOTALMENTE, A PRIORI. OS PROPÓSITOS DA ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA VÃO MUITO ALÉM DO ASSIMILAR E USUFRUIR DE ESTRUTURAS ECONÔMICAS, ICÔNICAS E MIDIÁTICAS. A ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA É, SIM, UM CASO ESPECÍFICO DE EMPODERAMENTO NO CAMPO COSMOLÓGICO DE PENSAR A HUMANIDADE E O MEIO AMBIENTE.(IDEM, S/P)”

Dentre algumas das exposições de arte indígena que apreciamos neste curso, destaco em especial a iMIRA! que nos traz um ponto importante para pensar a arte indígena contemporânea, a relação entre as artes indígenas e o sistema de arte. Diferente das demais, com

uma curadoria não indígena, de Maria Inês de Almeida e Beatriz Matos, a exposição teve diversas montagens, com estreia no Centro Cultural da UFMG em 2014. A mostra reuniu “25 povos originários da América do Sul, neste contexto representado por 54 artistas e suas obras-trajetórias” que segundo Jaider Esbell se apresentam como “em contraponto com o senso comum de que existir pressupõe seguir uma única via ditada por outros, a hegemonia e o unilateralismo” (ESBELL, 2018b, p. 70). Segundo Jaider, o ponto comum são: “o valor incalculável do saber ancestral, a energia espiritual, a força da resistência e a magia pela busca de perpetuação em um tempo visivelmente predisposto a ignorá-los com a ideia da homogeneização inevitável” (Idem, ibidem).

Importante mencionar também o fato da pesquisa curatorial ter passado pelo grupo de pesquisa Literaterras, intimamente envolvido na edição de narrativas de povos indígenas, tendo editado mais de 100 livros de autoria indígena, sob coordenação do Prof.^a Dra. Maria Inês de Almeida e com a participação decisiva na Licenciatura Intercultural Indígena da UFMG, movimentos que contribuíram para programas importantes no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais, como o Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais e os recentes títulos importante de reconhecimento de notório

saber à mestres e mestras indígenas como Mestra Maya, Sueli Maxakali e Japira Pataxó. Ressalto isso porque desde a universidade, é importante termos em vista percursos importantes para a presença dos povos indígenas dentro deste espaço, a universidade pública no Brasil, que enquanto pode, na rigidez de sua estrutura, é um espaço de antagonismo, de exclusão e de racismo.

Foi a iMIRA! que abriu portas para a indicação de Jaider Esbell ao Prêmio Pipa, quando venceu o prêmio em 2016. Trago esse ponto não porque seja importante para nossa discussão, mas porque este prêmio, enquanto vetor de força do campo da arte contemporânea, foi uma chave importante para hackear o sistema, retomando como Jaider muito gostava de afirmar como “armadilha para armadilhas” (ESBELL, 2020). Ao mesmo tempo que, no correr deste curso de “Influências Místicas nas Artes”, outra passagem importante foi a exposição Moquém Surari (2020), cujo subtítulo é justamente “arte indígena contemporânea”. Aberta na ocasião da Bienal de São Paulo, como parte de sua programação, assim apresenta o curador-chefe do MAM-SP, Cauê Alves:

A EXPOSIÇÃO E O CATÁLOGO AMPLIAM A REFLEXÃO NÃO APENAS SOBRE A ARTE, MAS TAMBÉM SOBRE O PENSAMENTO COSMOLÓGICO AMERÍNDIO. AMBOS AJUDAM A TRANSFORMAR O MUSEU E O PAÍS NUM ESPAÇO

MAIS DIVERSO. AS NARRATIVAS DOS DESCENDENTES DE MAKUNAÍMA, CONTADAS POR ELES MESMOS, CERTAMENTE ABREM OUTRAS PERSPECTIVAS PARA ALÉM DAQUELAS IMAGINADAS PELOS ARTISTAS E INTELLECTUAIS MODERNISTAS QUE FORAM CENTRAIS PARA A FUNDAÇÃO DO MAM (ALVES, 2021, P.4).

O mote de 100 anos da Semana de Arte Moderna de 1922 foi muitas vezes revisitado em exposições, curadorias, textos críticos e na rede de recados que os artistas indígenas participaram. Não como uma celebração da semana, mas certamente como afirmação de outro campo de interesse e de perspectivas ausentes desde então no campo

das Artes no Brasil. Talvez a citação mais direta a esta referência seja a exposição ReAntropofagia, curada por Denilson Baniwa e Pedro Gradella, que reuniu obras de 16 artistas e coletivos indígenas de etnias diversas no Centro de Artes da UFF, no Rio de Janeiro, em 2019.

No “Re” - antropofagia, que inclui revisão, reviravolta e revolta, um dos trabalhos icônicos desta série é a tela de 2018, em que a cabeça de Mário de Andrade está posta em uma bandeja junto ao clássico livro *Macunaíma*. No poema que acompanha este trabalho, Denilson Baniwa remete criticamente suas indagações aos modernistas, aponta ironicamente equívocos assim alfineta, como artista indígena

contemporâneo, as práticas da arte contemporânea, suas consagrações perversas e interesses escusos:

A ARTE MODERNA JÁ NASCEU ANTIGA COM SEUS TALLHERES FORJADOS À LA PARIS FACA, FORK, PRATO RASO E BOURDEAUX PÁRIS QUE POR FUCK FAZ BOBAGEM SE A ARTE INDÍGENA DURARÁ DEZ ANOS EU QUERO SER AQUILES: QUE SERÁ FAMOSO E MORRERÁ ANTES DE RECEBER O TROFÉU NA QUEDA DO CÉU SER ESTRELA CADENTE – PINTOU E BORDOU, DIRÃO NA CANTIGA A ARTE-MACUNAÍMA NO MOQUÉM FARÁ UGA-UGA COM AS MÃOS NOS LÁBIOS POIS É UM TOTEM, UM PAU-DE-SEBO ONDE NINGUÉM CONSEGUE O PRÊMIO GRÊMIO DE COLECIONADORES, RATOS BRANCOS DE LABORATÓRIO ESTÉRIL ONDE PRATOS FAKE-ANTROPOFÁGICOS SÃO MENU PARA ABUTRE-CINÉREO SÉRIO, NASCERIA DE FÓRCEPS UMA ARTE BRASILEIRA? SEM ÍNDIOS NA CANOA QUE FALHA-TRÁGICA QUERO QUEM COME COM AS MÃOS, ALGUÉM? SEM LIMITES-GEO E CONECTADA À MÁTER REANTROPOFAGIA POSTA À MESA NOSTÁLGICA É ARTE-INDÍGENA CRUA SEM NENHUM CARÁTER (BANIWA, D. 2021)

Essa é uma das reflexões que podem ser trazidas para sala de aula em polinizações por vir e que dão pano para manga no âmbito do currículo escolar das Artes, que em geral é baseado na historiografia da Arte Brasileira, quando o Modernismo é um ponto alto.

Disso tudo, um dos fatos que considero mais relevante neste texto onde maturo, avalio e compartilho essa experiência pedagógica com as artes indígenas na universidade é a maneira que se deu e como poderá se dar o compartilhamento das exposições como a *Moquéem Surari*, *iMira!*, *Nakoada* e *Véxoa* a partir de seus catálogos, materiais videográficos, textos, fotografias. Os catálogos podem ser encarados, como foram no nosso curso, como material bibliográfico, como material didático para esta turma de professores em formação continuada em nível de Mestrado Profissional. Acredito que estas reflexões não seriam as mesmas se não fosse possível entrar em contato com essa gama de obras e textos críticos disponíveis nos catálogos das respectivas exposições. Dessa forma, recomendo fortemente, aos professores que me lêem, que tomem o catálogo como material didático em suas salas de aula.

5

São muitos os relatos que poderia fazer aqui de experiências e discussões importantes que tivemos neste componente curricular. De algum modo, esta publicação tem o desejo de fazer essa partilha. O objetivo deste componente curricular, e por conseguinte deste caderno pedagógico, foi

a partir de práticas místicas, de um programa performativo ativar em sala de aula a potência de polinizar artes indígenas entre estudantes-docentes, dentro de seus chãos de escola, de suas comunidades de aprendizagem (HOOKS, 2013). Fazendo abrigo no Mestrado Profissional em Artes, o PROFARTES, programa voltado à professores de arte da rede pública, recebendo professores em sua maioria não-indígenas e vindos de diversos lugares do Nordeste. Professores formados pela cidade, pelo sertão, pelo rio e seus processos de criação. Produzimos literatura, planos de aula, imagens, textos-teia e aqui se encaminham na partilha de reflexões, na miração de aulas, práticas, encontros, no que chegou para nós de nosso encontro.

Um dia, nunca me esquecerei, Marinaldo, professor-palhaço, levou um lençol para fazermos uma brincadeira. A brincadeira era a sua mística. Uma pessoa tinha que entrar no lençol e as outras garantir sua segurança carregando o pano. O palhaço de Marinaldo - Pilulito - nos convidou, Erleide entrou e criamos um campo de força expresso pelas muitas risadas de estar vivendo aquele momento mágico e esquecendo que estávamos numa sala de aula. Eu me senti profanando aquela sala que me traz memória de tantos momentos duros como reuniões e discussões entre colegas. A sala estava contaminada pela mágica: o palhaço me convidou a rir até doer a barriga. A me mara-

vilhar como ver o impossível, nós jogando pra cima uma estudante-professora-brincante. Ali estava o programa de Marinaldo, nítido nesses gestos.

As aulas estavam sempre sujeitas a serem feitas, costuradas pelo aqui-agora do encontro, dando espaço àquilo que se sobrepõe ao planejamento. Como quando nosso encontro foi feito na beira da praia em Itapuã. Lilian e Sinval eram os estudantes responsáveis por fazer a sua mística e o tema da aula era “geonarrativas”, mobilizado por leituras como “Antes o Mundo não existia”, de de Umusi Pārökumu e Tōrāmu Kehíri, do Povo Desana, e as vastas escritas geolocalizadas no Rio Negro, no Amazonas e, para nós, espalhadas em textos como o de Jaime Diakara, João Paulo Barreto Tukano, Francy e Franscisco Baniwa. Na aula, de frente para a Pedra que Ronca, em Itapuã, quando para cada pedra havia uma narrativa, contada para nós por Ary, companheiro de Lilian, pescador, nascido e criado naquela beira de praia me fez propor outro título para nossa aula: Geonarrativas em Itapuã. Tudo fez sentido e o território e suas narrativas se agigantou entre nós.

Finalizo este texto no final de dezembro de 2023⁴, quando a PL 490, depois de ter sido aprovada no Congresso Nacional, vetada parcialmente pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva e considerada inconstitucional pelo STF, é promulgada pelo presidente do senado, Rodrigo Pacheco,

levando adiante a tese do marco temporal, na surdina das festas de fim de ano e no ataque reiterado do Estado Brasileiro aos Povos Indígenas do Brasil. A Educação brasileira, especialmente a educação pública, tem o dever de engendrar ações de reeducação do Povo Brasileiro nas urgências de reconhecimento, de aliança e de dignidade para vida dos indígenas deste país. Neste livro, apontamos caminhos para auxiliar e apoiar professores neste sentido. Que possamos semear e fazer crescer no chão da escola uma floresta de saberes, imagens e fazeres que se somem a esta luta tão importante. Eu, como professora, também estou em formação, em reflorestamento.

4. NESTE PERÍODO DE FINALIZAÇÃO DESTA CAPÍTULO, ESTOU COMO PROFESSORA VISITANTE DA UNIVERSIDADE NACIONAL AUTÔNOMA DE MÉXICO (UNAM) E, DESSA FORMA, O PRESENTE TRABALHO FOI REALIZADO COM APOIO DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – BRASIL (CAPES) – CÓDIGO DE FINANCIAMENTO 001. ALÉM DISSO, A PRESENTE PUBLICAÇÃO ESTÁ NO BOJO DAS AÇÕES E REFLEXÕES GERADAS PELO PROJETO “ESCOLAS VIVAS: PEDAGOGIAS TERRITORIALIZADAS E MATERIAIS DIDÁTICOS DIFERENCIADOS PARA PROMOÇÃO DA INTERCULTURALIDADE COMO POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA”, COM APOIO DO CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPQ), EM EXECUÇÃO ENTRE 2023 E 2024 SOB MINHA COORDENAÇÃO.

REFERÊNCIAS

CABOCO, Gustavo. “Recado ao parente: fortificar nossos elos” (2020). Disponível em: <https://ims.com.br/convida/gustavo-caboco/> Acesso em: 2 jan 2024.

BABAU, Cacique. In: “Retomadas em todo o país: indígenas ocupam suas terras ancestrais, ainda que sob ataque” (2021). Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/14/retomadas-em-todo-o-pais-indigenas-ocupam-suas-terras-ancestrais-ainda-que-sob-ataque> Acesso: 02 jan 2024.

BANIWA, Denilson. ReAntropofagia (2021). Disponível em: <https://brooklynrail.org/2021/02/criticspage/ReAntropofagia> Acesso: 02 jan 2024. ESBELL, Jaider. “Arte Indígena Contemporânea e o grande mundo” (2018a). Disponível em: <https://select.art.br/arte-indigena-contemporanea-e-o-grande-mundo/> Acesso em: 2 jan 2024.

_____. “MIRA! - O CONTEXTO DA OBRA, DO ARTISTA E DA OCASIÃO”. In: Jaider Esbell - Coleção Tembetá. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2018. _____. “A ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA COMO ARMADILHA PARA ARMADILHAS” (2020). Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/07/09/a-arte-indigena-contemporanea-como-armadilha-para-armadilhas/> Acesso em 02 jan 2024.

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: O Corpo-Em-Experiência. Ilinx – Revista do Lume, n. 4, 2013.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d’água, 1997.

MAXAKALI, Isael. “Tem canto, tem história” (2021). Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/critical-times/article/4/3/595/294174/Tem-canto-tem-historia> Acesso em 02 jan 2024.

RIBEIRO, Maria Muniz de Andrade. A escola da Reconquista. Bahia: Teia dos Povos, 2021. TERENA, Naine. “Manifestações estéticas indígena: pensar o fazer arte indígena no Brasil”. Revista Estado Da Arte, 3(2), 457–463, 2022.

TUPINAMBÁ, Glicéria. “Assojaba Ikunhãwaral. O manto é feminino.” In: TUNGY, Augustin et al. Kwá Yepé Turusú Yuriri Assojaba Tupinambá - Essa é a grande volta do manto tupinambá. São Paulo: Conversas em Gondwana, 2021.

TEXTOS – TEIA
ARTES INDÍGENAS NA ESCOLA:
REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO
DE ENSINAR E APRENDER ARTE

Erleide Cunha Morais

Pensar a Arte é pensar o processo criativo em suas múltiplas dimensões: cognitiva, emocional, social e mística. A dimensão cognitiva ocorre no sentido de acessar e acionar toda gama de referências construídas ao longo da trajetória do artista/criador. A emocional envolve a subjetivação do sujeito, sua sensibilidade e imaginação. A social é resultante de todo decurso de entrelaçamentos sociais e inter-relacionais. E a dimensão mística? A arte pode decorrer de influências místicas?

A palavra mística significa: “*Em que há mistério ou razão incompreensível*”¹. Então, como compreender e interpretar essa relação entre arte e mística? Parto do entendimento da mística como resultante de uma percepção holística humana e das cosmovisões indígenas. Isto porque, enquanto seres imbuídos de sensibilidade e percepção, temos a oportunidade de entender e ser no mundo de uma forma integrada, construindo relações mais amplas com todos e tudo o que existe, buscando conexão entre o mundo real e o mundo sensível. Segundo Jaider Esbell: “a arte indígena contemporânea é, sim, um caso específico de empoderamento no campo cosmológico de pensar a humanidade e o meio ambiente”².

A arte, assim, se corporifica a partir do sentido prático da vida, das forças externas à razão e toda uma ancestralidade latente. O que ratifica a quebra de fronteiras entre arte e a vida plena dos povos indígenas.

A dimensão mística a partir da arte indígena nos coloca diante de inúmeros questionamentos e nos convoca a novos olhares sobre a arte: Quais sentidos a arte não indígena está atrelada? Que relações essa arte tece

1. DEFINIÇÃO DO DICIONÁRIO ONLINE PRIBERAM DE PORTUGUÊS ([HTTPS://DICIÓ-NARIO.PRIBERAM.ORG/MISTICA](https://dicionario.priberam.org/mistica)). ACESSO EM 4 DE SETEMBRO DE 2024.

2. ESBELL, JAIDER. JAIDER ESBELL. RIO DE JANEIRO. AZOUQUE EDITORIAL, 2018 (COLEÇÃO TEBETÁ), P. 130.

com os significados transcendentais do mundo? A arte na escola leva em conta as significâncias sutis e contextuais vividas pelos alunos?

A arte segundo as cosmopercepções indígenas é concebida como um processo de concretude da própria vida, vivida e sentida em todas as esferas, o que foge do que conhecemos de abstração. Tudo é significante e significado no modo de existir da Arte. Assim como o processo do sentido coletivo do fazer. Jaider Esbell nos afirma: “A arte fala de seu berço, respira trocas e é sempre atual, precisa ser contextual, sentida no todo e por cada um como uma experiência única com propósito coletivo”.³

Outro aspecto a considerar no tocante à mística em arte é a relação da arte indígena com a dimensão do sonho. O sonho como intersecção entre o mundo sensível e o mundo material, do qual emergem visões e cosmovisões, manifestando assim, elementos de inspiração, imaginação e ~~revelação em~~ fazer artístico ancorado na busca além das referências habituais.

Uma arte que se gesta nas entrâncias de uma consciência maior de identidade humana, cultural e espiritual, da

3. *ESBELL, JAIDER. JAIDER ESBELL. RIO DE JANEIRO. AZOUQUE EDITORIAL, 2018 (COLEÇÃO TEMBETÁ), P. 86.*

qual emergem narrativas visuais e inspiracionais, sejam através de sonhos, rituais, mirações e modos singulares de produzir que fazem sentido para a sua existência.

O estudo da arte indígena, para além das categorizações propostas pelo modelo hegemônico, nos convoca a reflexões sobre o processo de ensinar e aprender arte na escola.

O ensino de arte sempre esteve ligado às propostas colonialistas que distanciam o aluno da sua realidade, a partir de parâmetros europeus homogeneizantes. É em busca dessa ruptura que o estudo ampliado da arte indígena se faz necessário para descortinar possibilidades de novos estudos e fazeres artísticos que estejam conectados a uma arte humanística e integrada aos saberes do real e do sensível.

O mercado capitalista impõe regras e padrões voltados para uma educação que priorize uma lógica que privilegia determinados estudos sobre a arte. Essas normas ditam o que pode ser considerado ou não arte, o que interfere na valorização das identidades e fazeres artísticos dos artistas locais e das manifestações singulares que fazem parte da comunidade escolar. Assim, o ensino-aprendizagem de arte se limita à construção de conhecimentos desconectados da realidade local e da identidade cul-

tural e social dos aprendentes. Uma visão reducionista, que precisa ser superada.

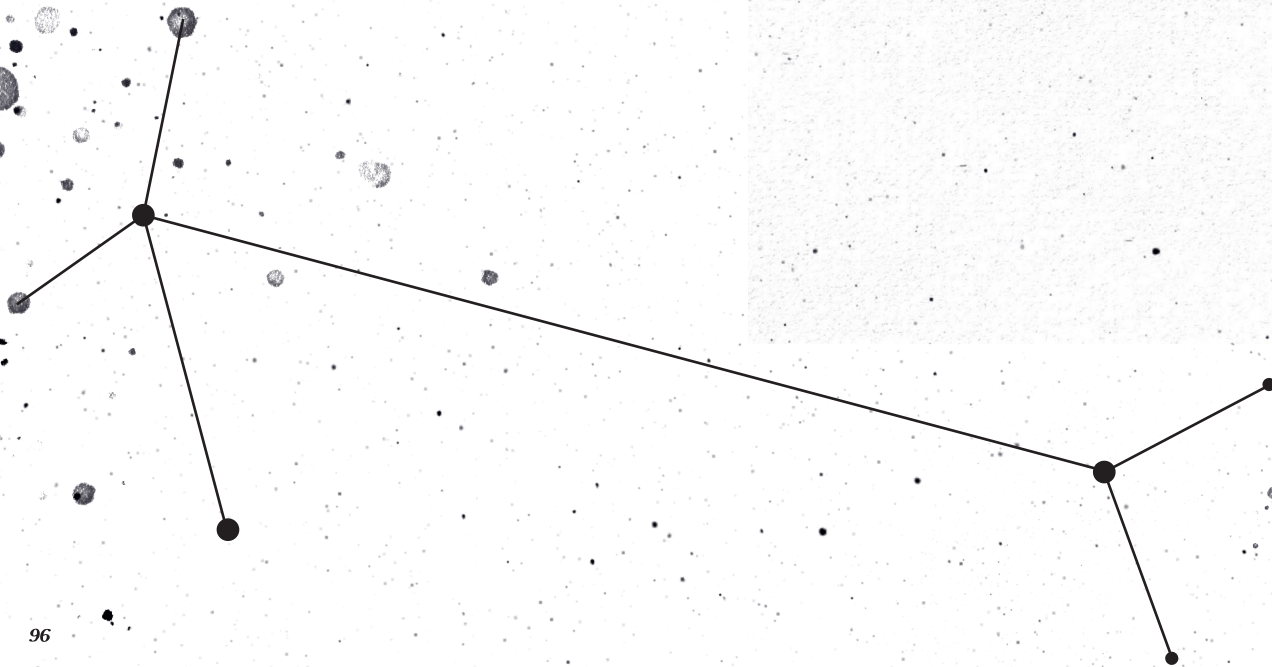
O conhecimento e estudo das artes indígenas representa a porta de entrada para uma nova concepção de ser humano, de relações e de mundo.

REFERÊNCIAS:

ESBELL, Jaider. Jaider Esbell. Rio de Janeiro. Azougue Editorial, 2018 (Coleção Tembetá).

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, 729 p.

MÁGICAS





**CORDEL DO
ATRAVSSAMENTO**

Marinaldo Coutinho

Atravessamento,
substantivo masculino,
ato ou efeito de atravessar,
travessia de pensamento,
penetrar, transpassar,

Perfurar, permear,
transpor, passar, varar,
traspasar o conhecimento
pro pensamento modificar.

Palavra diferente que
não tinha o costume de escutar,
foi no curso do mestrado
que alguém veio me falar.

Em Místicas na Arte,
nas aulas de Laura
nas falas Lucas
veio logo se desvendar.

Pensei que fosse ver
coisas como devagarinho,
sem pressa de chegar,
em processos de atravessamento
veio me atravessar.

Magia nos exercícios
No primeiro bate papo,
sentados naquele chão
a proposta era
abrirmos a discussão.

Quando falo de magia
De fala em fala,
de olhar em olhar,
os pensamentos
a se alinhar.

Quando falo de magia
A ideia da mística na arte
para mim parecia
uma abordagem surrealista
como nunca antes via.

Pensei que fosse ver
coisas como alquimia
processos entrelaçados
de força e magia.

Magia nos exercícios
nas formas de dramaturgia,
nos processos criativos
nas formas de alegoria.

Quando falo de magia
me refiro a energia
me reporto a uma mística
como luz que alumia.

Mas logo percebi
de qual mística se tratava
uma mística transcendente
de uma história mal contada.

Mal contada por aqueles
preocupados em espalhar
o apagamento de uma memória
de vários povos, desse lugar.

Daí o atravessamento
começou a acontecer
em cada fala revelada
cada forma de dizer.

De dizer que o foco sempre
foi dos indígenas falar,
mostrar sua cultura,
falar do seu lugar.

Mas, não falar da forma
que pouco sempre se falou
nas salas de aula
por quem nunca estudou.

*Estudou as questões indígenas
seus povos e seu lugares,
suas crenças, suas falas,
seus pensares, seus sonhos.*

*Sonhares com um mundo
que vive em harmonia
que respeita a floresta
que emana energia.*

*Sonhares com um céu
que não pode cair
não pode descer pra terra
não pode sucumbir.*

*Laura e Lucas me falaram
dos povos originários
dos povos que sempre
protegeram o sonho.*

*Os encontros prosseguiram
todos cheios de falares,
cheios de ensinamentos
dos povos originários.*

*De tantos outros ouvi
mas, desses absorvi,
os Krahô, Macuxi,
Maxakali, huni kuin.*

*Eleonora Fabião
desmistificou
Grada Kilomba
descolonizou.*

*Ailton Krenak
futurou
e de aliança
também falou.*

*Naine Terena
o tempo todo
esteve aqui
e eu conseguir ver sim.*

*Davi Kopenawa,
do céu falou.
Jaider Esbell
armadilha montou.*

*Outros nomes que me veio atravessar:
Sônia Guajajara, Glicéria Tupinambá.
Laura fez Os Mantos Levantar.
e Lucas fez a Pergunta Ressoar.*

*Geonarrativas,
mirações,
alianças,
coalizões.*

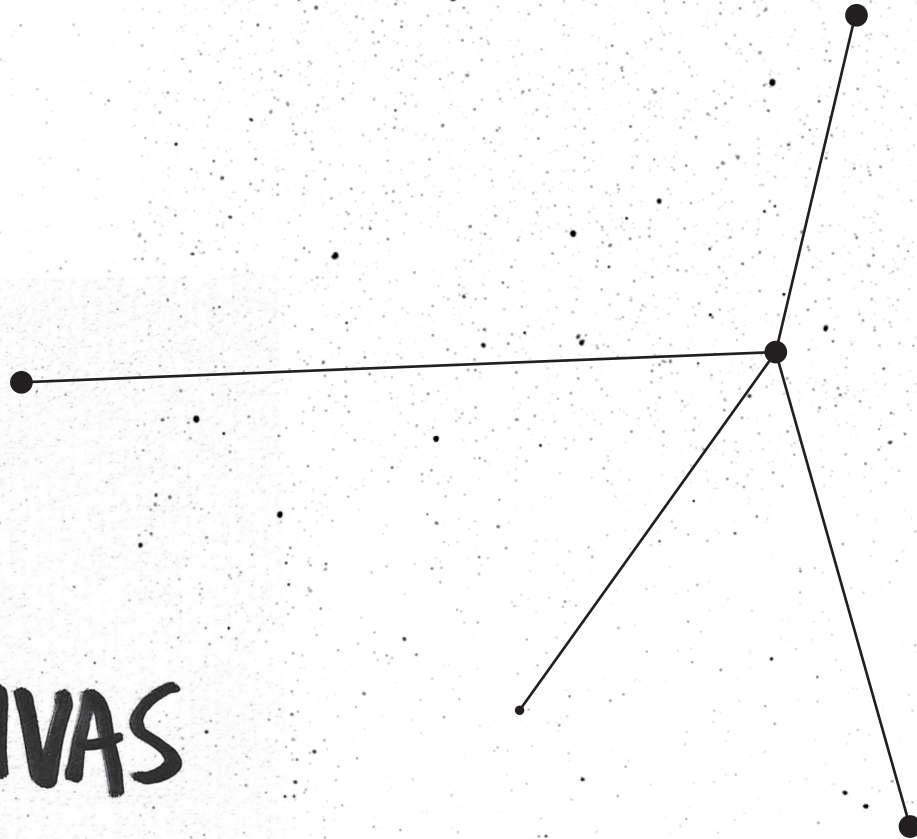
*Até o Palhaço Pilulito
na aula veio se apresentar
com sua energia mística
fez o povo se animar.*

*Tudo isso me atravessou
e aos poucos modificou
o meu jeito de olhar
os donos desse lugar.*

*O olhar também mudou
sobre as místicas que se falou
místicas que nem todos querem saber,
que nem todos querem viver.*



GEONARRATIVAS



SEGREDO DA HISTÓRIA TEXTO - TEIA LAÇANDO NARRATIVAS

Juliana Lama

Como um sonho; uma narrativa pode guardar um tanto de segredos, onde se necessita de tempo de ação do pensamento para desvendar. Algumas informações preciosas por onde a voz narradora passa quase displicente, mas atenta ao ouvido alheio, para saber se algo se alterou em sua feição, se pegou mais aquela chave para si, mesmo que não saiba qual fechadura abre no momento. Às vezes são anos para entender, carregando aquela chave no bolso e confiante de seu valor. Minha mestra, Mestra Elma, angoleira,

contou que ouviu coisas de seu mestre que fizeram sentido muitos anos depois. Eu já vivi frases que se transformaram no tempo certo da fruta madurar. Imagino quantas frutas ainda virão, das sementes plantadas no pensamento por narradoras e narradores de histórias. Mesmo aquelas que acredito que já colhi na hora certa, pode ser que dê outro tipo de fruta no tempo. As sementes que pai plantou, como narrador formado por vó, me entregaram esse conto como espelho:

"VEM PARA O COLO DO SEU AVÔ, MEU NETO. VEM. VAMOS COMER. DEVAGAR. VOU TE CONTAR UMA HISTÓRIA. ANTIGAMENTE, ASSIM COMO NÓS, A FAMÍLIA DO CAÇADOR ESTAVA COMENDO. MESMO TENDO MUITA COMIDA ELE DECIDIU SAIR PRA CAÇAR. NÃO VAI NÃO, A GENTE TEM MUITA COMIDA, DISSE A ESPOSA. MESMO ASSIM ELE FOI EMBORA. CHEGANDO NO MATO, ELE ENCONTROU UM BANDO DE MACACOS. QUANDO MIROU UM DELES COM A SUA ZARABATANA, COMEÇOU UMA CHUVA FORTE. ENTÃO, ELE DECIDIU ESPERAR A CHUVA PASSAR. FICOU EMBAIXO DE UMA ÁRVORE GRANDE, SEGURANDO A ZARABATANA NO PEITO. DE REPENTE, O CAÇADOR ADORMECEU. FOI ENTÃO QUE OS MACACOS O LEVARAM PARA A SUA DIMENSÃO, O MUNDO DOS ENCANTADOS. ELE NÃO SABIA MAIS COMO VOLTAR. AO ENTARDECER, APARECEU UM PORCO DO MATO. AI, AI, MEU DENTE ESTÁ DOENDO! GRITAVA O CAITITU. A BOCHECHA DELE ESTAVA INCHADA. OS MACACOS NÃO SABIAM O QUE FAZER. O QUE ACONTECEU?, PERGUNTOU



***O HOMEM. ELE ESTÁ COM DOR DE DENTE, RESPONDE-
RAM OS MACACOS. ENTÃO DEIXA EU DAR UMA OLHADA.
PODE ABRIR A BOCA? QUANDO O PORCO ABRIU A BOCA,
ELE VIU UMA LASCA DE TUCUMÃ ENTRE SEUS DENTES.
NO OLHAR DO HUMANO, ERA ISSO QUE CAUSAVA A DOR
DE DENTE. ELE PEGOU UMA FAQUINHA, E PÁI TIROU A
LASCA DE TUCUMÃ. IMEDIATAMENTE A DOR PASSOU.
ALGUMAS HORAS DEPOIS, VEIO OUTRO PORCO GRI-
TANDO. AI, AI, A COBRA ME MORDEU. SEU PÉ ESTAVA
INCHADO. NO OLHAR DO HUMANO, O PORCO TINHA CAÍDO
EM UMA ARMADILHA DE CAÇA. O PÉ DELE ESTAVA
ENROLADO EM UMA CORDINHA. O CAÇADOR CORTOU A
CORDA COM A FACA. NA MESMA HORA, O PÉ DESIN-
CHOU. NESSE MOMENTO, O CAÇADOR SE TORNOU ALGO
PRECIOSO PARA ELES. OS MACACOS DISSERAM: VAMOS
FAZER CERVEJA DE MANDIOCA E UMA GRANDE FESTA!
NO DIA DA FESTA, À MEIA-NOITE, CHEGA O MACACO
DA NOITE COM A SUA ESPOSA. ELE VEM DANÇANDO E
LOGO VÊ O HOMEM. O QUE VOCÊ ESTÁ FAZENDO AQUI?,
PERGUNTOU O MACACO DA NOITE. FORAM ELES QUE ME
TROUXERAM PRA CÁ, DISSE O CAÇADOR. AGORA NÃO
SEI MAIS COMO VOLTAR PRA CASA. VOU TE LEVAR PRA
CASA, DISSE O MACACO.”***

Essa história, narrada por um avô em tukano a seu neto durante a refeição da noite, encenada no filme *A Febre* da diretora Maya Da-Rin, passa por assuntos abordados no decorrer do componente Influências Místicas nas Artes, disparador desses escritos. Contém pontos sugeridos por onde teceríamos essa teia durante o semestre. **POLINIZAÇÃO,**

MÍSTICAS, ARTES INDÍGENAS, MÁGICAS, SONHOS, CURA, MIRAÇÕES, COALIZÕES, ALIANÇAS, FLORESTA, GEONARRATIVAS, MUSICALIDADES são os nomes nesse mapa a ser destrinchado para o ponto bem dado. Em uma única história entramos em contato com a dimensão do sonho e dos animais encantados que podem fazer a travessia entre mundos, a aliança entre seres, o território da floresta, a polinização de passar para frente um conhecimento na mística de uma narração em história oral. A festa, dança, música e comida também estão presentes, para celebrar uma cura e o tornar-se caro para uma comunidade, sem dizer que o momento em que acontece a narração em si é o da comida, durante a noite e sua escuridão criativa.

Quanto segredos mais moram nessa história? No momento e na maneira de contar a história? Perceber que aí se encontra uma quantidade de segredos é mais precioso que desvendá-los em sua totalidade, demonstra o poder da narrativa numa perspectiva que derruba quem esperava por uma moral como nas fábulas de Esopo. O caçador não sofre uma punição por ter ido caçar mesmo com o alerta de que há comida ainda disponível, como seria de se esperar em uma perspectiva de equilíbrio da relação com a natureza e a necessidade do alimento na mente que busca a “moral da história”. No lugar disso, sua atitude lhe abre uma porta para uma experiência mágica de conversa com os bichos em

seu próprio mundo, além de muitos outros aprendizados por segredos. As conhecidas fábulas de Esopo que sedimentaram o imaginário popular pelo mundo ocidental baseado em uma moral e justiça precisam dançar na visão das narrativas originárias. Assim se aprende bem sobre alguns dos mundos desse território.

A fábula, segundo John Horgan, pesquisador de Esopo, remete aos provérbios sumérios datados de 1500 anos a.C. e que envolvem bichos falantes entre si, com seres humanos, ou com outros seres como rios, pedras, vento. No intuito de demonstrar um ensinamento pelo exemplo, onde geralmente alguém é punido por um erro, essas narrativas modelam o ser, aconselham. Semelhantes às fábulas gregas, esses provérbios têm narrativa simples e direta, separando os comportamentos humanos desejáveis dos indigestos, mesmo que falando por meio de bichos. Narrativas originárias demonstram situação análoga quando se trata do aparecimento de outros seres que se comunicam, porém com uma operação muito diferente. Narradas, encantam, não apenas no intuito da lição moral ou crítica de algum comportamento humano, são de outro cunho de ensinamento da possibilidade de estar no mundo e se relacionar entre humanos e outros seres.

Francy Baniwa, durante o seminário IMÃ - Influências Místicas nas Artes¹, passa pela afirmação que imantou meu pensamento. Ela diz que para os povos originários do Rio Negro

as narrativas são fundamentais na construção da percepção de mundo. Para este e outros povos, essas ferramentas são fundamentais, tanto quanto o canto ou o sonho. Mencionar essas três maneiras de conhecer o mundo, que interagem e se alimentam, como um canto que foi sonhado ou uma narrativa que é cantada, oferece caminhos nada óbvios dentro dos fundamentos ocidentais para o conhecimento. Quais seriam as ferramentas primordiais na formação do ser além do pensamento científico? Sabendo que essas narrativas podem ser areia trazida pelo rio, que sedimenta em uma grande montanha, em seu livro ela diz que:

“COMPREENDER OS PERSONAGENS MÍTICOS E OS MITOS É O MESMO QUE ENTENDER O MUNDO; ASSIM, PERCEBI QUE A RESPOSTA PARA EXPLICAR O MUNDO SEMPRE ESTEVE DENTRO DE MIM, QUE OS MITOS SEMPRE FIZERAM PARTE DE MIM, POIS, TODA NOITE, AO ME DEITAR NA REDE, MEU PAI NOS CONTAVA UM MITO DIFERENTE.”²

E assim “Descobri como o mito comporta uma multiplicidade. Dentro das narrativas sempre há descobertas e aprendizados sobre coisas diferentes” (BANIWA e BANIWA, p. 23).

1. [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=VISBAVQUI7K](https://www.youtube.com/watch?v=VISBAVQUI7K) – ACESSADO EM 09/10/2024.

2. BANIWA WALIPEREDAKEENAI/FRANCY BANIWA HIPAMALE; FRANCISCO LUIZ FONTES BANIWA MATSAAPE. UMBIGO DO MUNDO: MITOLOGIA, RITUAL E MEMÓRIA. AQUARELAS FRANK FONTES BANIWA HIPATTAIRI. RIO DE JANEIRO: DANTES EDITORA, 2023, P. 8.

Para além do uso do conceito de mito para se referir a certas narrativas primordiais que ainda será abordado, percebe-se desse trecho que há um momento de virada da percepção, ocorre pelo questionamento consciente de estar no mundo e de que maneiras, a partir de quais olhares, é possível enxergá-lo. Meu pai, quando indagado sobre a contação dessas narrativas, me respondeu com as palavras diversidade, aprendizado e respeito, o que me faz pensar que, sem teorizar dessa maneira mas, ao fazê-lo, inseria diferentes mundos no nosso cotidiano, coabitantes.

A noção de aliança sobre a qual reflete Ailton Krenak tem um finalzinho de cauda de cobra que desaparece na folhagem relacionada a esse pensamento. Falar de cosmovisão compreende admitir uma quantidade imensurável de mundos que transitam pelo que você se relaciona. “O desafio que eu tive que encarar foi o de admitir a existência de inumeráveis mundos que circundam, que se articulam e que se comunicam com o mundo em que eu transito.” (KRENAK, p. 63). Ele fala dessa relação entre mundos pensando em trocas, uma relação eterna com seu vizinho que pressupõe “continuar com a possibilidade de trânsito no meio de outras comunidades culturais ou políticas, nas quais você pode oferecer algo seu que tenha valor de troca”, seja ele quem for, sendo reconhecido por ele. Estabelecendo mais que uma troca pontual, uma relação de pertencimento, se tornando caro, a ponto de

poder oferecer de presente a alguém uma chuva. “Se você pode pedir uma chuva, é porque todos os parentes da água vão admitir seu parentesco, vão admitir seu pertencimento.” (KRENAK, p. 77). Ao ouvir uma narrativa temos a oportunidade de nos tornarmos mais permeáveis ao pertencimento a outros mundos parentes, pelas chaves que elas entregam, pelas sementes que elas plantam e germinam, afofando a nossa terra/corpo.

Essas narrativas, apesar de cosmogônicas, não têm por objetivo explicar a verdade absoluta do surgimento de algo, praticamente se relacionam por parentesco quando ladeadas na luz de uma lamparina ou fogueira. Seguindo bases do pensamento ocidental, a história da mandioca contada pelos aruak deveria bastar para explicar seu nascimento, não caberia outras versões de sua cosmogonia, como, por exemplo, contam os desana em *Antes o mundo não existia*. Nessas versões dos mitos de criação, não existe a ideia da narrativa correta, verdadeira. As narrativas se conectam com os seus personagens (entes, bichos, alimentos, gente, etc...) em muitas dimensões, desvendam seus segredos nos diversos mundos que se tangenciam.

Francy também comenta em seu livro a devastação que a presença da Igreja causou em seus territórios de maneira rápida e uma pequena menção às escolhas da terceira edição do livro de Umusi Pärökumu e Törämu Kehiri que diz

“Eliminamos, por solicitação de Tõrãmu Kehiri, alguns poucos parágrafos onde ele tentava sincretizar os mitos com a moral e a religião católicas.” (pg.07) faz coro com a situação anterior de necessidade de camuflagem do pensamento originário ao colonizador, que tem por fundamento se sobrepor ao outro, e atual momento de reflexão sobre essa imposição epistêmica. Para além da capacidade resiliente que os sincretismos no Brasil geram enquanto potência, se entranhando nas práticas cristãs para sobreviver, a delicadeza de um modo de narrar muito característico da Amazônia floresce nas frestas. A curiosidade sobre como sobrevivem essas narrativas e narradores/as cultivando maneiras de educar acima da perspectiva moral cristã em um território extremamente atacado em investidas catequizadoras faz pensar sobre o tanto que são férteis. Walter Benjamin em sua reflexão sobre a narrativa descreve essa potência da seguinte maneira: “Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas.” (BENJAMIN, 1987, pg. 204) respondendo à pergunta sobre como antigas histórias suscitam até hoje interesse e reflexão. Acredito que existe um método que é conservador (no sentido de conservar), pois assim as narrativas originárias mantiveram vivos seus princípios apesar dos ataques epistemicidas, e, talvez, essa conservação more em algo muito mais orgânico que as

câmaras fechadas, como em um líquido viscoso do ventre da Terra que produz anticorpos e se adapta para proteger a capacidade de germinar.

Esse componente dos segredos encontrados no decorrer da narrativa, que atravessa a relação com os bichos e entes, debate o respeito e os sentimentos mais difíceis de lidar, como a saudade, a raiva, o ciúme. A maneira como esses elementos se relacionam não se conecta com a transmissão de uma moral cristã. Percebe-se, porém, em diversos aparecimentos das narrativas amazônicas como são transmitidas atualmente, um contágio com o hábito observado em fábulas e bestiários de buscar uma moral pra terminar a história, como em fantásticos bestiários amazônicos que falam em “lendas” e “folclore” tratam o tema por essa mesma perspectiva: elas existem para passar uma moral de comportamento nesse mundo. Uma mestiçagem compulsória do fazer narrativo. Mesmo assim, nelas vive o mistério e o silêncio das explicações nítidas, novamente a aproximação dos ensinamentos por segredos que ficam pela história e podem ser capturados aos poucos, como coletores.

Os bestiários são investigações naturais e fantásticas sobre criaturas reais ou quase reais, que se alteram entre ciência e ficção afim de criar uma narrativa moralizadora. Desenvolvidos principalmente no medievo por classes monásticas, os bestiários também são uma forma de narrativa que envolve



a relação com animais e outros seres como instrumentos para o ensino de uma moral, majoritariamente cristã. As pesquisadoras Elizabeth Morrison and Larisa Grollemond descrevem, em artigo sobre a exposição “Book of Beasts: The Bestiary in the Medieval World” se referindo a esta como a primeira grande exibição dos bestiários medievais e sua influência, recolhendo iluminuras de Europa e Estados Unidos, no fazer narrativo do bestiário a intenção de entregar o significado religioso cristão de cada um dos bichos. Sabemos que o cristianismo espalhou raízes profundas pelo pensamento, as vezes sobrepondo o saber de quem se relacionou com a natureza desse território por centenas de anos antes A riqueza de narrativas como a do avô Tukano (Justino no filme) narrada anteriormente responde a outras chaves da relação com os bichos e como podem ensinar, assim como o contato com os Itãs contados nos terreiros de candomblé por exemplo criam outros mundos.

Ailton Krenak reflete sobre a angústia da certeza, que se refere ao momento que transiciona do tempo do mito para o tempo da ideia, período em que “eles abandonam uma cosmovisão e passam a perseguir agora uma ideia.” (pg.71) e que não dá conta do viver no mundo em sua complexidade, de tempos em tempos surta e vai beber do pensamento mágico, das narrativas cosmogônicas. Nesses momentos está uma janela da arte que é fazer de todos.

A JANELA DA ARTE, EM DIFERENTES LUGARES E CONTEXTOS DO MUNDO, É UMA ESPÉCIE DE SURTO DESSA CONSCIÊNCIA DA CERTEZA, ESSA QUE VIVE A ANGÚSTIA DA CERTEZA. EU ACHO QUE ELA TEM UM SURTO DE VEZ EM QUANDO, E ELA CORRE PARA O MUNDO DA CRIAÇÃO, O MUNDO DA INVENÇÃO, O MUNDO DA ARTE, QUE É QUANDO ELA NÃO TEM CERTEZA. É QUANDO ELA ESTÁ SURTADA. (KRENAK PG.81,82)

Fazendo uma conexão desta com a análise de Walter Benjamin no texto *O Narrador*, há semelhanças entre “tempo da ideia” e a valorização da informação e “tempo do mito” e as qualidades da narrativa. Para ele, na sociedade da informação em que estamos inseridas, o fazer narrativo é desvalorizado em detrimento da informação verídica, aferível e de rápido processamento na digestão do subconsciente. A narrativa é feita de matéria-prima encontrada a certa distância no tempo ou no espaço. A ruína do narrador se daria pelo interesse da sociedade na informação, pela oferta de tecnologia relacionada ao registro, pela velocidade das vias de comunicação. O interesse no conteúdo comunicativo seria então alterado com foco na informação. O texto em questão foi publicado em primeira edição em 1985, portanto não presenciou as mudanças na comunicação que a internet e os celulares proporcionaram, mas acredito que seguem o mesmo curso quanto ao interesse na informação de um modo geral.

A narrativa flerta com o mistério, que parece desajustado do mundo da iluminação artificial. Benjamin diferencia a narrativa, que não quer se explicar, da informação, que vai dar todas as ferramentas possíveis para que você afira sua lógica e veracidade. A narrativa aqui abordada se assemelha nesse ponto às analisadas por ele, e se diferencia quanto à sua função central como ele trás, a busca pela moral da história. Enquanto um mecanismo de compartilhamento de experiências entre gerações que compreendem de maneira diversa o mundo, a conexão com o universo da sabedoria e uma forma de aconselhar poeticamente ouvintes, essas narrativas se ativam de maneira semelhante, objetivamente a resolução final da narrativa é que se diferencia, e a sensação dos conselhos apanhados pelo caminho se evidencia.

Sobre a ameaça ao fazer narrativo que o interesse pela informação cria destrinchado por Benjamin no texto, se contrapõe Denilson Baniwa falando da situação rionegrina:

O DESAPARECIMENTO DO NARRADOR COM O NASCIMENTO DA MODERNIDADE OCIDENTAL AINDA NÃO CHEGOU NAS ALDEIAS DO RIO NEGRO, ME DESCULPE WALTER BENJAMIN. A CAPACIDADE DE INTERCAMBIAR EXPERIÊNCIAS E AS TRANSFORMAR EM FLECHAS QUE PERFURAM OS OUVIDOS AINDA É VIVA EM NÓS. A NARRAÇÃO É O MEL QUE VESTE E ARTICULA UMA NOVA

COMUNIDADE DE OUVINTES: A ARTE OCIDENTAL. E COMO MEL, PODE SER ALUCINÓGENO, VENENO OU CURA. DEPENDENDO DA ABELHA QUE O VOMITOU NAS CÁPSULAS DO FAVO. (BANIWA, PG.53)

Dispensa comentários a poesia ácida desse escrito, que se soma ao sentimento que mantém viva a narração nesse território apesar das investidas catequizastes e capitalistas, ainda mais, mantendo seus próprios fundamentos sobre a maneira de narrar. Adicionaria, ainda, que estão bem vivas as narrativas amazônicas, inclusive, salvo suas imensas diferenças nesse território extenso, mas preservam um tipo de interesse e tradição. Saudando aqui iniciativas que registram e semeiam em diversos universos essas narrativas como o podcast *Pavulagem* (iniciativa de Maickson Serrão) e *Guardiões e Guardiãs dos Encantados Marajoaras* (da Associação dos Moradores do bairro do Pacoval - AMPAC) por exemplo.

Voltando a Walter Benjamin, ele contrapõem ainda a narrativa ao romance, dizendo que aquela vem de um fazer coletivo que busca a tal “moral da história” e este é um fazer individual que se interessa pelo sentido da vida, amplo e filosófico. Talvez essas narrativas amazônicas carreguem uma outra dimensão híbrida, a partir da relação com o mistério, os pequenos aprendizados pelo fio da narrativa são maneiras de decifrar o mundo, sementes existenciais que,

em segredo, guardam potências de reflexão, não no ponto final, mas no brotar de cada nova folha.

O termo mito é também utilizado para falar dessas narrativas, e gera reflexão. Segundo Daniel Munduruku em entrevista para o podcast Poranduba número 79 em maio de 2020, mito é um termo grego e o tempo mítico são palavras traiçoeiras. Existe um risco em nomear as coisas. Fala do costume indígena de nomear pela experiência, não pela suposição. Nomear Piratininga onde é São Paulo é pela coloração do rio vermelho onde a cidade se desenvolveu. Mito é um termo ocidental usado desde o século sexto antes de Cristo na Grécia Antiga, portanto tem uma compreensão a partir da experiência grega. É uma palavra controversa como a palavra folclore para definir as narrativas originárias. Chamar de histórias antigas, histórias ancestrais, “contadas por nossos avós, e temos muitos avós nas árvores, nas pedras...”. Ele fala sobre o seu fazer escritor e contador de histórias: “A revolução que eu proponho é uma revolução silenciosa que passa pela formação das consciências. É uma literatura para a infância das pessoas, pois para buscar as memórias ancestrais basta buscar a infância da gente.” Propor um encontro com a infância de cada pessoa, inclusive as que não tiveram contato com essas narrativas porém se encontram ali, não por experiência, mas por assimilação, pelo deslocamento e afetação, é generoso.

Na relação das narrativas com os bichos, Francy Baniwa diz:

OS ANIMAIS SAGRADOS SÃO, NA VERDADE, ANIMAIS VIVOS E COM PODERES DE OUTROS MUNDOS. É VERDADE QUE HÁ GRANDES MISTÉRIOS EM TORNO DISSO, MAS TEMOS UMA FACILIDADE DE COMPREENSÃO SOBRE TUDO O QUE ESTÁ AO NOSSO REDOR A PARTIR DE NOSSAS VIVÊNCIAS. (BANIWA, 2023, PG.9.)

Falar do mistério traz a dimensão do segredo que está situado no escuro, como está o sonho. Pensar o sonho como intimidade de navegação pelo mundo do meio onde se comunicam o povo pedra, o povo animal e vegetal, como fala Kaká Wera em entrevista para a Biblioteca Mário de Andrade intitulada *A vida é sonho*, é entender que esse é um ambiente de comunicação fundamental. O sonho não é moralizante, é um ambiente de ensinamento/aprendizado, especialmente vivenciado pelos que cultivam essa intimidade.

O escuro do sonho, o escuro que é maldito pelo cristianismo, o escuro da regeneração, a escuridão criativa. Esse elemento temido na entrada da noite para o acesso ao sonho cotidiano e o que ele pode revelar sobre a gente ou sobre os outros. Esse lado da vida do lado da vida de um pensamento, onde ele se alimenta e cresce. Esse lugar do mistério e da vivência. Onde reverbera uma pedra jogada na água quando há afetação. Ou um imã

com ondas contrárias a essas. Sobre afetação, depende do movimento e de onde se quer chegar. Espalhar ou/ concentrar. Mas certamente movimento.

Numa tentativa de transcrição da fala de Carlos Papá sobre o escuro para o ciclo Selvagens faço esse registro: sentir a própria sombra, não adianta tentar falar das coisas e não se reconhecer, seu modo de pensar, até mesmo pisar tem um modo que pode ser reconhecido a partir de sentir a própria sombra. A consciência, a sabedoria vem do escuro. Dançar é se tornar pronto. A raiz dança no escuro da terra. Na floresta a gente anda esquivando, não reto. Dança o dia inteiro, se brotar, encontrar o lugar onde se respira, onde se tornará forte e sadio, lugar de estar sempre vivendo. Vida é o entendimento com a floresta. O escuro não tem moral. A noite gera todas as coisas.

E, somando, em publicação para o caderno selvagem, ele registra:

QUANDO A GENTE NASCE VEM DO ESCURO, TODAS AS COISAS QUE SE TRANSFORMARAM VIERAM DO ESCURO. A CONSCIÊNCIA E A SABEDORIA ESTÃO NO ESCURO. ELE SEMPRE ESTÁ COM A GENTE. ELE NOS RECEBE QUANDO A GENTE QUER DESCANSAR; POR EXEMPLO, A GENTE VAI DORMIR, E O ESCURO RECEBE A GENTE PARA DESCANSAR. OU ATÉ MESMO NA MORTE. NA

MORTE, A GENTE VOLTA DE NOVO PARA O ESCURO. E AÍ ESSAS ENERGIAS FICAM PROCURANDO OUTRO HÓSPEDE. E QUANDO ENCONTRAM O HÓSPEDE, AÍ RENASCE TUDO DE NOVO. ENTÃO, NÓS ACREDITAMOS QUE O ESCURO É RESPONSÁVEL POR TODO O UNIVERSO. O ESCURO É UMA ENERGIA MUITO FORTE. O ESCURO ESTÁ PRESENTE A TODO MOMENTO. NA HORA DE DORMIR, NA HORA DE ENCONTRAR A MORTE, OU ATÉ MESMO TENTANDO ENCONTRAR A NÓS MESMOS. (...) ENTÃO, POR SUA VEZ, O DIA, PARA NÓS, É O PAI DO UNIVERSO. E O ESCURO É A MÃE DO UNIVERSO. E A MÃE É O MISTÉRIO DO UNIVERSO; A MÃE É MAIS FORTE DO QUE O PAI, NHAMANDU.

Sobre o poder gerador do escuro, que se amalgama com o mistério, pode-se apreciar o estado de fruição que essas narrativas provocam no ouvinte. Muito mais próxima do sonho em sua temporalidade de sucessivos episódios que se ocasionam sem necessariamente buscar um fim, mas viver o percurso, bem como em sua intenção encantada de ensinamentos não pela moral, mas pelo mistério.

Na fala de Davi Kopenawa registrada no Espírito da floresta sobre o conhecimento ele diz: “Nós, Yanomami, quando queremos conhecer as coisas, esforçamo-nos para vê-las no sonho. Esse é o modo nosso de ganhar conhecimento.” pg 465. Assim se dá uma maneira de conhecer pelo sonho, decifrar dali sabedorias comunicadas nesse mundo sub-

consciente que conversa com outros mundos, e se aproxima ao conhecimento pela narrativa originária. E, assim como o sonho para certa gente que o cultivava coletivamente, a narrativa é um meio de comunicação comunitária desses conhecimentos.

Melhor que ler, ouvir essas narrativas é precioso para a manutenção da tradição, e, para além disso, precioso pelo acionamento de uma máquina de visão que provoca conexões operando a partir da experimentação, da vivência. No caminho da voz de alguém narradora o pensamento ouvinte trafega para além de si nesse mundo feito de relações, e profundamente na escuridão da noite imaginária. Se é possível ler e ouvir, seria possível ver proporcionando essa mesma escuridão? Ou ver é sempre iluminado? No texto de Amilton Mattos que aborda as máquinas de visão propostas pelos artistas do MAHKU, Movimento dos Artistas Huni Kuin, especialmente na figura de Ibã Huni Kuin, ele nos aponta caminhos para a percepção pela experiência considerando o que pode uma visão. Propõe que as pinturas Huni Kuin não são uma transcrição de seus mitos, uma tradução em imagens para que seja apreendida a sua existência objetiva, a lógica do conto ou sua ilustração, mas que essas pinturas são em si mirações que provocam o olhar na mesma medida que provoca o canto ou a narração de uma história. A máquina (Guattari, 2003, pg.41) seria um mecanismo de acesso

a uma percepção, neste caso pela visão. O saber é irreduzível à lógica discursiva e o contato com ele, a comunicação pode se dar pelas máquinas propostas já que estas geram movimento e é dele que há conexão. “Como máquinas de visão, os desenhos não registravam, e sim ampliavam as visões dos aprendizes.” (MATTOS, 2018. P. 58) Diz sobre as narrativas que ele denomina mitos que são uma prática perceptiva, que exercem sua potência “Menos pelo que queiram dizer do que pelo que fazem quando dizem,...” (MATTOS, 2018, p. 64) Traz ainda o conceito de pensamento maquínico em contraponto ao pensamento interpretativo, um estado de percepção na liminaridade do rito, situação que vivenciamos ao entrar em contato com essas narrativas, ao ver as pinturas do MAHKU.

É possível então a pintura proporcionar esse estado provocativo da máquina de visão?

Nessa condição de segredo revelado aos poucos, a história de Ajuricaba que me acometeu há muitos anos brotou em imagem. O sussurro de Ajuricaba. Em buscas de sua biografia, sua morte data de 1728 e a localidade em “Rio Amazonas”. Esse episódio é conhecido na historiografia como suicídio de Ajuricaba. Ajuricaba virou rio. O rio segue vivo. Ajuricaba é.

Bom, afinal, segredo da história: ...



REFERÊNCIAS

BANIWA, Denilson. *Ñewíeda: the anthropomorphic get along gang*. Catálogo Moquém Surarí. Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP). São Paulo, 2021.

BANIWA Waliperedakeenai/Francy Baniwa Hipamale; Francisco Luiz Fontes Baniwa Matsaape. *Umbigo do Mundo: mitologia, ritual e memória*. Aquarelas Frank Fontes Baniwa Hipattairi. 1.ed. – Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2023.

BENJAMIN, Walter. *O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov em Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Vol 1. 3a edição. Editora Brasiliense, São Paulo, 1987.

Diálogos na Mário: a vida é sonho. Entrevistados: Kaká Werá e Sidarta Ribeiro. Biblioteca Mário de Andrade. 22 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PHckv5XgoaE>. Acesso em: 27 de julho de 2023.

Cadernos Selvagem: Pytunjera, desabrochar da noite. Carlos Papá. Disponível em: https://selvagemiciclo.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CADERNO18_PAPA-1.pdf. Acesso em: 27 de julho de 2023.

Kopenawa, Albert, Bruce, Davi – *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo – Companhia das Letras, 2015.

MATTOS, Amilton Pelegrino. *Maquinas de visão MAHKU*. Revista *Metamorfose*, vol. 3, n. 1, set. de 2018. A. Mattos, 49-72

MITOSO, José Ribamar. *Narrativas Nativas – o conto oral do Rio Negro e o conto artístico no Amazonas*. Universidade Federal do Amazonas. Manaus AM. 2000.

PORANDUBA 79. Entrevistado: Daniel Munduruku. Entrevistador: Andriolli Costa. *Audiocosmo*, maio 2020. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2ix5Q0M1lrHdnNKWwcC1j6?si=6008601389f7489e>. Acesso em: 27 de julho de 2023.

SELVAGEM: ciclo de estudos sobre a vida. 8 – *Memórias ancestrais – Arandu: sentir a própria sombra*. Entrevistado: Carlos Papá. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_AexCpuY5Qk. Acesso em: 27 de julho de 2023.

Nas topografias de um encontro: movências coletivas de uma tipografia Pataxó. Laura Castro (Universidade Federal da Bahia - UFBA) Carolina Fonseca (Universidade Federal de Goiás – UFG). *Revista Mundaú / n. especial (2021): Encontro de Saberes: Transversalidades e Experiências - v. 2*.

Horgan, John. *Aesop's Fables*. Artigo publicado em 2014 em <https://www.worldhistory.org/article/664/aesops-fables/>

A ESCOLA PO DE SER LAR?

ESCOLA – SERTÃO: A FALTA DA COISA EM COMUM

Ivan Santtana

“QUANDO OS XAKRIABÁ PERCEBERAM O CARÁTER SELVAGEM, TRUCULENTO E DEVORADOR DA ESCOLA, DECIDIRAM “AMANSÁ-LA”.

Na escola floresta tudo está em comum acordo, se aprende com tudo e com todos, “porque é preciso uma aldeia para educar uma criança”¹. E parto do pressuposto de que tudo que nos cerca, nos forma enquanto sujeitos de um território. Essa falta da coisa em comum é a que separa, e é essa falta

1. “ESSE PROVÉRBO AFRICANO, MUITO DIFUNDIDO ENTRE AS COMUNIDADES EDUCACIONAIS, PROPÕE QUE NENHUMA PESSOA APRENDE E SE DESENVOLVE SOMENTE A PARTIR DOS VALORES DE SUA FAMÍLIA NUCLEAR, MAS DE TODA A SOCIEDADE”

que se faz presente na grande maioria das escolas do Brasil. O encontro com a coisa em comum, com o que diz respeito a todos e a todas, de algum modo possa interessar, que é a própria vida deixada na porta da escola.

Do portão para dentro, como uma cobra que muda a pele, o aluno deixa lá fora uma pele de memórias, aprendizagens de um território que a Instituição em que este estuda, não assimila, ignora, para vestir nesse corpo uma pele nova, apertada, que ele não consegue vestir e nem se identificar com suas escamas e estampas. Há aqueles que resistem,

(SANTUÁRIO DA SANTA CRUZ DE MONTE SANTO – CONSTRUÍDO EM 1785 PELE FREI CAPUCHINHO APOLÔNIO DE TODI)



que contrariam as imposições, impondo que a escola os enxerguem e os respeitem, seja na sua orientação sexual, ou na sua identidade de gênero, pautas que a escola tem ainda ignorado, tornando esse aluno quase sempre um estranho no ninho, ou algo exótico dentro das suas padronizações.” Nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra, ele se desloca o tempo todo numa série de casas, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades” (...) (Foucault, 1991, p. 134).

Para além disso, lhe é proposto quase sempre um conteúdo que não é comum a todos, que pouco atende aos interesses coletivos, em que haja uma convergência com a sua própria realidade. Muito se diz da Mesopotâmia, da Grécia antiga, dos sumérios, do povo hebreu, e pouco da sua gente. Apresenta-se “O espelho de Narciso”, branco, eurocêntrico, mas o espelho da identidade é esquecido. Mas de que identidades estamos falando? Falar a partir de um território não é afirmar que estamos reivindicando apenas o direito a uma identidade fixa, permanente. As identidades são transitórias, seguem um fluxo. Eu sou desse lugar, mas não estou preso a ele, no entanto entendo que é a partir deste que preciso fortalecer quem eu sou, mas não sendo estanque, desejando também acessar muitos outros lugares de identidades e novas formas de pensar e estar em qualquer outro lugar.

O espelho, muitas vezes oferecido pela escola, não reflete o aluno, eles não se enxergam, não se reconhecem, porque o reflexo desse espelho é a falta da coisa em comum. É o apagamento, é a tradição jesuítica da educação, a ordem, a disciplina, a grade curricular, as avaliações, o currículo, o conteúdo, as notas, os muros... A preparação para passar no ENEM (quando acontece), ou apenas o cumprimento do dever conteudista, da carga horária que precisa ser cumprida.

Grade, carga, método, rigor, hora do intervalo, hora de voltar para sala, hora disso, hora daquilo, como se a escola fosse uma prisão construída dentro de um território, mas que não faz parte dele. Existe desperdício maior do que uma prisão construída em uma ilha, em que os seus encarcerados não podem contemplar o mar, pisar na areia? A merenda não é a pamonha quentinha, não é o milho cozido, não é o beiju recheado, não são os frutos do próprio território. É a bolacha creamcraker com o suco de pacote, mesmo que isso tenha mudado por meio de um projeto de lei que prevê que parte desta merenda seja advinda dos produtos da produção da família agrícola do município.

O movimento dos alunos é quase nulo em sala de aula: acontece na chegada, no intervalo e na saída, o princípio norteador baseia-se sempre na uniformização do comportamento e do seu movimento, como afirma Foucault (1991:

131). Por fim, bate a hora, talvez a mais feliz, a de voltar para casa, porque a escola não fora constituída para ser casa. Em casa se voa, se ouve a voz dos nossos, seus saberes, suas memórias, não há a falta da coisa em comum. As vozes não são dissonantes, todos se reconhecem, e a sua pele não fica na porta de entrada. Ao contrário, na casa, a pele reluz, aos olhos do pai, aos olhos da mãe, e se fala a mesma língua, se diz das coisas que lhes pertencem, como fazem os povos das florestas, os povos em aldeias de África. Griôs, pais e mães de santo, pajés, caciques... Em casa, onde o território não pede licença para entrar, tudo se preenche do mesmo barro, das mesmas vivências, do mesmo senso, sem o peso dos métodos. No entanto, nem toda casa é constituída de tudo isso. É também espaço de conflitos, de incompreensão, de violências físicas e simbólicas.

A falta tamanha está na desterritorialização da escola. As mãos que vieram da terra precisam plantar no chão da escola, mas o chão da escola é concretado de conhecimentos que vêm de fora, sem relação com os conhecimentos produzidos aqui. Então ensinam nossas mãos a colher o que não plantaram, a buscar o fruto que não desejam. A tecer outros conhecimentos sem levar em conta os nossos. Sem partir do seu lugar de fome, de atraso, de superação, de pobreza por muitas vezes extrema. Ou do nosso lugar de riqueza material e imaterial, das nossas subjetividades,

dos nossos modos de ser e estar no mundo. Ao contrário dos povos das florestas, em que a escola é a própria aldeia, ou quando mesmo se está no espaço denominado de escola, seus muros desaparecem, porque o que está dentro é o que está fora. Aprende-se a ser desse lugar, e desse lugar se compreende o mundo, por isso se fala em cosmologia indígena, o entendimento do mundo a partir dos próprios saberes.

Nessa falta da coisa em comum, em que o território é deixado de lado, é preciso pensar a coletividade, uma prática pedagógica sem disputa entre alunos, sem valorizar o individualismo, a competição, um espaço em que todos se deem as mãos e se ajudem mutuamente, como em muitas práticas indígenas:

“ESSA NOÇÃO DE COMPLEMENTARIDADE, DENTRO DA ESCOLA, PODEMOS ENTENDER PELA CHAVE DA COLETIVIDADE. A GENTE, POVOS INDÍGENAS, É MUITO COLETIVO. TEM UM ARTIGO DO MARCIO SILVA, QUE ES-TEVE ALGUNS TEMPOS ATRÁS, QUANDO ELE COMEÇOU A FAZER ANTROPOLOGIA, FAZENDO UMA PESQUISA E WAIMIRI-ATROARI AQUI, QUE TRAZ UMA REFLEXÃO MUITO BOA SOBRE ISSO, DO QUE É SER COLETIVO. ELE CONTA O SEGUINTE: SE ELE ESTÁ DANDO AULA PARA OS ALUNOS E PASSOU UM TRABALHO PARA CADA UM FAZER, E UM FAZIA PRIMEIRO, E ESSA PESSOA QUE FAZIA PRIMEIRO IA AJUDAR O OUTRO. AÍ OS DOIS

TERMINAVAM E IAM AJUDANDO OUTRO E OUTRO, E DE REPENTE O ÚLTIMO, QUE ESTAVA TENDO DIFICULDADE, TEVE AJUDA DE TODO MUNDO PARA FAZER A TAREFA. ESSA NOÇÃO EU TRANSPORTE PARA UMA NOÇÃO DE DIDÁTICA, UMA NOÇÃO DE QUE A ESCOLA, POR SI SÓ, EDUCA PARA SERMOS INDIVIDUALISTAS, PARA SERMOS COMPETITIVOS ENTRE NÓS. ENTÃO ISSO REFLETE NA PRÁTICA EDUCATIVA DE CONSTRUIR UMA SOCIEDADE INDIVIDUALISTA. PARA MIM, O DESAFIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA É ENTENDER ESSA NOÇÃO DE COLETIVIDADE PARA PROMOVER UMA EDUCAÇÃO* (BARRETO 2021, P. 11)

A falta da coisa em comum passa por uma consciência maior, coletiva sobre o fardo da existência em um lugar em que pouco se combate o analfabetismo, a fome, o consumo de drogas, a falta de perspectiva de uma juventude, na sua grande maioria, desacreditada em escola, ou que ocupa esse lugar de estudante por imposição dos pais, pela obrigatoriedade do Bolsa Família.

Nesse território marcado pelo latifundiário, a luta pela terra poucas vezes esteve em pauta, e quando isso aconteceu, muitos lavradores morreram defendendo o que era seu por direito. E a luta pelo fundo de pasto ainda tem sido recorrente. Esses alunos são filhos dessa gente que não teve direito à terra, porque essa terra sempre esteve concentrada na mão de poucos. O que pode herdar filhos de agricultores que

não têm terra para produzir? Mas esse dilema, que gerou e gera pobreza, não cabe na escola, a criticidade sobre as mazelas políticas e latifundiárias, não é algo enquanto projeto de transformação dessas mentalidades. Sobre isso há o silenciamento, o medo. Como afirma Jaider Esbell (p. 103), “há outras forças que engessam o povo”, por aqui também, pela velha cultura dominadora, que se faz sempre nova no diluismo colonialista que permeia as práticas educativas. Se essas forças desestimulam os indígenas, tiram-lhe a vontade de ter, de caçar, de pescar, por aqui essas forças dominantes têm desestimulado tanto o docente quanto o discente, com índices altíssimos de evasão e repetência nas escolas públicas do município. Para acordá-los de tão profundo sonambulismo, como afirma Jaider, quando se refere ao seu povo, é tarefa para quem ainda vem, pois entre esses viventes e suas filosofias não há. Ainda fazendo uma analogia do pensamento do autor acima citado, trazendo para a realidade sertaneja, que é a minha, por aqui as pessoas vivem à margem, em um território que tem um dos piores IDHs da Bahia, em penúltimo lugar. “É urgente e tende a piorar o que os organismos mais próximos tentam acertar com poucos triunfos, o caminho para a sustentabilidade. Parece básico ter terra e plantar, colher e comer, mas não está dando”... (Esbell, p.103).

Essa também é a realidade deste território sertanejo, loca-

lizado no semiárido baiano, parece básico ter esse direito à terra, mas não se tem, e essa falta em comum não é fortalecida para que ao menos se questione, se entenda porque essa pobreza em uma região que tem 88% da sua população vivendo na zona rural, mas que até hoje luta pelo direito ao fundo de pasto, que pouco produz para si mesmo, porque não tem terra, e seus filhos muito cedo, antes mesmo de concluir o Ensino Médio, migram para os grandes centros, porque não veem perspectiva nesse lugar, e essa dura realidade os enxota para outro território, um deslocamento muitas vezes perverso para quem pouco acessou o conhecimento formal, ou o acessou de forma precarizada, sem que lhe desse ferramentas seguras para enfrentar o mundo lá fora, ou para continuar aqui, com outras perspectivas de reconquistar esse espaço, que ele, no ambiente escolar, não fora despertado a conhecer: a sua força e os seus problemas mais profundos.

A falta da coisa em comum, ainda em paralelo com o pensamento de Barreto (2021), seria a complementariedade, em que alunos pudessem aprender a se amparar nas suas dificuldades, em um ambiente sem disputas. Por que criar disputas em um ambiente de pobreza? Por quê não fortalecer laços ao invés de separar, enfraquecer, expor a fraqueza do outro em avaliações, quando não se leva em conta o contexto de vida desse aluno? Porque a complemen-

tariiedade do entorno, que circunda a escola, não acontece. Se para muitos indígenas o entorno é a floresta, ou mesmo para os que estão em áreas urbanas, há ainda uma forte relação com a mata que os circundam, e todos os elementos que a compõem, por aqui o nosso entorno é a caatinga, o semiárido, o sertão.

QUANTO MAIS DIFERENTE, MELHOR PARA NÓS. ENTÃO A GENTE NÃO É SOCIEDADE DE IGUALDADE, NÃO NO SENTIDO DE IGUALDADE DE DIREITOS, MAS NO SENTIDO DE CONHECIMENTO. ENTÃO, O MEU IRMÃO MAIOR ME COMPLEMENTA, PORQUE ELE TEM UM CERTO DOMÍNIO DE CONHECIMENTO; EU COMPLEMENTO ELE, PORQUE TENHO DETERMINADO CONHECIMENTO. ISSO NÃO SIGNIFICA DIZER QUE EU SOU IRMÃO MENOR PARA OBEDECER AO MANDO DELE. É UMA SOCIEDADE DE COMPLEMENTARIDADE. DAÍ A IMPORTÂNCIA DE PODER LEVANTAR ESSA QUESTÃO, ESSA PARTE, QUE RENDERIA MUITO DEBATE, MUITA DISCUSSÃO PARA A GENTE APROFUNDAR SOBRE ESSAS NOÇÕES: O QUE É UMA HIERARQUIA, SOCIEDADE HIERARQUIZADA, DE ESTILO MILITAR, E O QUE SERIA, DO PONTO DE VISTA NOSSO, UMA SOCIEDADE DE COMPLEMENTARIDADE. E ESSA NOÇÃO DE COMPLEMENTARIDADE, PARA NÓS, É MUITO IMPORTANTE, NA MEDIDA EM QUE COMPLEMENTARIDADE TAMBÉM NÃO ESTÁ SOMENTE NA SOCIEDADE, ENTRE NÓS, SOCIEDADE, ESTÁ TAMBÉM NAS RELAÇÕES COM O NOSSO ENTORNO; COM ISSO QUERO DIZER COM A FLORESTA, COM A ÁGUA, COM O AR, COM OS ESPAÇOS ETC. ENTÃO É MUITO MAIOR, ATÉ ARRISCO DIZER, É

NOSSA FILOSOFIA. VIVER EM COMPLEMENTARIDADE É NOSSA FILOSOFIA DE VIDA, DE SOCIEDADE, ENQUANTO OUTRAS SOCIEDADES TALVEZ PREZEM A HIERARQUIA. É UM PONTO QUE EU LEVANTO PARA DISCUTIRMOS (BARRETO, 2021, P. 12)

Na falta da coisa em comum, caberia uma pergunta que, para mim, seria de grande importância: Quem somos nós? O que queremos enquanto professores e alunos? Bacurizar² a escola seria uma solução para fortalecer o território, contra tantas outras forças externas que nos exterminam o tempo todo, nos roubam a subjetividade, o senso de pertencimento, o lugar de fala, nos impondo sempre outras narrativas escritas pelo olhar de fora? O PPP – Plano Político Pedagógico, interessa a quem? E se a gente o queimasse e construísse a nossa grande canoa, para outra travessia, que de fato seja a que queremos realizar, transpondo nossos desafios, navegando pelo o nosso território? Territorializar, sendo escola-corpo-território uma coisa só, escrevendo com o nosso próprio giz, como hoje fazem muitas aldeias indígenas. Aldear, florestar, bacurizar, sertanejar, aquilombar a escola, talvez assim consigamos suprir essa falta comum a todos. Que

2.

depois da Quarta Expedição Militar que destruiu Canudos, quando esse território em 1897 serviu de quartel general para as tropas militares de uma república que desconhecia o Brasil mais profundo, ignorando suas necessidades, suas lutas, provocando o maior genocídio desse país contra sertanejos unidos por ideais de justiça e direito à terra, possamos agora fazer a nossa Quinta Expedição, de dentro para fora, não apenas com resistência, no sentido de força, pois Canudos não fora apenas resistência, foi inteligência, estratégia inata, guerrilha orgânica do sertanejo para derrotar três expedições armadas de um Estado que continua com as suas violências subjetivas e simbólicas, com o seu atraso planejado. De dentro para fora é o caminho para barrar o imperialismo, a hegemonia do saber, os currículos impostos, as práticas vazias as quais fomos ensinados a transmitir.

A falta da coisa em comum talvez seja a dos bens intangíveis que não estão presentes na escola, e que têm se perdido. Força que se perde enfraquece a engrenagem. Uma dessas forças era o canto de trabalho, da baita do feijão, o canto das farinhadas, no calor e no aconchego das casas de farinha, o canto das lavadeiras, o canto dos reiseiros, o canto do candomblé, da umbanda, o canto das romarias, o canto em volta da fogueira... O canto ecoava por esse território, porém, nós enquanto educadores



(VISITA GUIADA, CONHECENDO OS BENS MATERIAIS DE MONTE SANTO. ALUNOS DA ESCOLA AYRTON OLIVEIRA DE FREITAS – MONTE SANTO)

daqui, pouco demos ouvidos. O canto foi silenciando. Nossos alunos não cantam, têm vergonha de algumas danças tradicionais presentes na sua própria comunidade de origem, como é o caso do lundu, dança de origem africana presente em uma comunidade que no passado fora comunidade de negros escravizados, mas que hoje pouco se reconhece enquanto afrodescendente, pouco se organiza em busca de um reconhecimento enquanto comunidade quilombola.

O canto está ligado à poesia, à oralidade, ao saber coletivo, à organicidade de um povo. “Segundo o indígena Almir Surui canta-se para tudo: “tem música pra guerra, tem música pro namoro, tem música de roça, plantação, construção da casa, pesca. A música a gente usa pra se comunicar. Com a sua música você pode falar do passado, presente e futuro”



(SAMBA DE RODA RAINHAS DA LIBERDADE – COMUNIDADE QUILOMBOLA LAGE DO ANTÔNIO – MONTE SANTO)

(Burke, 2010, p. 26). Ou seja, a música pode contribuir para que entendamos sobre a nossa identidade, sobre os nossos antepassados, que deixaram esse legado; e faz com que nos situemos em um determinado tempo e percebamos as transformações desse território. Se por aqui o canto saísse do campo da memória e hoje reverberasse nas nossas práticas pedagógicas, o que estava presente nesses cantos? O que eles estavam comunicando? Que canto era esse?

Não por acaso, nos anos 1980, um padre que chegou por aqui colocando em prática a teologia da libertação, fazendo paralelos com a história camponesa de Canudos, com a história de luta pela terra daqui, conseguiu juntar multidões, com fortes enfrentamentos contra latifundiários, cortando cercas, reivindicando a integração da posse da terra. E compunha canções simples, mas que comunicavam diretamente

ao povo, diziam o que o povo naquele momento queria ouvir e dizer de forma coletiva: “deixem-me viver, deixem-me falar, deixem-me crescer, deixem-me organizar”. Cantava-se em mutirão, cantava-se nas reuniões pastorais, cantava-se na Missão da Terra, cantava-se nos embates, cantava-se nas missas celebradas embaixo de umbuzeiros...

Estamos esperando a hora da onça beber água? Certamente não. Nosso romantismo acabou com a nossa selvageria, no enraizamento do termo selvagem. A falta em comum, talvez também seja essa, esse lugar da passividade sem enfrentamento, sem quebrar o gesso, acorrentados ao comodismo da caixa em que nos colocaram, alunos, escola, professores, gestores. Nessa caixa fabricada pelos catequizadores jesuítas, há um eco sem lugar de ser, ela é igual para todo e qualquer lugar, algumas tem se quebrado aos poucos, apresentando frestas para novos respiros, mas o caminho tem sido longo, e a falta em comum é um pássaro que pouco se impulsiona ao voo selvagem, livre, ao contrário dos pássaros presos durante muito tempo na gaiola, quando libertos, saem indeciso, sem confiança no voo, porque, como disse Rubem Alves, escolas ainda são gaiolas.

Os caminhos percorridos por muitas escolas até aqui, e falo principalmente das escolas desse meu território de sertão, dão quase sempre em um mesmo lugar, com práticas que se distinguem pouco umas das outras. Esse caminho precisa

ser pensado coletivamente, com uma escuta sensível ao professor, que infelizmente tem sido desamparado pelo o Estado, pelo o município, pela federação. A falta em comum a todos, diz de um caminho que ainda precisamos percorrer, como caminhos outros, Diz da nossa mais completa memória de nós, que nos leve ao encontro da nossa identidade, e aqui, continuo fazendo analogias com o pensamento de um artista indígena que pensa o seu território a partir daquilo que ainda precisa ser percorrido para se chegar a um lugar, que seria uma volta às raízes essenciais de nossa constituição, ou seja, daquilo que nos constitui enquanto sujeitos de um lugar, tanto daqui, quanto de lá:

...HÁ CAMINHOS VASTOS PARA AS ENTRADAS DE VOLTA AOS NINHOS, MAS QUE TAIS ESTRADAS ESTAVAM AI'KUTASA'NAL, OU SEJA, ENCHARCADAS DE TANTO QUE MEXERAM NO EQUILÍBRIO ESSENCIAL DE NOSSA COSMO-IDENTIDADE. NÃO DÁ PRA ANDAR DIREITO NO ENCHARCADO, É PRECISO ANDAR DEVAGAR, PÉ ANTE PÉ. É PRECISO ENXUGAR PARA ENXERGAR O LUGAR POR ONDE ANDAR. – AASEI AASEI – VAMOS! VAMOS! ERA, E AINDA É, O QUE DIZIA, E AINDA DIZ, AQUELA VOZ INTERIOR QUE ME AQUECE, QUE NÃO ME ESQUECE. VAMOS ENTÃO POR ESTES CAMINHOS, ANTES AINDA VAGOS PARA NOSSA POUCA COMPREENSÃO. ISSO QUE A LÍNGUA DOMINANTE LIMITA AO NOS FAZER CRER QUE O CAMINHO E O CAMINHAR SEJAM ALGO QUE SE FAÇA UNICAMENTE PELO ATO LITERAL DE ANDAR COM OS PÉS NO CHÃO, SEGUINDO UM RUMO JÁ PRONTO.

AASE, NA LÍNGUA DO MEU POVO, É UM CONVITE A PERCORRER CAMINHOS OUTROS. TAIS CAMINHOS SÃO MESMO ABSTRATOS, POIS SÃO CAMINHOS QUE LEVAM ÀS RAÍZES ESSENCIAIS DE NOSSA CONSTITUIÇÃO. APENAS AS ENTRADAS PARA ESSES LÓCUS ESTÃO NA SUPERFÍCIE, E AS ENTRADAS, MEUS PARENTES, SÃO NOSSOS PRÓPRIOS CORPOS. SABIAM?! PARA SE ADENTRAR NESTA DIMENSÃO QUE TENTO NOS LEVAR É PRECISO ASCENDER AOS CÉUS OU INTERSECTAR-SE NA TERRA – A MAIS COMPLETA MEMÓRIA DE NÓS”(- CAUÊ ALVES, P. 12)

REFERÊNCIAS

A falta da coisa em comum pode ser também essa espera pela hora da onça, quando ainda estamos numa espreita frágil, sonolenta, para enxergá-la, não para capturá-la, mas com ela fazer o levante necessário para desfazer as armadilhas de um sistema que perdura nas artimanhas da colonialidade, perverso, epistemicida, que coloca todos os territórios numa mesma caixa, com escolas plantadas em sua terra, em suas favelas, em suas periferias de mar, de sertão, como um elefante branco, sem vida, como um estranho no ninho.

BARRETO João Paulo Lima - Complementaridade e transformação yepamahsã - Ciclo de Leitura do livro Antes o mundo não existia 2/4 - Cadernos SELVAGEM publicação digital da Dantes Editora Biosfera, 2021. Disponível em: https://selvagemciclo.com.br/2023/wp-content/uploads/2021/05/CADERNO22_JPLBARRETO.pdf Acesso em: 09/06/2023

BURKE Peter – Cultura Popular na Idade Moderna – Companhia de Bolso, São Paulo, 2010.

ESBELL, Jaider - Tembetá - Beco do Azogue Editorial Ltda. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.bing.com/search?q=ESBELL%2C+Jaider+-+Tembetá+-+Beco+do+Azogue+Editorial+Ltda.+Rio+de+Janeiro%2C+2018.&cvid=da990e785b2f-46408dc70b3f22185351&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYO-dIBBzQ0M2owajmoAgCwAgA&FORM=ANAB01&PC=DCTS Acesso: 01/07/2023

FOUCAULT, Michel - Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

MÚSICA É ARMA DE LUTA (Acampamento Luta pela Vida 2021) – Documentário, canal Mi Mawai, YouTube, Disponível em: <https://youtube.com/shorts/M1e3tit0CjA?feature=share> Acesso: 08/06/2023

SUARARI, Moquém – Arte Indígena Contemporânea – MAM – Catálogo de Exposição. Disponível em: https://prod.mam.org.br/documento/moquem_surari-arte-indigena-contemporanea%3E Acesso: 05/02/2024.

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI- Departamento de Educação. Olhares sobre a escola. Programa interinstitucional de Integração da Universidade com a Educação Fundamental. FNDE/MEC. Erechim, 1997.

XAKRIABÁ, Célia – Amansar o giz - Universidade Regional integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI- Olhares Sobre a Escola - Programa Interinstitucional de Integração da Universidade com a Educação Fundamental FNDE/MEC - Erechim, 1997.

Foucault, Michel. F86v Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

ARTE INDÍGENA NA PESQUISA AUTORRETRATO E A PERCEÇÃO DA AUTOIMAGEM NA ADOLESCÊNCIA.

Milana Soares de Oliveira Leal

Como professora de arte sempre enxerguei como prioridade que os conteúdos que apresento aos estudantes tenham alguma conexão com a vida e possam despertar discussões sobre aspectos sociais. Entendo que este direcionamento contribui tanto para que o assunto seja mais significativo, quanto para ampliar a visão sobre a sociedade e o momento histórico que vivemos. Tendo como matéria prima as produções artísticas, a trajetória dos artistas e seus movimentos em diferentes contextos históricos, posso aliar o desenvolvimento da sensibilidade à crítica, enquanto exercitamos a criação artística. Contudo, os instrumentos didáticos oferecidos pelos órgãos oficiais nem sempre abordam os conteúdos de forma atualizada com discussões contemporâneas, e para melhorar o diálogo com os estudantes, complemento os conteúdos criando materiais adicionais, com textos, vídeos ou matérias de jornais.

Ao ingressar no Mestrado Profissional em Artes - PROFAR- TES, com o estudo mais sistematizado e mediado pelos professores, a ampliação do conhecimento tem enriquecido a pesquisa. No componente curricular “Influências Mística nas Artes”, com os professores Laura Castro e Lucas Canavarro, apreciei experiências artísticas e culturais dos povos originários que ampliaram minha visão a partir do conhecimento e modos de vida destas pessoas. As leituras, vivências, vídeos, músicas e palestras enriqueceram minha pesquisa sobre o autorretrato e a percepção da autoimagem na adolescência.

A partir destas aulas pesquisei sobre o autorretrato feito por artistas indígenas brasileiros. Vale ressaltar, que quando tratamos deste gênero, devemos levar em consideração que é uma produção que vai além de como o artista se vê, mas, especialmente, sobre o que ele deseja que seja visto, como quer ser lembrado e quais elementos vai associar a sua imagem. E apesar do autorretrato estar presente entre as obras que compõem a história oficial das artes visuais, os indígenas não ocupavam espaço neste cenário. E eram retratados por artistas brancos com uma visão distanciada ou deturpada.

O movimento de artistas indígenas contemporâneos no Brasil tem aberto espaço também para termos nos museus e galerias os retratos dos indígenas pintados por eles mes-

mos. Poder se apresentar é marcar território nos espaços da arte oficial, mostrando os indígenas como eles desejam serem vistos.

O autorretrato *Eu*, de Carmézia Emiliano, indígena macuxi, da Maloca do Japó, em Roraima, fez parte da mostra Carmézia Emiliano: a árvore da vida, no MASP — Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, de 24 de março a 11 de junho de 2023, com curadoria de Amanda Carneiro. (NACCA, 2023)

EU, CARMÉZIA EMILIANO, 2022. (NACCA, 2023)



Podemos observar nesta obra que a artista se apresenta com sua comunidade, ela está no centro, mas em um plano bidimensional, demonstrando deferência pelo grupo de origem. Retrata o Monte Roraima, elemento importante para a cultura do seu povo e que permeia a linguagem simbólica das suas obras, evidenciando a relação com seu território e sua cultura. Está pintando, ressaltando a importância que dá ao seu ofício e seu autorretrato demonstra a importância da mulher indígena na arte.

O autorretrato de uma artista indígena em um museu como o MASP vai além de ser uma obra de arte em um equipamento cultural consagrado. É estender as fronteiras das aldeias para garantir seu espaço, mostrar a importância de suas tradições e das suas produções artísticas, além de contrastar com os acervos artísticos dos museus que ainda seguem o modelo colonial onde as obras consagradas ao longo dos séculos eram produzidas por pessoas brancas.

Na matéria publicada pela *Das Artes*, a curadora da exposição Amanda Carneiro, comenta a relevância desta obra na exposição:

“SE É CERTO QUE O AUTORRETRATO SE MOVE ÀS MARGENS DA ARTE OCIDENTAL, ELE É HOJE O CENTRO DO DEBATE SOBRE QUEM EXERCE A POSSIBILIDADE DE SE FIGURAR EM OPOSIÇÃO A SER POR OUTRO FIGURADO”.

DIZ AMANDA CARNEIRO. "A DESPEITO DOS MUITOS OUTROS ELEMENTOS ENUNCIATIVOS DE SEU PERTENCIMENTO INDÍGENA ALÉM DE SUA PRÓPRIA IMAGEM, ESSE NÃO É UM REGISTRO AO SABOR ANTROPOLÓGICO. POR ISSO, NÃO SE DEVE RECAIR NA CRENÇA DA AUTORREPRESENTAÇÃO COMO ÚNICA MANEIRA DE APREENSÃO, RETIRANDO DO AUTORRETRATO DE EMILIANO E DE OUTRAS OBRAS SUAS A ESTIMULANTE POSSIBILIDADE DE LEITURAS MAIS PLURAIS, COMPARATIVAS E COMPLEXAS: O QUADRO É A MANEIRA COMO A ARTISTA SE VÊ E AO MESMO TEMPO INTENTA ALGO QUE ELA QUER QUE SEJA VISTO", PONTUA A CURADORA. " (DAS ARTES, 2023)

Para minha pesquisa no PROFARTES, estas observações contribuíram para a escolha do autorretrato de Carmézia Emiliano ser uma das obras de referência apresentadas na proposta pedagógica que será realizada com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental. Entre os motivos para a escolha desta tela estão a técnica de pintura e escolha das cores que podem inspirar as produções dos estudantes, além dos elementos que representam o contexto social e instrumentos de uso cotidiano da artista, como os objetos de pintura.

A partir dos estudos sobre a arte indígena e conhecendo outras obras de Carmézia Emiliano, e a presença dos mitos do povo Macuxi que permeiam suas pinturas, percebi o quanto pode ser enriquecedor trazer narrativas que permeiem as obras e

os artistas durante a prática pedagógica com os estudantes.

No autorretrato *Eu*, vemos a artista pintando o Monte Roraima, localizado na fronteira entre Brasil, Venezuela e Guiana. Dando destaque a um dos elementos da narrativa, que tem algumas versões, mas que conta que:

"MACUNAÍMA – PERSONAGEM MACUXI QUE INSPIROU O CLÁSSICO LITERÁRIO DE MÁRIO DE ANDRADE – E SEUS IRMÃOS PASSAVAM MUITA FOME ATÉ DESCOBRIREM A WAZAKÁ, ÁRVORE GIGANTE, QUE TOCAVA OS CÉUS E TINHA OS MAIS DIVERSOS FRUTOS. EM DETERMINADO MOMENTO, UM DELES NÃO SE CONTENTA APENAS COM OS ALIMENTOS QUE CAEM NO CHÃO E, EM SUA GANÂNCIA, DECIDE CORTAR A ÁRVORE. O TOCO QUE SOBRA, SERIA O MONTE RORAIMA, E A COPA CAÍDA PARA O NORTE, PARA O LADO DA VENEZUELA, JUSTIFICARIA A DIVERSIDADE DE FRUTAS SILVESTRES DA REGIÃO." (NACCA, 2023)

A partir da leitura da narrativa e inspirada pelo texto *Máquinas de visão: O MAHKU – Movimento dos Artistas Huni Kuin em suas práticas de experimentação visual*, de Amilton Pellegrino de Mattos (2018), percebi que a inserção de elementos como as narrativas, músicas e poemas podem fazer parte deste trabalho como elementos que ampliam a percepção em relação a apreciação dos autorretratos.

Segundo Mattos (2018), a partir da sua vivência com os

artistas Huni Kuin, o sentido da visão não se desconecta dos demais, as alterações da percepção podem se dar por meio de sonhos, jejuns, cantos e danças, mitos, grafismos, pinturas corporais ou até mesmos com o uso plantas psicoativas, como é costume entre povos amazônicos.

Essa reflexão me fez despertar para a importância de selecionar estratégias para apresentar os autorretratos aos alunos. A proposta inicial é mostrar a imagem e em seguida observar como a relação com a obra se modifica à medida que incluímos mais elementos como trechos da biografia do artista, contexto histórico em que estava inserido, elementos culturais em que este se conecta, um conto, poema ou música que possa ampliar a percepção.

Após a apreciação das obras, e de algumas etapas de reflexão, os estudantes serão convidados a fazerem seus autorretratos. Considerando que a criação artística proporciona essa ampliação da percepção, buscando inspiração no trabalho de Mattos (2018), onde ele afirma que: “Como máquinas de visão, os desenhos não registravam, e sim ampliavam as visões dos aprendizes.” (MATTOS, 2018, p.58)

Partiremos para as produções dos estudantes observando se “os desenhos como máquinas de visão” (MATTOS, 2018, p.71), serão capazes de ampliar a percepção da autoimagem dos adolescentes.

NACCA, Giovana; Quais os significados sociais e poéticos das obras de Carmézia Emiliano? Com a inauguração de “Carmézia Emiliano: Árvore da vida”, entenda como a produção da artista se estabelece no circuito de arte. Arte que Acontece: 23/03/2023.

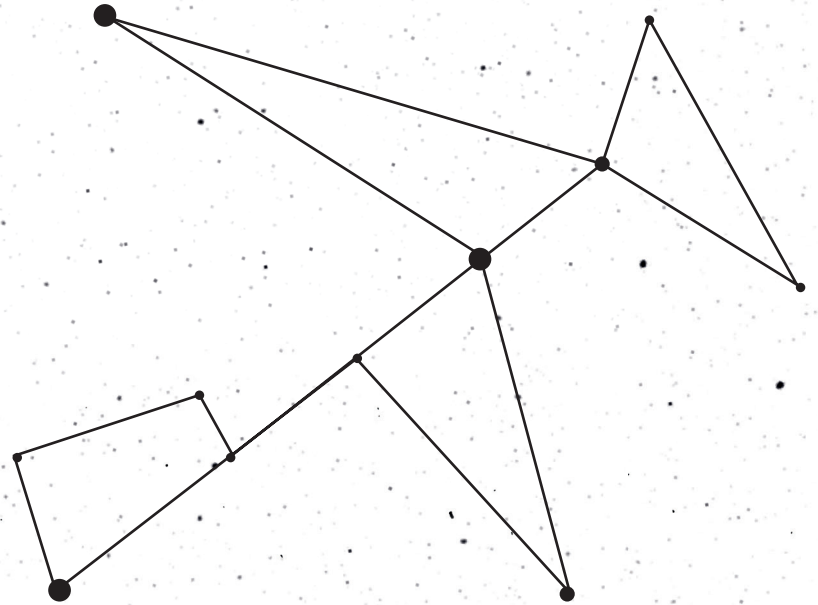
Disponível em: <https://www.artequaeacontece.com.br/quais-os-significados-sociais-e-poeticos-das-obras-de-carmezia-emiliano/> Acesso em 11/06/23 às 9:23

Carmézia Emiliano | MASP: MASP apresenta a maior exposição monográfica de Carmézia Emiliano. Das Artes.

Disponível em: <https://dasartes.com.br/agenda/carmezia-emiliano-masp/> Acesso em 11/06/23 às 6:53

MATTOS, Amilton Pelegrino. Máquinas de visão: O MAHKU – Movimento dos Artistas Huni Kuin em suas práticas de experimentação visual. *Metamorfose: Dossier Processos de Hibridação entre Artes, Ciências e Humanidades*; v. 3 n. 3, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/metamorfose/article/view/24509/16946> Acesso em: 13/05/2023 às 6:58.



ALIANÇAS

NÃO HÁ BURACO QUE NÃO POSSAMOS REFLORESTAR

Lucas Canavarro

Numa visão geral, quando pensamos em trabalho de base no Brasil, tomamos como ponto de partida a educação, cujo propósito é levado adiante por um imenso grupo de professoras, educadoras, funcionárias e servidoras, que tecem com suas mãos, fio a fio, os nós da rede pública de ensino do país. As trocas que acontecem dentro e fora da sala de aula compõem boa parte da costura da trama que envolve a articulação de saberes e a partilha de conhecimento em sociedade, ou seja, a manutenção de uma ou muitas culturas. Em suma, a educação pública é um trabalho árduo e delicado feito por um grupo pluriversal de pessoas que colocam em evidência trajetórias, desigualdades, histórias de luta e narrativas que se entrelaçam com questões de raça, classe, gênero, pertencimento, identidade e território através de uma rede múltipla de atuantes, que guardam grandes diferenças entre si.

Para pensar uma forma de ação direta dessa rede, proponho, nesse momento, visualizarmos aqui, na abertura deste texto, a seguinte imagem: é noite – esse grupo

trabalha em frente a um imenso buraco, escuro e vazio, onde se reúne todas as noites com suas ferramentas de trabalho em mãos.

Inicialmente, a ação é observá-lo. A fundo. Longamente. Essa observação alimenta os sonhos que visitarão o grupo na madrugada. Com o passar dos dias, o grupo começa a se articular para aos poucos entrar no buraco, de mãos dadas, utilizando como espécies de cordas de rapel os longos fios que teceram para sua rede. Após um certo tempo, chegam as notícias das primeiras partes habitáveis do buraco, e as primeiras sementes são levadas até elas através dessas cordas, em bolsas pesadas. Fogueiras são acesas. Os primeiros alimentos são levados ao fogo. No fundo escuro de cada parte habitável do buraco surge, eventualmente, uma escola.

Enxergar, nessa imagem, é uma tarefa que se faz no escuro. Atendendo à provocação de Célia Xakriabá¹, deixamos uma pergunta para o grupo: até onde vai a visão do que enxergamos como escola? Deste lugar aqui de onde estamos falando, pensando e escrevendo, quais partes enxergamos como a escola em si? Melhor ainda, nosso olho é capaz de enxergar o tamanho indimensionável que

1. XAKRIABÁ, CÉLIA. AMANSAR O GIZ. IN: REVISTA PISEAGRAMA, N.14, JUL/2020. RIO DE JANEIRO: BAZAR DO TEMPO, 2020.

a escola tem, ou será que precisamos dar atenção, nessa jornada, a nossos outros sentidos? Tarefa de ouvidos e tato. E mais: a escola está na universidade? Essas perguntas, se não nortearam, foram norteadas ao longo do processo de ÍMÃ – Influências Místicas nas Artes, este projeto que nasce como um componente no Mestrado Profissional em Artes do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Milton Santos (IHAC-UFBA), que se desdobrou em um ciclo de estudos com uma primeira manifestação pública no fim do primeiro semestre de 2023, e que, agora, chega até esta publicação.

Ao longo do processo desta etapa de nosso projeto, a professora Laura Castro, eu e as discentes que compunham o componente – que, por sua vez, são docentes em suas escolas – nos ocupamos de observar o pedaço do buraco onde conseguiríamos pisar juntas. Nosso programa de reflorestamento girava em torno da construção de uma ponte entre territórios aparentemente distintos: as pedagogias e os processos de formação indígenas e a rede pública de ensino do estado da Bahia. Com isso não estamos falando necessariamente das escolas indígenas diferenciadas, mas também da possibilidade de revisão curricular para a qual podemos contribuir, como trabalhadoras da educação, em especial da arte-educação, em resposta às leis 10.639/03 e 11.645/08, cuja aplicação segue sendo expandida, mas ainda encontra entraves

em todo o país diante daqueles que lutam para que o buraco permaneça o mesmo frente às mudanças que o vento sopra.

Para a construção dessa ponte pudemos contar com a influência do ímã, e sua consequente capacidade de imantação, como uma maneira de aproximar territórios. Na sala de aula, pudemos promover aproximações entre o chão da escola pública não-indígena de tradição colonial com o das práticas emancipatórias de produção de conhecimento indígena, como a Aldeia-Escola-Floresta Maxakali_Tikmu'un, em Minas Gerais, a Escola Viva Huni Kuin, no Acre, e a Escola Kariamã Baniwa_Medzeniako, na Terra Indígena Alto Rio Negro, no noroeste do Amazonas. A isso entendemos, também, como formas de construir e elaborar de maneira substancial as alianças que pudemos firmar com esses e outros povos ao longo de nossas trajetórias como artistas-pesquisadoras atuantes na rede pública de ensino.

Se todo o chão onde pisamos é terra indígena, se faz fundamental pensar que o chão da escola é também território para a aplicação de práticas e saberes que, até pouco tempo atrás, não tinham praticamente nenhuma adesão nos currículos de nossas escolas e universidades. Tomando como inspiração projetos de imantação de currículos como o núcleo de pesquisa Literaterras,

da UFMG, e a Licenciatura Indígena da UFAC, pudemos começar a desenhar um campo de diálogo que pudesse promover a aproximação entre sistemas distintos de pedagogias díspares. A rigidez disciplinar do currículo escolar é capaz de dar espaço a práticas construtivas da educação indígena? E mais (uma vez): a universidade é capaz de se aproximar da escola?

Para trazer materialidade a essas questões, evocamos o antropólogo e educador João Paulo Lima Barreto, do povo Tukano_Yepamahsã, Terra Indígena Alto Rio Negro, que nos convida a pensar a educação a partir do princípio da complementaridade. Na pedagogia Yepamahsã, esse é o princípio que rege todo o conjunto de relações sociais, em detrimento ao princípio hierárquico, regente das sociedades ocidentais. Nas palavras de João Paulo:

QUANTO MAIS DIFERENTE, MELHOR PARA NÓS. ENTÃO A GENTE NÃO É SOCIEDADE DE IGUALDADE, NÃO NO SENTIDO DE IGUALDADE DE DIREITOS, MAS NO SENTIDO DE CONHECIMENTO. ENTÃO, O MEU IRMÃO MAIOR ME COMPLEMENTA, PORQUE ELE TEM UM CERTO DOMÍNIO DE CONHECIMENTO; EU COMPLEMENTO ELE, PORQUE TENHO DETERMINADO CONHECIMENTO. ISSO NÃO SIGNIFICA DIZER QUE EU SOU IRMÃO MENOR PARA OBEDECER AO MANDO DELE.²

2. BARRETO, JOÃO PAULO LIMA. COMPLEMENTARIDADE E TRANSFORMAÇÃO YEPAMAHSÃ. RIO DE JANEIRO: DANTES EDITORA, 2021.

É notório o esforço de João Paulo, e de tantos outros pensadores e pesquisadores indígenas, sejam de povos originários, quilombolas ou tradicionais, de estabelecer pontes com o mundo ocidental, de modo a fazer do choque violento de mundos algo além daquilo que o buraco nos permite ver. Esse é um trabalho delicado, minucioso e muitas vezes exaustivo de tradução, em que podemos aplicar com facilidade o princípio da complementaridade. Nessa lógica de transduzir questões de um conjunto de valores para outro, é importante prezar por não perder o sentido original originário daquilo que foi ensinado, ao mesmo tempo em que é urgente falar a linguagem do outro, mesmo que isso se restrinja a compreender o conjunto de códigos dele. Nesse sentido, certas iniciativas educativas indígenas são também iniciativas alienígenas, já que nos apresentam a organismos estranhos que não se encaixam dentro das normas daquilo que a rede pública de ensino do estado-nação espera. Entretanto, seu conjunto de valores é também um conjunto de práticas: basta ter disposição para compreendê-lo e colocá-lo em diálogo com o que quer que seja. Afinal de contas, nesse sistema a teoria é a prática.

A complementaridade é também uma ferramenta pedagógica que nos ajuda a estabelecer relação com o conceito de txaísmo³, cunhado por Jaider Esbell a partir de suas trocas

e conversas com o professor Ibã Salles Huni Kuin, artista transcendental e criador do MAHKU (Movimento dos Artistas Huni Kuin)⁴. O txaísmo seria uma maneira de designar essa cooperação entre seres de origens distintas, onde cada um deles oferece suas habilidades singulares em prol de um bem comunitário. É, também, uma forma de dar nome ao conjunto de alianças entre indígenas e não-indígenas que pudemos observar com maior impacto nas últimas décadas no mundo das artes. Para Naine Terena, comunicadora, pesquisadora e educadora indígena, o txaísmo “talvez seja uma das formas de adentrar esse universo” (DE JESUS, Naine Terena, 2021). Ainda nas suas palavras, “pensar que as escolas de arte tradicionais ocidentais por si sós e por sua linha do tempo irão alcançar a estética da produção indígena, seja essa produção construída com os suportes não indígenas,

3. NA ENTRADA DA EXPOSIÇÃO MOQUÉM_SURARI: ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA, ABERTA NO MAM/SP EM SETEMBRO DE 2021, ERA POSSÍVEL LER, AO LADO DA TELA TXAÍSMO, DE JAIDER ESBELL, O SEGUINTE TEXTO: “TXAÍSMO É UM CONCEITO FORMULADO POR JAIDER ESBELL A PARTIR DA PALAVRA TXAI, TERMO EM HĀTXA KUIN, LÍNGUA DO POVO HUNI KUIN, QUE PODE SER TRADUZIDO POR “CUNHADO”. AQUI, CUNHADO OU TXAI EVOCA UM TIPO ESPECÍFICO DE ALIANÇA COM UMA PESSOA NÃO-CONSANGUÍNEA COM QUEM ESTABELECEMOS RELAÇÕES DE RECIPROCIDADE E COMPROMETIMENTO, SEJA POR PARENTESCO OU POR AFINIDADE. TXAÍSMO É ASSIM A POSSIBILIDADE DE SER ALIADO DAQUELE QUE É DIFERENTE DE NÓS. NO CONTEXTO DO ENCONTRO VIOLENTO ENTRE MUNDOS INAUGURADO PELA INVASÃO COLONIAL, O TXAÍSMO É UM CONVITE URGENTE PARA CRIAR NOVAS FORMAS DE RELAÇÃO, DILATADAS EM OUTRAS DIMENSÕES DE TEMPO E ESPAÇO, FUNDAMENTADAS NA PRODUÇÃO DE MULTIPLICIDADES.”

4. O MAHKU ATUA DESDE 2013 NO CAMPO DAS ARTES, FAZENDO A PONTE ENTRE A TERRA INDÍGENA KAXINAWA, NO JORDÃO (AC), E INSTITUIÇÕES DE ARTE DE TODO O MUNDO. SUA LIDERANÇA ESTÁ NAS MÃOS DO PROFESSOR IBÃ SALES HUNI KUIN, CUJO LEMA É “VENDER TELA PARA COMPRAR TERRA”.

seja ela carregada das tecnologias indígenas, é um erro”⁵.

A socióloga Aymara Silvia Rivera Cusicanqui evoca, por sua vez, a partir do teórico boliviano René Zavaleta Mercado⁶, o termo *abigarramiento*, que se encontra sem tradução do castelhano nos trabalhos da autora já publicados no Brasil. A noção de *sociedad abigarrada* estaria atrelada, justamente, ao convívio forçado entre pessoas oriundas de diferentes culturas, práticas e linguagens, originado a partir do redesenho de fronteiras, migrações involuntárias e outras práticas de violência colonial, o que marca e desenha a história abyayalista⁷ mais recente. Nestas sociedades, não é possível abrigar somente um modelo teórico ou uma metodologia única, se fazendo necessária, portanto, a adaptação de quaisquer conjuntos de leis ou códigos atrelados a uma certa

5. DE JESUS, NAINE TERENA. A HORA DA GRANDE CAÇADA. IN: MOQUÉM_SURARI: ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA. SÃO PAULO: MUSEU DE ARTE MODERNA, 2021.

6. A NOTA DO TRADUTOR NA APRESENTAÇÃO DO LIVRO CH'IXINAKAX VTXIWA – UMA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS E DISCURSOS DESCOLONIZADORES, DE AUTORIA DE CUSICANQUI, DIZ: “LUIS TAPIA ASSINALA QUE, EM CONDIÇÕES DE ABIGARRAMIENTO, NÃO É POSSÍVEL SUSTENTAR A VALIDADE DE UM ÚNICO MODELO TEÓRICO PARA EXPLICAR FATOS QUE OCORREM SEGUNDO DIFERENTES MODOS DE SIGNIFICAÇÃO, DE MANEIRA QUE UMA EXPLICAÇÃO UNIVERSAL SE CONVERTERIA EM UMA FORMA DE DESCONHECIMENTO E DOMINAÇÃO DE UMA REALIDADE COMPLEXA. ANALISANDO O CONTEXTO HISTÓRICO ANDIDO EM LAS MASAS EN NOVIEMBRE (1983), ZAVALÉTA PROPÕE O ABIGARRAMIENTO COMO UMA FORMA DE SOBREPOSIÇÃO DE ‘DENSIDADES TEMPORAIS MESCLADAS [...]’, COM O PARTICULARISMO DE CADA REGIÃO PORQUE AQUI CADA VALE É UMA PÁTRIA, EM UM COMPOSTO NO QUAL CADA POVO VESTE, CANTA, COME E PRODUZ DE UM MODO PARTICULAR; E TODOS FALAM LÍNGUAS E SOTAQUES DIFERENTES SEM QUE NENHUM POSSA, POR UM INSTANTE SEQUER, CHAMAR-SE A LÍNGUA UNIVERSAL DE TODOS” (ZAVALÉTA, RENÉ; TAPIA, LUIS. LA AUTODETERMINACIÓN DE LAS MASAS. SIGLO XXI, 2015, P. 2014)..”

universalidade. Afirmar e definir as alianças e os conflitos nesse encontro de sistemas: esta é uma outra maneira de desenhar o buraco, abraçar suas complexidades e propor, de dentro dele, movimentos de desterro e aterro.

À sua maneira, e contribuindo para a imagem com a qual estamos trabalhando aqui, ÍMÃ convida as amigas que estão no buraco (em volta ou dentro dele) junto conosco a pensar uma escola que parta de princípios como esses. Neste sentido, levando em consideração a movimentação das estruturas curriculares nos últimos anos, ou ao menos nos novos quadros desde a implementação da Lei de Cotas, podemos pensar na universidade como a cartógrafa desse buraco: identificando problemas, apresentando caminhos, colocando pessoas e entidades em diálogo. É necessário, para que esse trabalho de base floresça, que universidade e escola se aproximem.

Nesse sentido, a experiência docente no componente Influências Místicas nas Artes nos mostrou que, enquanto a universidade, sobretudo nos campos das artes e da antropologia, tem sido cada vez mais polinizada com saberes

7. GENTÍLICO REFERENTE AO CONTINENTE ABYA YALA, NOME ORIGINÁRIO DO POVO KUNA. DO PANAMÁ, PARA O TERRITÓRIO HOJE CONHECIDO COMO AS TRÊS AMÉRICAS, E QUE SIGNIFICA "TERRA EM PLENA MATURIDADE", "TERRA VIVA" OU "TERRA EM FLORESCIMENTO". ESSE NOME FOI ESCOLHIDO DURANTE A 1ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS, QUE REUNIU MAIS DE 120 LIDERANÇAS DE DIFERENTES PARTES DO CONTINENTE EM 1975, COMO A DESIGNAÇÃO ORIGINÁRIA A SER ADOTADA EM COMUM ACORDO POR TODA A REGIÃO, EM SUBSTITUIÇÃO AO TERMO COLONIAL "AMÉRICA".

e conhecimentos originários nas cadeiras de suas diversas faculdades, a realidade não é a mesma nas escolas da rede pública de ensino. As conversas que tivemos em aula foram movimentadas por longos períodos sentadas no chão da sala, desfazendo e refazendo os nós de uma longa teia sem fim de possibilidades em torno de metodologias e práticas, que acabaram refletidas, nesta presente publicação, na forma de planos de aula elaborados pelas docentes. Quando se adentra um buraco escuro, para onde o ímã pode direcionar? Todo ímã é uma bússola?

A imaginação, o sonho e o impossível foram territórios onde pudemos, conjuntamente, compreender a força pedagógica que norteou nosso grupo. A cada novo encontro algo de novo surgia da magnetização que produzimos no campo dos sonhos. É importante que tenhamos, na universidade e na escola, a liberdade de defender isso como metodologia. Sonhar ambas no presente, mirá-las mais adiante e mais atrás no tempo também. ÍMÃ é, então, uma ferramenta para que possamos seguir fazendo isso de forma coletiva. A aliança universidade-escola-cidade pode trazer ecos distintos e poderosos em suas reverberações. Talvez através dela possamos chegar ao fundo do buraco, e com nossa imaginação transformar o fundo em topo. E, quem sabe assim, quando cair a noite, uma voz sobre em nossos sonhos uma certeza:

Não há buraco que não possamos reflorestar.

REFERÊNCIAS

BARRETO, João Paulo Lima. Complementaridade e transformação Yepamahsã. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2021.

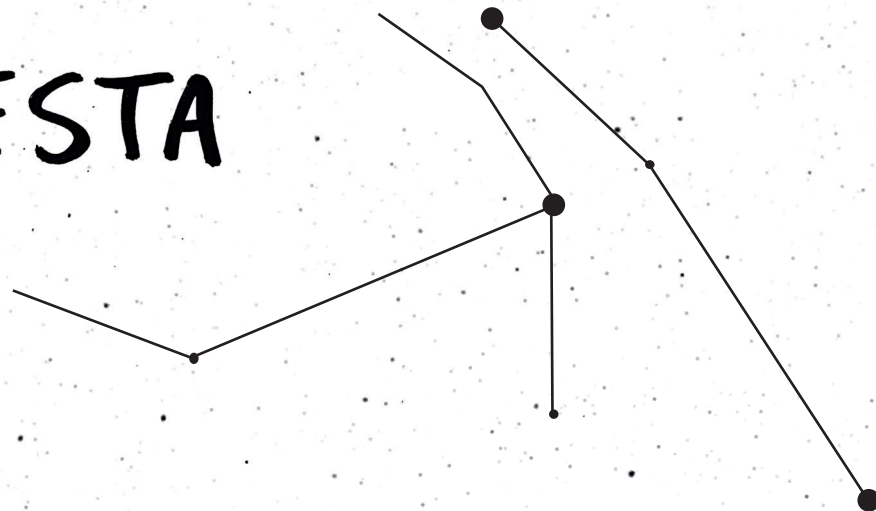
CUSICANQUI, Silvia Rivera. Ch'ixinakax Vtxiwa – uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. São Paulo: n-1, 2021.

DE JESUS, Naine Terena. A hora da grande caçada. In: Moquém_Surarî - Arte Indígena Contemporânea. Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2021.

ESBELL, Jaider. O txáismo, os txáistas e os ismos. <http://www.jaideresbell.com.br/site/2018/08/13/o-txaismo-os-txaistas-e-os-ismos/> Acesso em 27/01/2025.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o Giz. In: Revista Piseagrama, n.14, jul/2020. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

FLORESTA



**BREU:
GESTOS PARA DECIFRAR O
ESCURO**

Eduarda Gama

Procurar o caminho da reescrita.
Fabricar verdadeiros remédios.
Escutar palavras abuelas.
Florescer fartas florestas.
Fabular contra-feitiços.
Rasgar outros agoras.
Travar boas alianças.
Mergulhar no fundo do rio.
Encontrar a escuridão para remanejar sonhos...

Nadar em um grande rio e não enxergar a outra margem. A água barrenta lavando os cabelos e enxaguando os cílios para que o abrir dos olhos seja molhado e brilhoso graças a mais um dia ensolarado na linha do equador.

Acordar às cinco da manhã para pegar a primeira van. Atravessar a ponte. Deparar-se com o enorme espelho que reflete o nascer do dia. Atravessar a neblina, respirar o primeiro orvalho que paira sobre o Paraguassu. Penetrar rodovias, sobreviver encruzilhadas, molhar a garganta.

Percorrer cruzamentos, cutucar a onça com a vara curta da dúvida. Se a saudade é o norte do retorno, poderíamos desenterrar memórias soterradas para cartografar, com o invisível, novas rotas? Refazer caminhos. Destroçar aprendizados. Reconstruir futuros.

Sentir no corpo sensações que beiram o fantástico cotidiano de estar em movimento no mundo. Costurar o corpo na itinerância de uma identidade flutuante. Um estalo que pisca o pensamento sobre se entregar um pouco à magia.

O peso do achatamento aumenta uma tonelada por segundo. Divagar nos sonhos é uma fuga experimental em busca de ar. Incorporar a revolta como combustível



para acender a vela-fogueira que acalenta nem sempre a certeza... mas a fé na vontade de se saber no universo.

Desaprender a fala e rir uma risada que corta como um raio.

Toda uma trajetória que começa nascendo às quatro e vinte de uma segunda-feira. Belém. Pará. E daí Pedreira. Barcos em noites de temporal. Sentir a força da natureza não me dava medo. Altamira. Itaituba. Jacareacanga. Rio de Janeiro. São Paulo. Curitiba.

Bahia ~~~~~ Recôncavo

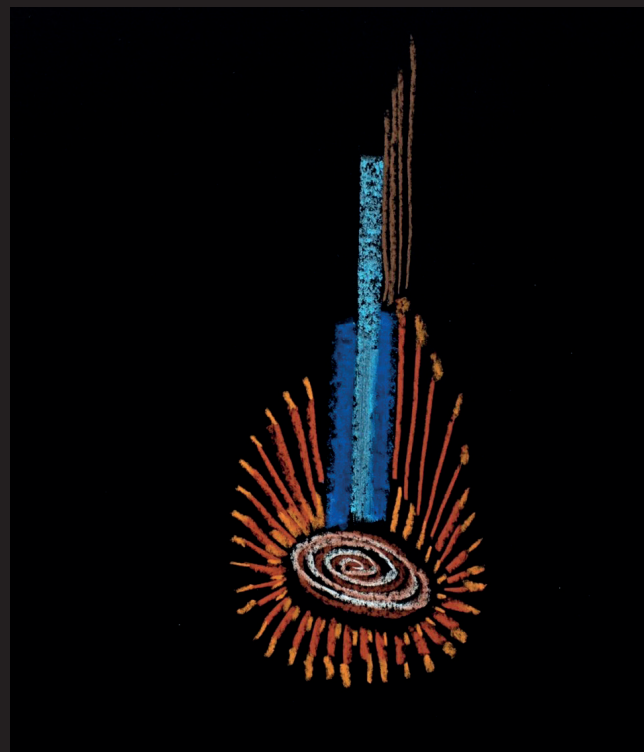
Quando o fundo da panela revela destinos e a sede da história de um passado. Saudade de Futuro.

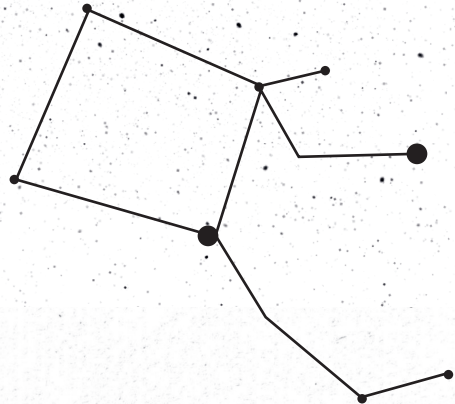
Na garganta: Sangria. Cortar o mal pela raiz para invocar o pós-américa; Reviravolta do porvir. Pós-colônia. Anti-Brasil. Ser o punho e a certeza que demarca a própria existência ~ autônoma; nômade; enraizada no movimento; sedenta; saudosa;

Inundar o Inferno Cristão que acomete o cotidiano de uma Terra Inventada com sonhos alvos e conservadores... delicadamente manuseando talheres para comer a carne da terra à revelia de Deus.

Abusar da lâmina para decepar ervas daninhas. Não envenenarão o nosso banquete. Não trairão a nossa verdadeira história. Antes que toda a plantação apodreça destruiremos a raiz que destroça as nossas florestas.

O furacão na cabeça vira a casa de cabeça pra baixo para, em seguida, organizar o novo e nosso mundo.





COALIZÕES

Nosso curso foi enredado pelas imagens da TEIA, como algo que indicava tanto caminhos metodológicos de costura de saberes e aprendizados quanto uma dimensão da mística da vida, da arte e da geometria sagrada. Uma membrana cosmográfica feita dos fios que saem da boca de uma aranha. As páginas a seguir são fruto de um experimento gráfico-performático em que nos propusemos, depois de uma aula, correr os dedos pelo teclado e experimentar formações com palavras que fizessem sentido, dessem materialmente, uma forma possível, nesta experiência transformadora do conhecimento. Escrever ao vivo. Uma chuva de palavras nesta interface líquida, percorrer como quem dança uma barra de rolagem, abrir um documento em um drive e reunir diversos autores em tempo real. Coalizões.



'Transformar (ação): o Ancestral é contemporâneo.'

Você é médica? Te vejo curando.

A escola vai junto

A guerra nunca acabou!
Guerra manda?

Coalisão colizão co-lição

A arte indígena contemporânea anuncia a sua própria raiz e não se confunde como uma vertente da arte contemporânea

¿ a escola pode ser lar ?

Talvez a escola seja uma das maiores reprodutoras do racismo, etnocídio, mas também pode ser um lugar potente para o combate, semear conhecimentos e construir outros saberes pautados em referências indígenas e negras. Importante que nós, educadores e educadoras estejamos atentos às expressões e comportamentos que reproduzem e/ou reforçam tais acontecimentos. Não podemos fechar os olhos! Precisamos identificar nas sutilezas e combatê-lo. É necessário dialogar com as nossas crianças. Pouco a pouco elas entenderão e saberão com lidar com essas situações.

céu_chuvoso_aguardando_o_sol

/} quero aprender a morar na concha de uma rede {}

Guerra e paz

Guerra e paz
Aliança e vingança
Provocações

Guerra colonial - reparação histórica
Passagem para a presença dos povos da Terra

NAKOADA

nakoada se refere à perda de várias pessoas.

Trocar a carta-palavra, o tarô de conhecimento como instrumento
De g"uerr4
De carInh0

Disputas > Revanches < Dar o troco > Vinganças

Precisamos discutir possibilidades e apresentar outras referências às nossas crianças.

Arte e Vida - sentido místico e real

"A arte dita assim apenas contemporânea, sem anunciar sua própria raiz, é na verdade tributária de uma tradição bastante específica, de ascendência moderna, ocidental, metropolitana, europeia, branca, colonial. Assim, a ideia de uma "arte contemporânea indígena" implicitamente sugere que a arte (ocidental) contemporânea se tornaria também indígena ao englobar, ao trazer para dentro de si mesma inclusive as produções de artistas indígenas. E não é disso que se trata, estamos diante de formas distintas de se pensar e de se fazer arte, a indígena e a ocidental. Suas práticas e sistemas estão hoje em diálogo, mas não se confundem ne se reduzem uma à outra." (Paula Berbet)

Sistemas-EM-coalização?

flechar-se mutuamente

"O xapiri já me mostrou tudo". Então, aquele pajé que fica lá na aldeia já foi em todos os lugares possíveis.

"Somos tão medíocres que hoje só conseguimos chamar um táxi"

: "Olha, nós somos caçadores de beleza. A gente caça beleza no mundo, na paisagem, em tudo quanto é lugar. E quando nós pintamos o nosso corpo, estamos trazendo para essa base, para esse suporte que é o nosso corpo, os espectros da criação. Isso que vocês chamam de espíritos, de potência que tem na natureza, nós estamos imprimindo esses espectros da natureza nesse suporte que é o nosso corpo".

"Não se preocupe, eu vou chamar uma chuva"

"Rir antes do fim..."

Rir até sumir

imagina um amigo seu poder

o luar girou
 a sorte me pegou
 tesouro
 te encontrarei sem garimpar
 no ouro da paixão
 na febre da paixão
 então em mim
 ser o senhor e ser a presa
 é um mistério, a maior beleza
 amor é dom da natureza
 amar é lago que não escravisa

- Coisas da vida, Milton Nascimento, Txai

Essas ações, essas intervenções, acontecem no campo do saque daquilo que costumamos chamar de recursos naturais – a floresta, os rios, as montanhas. Eles estão exaurindo o campo das alianças.

"Ninguém veio antes"

Txai
 Uma parte de mim em você

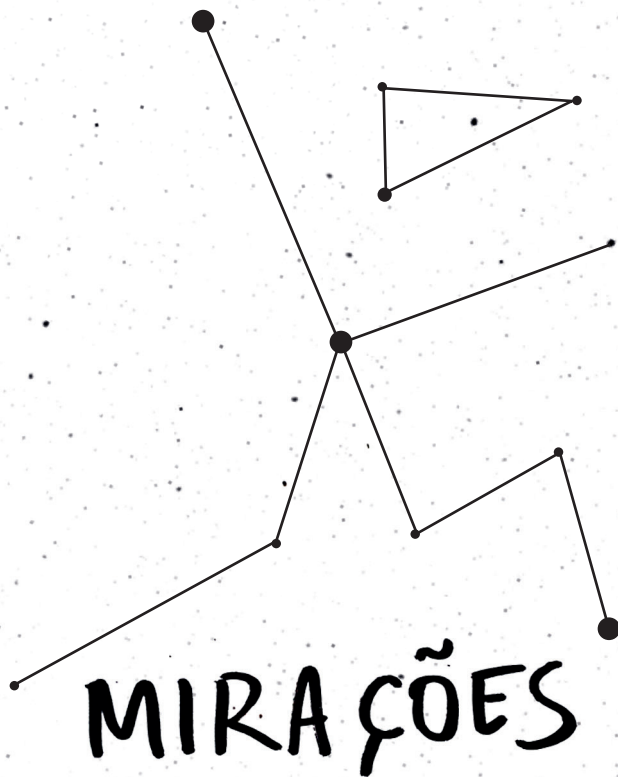
uma transitoria para um mundo logo ali dentro da gente.

"As pessoas são só uma passagem para alcançar algum outro lugar, algum outro acesso"

O comum é a Terra. A Terra é comum, o planeta é comum.

Txaísmo - ONIPRESENÇA MOTRIZ DE UM ORI.

Suspender o céu
 Dilatar o tempo



MIRAÇÕES

^ TENHO EXPERIMENTADO PROGRAMAS COMO VIAS DE ENCONTRO E AGENCIAMENTO, COMO ELEMENTOS DE TROCA E MÁLOGO DENTRO DE GRUPOS, ENTRE GRUPOS E ENTRE ARTISTAS. PROGRAMAS PODEM SER DADOS, OPERADOS, PRESENTADOS. PODEM SER ARMAS, ESCUDOS, GERADORES DE CONFLITOS, ELEMENTOS "DISRUPTIVOS". CRIAM-SE PROGRAMAS PARA SEREM REALIZADOS INDIVIDUAL OU COLETIVAMENTE; OFECEMOS PROGRAMAS UNS AOS OUTROS; (...) CRIAMOS PROGRAMAS PARA A ELABORAÇÃO DE NOVOS PROGRAMAS."

ELEDNORA FABIÃO
"PROGRAMA PERFORMATIVO:
O CORPO-EM-EXPERIÊNCIA"

NOTA INTRODUTÓRIA AOS PLANOS DE AULA

Ana Paula Reis Oliveira

Juracy Almeida Junior

Lílian Rodrigues

Lilian Stender

Lucas Carvalho

Sinval Sacramento

Este programa de práticas tem como objetivo presentificar as ARTES INDÍGENAS NA ESCOLA. O que apresentamos a seguir é uma síntese de uma série de exercícios de fazer planos de aula feitos por educadoras

em formação no Mestrado Profissional em Artes - PRO-FARTES, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professoras de Artes da Rede Pública de Ensino de diversos estados do Nordeste Brasileiro imaginaram e colocaram em ação em suas salas de aulas proposições e atividades relacionadas às culturas artísticas dos Povos Indígenas do Brasil. Para tanto reuniram uma série de referências que aqui se colocam em estado de multiplicação, para polinizar outras salas de aula e territórios de identidade e ensino-aprendizagem.

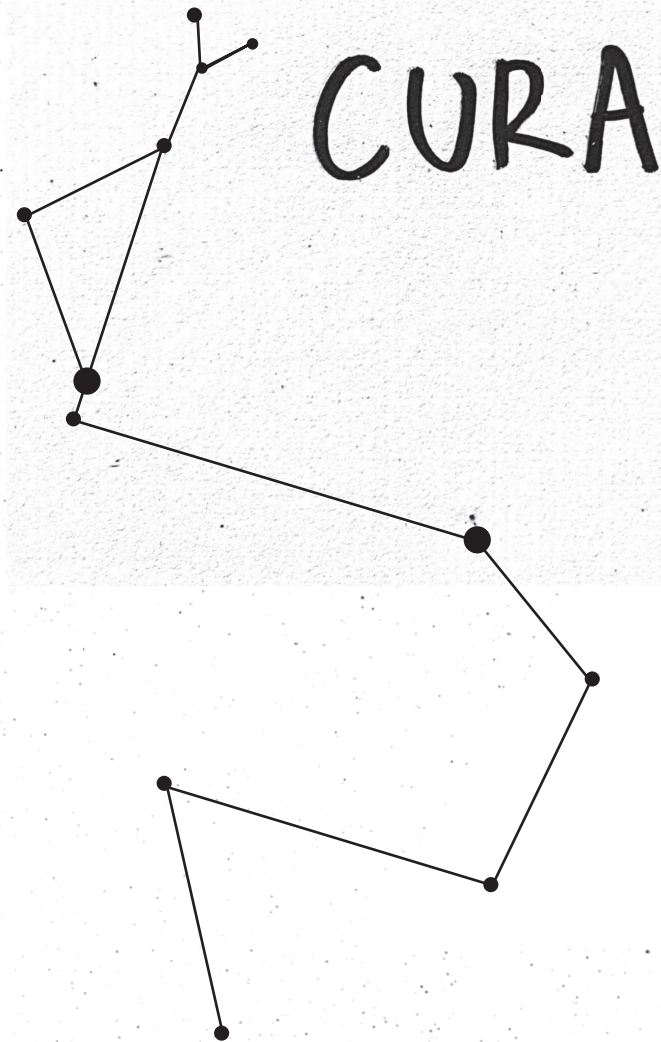
Desde o princípio do processo de elaboração de Influências Místicas nas Artes estabelecemos um pensamento pedagógico de programas de aulas. Aos moldes daquilo que Eleonora Fabião nos ensina a partir da prática da performance, nos perguntamos inicialmente: que ferramentas a criação de um programa pode nos oferecer para desenharmos um plano de aulas conjunto?

Orientando nossa bússola a partir de algumas palavras ativadoras das tais místicas do nosso curso, criamos uma lógica de ativação de percurso através de programas: a partir dos caminhos de criação inspirados por um programa oferecido por nós, cada integrante da turma deveria criar, ao seu modo e poética próprios, um programa de partilha de saberes, ao qual chama-

mos de partilha de místicas.

A única exigência era que essa partilha fosse leal à trajetória singular de produção de conhecimento de cada uma das estudantes.

Ao final do semestre, as estudantes deveriam entregar um programa de aulas propondo a inserção de práticas e pedagogias das Artes Indígenas dentro do currículo das escolas onde lecionam. Um programa é sempre um ativador de práticas e saberes. Aqui, reunimos de forma constelar os programas que foram propostos como resultado das nossas Influências Místicas nas Artes.



A CURA CUIDOU DE TIRAR DE MIM UMA VISÃO FECHADA

Ana Paula Reis

Conhecer nossa história é conhecer o nosso futuro. Somos todos navegantes de uma narrativa cheia de contornos e injustiças. Os povos originários precisam dessa reparação e precisam que mais pessoas assumam essa causa. Como professora, foi de suma importância, entender como vários povos originários se completam dentro do nosso do país e como sua luta é nossa luta. Formação é essencial para os profissionais da educação, para propagar a história verda-

deira, entender as configurações políticas, sociais e culturais de um povo e transmitir, com veracidade, as narrativas aos jovens que estão construindo a história do nosso país, e estabelecendo uma consciência crítica e de luta a favor dos povos originários.

As cartas e as palavras retiradas no primeiro encontro deram um novo rumo às conduções de nossos estudos. A “CURA” cuidou de tirar de mim uma visão fechada, estagnada do sentido da história real desses povos. A conversa entre os pares em sala de aula “clareou” os pensamentos e ganhou novos rumos. “As flores do sonho”, “Sonhar a floresta”, “Na cidade”, dentre outros textos pertinentes, foram costurando as ideias e ressignificando novos passos a serem dados. Os chás, o benzimento, as folhas, o palhaço e as mandalas e o encontro na praia de Itapuã foram místicas nos permitiram conexões únicas. A musicalidade, em forma de vídeo e roda de conversa, deu o tom final a todo o conhecimento até aqui adquirido.

PROGRAMA 01

Depois de pedir para que os alunos formem um círculo (essa roda de conversa pode ser feita com os alunos assentados no chão), é importante que a pessoa professora sente junto deles, de preferência adotando uma postura parecida para que se sintam mais acolhidos.

Algumas perguntas que podem ser feitas:

Quem sou eu? Quem são vocês? Quem somos nós? Quem são nossos ancestrais? Quem são nossos antepassados? Quais são nossas raízes? Ainda perguntará aos alunos como eles(as) se vêem, se enxergam, se identificam, se sentem no mundo e na comunidade que estão inseridos?

Após ouvir todas as respostas, a pessoa professora falará sobre ancestralidade, antepassados, sua importância para saber quem somos, de onde viemos e que esse conhecimento poderá definir para onde iremos ou queremos ir.

Em seguida irá convidá-los(as) para uma apreciação musical, onde irão ouvir a professora que pontuará para a classe que todas as dificuldades encontradas ao longo deste trabalho poderão ser ou não sanadas e ultrapassadas com o constante empenho e determinação em aprender, e que o mais importante é sempre tentarmos dando sempre o melhor de si.

PROGRAMA 01

REFERÊNCIAS



MÚSICA
BABA ALAPALÁ
COMPOSIÇÃO:
Gilberto Gil



MÚSICA
RAIZ DE TODO BEM
COMPOSIÇÃO:
Saulo Fernandes



MÚSICA
FLORESTA AZUL
COMPOSIÇÃO:
Letieres Leite



VÍDEO
visita virtual à exposição
MUNDOS INDÍGENAS
<https://youtu.be/gh8uHCgsj3o>

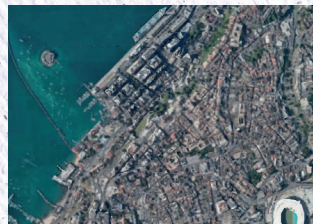
PROGRAMA 01

ATIVIDADE

As estudantes serão instigadas a pensar sobre as próprias origens e as da família, levantando elementos importantes sobre a vida familiar. Serão incentivadas a construir um formulário de pesquisa que será aplicado aos familiares, serão provocadas a pensar sobre quais recursos podem ser usados para fazer essas entrevistas. Ao final da coleta dessas informações, deverão apresentar toda a descoberta para a turma e posteriormente aos seus familiares. Poderão utilizar diferentes recursos para a apresentação final da pesquisa, serão instigadas a uma criação autônoma e autoral durante todo processo de pesquisa. E ao final, espera-se que compreendam mais sobre a própria origem, seus ancestrais e que assim possam valorizar aspectos culturais e espirituais importantes da família, bem como da comunidade onde estão inseridas.

TRANSITO

Realização de uma visita técnica ao Museu Afro Brasileiro e Museu de Arqueologia e Etnologia da UFBA, no Terreiro de Jesus, nº 10, Centro Histórico de Salvador. A visita será acompanhada pela educadora e por mediadores dos museus visitados. Esta atividade tem como objetivo fazer aproximações e ensaiar encontros entre a arte africana e a arte ameríndia. Ao final da visita, será realizada uma roda de conversa, para discutir o conhecimento ancestral com foco na similaridade, nas diferenças e no diálogo de utensílios, peças, objetos sagrados, artefatos, sobretudo sob o ponto de vista geométrico. Como atividade extra as estudantes deverão fazer, em casa, um relatório com suas observações e perspectivas, entregue como um caderno de desenhos. Neste sentido, devem ser encorajadas a fazer questionamentos sobre as visitas aos museus, sua coleção, sua curadoria, a ser apresentado na próxima aula como atividade pontuada.



PROGRAMA 02

Promover uma roda de conversa para discutir os conhecimentos prévios das estudantes sobre os povos indígenas, suas tradições e expressões artísticas.

Apresentar imagens e vídeos que mostrem a diversidade e riqueza da etnoastronomia, tradições e cosmogonia ligadas ao conhecimento dos astros.

REFERÊNCIAS

Apresentar imagens que mostrem as peças em cerâmica esmaltadas com desenhos das constelações Guarani feitas pelo coletivo Kókir.



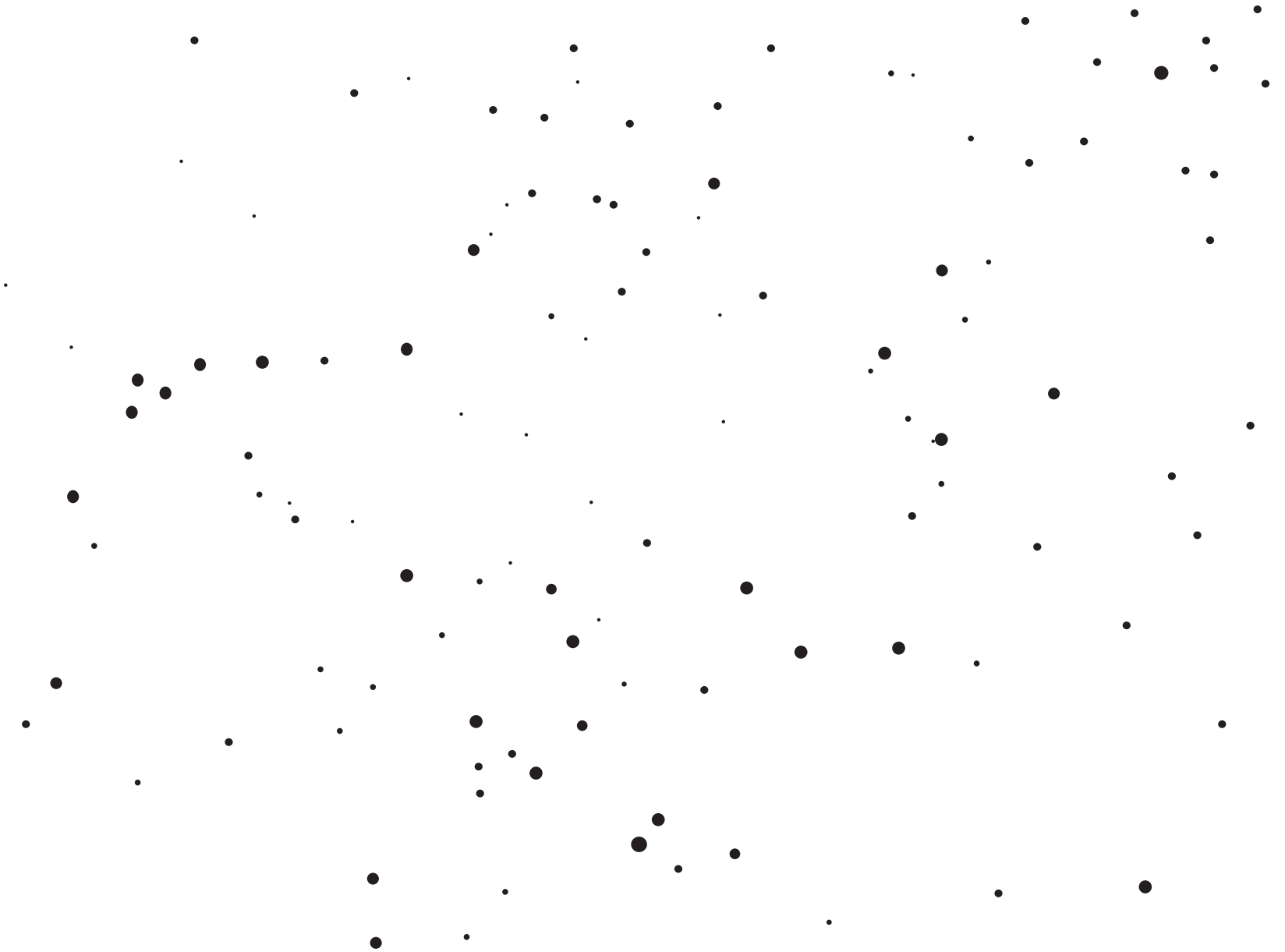
ATIVIDADE

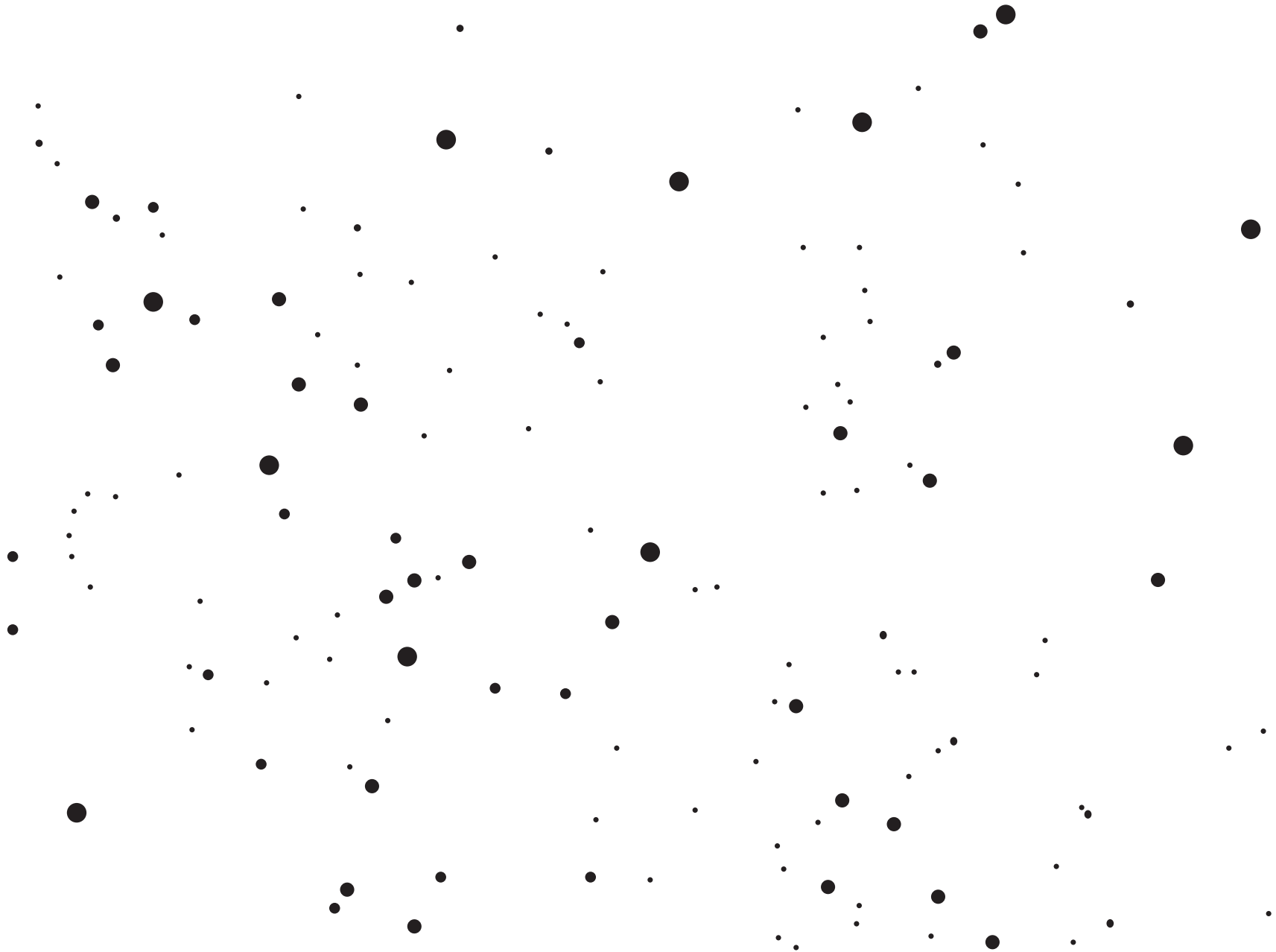
Propor uma pesquisa em grupo sobre a relação de diversos povos indígenas como os povos Tukano, Maxakli, Tupinambá e Baniwa, com a etnoastronomia. Brinque depois de desenhar constelações em papéis grandes e depois coloque na parede da sala por um tempo. As estudantes irão se inspirar nas criações do coletivo Kókir para elaborar cumbucas feitas de argila com os desenhos das constelações indígenas.

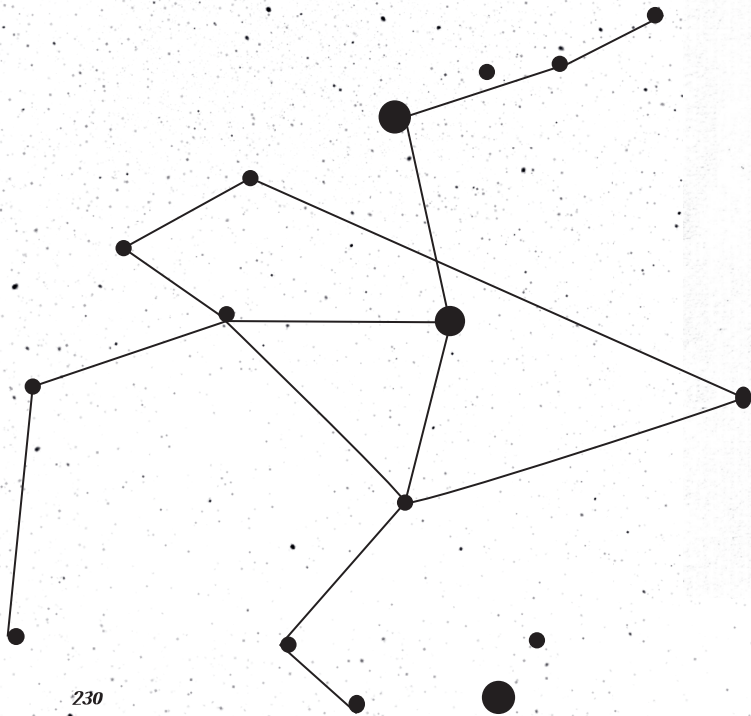












230

MUSICALIDADES

231

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA DE VIDEO CLIPES



OWERÁ
Jaguatá Tenondé



**BRISA FLOW &
ABI LLANQUE**
Marrona libre



BRÔ MC'S
Retomada



CORAL AMBA VERA
Aldeia Tenonde Porã



KAÊ GUAJAJARA
Sumaúma



GEAN RAMOS
*Cartão Postal
Pankararu*

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA DE VIDEO CLIPES



JUÃO NYN
Asé



SOUTO MC
Flow Marginal



MARUJOS PATAXÓ
*A Força dos
Encantados*



KATU MIRIM
Bling bling



KAYATIBU
*Ni Ishanai ~
Floresta Futuro*



IBÃ HUNI KUIN
Huni Meka

REFERÊNCIAS
BIBLIOTECA DE FILMES



Shuku Shukuwe – A vida é para sempre (2012, 42')
Direção: Pajé Agostinho Ikamuru



Já me transformei em imagem (versão reduzida) (2008, 10')
Direção: Zezinho Yube



Música é Arma de Luta (2021, 25')
Direção: Idjahure Terena, Lucas Canavarro, Nana Orlandi e Carou Trebitsch



Encontro de Pajés (2021, 27')
Direção: Sueli Maxakali

REFERÊNCIAS
BIBLIOTECA DE FILMES



Pelas águas do rio de leite (2018, 75')
Direção: Aline Scolfaro



Flechas Selvagem (2021–2022, 7 episódios de 15')
Direção: Anna Dantes



Konãgxeka: o Dilúvio Maxakali (2018, 12')
Direção: Charles Bicalho e Isael Maxakali



Índio Cidadão? (2014, 52')
Direção: Rodriguarani Kaiowá



Nova Iorque, mais uma cidade (2019, 18')
Direção: André Lopes e Joana Brandão

PROGRAMA 03

Apresentar músicas indígenas tradicionais e contemporâneas a partir de uma biblioteca de vídeos. Realizar um diálogo sobre o contexto, os elementos sonoros e as emoções transmitidas pela músicas apreciadas coletivamente. Os alunos podem conhecer a maneira indígena de sonhar e realizar escutas coletivas em sala de várias obras musicais indígenas. Convidar estudantes a sentir na forma das músicas os sonhos indígenas.

ATIVIDADES

Propor uma atividade de vivência musical - inspiradas na musicalidade indígena - com a temática da aula anterior, em que os alunos possam explorar instrumentos musicais como apitos, maracas, flauta, tambor e a partir de exercícios experimentais com ritmo e harmonia criar coletivamente as suas próprias composições.

RELATO

As aulas foram muito enriquecedoras, no início teve um estranhamento dos alunos com a arte indígena contemporânea, eles ainda tinham aquela imagem do indígena folclorizada.

Mostrei as diversas possibilidades de arte, foi muito bom. Eles foram se acostumando com a ideia que os povos originários, embora mantenham suas tradições, também conseguiram trazer os seus costumes e tradições para o século XXI, através dos novos tipos de arte e da repaginação da sua arte mais tradicional.

Entfim, após toda a parte teórica conseguimos produzir um material artístico, uma releitura da obra de Daiara Tukano que seria exposta em mural.





PROGRAMA 04

Pesquisar com a turma sobre Amazofuturismo. Abrir em sala, a partir de materiais diversos, conversas sobre futuro, Amazônia, colonização, urgências socioambientais e crise climática.

REFERÊNCIA

Uyra Sodoma

João Queiroz (@q1r0z)

It was Amazon - Jaider Esbell

podcast 'Chutando a Escada' - Amazofuturismo, ficção científica e algoritmos.

ATIVIDADES

Escrever uma ficção científica baseada na pesquisa visual das referências e nas discussões em sala.

RELATO

Conhecer nossa história é conhecer o nosso futuro. Somos todas navegantes de uma narrativa cheia de contornos e injustiças. Os povos originários precisam dessa reparação e precisam que mais pessoas assumam essa causa. Como professora, foi de suma importância entender como vários povos originários se completam dentro do nosso país e como sua luta é nossa luta. Formação é essencial para os profissionais da educação, para propagar a história verdadeira, entender as configurações políticas, sociais e culturais de um povo e transmitir, com veracidade, as narrativas às jovens que estão construindo a história do nosso país e, estabelecendo uma consciência crítica e de luta a favor dos povos originários.

ARTES INDÍGENAS



EDUCAÇÃO COMO LUTA E COMO ARTE: EXPERIÊNCIAS TIKMŪ'ŪN_MAXAKALI NA ALDEIA-ESCOLA-FLORESTA

Paula Berbert

Bom dia. O que eu vou fazer aqui hoje é tentar compartilhar com vocês o que tenho aprendido com Sueli Maxakali e Isael Maxakali, as principais lideranças desse projeto chamado Aldeia-Escola-Floresta. Vou compartilhar também um pouco sobre os elementos mais importantes da cultura dos Maxakali, dos seus modos próprios de viver, e ainda sobre sua história de luta, porque eu acho que são esses contextos que vão nos ajudar a compreender a força, a potência e a beleza da Aldeia-Escola-Floresta como uma retomada de terra, e também como um projeto comunitário que tem a

EDUCAÇÃO COMO LUTA E ARTE:

O mote “Educação como luta e como arte: experiências tikmū'ūn_maxakali na Aldeia-Escola-Floresta” é uma formulação que, algumas semanas atrás, Sueli e eu pensamos juntas, junto também do professor da escola maxakali da Aldeia-Escola-Floresta, Marcinho Maxakali, para ser uma espécie de guarda-chuva, ou de ponto de partida. Para ir desdobrando este mote, gostaria de começar refletindo sobre a expressão “Tikmū'ūn_Maxakali” porque ela pode, inicialmente, trazer algum tipo de estranhamento, mas por meio dela podemos nos aproximar de algumas questões importantes para compreender a história dos Maxakali, a força da retomada e do projeto da Aldeia-Escola-Floresta

ALDEIA

ESCOLA

FLORESTA



e as maneiras pelas quais os fazeres pedagógicos e artísticos desenvolvidos nessa comunidade são “evidências práticas” desta força e potência. Para isso eu também vou trazer algumas imagens, para povoarmos com elas o nosso pensamento:



DIA DOS POVOS INDÍGENAS NA ALDEIA-ESCOLA-FLORESTA (2022). FOTOGRAFIA DE SUELI MAXAKALI.

Essa primeira imagem é uma foto de Sueli Maxakali, das comemorações do Dia dos Povos Indígenas de 2022, na Aldeia-Escola-Floresta, em que as mulheres e as meninas da aldeia aparecem durante um ritual. Não sei se vocês estão vendo, se conseguem identificar essa casa de palha no fundo da imagem. Esse é o kuxex. Na língua maxakali kuxex designa “a casa de canto”, ou “a casa de religião”, que é onde os pajés recebem os yãmĩxop, os “povos-espíritos” da floresta.



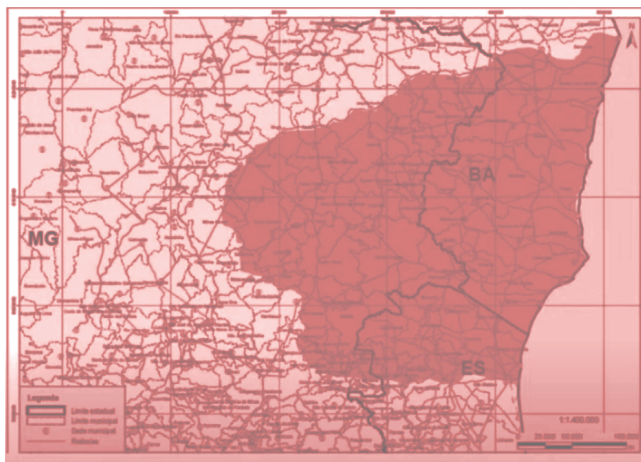
HOMENS DA ALDEIA-ESCOLA-FLORESTA SE PREPARANDO PARA UM RITUAL.

Essa segunda imagem foi retirada do site da Aldeia-Escola-Floresta¹ e mostra os homens da comunidade se preparando justamente para esse momento muito importante, que é a recepção dos yãmĩxop na aldeia; e o kuxex aparece ali atrás, talvez um pouco menor visto de uma outra perspectiva. Trago essas duas fotografias para a começarmos a nos aproximar da história do povo Maxakali, somando a este etnônimo pelo qual são conhecidos pela sociedade do entorno a expressão Tikmũ’ũn, que é o modo pelo qual eles se autodenominam. Guardemos dessas duas primeiras imagens a presença dos yãmĩxop, dos espíritos da floresta, cujo índice é o kuxex, a casa de cantos, por onde eles chegam nas aldeias para cantar. Passemos a outras informações importantes para contornar os contextos.

O povo Maxakali é um povo indígena, um povo originário –

1. Ver: <https://aldeiaescolafloresta.org/>.

que pertence, portanto, a alguma porção específica do território hoje imaginado como Brasil. Os Maxakali são o povo originário de um território compreendido pelo extremo sul da Bahia e pelo nordeste de Minas Gerais; habitam, desde os tempos imemoriais, os vales dos rios Mucuri, Jequitinhonha e Pardo, uma região que, outrora, antes da guerra colonial se instalar nesses territórios, era coberta por uma extensa e densa floresta de Mata Atlântica. O povo Maxakali preserva o seu próprio idioma, o Maxakali, agrupado no tronco linguístico Macro-Jê.



Essa área marcada em mais escuro é mais ou menos a extensão do território dos Maxakali, sobre o qual eles cultivam uma memória muito profunda, uma memória de seu

pertencimento a este território, um pertencimento que existe justamente a partir da relação com os “povos-espíritos” da Mata Atlântica, com os yãmĩxop.



MÕGMÕKA XUPEP l o GAVIÃO SAINDO (2005), SUELI MAXAKALI 26 X 21 CM, AQUARELA SOBRE PAPEL

Essa designação, Maxakali, é como os não-indígenas os conhecem, como o Estado brasileiro os denomina. Mas a maneira como eles se compreendem, a maneira como eles se autodesignam é Tikmũ'ün, que é uma autodesignação que, como em muitos outros contextos indígenas, quer dizer apenas isso:

NÓS HUMANOS,

nós, “humanos verdadeiros”. Essa referência de humanidade a partir da qual os Tikmũ’ũn se compreendem existe por contraste justamente em relação aos yãmĩxop. Então os Tikmũ’ũn são um povo originário que situa sua humanidade por distinção a outros que não são humanos, os povos-espírito da Mata-Atlântica, seres que cantam, que dançam e que curam.

O que eu gostaria de enfatizar a partir da autodesignação dos Maxakali como Tikmũ’ũn, trazendo os yãmĩxop imediatamente para compor nossa conversa, é que esta relação com os espíritos da Mata Atlântica é o que funda e que organiza o modo de ser dos Tikmũ’ũn, seu modo de estar no mundo, e é essa relação social que os configura também como um povo originário. Eu gostaria de destacar isso: o quanto o pertencimento ao território e a compreensão de coletividade dos Maxakali operam-se fundamentalmente a partir da relação com os yãmĩxop.



TARTARUGA (1). 2009, DA SÉRIE YĂMIY [HOMEM-ESPÍRITO], FOTOGRAFIA DE SUELI MAXAKALI

Essa relação de intimidade profunda entre os Tikmũ’ũn e os yãmĩxop fica evidente numa série de fotografias que Sueli Maxakali fez em 2009, em que vemos esse momento de encontro com os espíritos na aldeia. Na ocasião de suas visitas às comunidades tikmũ’ũn, os yãmĩxop têm corpos formidáveis, pintados, que cantam, que dançam, que brincam, que comem. Mas eles podem ter também muitas outras formas. Os yãmĩxop vivem tradicionalmente em suas próprias aldeias, e também no mato, mas depois que a invasão colonial de seus territórios destruiu praticamente toda a Mata Atlântica da região, os espíritos passaram a viver ainda como seres minúsculos e invisíveis nos cabelos dos Tikmũ’ũn. Os yãmĩxop ainda são os próprios cantos, e são também a ocasião mesma de seus rituais. Os yãmĩxop são, portanto,

existências múltiplas que habitam muitas formas de corporalidade, e quando chegam nas comunidades são recebidos pelos pajés, pelos homens e meninos já iniciados dentro do kuxex, e no pátio da aldeia pelas mulheres e pelas meninas.

Essas fotografias de Sueli impressionam não só pela beleza, mas também por sua imensa capacidade de tradução visual. Por meio da técnica da longa exposição, a artista conseguiu capturar o momento da saída dos yãmĩy da casa de cantos, que é um momento absolutamente vibrante e dinâmico. Então, ao invés de produzir uma imagem congelada, essas fotos de Sueli mostram o movimento, a dinamicidade, a porosidade do momento em que as mulheres recebem os yãmĩy na aldeia para cantar, curar, brincar e também para se alegrar.



TARTARUGA (7), 2009, DA SÉRIE YĂMIY [HOMEM-ESPÍRITO], FOTOGRAFIA DE SUELI MAXAKALI

Quase consigo escutar os yãmĩy cantando quando vejo essas fotos.

Essas imagens já circularam em espaços importantes do sistema da arte não-indígena, como a exposição “Mo- quém_Surari: arte indígena contemporânea”, que Jaider Esbell organizou em 2021 no Museu de Arte Moderna de



TARTARUGA (8), 2009, DA SÉRIE YĂMIY [HOMEM-ESPÍRITO], FOTOGRAFIA DE SUELI MAXAKALI

São Paulo, e depois estiveram também em Arles, na França, durante a itinerância da 34a Bienal de São Paulo.

Para pensar sobre a história dos Tikmũ'ũn, gostaria de ressaltar que junto de toda a beleza, de toda a potência de vida e de sentido que eles produzem junto aos yãmĩyxop, é preciso considerar também sua resistência, robusta e

incessante, à guerra colonial que chegou a eles há mais de 200 anos. Uma guerra que começou com a invasão de seus territórios pela expansão das fronteiras da colonização, primeiro para extração de ouro, de pedras preciosas e de minérios, e depois pelas atividades agropecuárias. A seguir vou enumerar alguns momentos importantes desta guerra, para irmos percebendo sua duração, brutalidade e capilaridade, ao mesmo tempo em que vamos percebendo também a força da resistência e da luta do povo Maxakali.



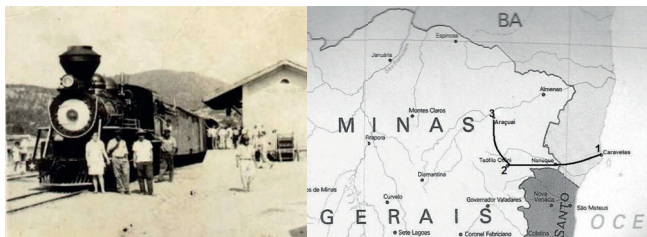
*GUERRILLA DE BOTOCUDOS – JOHANN MORITZ RUGENDAS
APROXIMADAMENTE DE 1820*

Um dos marcos históricos mais importantes da guerra do Estado contra os Tikmũ'ũn foi a promulgação de uma Carta Régia, assinada em 1808 por Dom João VI, em que ele lega-

lizou e estimulou o extermínio dos povos indígenas para que as frentes de interiorização da colonização pudessem tomar conta de seus territórios. Além disso, os Maxakali e demais povos originários da região também enfrentaram a violência da catequização, realizada por missionários capuchinhos, uma ordem da Igreja Católica que compunha os grupos invasores junto com os colonizadores, com a empresa de mineração e de pecuária, buscando trazer o proselitismo cristão como uma forma tentar assimilar os modos de vida dos Tikmũ'ũn ao modo de existência branco-ocidental. A missão capuchinha foi um elemento importante na marcha dessa guerra. Na missão instalada na cidade de Itambacuri, próxima a Teófilo Otoni - Minas Gerais, criaram um aldeamento muito grande, que tentava reunir e sedentarizar os povos indígenas daquela região. Essa era a estratégia: fixar os povos que tinham um modo de vida nômade, em movimento, para assim evangelizá-los, assimilá-los, integrá-los.

Outro momento relevante da história da invasão deste território foi a instalação da estrada de ferro Minas-Bahia, uma outra estratégia de interiorização da colonização, que destruiu parte importante das florestas da região para cortar todo o nordeste de Minas Gerais, conectando Araçuaí a Teófilo Otoni, passando por Nanuque, até alcançar Caravelas, na Bahia, trazendo mercadorias, mais invasores e doenças também. A construção dessa ferrovia cumpriu um papel fun-

damental no roubo dos territórios tradicionais dos Tikmũ'ũn. Hoje ela está desativada, porém, tanto sua construção, quanto o período em que estava em operação, deixaram marcas profundas.



ESTRADA DE FERRO MINAS – BAHIA

Mencionamos ainda um outro evento muito significativo na história da guerra do Estado contra Tikmũ'ũn_Maxakali: a militarização de suas aldeias durante o último período ditatorial. Eu não vou me aprofundar muito nisso neste momento, então trago a sugestão de dois filmes que abordam esses temas de forma detalhada: “Nũhũ Yãg Mũ Yõg Hãm: Essa Terra É Nossa!” (2020), longa-metragem de Isael Maxakali, Sueli Maxakali, Roberto Romero e Carolina Canguçu, que reconstitui de maneira minuciosa a história do roubo do território tradicional dos Tikmũ'ũn; e “Grin” (2016), filme de Sueli e Isael com Roney Freitas, que conta a história da Guarda Rural Indígena (GRIN). Esses filmes compõem um panorama complexo, oferecem uma visão aprofundada sobre essa história que estamos aqui visitando muito rapidamente.

Eles servem para nos lembrar que mais de dois séculos se passaram desde que interesses econômicos e ideológicos começaram a afetar o território dos Maxakali, reduzindo-o a porções mínimas de terra que ainda hoje são objeto do assédio violento da empresa agropecuária no Vale do Mucuri.

Tudo isso evidencia a intensidade da guerra colonial e suas consequências devastadoras. Os Maxakali, ao longo de mais de dois séculos, enfrentam uma luta contínua pela preservação de seu modo de viver e de seu território, sofrendo graves violações de direitos humanos e um processo de insularização que reduziu drasticamente sua população e suas terras. É preciso chamar as coisas pelo o que elas são: os Maxakali têm sido vítimas de genocídio, de gravíssimas violações de direitos humanos, é fundamental utilizar esse repertório para imputar os responsáveis por essas atrocidades – o Estado brasileiro e seus agentes públicos, além dos fazendeiros e de membros da elite política local.



STILL DOS REGISTROS DA FORMATURA DA GUARDA RURAL INDÍGENA EM BELO HORIZONTE (1969). IMAGENS DE JESCO VON PUTTKAMER

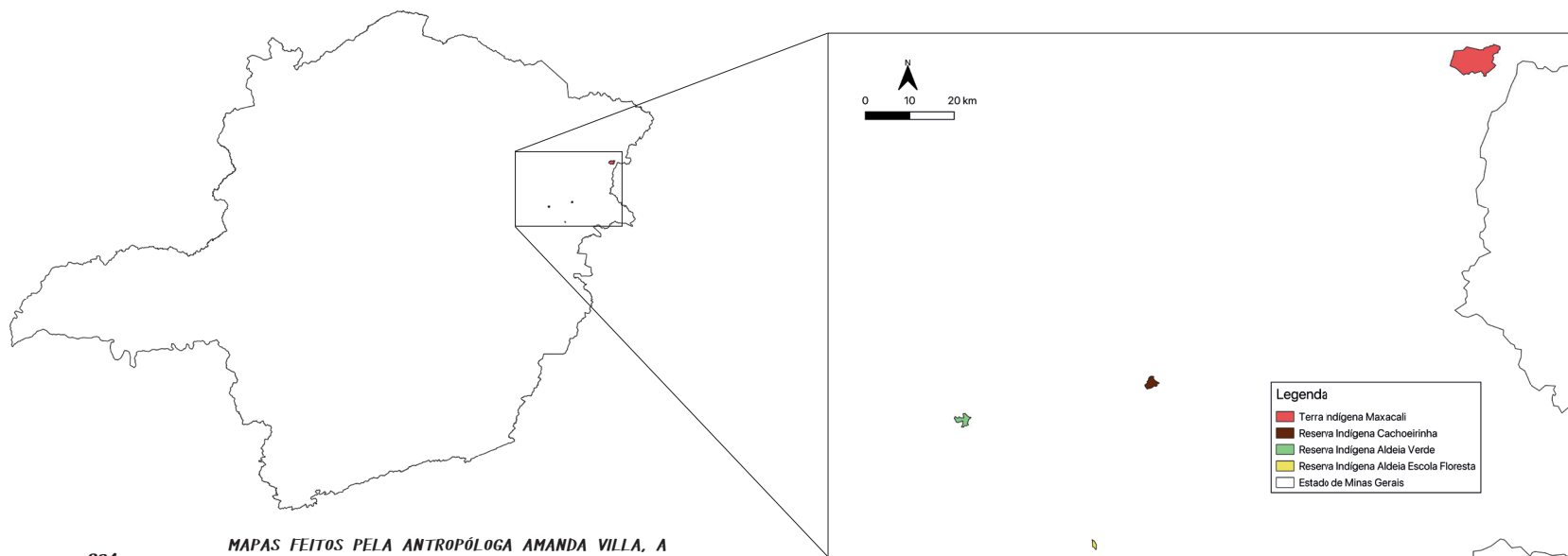
Gostaria de compartilhar ainda algumas informações finais para sintetizar isso que estou tentando explicar. A gente precisa pensar nos efeitos de uma guerra que começou a duzentos anos atrás e não acabou, que continua em curso. E quais são os efeitos contínuos dessa guerra contínua? Primeiro, o roubo do território originário dos Maxakali e a sua insularização, ou seja, a redução dele dentre às menores e mais devastadas terras indígenas no Brasil, rodeadas de fazendas por todos os lados. E junto disso o genocídio. Em 1949, os Maxakali foram contados em 59 pessoas. [O censo de 2014 mostra um crescimento demográfico importante. Hoje eles são mais de duas mil e quinhentas pessoas, a maioria jovens e crianças.] Junto do genocídio, o ecocídio, o extermínio da Mata Atlântica e das infinitas formas de vida que co-habitam o território tikmũ'ũn. Isso é marcante na experiência histórica e existencial dos Maxakali: a extinção das populações não-humanas com quem sempre dividiram seus territórios. Inclusive, os yãmĩxop também respondem e resistem à guerra colonial. Como já mencionei, antes da invasão, os espíritos viviam nas matas, nos rios, e hoje buscam refúgio dentro dos cabelos dos Tikmũ'ũn. É uma imagem irrefutável do grau das violências, e que mostra, ao mesmo tempo, a força desta aliança, porque na falta das florestas, os yãmĩxop foram viver nas cabeças de seus parentes humanos.

Um outro efeito atual da guerra que continua em curso contra os Maxakali é a perda de sua soberania alimentar, que foi sequestrada pela colonização por meio da destruição da floresta, que fez desaparecer as caças, e do roubo de suas terras, que os impede de cultivar roças. Além disso, é fundamental considerar também o racismo estrutural anti-indígena para compreendermos a atualidade dessa guerra contínua: as agressões, as ameaças e os assassinatos impunes, que são muito recorrentes na vida dos Maxakali. As aldeias estão coladas nas cidades e o preconceito linguístico também é algo presente em seu cotidiano. A desvalorização e a demonização de suas práticas rituais também são questões muito importantes de destacarmos aqui. Se os Maxakali conhecem o proselitismo cristão há séculos, com a presença dos capuchinhos, hoje infelizmente setores das igrejas evangélicas têm frequentado e assediado suas comunidades, fazendo campanhas de difamação das práticas xamânicas. Isso desmoraliza os pajés e demais os especialistas da cultura maxakali, é muito violento, muito grave. Todo esse contexto, de raízes históricas longínquas e complexas, faz com que as condições de bem-viver dos Tikmũ'ũn estejam ainda hoje permanentemente ameaçadas.

Finalmente, para fechar essa reflexão histórica, podemos encontrar uma síntese imagética da intensidade da guerra contra dos Tikmũ'ũn comparando os mapas do território tra-

dicional maxakali com os mapas de suas terras indígenas. Nessa área vermelha, reúnem-se os territórios de Água Boa e do Pradinho, que foram os primeiros a serem demarcados, entre as décadas de 1940 e 1950, e que hoje estão reunidos na Terra Indígena Maxakali. No começo dos anos 2000, conflitos internos eclodiram nessa última terra que restava a eles. Por conta disso, dois grupos saíram de lá, e foi nesse contexto que se criaram as Reservas Indígenas de Aldeia Verde e de Cachoeirinha. Em 2021, surgiu um quinto território, que é a retomada da Aldeia-Escola-Floresta.

Gostaria de chamar atenção para o contraste que vemos nessa comparação entre os mapas, porque são os efeitos contínuos de um roubo territorial desta envergadura que estão em xeque na aprovação da tese do Marco Temporal. Não sei se todo mundo tem familiaridade com essa discussão que está tramitando no Congresso, agora vai para o Senado e depois o STF vai julgar. A tese do Marco Temporal quer estabelecer que os povos indígenas só teriam direito ao território onde estavam na data da promulgação da Constituição em 1988. Então, se for aprovado, isso significa que o Estado brasileiro vai legalizar e cristalizar roubos dessa



dimensão, como o que aconteceu com os Maxakali. Sei que estou falando com professoras e professores, e é muito importante que a gente se aproxime dessa discussão, porque pensando sobre o elemento mais democrático que existe, sobre uma ferida colonial que está aberta e sangrando, que é o direito originário dos povos indígenas às suas terras. Isso é um problema que diz respeito não só a eles, mas a cada um de nós, porque é um elemento de justiça muito fundamental, é uma forma de buscar reparar a primeira violência, a violência inaugural da história do Brasil, que é a invasão dos territórios indígenas. Em termos bem pragmáticos, é de conhecimento notório também que a medida mais eficiente para mitigarmos a hecatombe climática em curso é garantir os direitos territoriais dos povos indígenas, porque sabe-se que onde existe terra indígena, existe floresta justamente pelas tecnologias complexas que são os saberes tradicionais indígenas, constituídos pela relação que eles têm com as diferentes formas de vida que coabitam as florestas, uma relação que, como estamos vendo a partir da experiência dos Tikmũ'ũn, passa por afeto, por troca e por constituição de humanidade mesmo.

Uma das coisas mais importantes que tenho aprendido com os Maxakali nesses anos de trabalho é sobre a força deles em ser quem são, a determinação resoluta de lutar em defesa de seus territórios e do seu modo de vida, que significa lutar em defesa dos yãmĩxop também.

Traçado esses planos de fundo mais gerais, agora vamos entrar em uma outra camada de reflexão, que é sobre a experiência de constituição da Aldeia-Escola-Floresta como uma retomada, como um projeto comunitário e como uma proposição de futuro.

Quando a pandemia começou em 2020, a Aldeia-Escola-Floresta ainda não existia. O grupo que fundaria a comunidade estava vivendo na Aldeia Verde, sofrendo com o assédio evangélico. No início daquele ano, o arranjo político que mantinha a Aldeia Verde se desfez. E devido especialmente a essa questão do proselitismo evangélico, um grupo de aproximadamente 100 famílias tentou se mudar do núcleo central da comunidade e foi viver um pouco mais longe. Essa é uma estratégia recorrente que os povos indígenas têm para lidar com seus problemas internos: buscar uma boa distância – enorme sabedoria relacional, política.

Depois de uns três ou quatro meses, num contexto em que Isael Maxakali era vereador de Ladainha [a cidade mais próxima da Aldeia Verde] e estava concorrendo ao Prêmio PIPA, aquele grupo de famílias conseguiu, a partir de um convênio municipal, alugar uma fazenda para viverem provisoriamente. Temos aqui mais uma imagem dos efeitos contínuos da guerra colonial: pensem, uma prefeitura alugando

uma fazenda para 100 famílias indígenas viverem. E, como as imagens produzidas pela colonização são mesmo literais [quase nunca, ou muito pouco metafóricas] – e não havendo limites para o absurdo que produzem – depois das eleições municipais, aquele convênio para o aluguel da fazenda não foi renovado. Então essa comunidade tomou a decisão corajosa de fazer uma retomada de terra durante o governo Bolsonaro. Queria frisar isso: num contexto absolutamente difícil e desfavorável, em que estavam muito mais expostos, podendo, a qualquer momento, sofrer uma reintegração de posse... mesmo assim decidiram ocupar uma fazenda de propriedade da União, localizada na zona rural do município de Teófilo Otoni - MG.



FAMÍLIAS DA ALDEIA-ESCOLA-FLORESTA SE INSTALANDO NA TERRA RETOMADA, SETEMBRO DE 2021.



Eu trouxe todos aqueles elementos históricos sobre os quais falávamos há pouco justamente para termos ideia do quão potente é o projeto da Aldeia-Escola-Floresta: se conseguimos visualizar a envergadura da guerra que os Tikmũ'ũn enfrentam desde as primeiras invasões coloniais, podemos, por contraste, contornar também a força deste povo, a força de suas formas de viver, de suas proposições políticas. Nesse sentido é importante destacar que a Aldeia-Escola-Floresta é, em primeiro lugar, um sonho; um sonho de Sueli Maxakali e de Isael Maxakali, como lideranças destacadas dessa comunidade, e um também sonho dos mais velhos, das mais velhas, dos pajés, de trazerem a floresta de volta. Os anciãos têm na memória o período em que ainda havia

resquícios da densa Mata Atlântica que cobria os seus territórios; e essa saudade da floresta é um sentimento que atravessa toda essa geração dos mais velhos. Essa saudade da floresta converge ainda com o sonho de ampliação das terras maxakali, porque eles guardam a memória do bem-viver que existia no tempo em que circulavam pela vastidão de seus territórios, dos quais também têm muitas saudades, de quando podiam voltar às suas roças antigas, visitar os locais onde seus antepassados estão enterrados, e que hoje estão todos cobertos por pastos, se tornaram fazendas. E essas memórias também estão expressas nos cantos dos yãmĩyxop. Assim, mesmo as crianças e as novas gerações que não tenham conhecido a floresta em sua materialidade física, digamos assim, elas conhecem a floresta em seu corpo musical, conhecem a floresta nos cantos dos yãmĩyxop, conhecem a floresta nos modos tradicionais de cura que os pajés utilizam cotidianamente para cuidar dos seus; conhecem a floresta como um sonho e como um objetivo político.

A Aldeia-Escola-Floresta surge assim dessa retomada feita em setembro de 2021 numa propriedade da União, que estava destinada a ser uma escola-fazenda de formação técnica vinculada ao Instituto Federal do Norte de Minas. E foi justamente com esse sonho, com essa proposição política que entende que toda aldeia é uma escola, é que

fundaram a nova comunidade. Temos aqui uma crítica subentendida, que é frequentemente feita por Sueli a respeito da maneira como a educação diferenciada chega em seus territórios [“uma educação que”, conforme ela costuma dizer, “de diferenciada só tem o nome”] e do quanto é difícil fazer com que os corpos técnicos das secretarias de governo compreendam que a educação maxakali não acontece só na sala de aula. É claro que a sala de aula também é importante, deve-se lembrar da forte demanda dos Maxakali pelo letramento, pelo aprendizado da escrita, da matemática, da língua dos brancos, porque são ferramentas muito importantes no contexto da guerra colonial. E além disso, a demanda que os Maxakali costumam sempre ressaltar é que é preciso compreender que o modo tikmũ’ün de educar acontece eminentemente fora da sala de aula, acontece quando as crianças estão existindo na aldeia, quando estão brincando; o modo de educar tikmũ’ün acontece de maneira muito privilegiada na relação com os yãmĩyxop, durante os rituais, que são atividades que ocupam muito o dia-a-dia das pessoas. A manutenção da relação com os espíritos é uma tarefa que demanda trabalho, pois é necessário obter alimento para eles, é preciso cozinhar para os espíritos, é preciso cantar coletivamente com e para os espíritos. É preciso organizar a vida de acordo com uma série de protocolos, de modos precisos de fazer as coisas para se estar na presença dos espíritos da floresta. A relação com os yãmĩyxop precisa ser

cuidada o tempo inteiro e aprender sobre esses cuidados, aprender sobre esses fazeres também é a educação que os Tikmũ'ün querem para suas crianças.



YĀMIY PEGANDO COMIDA. ALDEIA-ESCOLA-FLORESTA, FEVEREIRO DE 2022. FOTO DE PAULA BERBERT

Vamos percebendo assim que Aldeia-Escola-Floresta não é apenas o nome que foi dado à retomada, ele designa, além do mais, a imagem de um projeto comunitário baseado na luta em defesa dos conhecimentos tradicionais, em defesa das formas próprias dos Tikmũ'ün de ser e de estar no mundo, de sua própria maneira de educar; sendo ainda um projeto para trazer efetivamente de volta do corpo vivo da floresta.

Podemos pensar o projeto comunitário da Aldeia-Escola-Floresta a partir de duas linhas de iniciativas estruturantes: em primeiro lugar o conjunto das iniciativas de reflorestamento, de plantio de mudas nativas, de cultivo de roças, de recuperação de nascentes e cursos d'água²; e como segunda linha de ação comunitária temos a multiplicação de contextos para transmissão dos conhecimentos tradicionais.



PRIMEIRAS ROÇAS ABERTAS NA ALDEIA-ESCOLA-FLORESTA

2. AS AÇÕES DE REVITALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO TÊM SIDO CONCRETIZADAS A PARTIR DO BELÍSSIMO PROJETO "HĀMHI – TERRA VIVA". ARTICULADO POR DIVERSAS LIDERANÇAS LOCAIS, JUNTO A ROSÂNGELA TUGNY E ROBERTO ROMERO, PESQUISADORES-ALIADOS DE LONGA DATA DOS TIKMŨ'ÜN, O HĀMHI TEM FORMADO AGENTES FLORESTAIS E BRIGADISTAS DE INCÊNDIO, ALÉM DE ESTRUTURAR A COMPOSIÇÃO DE VIVEIROS DE MUDAS NATIVAS DA MATA ATLÂNTICA, MUTIRÕES DE PLANTIO DE ROÇAS E DE QUINTAIS AGROFLORESTAIS NÃO SÓ NA ALDEIA-ESCOLA-FLORESTA, MAS TAMBÉM EM TODOS OS TERRITÓRIOS MAXAKALI: EM ÁGUA BOA E NO PRADINHO (TERRITÓRIOS REUNIDOS NA TERRA INDÍGENA MAXAKALI), E NAS RESERVAS DE ALDEIA VERDE E DE CACHOEIRINHA. OS PRIMEIROS MUTIRÕES DE REFLORESTAMENTO NA ALDEIA-ESCOLA-FLORESTA ACONTECERAM EM 2022, E FORAM ORGANIZADOS TAMBÉM COM A COLABORAÇÃO DO ASSENTAMENTO TERRA-VISTA DO MST E DO MOVIMENTO POPULAR TEIA DOS POVOS. PARA MAIS INFORMAÇÕES VER: [HTTPS://WWW.HAMHI.ORG/](https://www.hamhi.org/).



REVITALIZAÇÃO DOS CURSOS D'ÁGUA DA ALDEIA-ESCOLA-FLORESTA



SUELI MAXAKALI JUNTO DE MESTRE JOELSON CARREGANDO UM CAMINHÃO DE MUDAS NATIVAS DA MATA ATLÂNTICA DOADAS PELO ACAMPAMENTO TERRA VISITA PARA ALDEIA-ESCOLA-FLORESTA.

Nos últimos anos, a entrada massiva dos celulares e da internet nas comunidades - a despeito dos grandes benefícios que também trazem consigo - têm produzido

uma crescente separação geracional entre os Tikmũ'ün. Isso, junto com a preocupação que decorre do assédio evangélico permanente, tem mobilizado o desejo de fazer reuniões de pajés e de especialistas da cultura que vivem em diferentes aldeias para trocar saberes, para fortalecer e fazer circular os conhecimentos tradicionais, para a formação de novos pajés e de novas lideranças espirituais. Tem um outro filme de Sueli Maxakali, que está disponível também na internet, o “Yãý Tu Nunãhã Payexop - Encontro de Pajés” (2021), que mostra um dos primeiros encontros de pajés, que aconteceu naquele momento inicial da Aldeia-Escola-Floresta, quando o grupo de famílias ainda estava vivendo na fazenda alugada perto de Ladainha - MG. Para quem tiver interesse, vale muito a pena ver no filme como é que isso funciona efetivamente. Quando pajés de outras comunidades vão, se reúnem, é claro que acontecem muitos rituais, muitos yãmĩxop, e o curta-metragem mostra como a aldeia toda se organiza para que isso aconteça. Iniciativas como essa são muito importantes para que os conhecimentos tradicionais se atualizem, se reproduzam no presente e para que tenham as condições para continuar existindo no futuro.

Uma outra iniciativa que compõem o projeto da Aldeia-Escola-Floresta e que também visa fortalecer a trans-

missão dos conhecimentos tradicionais são as oficinas periódicas de arte, e é nessa frente do projeto comunitário que tenho me envolvido, que tenho trabalhado enquanto uma pesquisadora aliada, sendo co-orientada por Sueli³.



SUELI MAXAKALI CAPTANDO IMAGENS PARA O CURTA-METRAGEM 'Y'Y TU NUN'ĀHĀ PAYEXOP – ENCONTRO DE PAJÉS' (2021)

SUELI É CO-ORIENTADORA, JUNTO DE PEDRO CESARINO, DA PESQUISA DE DOUTORADO EM ANTROPOLOGIA QUE ESTOU DESENVOLVENDO NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.

Uma outra iniciativa que compõem o projeto da Aldeia-Escola-Floresta e que também visa fortalecer a transmissão dos conhecimentos tradicionais são as oficinas periódicas de arte, e é nessa frente do projeto comunitário que tenho me envolvido, que tenho trabalhado enquanto uma pesquisadora aliada, sendo co-orientada por Sueli.





PRIMEIRA OFICINA DE PINTURA REALIZADA NA ALDEIA-ESCOLA-FLORESTA, EM SETEMBRO DE 2022, CUJO TEMA FOI 'KOTKUPHI YÖG KUTEX XI ÄGTUX', [OS CANTOS E HISTÓRIAS DE KOTKUPHI].

As oficinas têm sido muito importantes pois conseguem envolver, reunir as diversas gerações em um contexto que agrega um interesse comum entre jovens, crianças, professores e anciãos: a produção coletiva de arte. Os pajés também participam, eles alimentam, vamos dizer assim, a “investigação poética” [entre muitas aspas] disparadora das oficinas, que são os cantos e as histórias dos yãmĩxop.

O primeiro ciclo de oficinas que organizamos juntas aconteceu em setembro de 2022, quando os artistas da Aldeia-Escola-Floresta tiveram sua experiência inaugural com a pintura de telas, e puderam ainda aprofundar suas práticas em suportes que já conheciam, como a aquarela e o desenho. Naquela ocasião, os professores e os pajés da comunidade escolheram um tema para a investigação artística que fariam, “Kotkuphi yög Kutex xi Ägtux”, os cantos e histórias de Kotkuphi, o espírito da Mandioca. No decorrer de um pouco mais de uma semana, foram produzidos mais de trinta desenhos e cerca de vinte telas, trabalhos que são compostos pela presença dos diferentes seres que aglutinam com Kotkuphi um mesmo coletivo de espíritos de caçadores, como a cobra coral e a formiga pintada. As imagens trazem ainda as pinturas que constituem os corpos dos viventes deste grupo ritual, seus objetos, como suas fle-



*KOKTIX XOP [OS ESPÍRITOS DO MACACO PREGO] (2022), SUELI MAXAKALI
DA SÉRIE COLETIVA KOTKUPHI YŪG KUTEX XI ĀGTUX [CANTOS E HISTÓRIAS
DO ESPÍRITO DA MANDIOCA]
ACRÍLICA SOBRE TELA – 37,8 X 40 CM*

chas e mĩmãñān [mastros rituais], além de presentificar também passagens marcantes dos rituais realizados durante as visitas dos Kotkuphi nas aldeias.

Nessa tela de Sueli vemos uma dessas passagens

marcantes da vinda dos Kotkuphi, que é momento em que os Koptix xop, os espíritos do Macaco Prego, saem cantando no pátio da aldeia, em direção à barreira de palhas e madeiras que sempre protegem o kuxex durante as estadias dos Kotkuphi junto de seus parentes humanos. Nesse momento os Koptix xop se divertem ao escalar as estacas mais altas, sem nunca cair no chão, fazendo gargalhar a todos que os assistem.

Depois de passarmos pela história da resistência dos Maxakali à guerra colonial e pelos elementos essenciais do projeto comunitário da Aldeia-Escola-Floresta para compreendermos como as proposições desta comunidade conectam educação, luta e arte de modo indissociável, por meio dessa pintura de Sueli retornamos ao primeiro elemento que eu trouxe logo no início dessa nossa conversa: os yãmĩyxop. Podemos compreender os yãmĩyxop, os espíritos da Mata Atlântica, como as existências que de algum modo sintetizam o sentido profundo da educação, da luta e da arte dos Tikmũ'ũn_Maxakali. Como vimos, é na relação com essas infinitas formas de vida que se produz beleza, cura e transformação, é com os yãmĩyxop que os Tikmũ'ũn seguem cuidando da existência imaterial da floresta, se lembrando sempre dela, ao mesmo tempo em que a refazem continuamente, seja nas telas, nos desenhos,

nos sonhos, nos cantos, e ainda nas árvores e nas roças que estão plantando para trazê-la efetivamente de volta, semeando floresta e futuro para seus jovens e crianças.

INFLUÊNCIAS MÍSTICAS NAS ARTES
CICLO DE ESTUDOS

ALDEIA
ESCOLA
FLORESTA
APNE IXKOT HÂMHIPAK

PROFARTES-UFBA
youtube.com/@prof-artesufba1981
INSCRIÇÕES VIA GOOGLEFORM

REALIZAÇÃO

Prof Artes
Mestrado Profissional em Artes

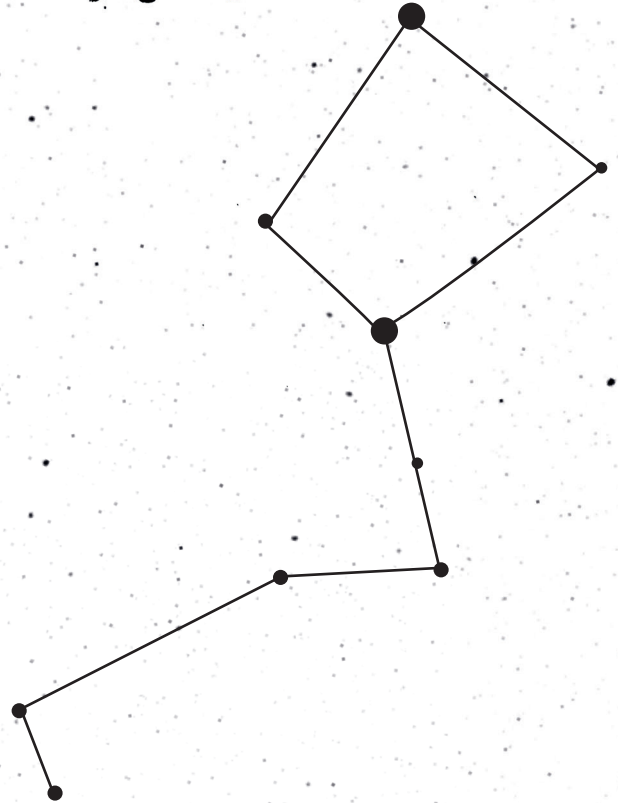
IHAC
Instituto de História da Arte e Cultura

APOIO

CNPq



SONHOS



K E E H A R S

M T W A M N E

