

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

MIRIAN FERREIRA DA SILVA BOGÉA

REPRESENTAÇÕES VISUAIS DOS POVOS CANELA-RAMKOKAMEKRÁ: uma proposta metodológica para Educação Básica Técnica e Tecnológica IFMA/Campus Imperatriz



São Luís
2020

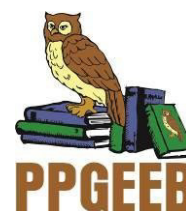


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO

BÁSICA (PPGEEB)



MIRIAN FERREIRA DA SILVA BOGÉA

REPRESENTAÇÕES VISUAIS DOS POVOS CANELA-RAMKOKAMEKRÁ: uma
proposta metodológica para Educação Básica Técnica e Tecnológica IFMA/Campus
Imperatriz

São Luís

2020

MIRIAN FERREIRA DA SILVA BOGÉA

REPRESENTAÇÕES VISUAIS DOS POVOS CANELA-RAMKOKAMEKRÁ: uma proposta metodológica para Educação Básica Técnica e Tecnológica IFMA/Campus Imperatriz

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Educação-Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Prof^a Dra. Viviane Moura da Rocha

São Luís
2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

BOGEA, MIRIAN FERREIRA DA SILVA.

REPRESENTAÇÕES VISUAIS DOS POVOS CANELA-RAMKOKAMEKRÁ:
uma proposta metodológica para Educação Básica Técnica e
Tecnológica IFMA-Campus Imperatriz / MIRIAN FERREIRA DA
SILVA BOGEA. - 2020.

231 p.

Orientador(a): Viviane Moura da Rocha.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Arte Indígena. 2. Canela-Ramkokramekrá. 3.
Educação. 4. Ensino de Artes Visuais. 5.
Interculturalidade. I. Rocha, Viviane Moura da. II.
Título.

MIRIAN FERREIRA DA SILVA BOGÉA

REPRESENTAÇÕES VISUAIS DOS POVOS CANELA-RAMKOKAMEKRÁ: uma proposta metodológica para Educação Básica Técnica e Tecnológica IFMA/Campus Imperatriz

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Educação-Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Viviane Moura da Rocha (Orientadora)
Doutora em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto Artes (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (PPGEEB/UFMA)

Prof^a. Dra. Herli de Sousa Carvalho
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (PPGFOPRED/CCSST - UFMA/ITZ)

Ao meu Deus, refúgio e fortaleza eterna.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, por ter me presenteado com o dom da vida e por sempre estar comigo em todos os momentos do meu viver, demonstrando seu amor incondicional, fortalecendo-me e dando serenidade para enfrentar os momentos mais difíceis com sabedoria. Obrigada, meu Senhor, por tudo!

Ao Programa de Pós-Graduação de Gestão do Ensino da Educação Básica, pela oportunidade concedida aos educadores, por produzir conhecimento e por colaborar na formação de professores do Maranhão na perspectiva de aprimorar a qualidade do ensino.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação de Gestão do Ensino da Educação Básica, meus sinceros agradecimentos, pela qualidade das aulas e pela contribuição com o meu crescimento intelectual.

À minha orientadora, Professora Doutora Viviane Moura da Rocha, pela dimensão humana que dispensa no seu papel de educador-orientadora. Pelo incentivo para que eu prosseguisse com minha pesquisa no Mestrado Profissional de Ensino da Educação Básica. Agradeço pela dedicação e compreensão nas ausências das orientações, comumente por motivo de enfermidades durante o processo.

Aos povos Canela-Ramkokramekrá, na pessoa do cacique José João, e da professora Osmarina, pela hospitalidade, carinho e refeições. A todos os indígenas da aldeia Escalvado, atualmente chamado de povo Memortumre (povos primitivos).

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA/Barra do Corda, na pessoa da direção geral Prof^a Marinete Lobo, por me proporcionar conhecimento e vivenciadessa experiência com os povos indígenas, e pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa no cotidiano dos mesmos e da sala de aula.

Ao GEPIARTE-Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Arte e Educação/PPGEEB-UFMA, que oportuniza a criação, o ensinamento e o aprofundamento teórico nas discussões das temáticas em Artes Contemporâneas.

Ao meu querido esposo Diêgo Ted Rodrigues Bogéa, pela compreensão nos momentos de ausência, recolhida nos momentos de leitura e escrita deste trabalho, além das viagens para o campo de pesquisa. Obrigada pelo respaldo que sempre me deste, pela paciência, colaboração e carinho. Obrigada por acreditar e me ajudar a concretizar este sonho (és inexplicavelmente amado!).

À minha filha amada Lara Abigail, pelos momentos de ludicidade, fantasia e descontração, e por sempre compreender a mamãe, em especial quando precisei passar tanto tempo com os livros de gente grande (risos) e horas no computador fazendo trabalho (te amo, filha). Ao nosso presente, um bebê que chegou na reta final desta pesquisa para me dar ânimo de finalizá-la. A você que esteve aqui acompanhando a mamãe de dentro da barriga, obrigada por me fazer companhia, meu amorzinho.

À minha família querida, mãe e irmãos, pelo apoio constante, pela convivência sadia, incentivos e tolerância em conviver com a minha ausência durante este estudo. Em especial, à minha irmã Kesia Karoline, por não medir esforços em dedicar seu tempo para ficar com minha filha quando necessário.

À minha sogra Maria Benedita, pelo incentivo e acolhimento em seu lar durante o mestrado, pelo cuidado e zelo com minha filha. Também à Denice Jade e Rafael Cardoso.

Ao casal de amigos Katiane Teixeira e Luis Carlos, e seu filho Carlinhos, pelo carinho e apoio logístico. Jamais esquecerei.

Às minhas amigas que me acompanham desde a graduação, Keila e Rosana do Carmo, meu carinho e gratidão sempre.

Ao amigo Thiago Silva, técnico em Assuntos Educacionais no IFMA - Campus Barra do Corda, e toda sua família, pelo apoio e acolhimento em sua casa durante as intensas pesquisas de campo. Muito obrigada, meu querido. Deus o recompense!

Aos colegas da turma 2018 do PPGEEB, pelos momentos partilhados, em particular, à querida Jucileide Melonio, pelo apoio, pelos momentos de risos, pelas palavras de incentivo e por sempre estar de braços abertos para acolher as minhas angústias.

A todos que contribuíram de forma direta ou indiretamente para o êxito deste trabalho, meu muito obrigada!

O esforço por entender o outro, que é
diferente, leva a uma hermenêutica
cultural.

Clifford Geertz

RESUMO

Este trabalho trata sobre as Representações Visuais dos povos Canela-Ramkokramekráe traz uma proposta metodológica para Educação Básica Técnica e Tecnológica IFMA/Campus Imperatriz. De forma geral, o texto aborda a história, a cultura e a arte indígena no contexto brasileiro e maranhense, considerando a perspectiva intercultural dos conteúdos que abordam a temática indígena em sala de aula. O objetivo geral desta investigação consiste em elaborar um material didático para o ensino de Artes Visuais a partir dos bens culturais (cestaria, pinturas corporais e os adereços) dos povos Canela-Ramkokramekrá, visando à valorização da cultura indígena no Maranhão. Historicamente, esta pesquisa traz uma abordagem sobre os aspectos histórico-culturais dos povos indígenas do Brasil e do Maranhão, com destaque para os povos Canela-Ramkokramekrá, suas principais características de vida, tradição e cotidiano. Foram analisadosalguns aspectos históricos do ensino de Artes Visuais e da cultura indígena, tendo como perspectiva a interculturalidade através de uma proposta didático-pedagógica, a qual consistiu numa possibilidade viável para o ensino de Arte na Educação Básica Técnica e Tecnológica IFMA/Campus Imperatriz. Esta pesquisa está fundamentada nas obras de Alonso (1996), Barbosa (2014), Candau (2008), Geertz (1997), Franklin (2005), Luciano (2006), Rolande (2013, 2017), Silva (2014), Ribeiro (2000), Mellati (2006), Nimuendajú (1946), Crocker e Crocker (2009), Figueiredo (2012), Vidal (2000) e Urban (1992). Os resultados desta iniciativa foram ponderados através de entrevistas, observação participante, diário de campo e registro audiovisual. Deseja-se que esta pesquisa promova novas perspectivas sobre o ensino das Artes Visuais e contribua para a valorização da cultura indígena no espaço escolar.

Palavras-chave: Arte Indígena. Canela-Ramkokramekrá. Ensino de Artes Visuais. Interculturalidade.Educação.

ABSTRACT

This study approaches the Visual Representations of Canela-Ramkokramekrá peoples and brings a methodological proposal for the Basic Technical and Technological Education at IFMA/Campus Imperatriz. In general, the text analyses the history, culture and indigenous art in the Brazilian and Maranhão context, considering the intercultural perspective on the indigenous topic taught in the classroom. The general objective of the investigation is to elaborate a didactic material for the teaching Visual Arts through the material (basketwork, body paintings and props) produced by Canela-Ramkokramekrá peoples. This approach aims at promoting indigenous culture in Maranhão. Historically, this research considers the historical and cultural aspects of Brazilian and Maranhão indigenous people, focusing on Canela-Ramkokramekrá's mode of life, traditions and daily life. Some of the historical aspects of teaching Visual Arts and indigenous culture were analyzed, putting into perspective the interculturality through a didactic-pedagogical proposal, considered as a viable way of teaching Arts in the Basic Technical and Technological Education IFMA/Campus Imperatriz. The study is based on the works of Alonso (1996), Barbosa (2014), Candau (2008), Geertz (1997), Franklin (2005), Luciano (2006), Rolande (2013, 2017), Silva (2014), Ribeiro (2000), Mellati (2006), Nimuendajú (1946), Crocker e Crocker (2009), Figueiredo (2012), Vidal (2000) and Urban (1992). The results of the research were obtained through interviews, participant observation, field diary notes and audiovisual records. The research intends to address new avenues on the teaching of Visual Arts and to contribute to the valorization of indigenous culture in the scholar space.

Keywords: Indigenous Art. Canela-Ramkokramekrá. Teaching Visual Arts. Interculturality. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização de Terras Indígenas por região.....	24
Figura 2: Corrida de toras	31
Figura 3: Índias Ka'apor	35
Figura 4: Índio Awa-Guajá	35
Figura 5: Família do índio Capitão Artur na aldeia Cana Brava (TI Cana Brava).....	36
Figura 6: Krikati desfiando fibras de palmeira	39
Figura 7: Reunião no pátio da aldeia Escalvado.....	42
Figura 8: Vista aérea da Aldeia Escalvado	42
Figura 9: Representação da aldeia escalvado realizada por indígena canela	43
Figura 10: Croqui da aldeia Escalvado	44
Figura 11: Sogra e cunhada Ramkokamekrá colocando o cinturão ao redor do quadril da esposa nova na aldeia do Escalvado	45
Figura 12: Canela	47
Figura 13: Escola General Bandeira de Melo na aldeia Escalvado	48
Figura 14: IFMA- Campus Imperatriz.....	87
Figura 15: Etapas para realização da pesquisa do tipo etnográfica.....	94
Figura 16: Abordagem Triangular	96
Figura 17: Alunos durante exibição do vídeo	107
Figura 18: Alunos realizando pesquisa no site do Instituto Socioambiental (ISA)..	109
Figura 19: Captura de tela do programa Povos Indígenas no Brasil.....	110
Figura 20: Alunos realizando anotações das informações encontradas no site da FUNAI.....	111
Figura 21: Alunos fazendo seus apontamentos durante a aula	112
Figura 22: Aluna destacando informações exibidas no vídeo sobre os Canela-Ramkokramekrá	114
Figura 23: Berubu	115
Figura 24: Exibição do clip da música Curumim chama Cunhatã (Jorge Ben Jor)	116
Figura 25: Calendário Festivo dos Canela.....	121
Figura 26: Alunos durante aula.....	122
Figura 27: Divisão da aldeia Canela	123
Figura 28: Alunos observando os grafismos.....	124
Figura 29: Exibição de vídeo e materiais da técnica estêncil.....	125

Figura 30: Alunos fazendo observação nos espaços da escola para prática.....	126
Figura 31: Alunos fazendo observação da parede para intervenção	127
Figura 32: Grupos selecionando grafismo	129
Figura 33: Alunos reunidos em frente a quadra de esporte	130
Figura 34: Alunos utilizando objetos na preparação do mural	131
Figura 35: Alunos representando a bandeira do Brasil	132
Figura 36: Bandeira do Brasil – Criação dos alunos	133
Figura 37: Alunos elaborando desenho da indígena Canela	133
Figura 38: Desenho de mulher indígena Canela.....	135
Figura 39: Pintura de mulher indígena Canela.....	135
Figura 40: Desenho e recorte do estêncil	136
Figura 41: Recorte do estêncil	137
Figura 42: Recorte do estêncil	137
Figura 43: Aplicação do estêncil	138
Figura 44: Aplicação do estêncil	139
Figura 45: Produção final dos alunos.....	140
Figura 46: Produto final dos alunos	141
Figura 47: Produto final dos alunos	142
Figura 48: Produto final dos alunos	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Povos Indígenas do Maranhão	30
Quadro 2: Troncos Linguístico-Culturais dos índios do Maranhão	30
Quadro 3: Povos Timbira no Maranhão e Tocantins	38
Quadro 4: Características dominantes e desejáveis dos estudos interculturais	74
Quadro 5: Estrutura física do IFMA/Campus Imperatriz.....	89
Quadro 6: Quadro da aula 01	102
Quadro 7: Ementa da disciplina de História (1º Ano).....	103
Quadro 8: Quadro da aula 02	104
Quadro 9: Quadro da aula 03	106
Quadro 10: Quadro da aula 04	111
Quadro 11: Quadro da aula 05	115
Quadro 12: Quadro da aula 06	118
Quadro 13: Quadro da aula 07	123
Quadro 14: Quadro da aula 08	128

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 HISTÓRIA, ARTE E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL	18
2.1 Breve histórico dos povos indígenas do Brasil.....	18
2.2 Breve histórico dos povos indígenas do Maranhão.....	29
2.2.1 Tronco Tupi-Guarani	31
2.2.2 Tronco Macro-Jê	37
2.2.3 Povos Canela-Ramkomramekrá: vida, tradição e cotidiano	40
3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, O ENSINO DE ARTES VISUAIS E AS CULTURAS INDÍGENAS	51
3.1 Ensino de Artes Visuais e cultura indígena	53
3.2 O currículo de Arte e a educação intercultural	62
3.3 Lei nº 11.645/08, Currículo, PCNse a BNCC: construindo novos caminhos para o ensino de Arte	75
4 CULTURA E ARTE DOS POVOS CANELA-RAMKOKRAMEKRÁ NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - CAMPUS IMPERATRIZ/MA	87
4.1 Local da pesquisa	87
4.2 Sujeitos da pesquisa.....	90
4.3 Percurso Metodológico.....	91
4.3.1 Metodologias do ensino de Arte	95
4.4 “Arte Mermortunré”: o produto de pesquisa	98
4.5 Instrumentos de coleta de dados.....	100
4.6 Cultura e Arte Indígena Canela-Ramkokramekrá: relatando a experiência no IFMA – Campus Imperatriz	102
4.7 Resultados e discussões.....	143
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	152
ANEXOS.....	162
APÊNDICES.....	168

1 INTRODUÇÃO

A temática que envolve esta pesquisa compreende as representações visuais dos povos indígenas Canela-Ramkokramekrá e foi desenvolvida no IFMA/Campus Imperatriz, onde o sistema de ensino profissionalizante é disponibilizado aos alunos a partir de uma formação em nível técnico, com direcionamento ao mundo do trabalho. Tal formação não deve perder de vista a formação básica do Ensino Médio, por isso, ambas são realizadas de maneira integrada.

A escolha do objeto desta pesquisa teve origem com as inquietações e debates vivenciados durante minha participação no curso de extensão em Educação Intercultural, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFMA/Barra do Corda, onde tive o primeiro contato com esse campo do conhecimento, bem como com a Cultura Jê (tronco linguístico-cultural dos povos Canela-Ramkokramekrá presentes no Maranhão). Essa participação me instigou a levantar questões acerca do quanto escasso ainda tem sido os trabalhos de investigação e pesquisa que abordam o diálogo intercultural e a valorização da história e cultura indígenas no ensino de Artes Visuais.

Os povos indígenas possuem manifestações artísticas e culturais ricas e diversificadas. Todavia, o caminho para a valorização dessa cultura, que faz parte da identidade brasileira, levou um espaço de tempo considerável em detrimento das formas artísticas eurocêntricas. Sempre houve certa rejeição e distanciamento para os estudos e propostas que debatem essa temática. Apenas com a promulgação da Lei nº 11.645/2008 houve legitimidade por parte das instituições oficiais para que a história e cultura indígena se fizesse presente nos currículos escolares no Brasil.

Atuei durante três anos como professora de Arte no IFMA/Campus Barra do Corda, o que me permitiu ter contato pessoal com esses povos. Em junho do ano de 2017 foi organizado o primeiro encontro de Formação de Professores na Aldeia Escalvado – Etnia Canela-Ramkokramekrá. O encontro compreendia uma extensão e continuação do curso de extensão em Educação Intercultural, ofertado pelo IFMA aos professores indígenas e não indígenas que atuavam nas escolas de educação escolar indígena.

O primeiro contato com os professores da aldeia foi no IFMA, mas a curiosidade e expectativa era grande para encontrar e conhecer o local onde

habitavam esses povos, como viviam, como se vestiam, como eram suas casas, qual seria a forma que eles iriam me receber.

Chegado o grande dia, a cidade de Barra do Corda tinha sido afetada por uma falta de energia elétrica motivada por um acidente, o qual provocou a queda da torre central e que fornecia energia para cidade. Mas, no meu pensamento, isso não parecia influenciar nada a minha ida àquela comunidade, pois imaginava ser um local distante da cidade, onde todos viviam seminus, sem energia elétrica, com casas circulares de barro e palha. Fui para aldeia no carro institucional da companhia da diretora do IFMA, professora Marinete Lobo, e do professor Thiago Silva.

Decidi relatar essa primeira visita por ter sido a primeira impressão que tive desse povo. O conhecimento que me foi ofertado ao longo da formação escolar é que os índios são um povo que vive isolado, sem conhecer seus direitos, que moram em ocas e só andam de cocar. Diferente dessas proposições preconceituosas que descrevem todas as comunidades indígenas como únicas, sem levar em consideração as características culturais de cada etnia, conheci um povo forte que preserva sua identidade Canela, que se dedica a manter seus rituais, festas e pinturas corporais, mesmo possuindo acesso à rede de internet, escola, posto de saúde, energia elétrica, campo de futebol, entre outros recursos que “julgava” não fazer parte da cultura indígena.

As descobertas que foram vividas no campo da pesquisa me impulsionaram a socializar com meus alunos essas questões de forma interdisciplinar, sem esquecer o ensino de Arte. Tive oportunidade de partilhar outras visitas à comunidade, quando foi possível dialogar com anciãos, professores indígenas e ser apresentada no pátio central pelos meus pais adotivos, que fizeram o ritual de batismo, meu *itu* (pai), chamado de Juvenal JonhkrinCanela, e minha *ité* (mãe), chamada de Carmem Canela. Recebi o nome Canela de Krãmpey, que quer dizer moça branca educada.

Meu olhar atento e curioso estava voltado para a forma como os Canela sempre estavam vestidos com sua segunda pele, a pintura corporal. Na minha segunda viagem à comunidade, o curso não pôde ser realizado, pois a comunidade estava em luto, uma anciã da comunidade havia falecido. Pude participar do ritual fúnebre, perceber como o corpo é ornamentado e toda a preparação para a despedida do mesmo. Durante minha passagem pela aldeia, era possível perceber crianças, jovens, mulheres e idosos com seus corpos pintados com traços diferentes.

Busquei compreender os significados desses grafismos através de diálogos com alguns Canela que estavam ornamentados e entrevistas com alguns representantes da comunidade, além de referências bibliográficas sobre esses povos.

Desenvolver uma pesquisa no ensino de Artes Visuais, numa perspectiva intercultural, se relaciona empiricamente com a minha atuação profissional, professora de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), o que me motivou e me permitiu observar poucas referências que abordam a arte indígena, especialmente do estado do Maranhão, e a ausência dessa temática como conteúdo curricular na disciplina Arte.

O percurso trilhado para o desenvolvimento desta pesquisa e para a implementação de uma proposta didática que incluísse a arte indígena produzida pelos Canela-Ramkokramekrá ao currículo do ensino técnico integrado foi desafiador. Durante o desenvolvimento da pesquisa, fui removida para a cidade de Imperatriz. Logisticamente, tornou-se inviável aplicar o produto desta pesquisa no IFMA/Campus Barra do Corda, o que proporcionou novos direcionamentos quanto aos sujeitos da pesquisa e aplicabilidade do produto.

Diante dessa nova perspectiva, o problema de pesquisa deste estudo passou a ser: como integrar o estudo da história, cultura e arte dos povos indígenas Canela-Ramkokramekrá ao currículo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus Imperatriz? Partindo dessa indagação, busquei conhecer quais materiais didáticos estão sendo utilizados pelo professor de Arte. Para o Ensino Médio, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) oferece ao triênio 2018/2019/2020 os seguintes livros didáticos: Todas as Artes (Editora Ática); Percursos da Arte (Editora Scipione); Arte em Interação (Editora Ibepe); Arte por toda Parte (Editora FTD) e Arte de Perto (Leya).

O livro didático adotado pelo IFMA/Campus Imperatriz é o “Arte por Toda Parte”, da Editora FTD. Quanto à temática indígena, no livro é possível encontrar na Seção *Conexões*, no 4º Capítulo, uma discussão resumida que aborda pluralidade cultural. O capítulo apresenta brevemente a representação do povo brasileiro através dos indígenas e das pinturas corporais.

O que chama atenção e suscita o desejo pela elaboração de uma proposta didático-pedagógica que valorize a cultura indígena do Maranhão é a ausência de material didático que valorize a arte indígena das etnias pertencentes ao estado do

Maranhão. O livro didático de Arte utilizado como material de apoio do professor traz referências da arte indígena das demais regiões do Brasil em detrimento da valorização da cultura local. Desse modo, uma possível hipótese é a inclusão da história, da cultura e da arte dos povos indígenas nos currículos escolares, que contribuiu para a implementação de práticas pedagógicas interculturais, críticas e reflexivas da diversidade cultural dos diferentes grupos sociais.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é elaborar um material didático para o ensino de Artes Visuais a partir dos bens culturais (cestaria, pinturas corporais e adereços) dos povos Canela-Ramkokamekrá, visando à valorização da cultura indígena no Maranhão. Os objetivos específicos que delinearam percursos seguidos ao longo desta pesquisa foram:

- Descrever um breve histórico dos povos indígenas do Brasil e do Maranhão, abordando aspectos culturais e artísticos;
- Investigar de que forma a cultura indígena e o ensino de Artes Visuais podem ser abordados numa perspectiva intercultural à luz da Lei nº 11.645/08 e de outros documentos norteadores;
- Formular e implementar um material didático que integre as produções materiais das pinturas corporais, cestaria e adereços produzidos pelos povos indígenas Ramkokamekrá, da aldeia Escalvado, Terra Indígena (T.I.) Canela, ao currículo da disciplina Arte na Educação Básica Técnica e Tecnológica;
- Analisar as principais contribuições do material didático para o ensino da disciplina Arte no IFMA/Campus Imperatriz.

A investigação consistiu numa pesquisa do tipo etnográfica, pois se caracteriza fundamentalmente “por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisa” (ANDRÉ, 2007, p. 41). Diante do exposto, minha vivência com os povos Canela-Ramkokamekrá e atuação como professora da escola lócus onde foi desenvolvido o estudo permitiram um contato direto com os participantes da pesquisa, sendo possível conjugar dados da observação participante, entrevistas, diário de campo, registros fotográficos e bibliografias relacionadas à temática.

Ainda no percurso da metodologia adotada nesta pesquisa, segui os encaminhamentos dos componentes do ensino e aprendizagem em Arte proposto pela Abordagem Triangular que contempla os eixos do *Fazer Artístico*, *Leitura da obra de Arte* e *Contextualização* (BARBOSA, 2014). Essa sistematização norteou a proposta teórica e prática desta investigação, pois os três vértices que contemplam a

abordagem possibilitam os estudos culturais contemporâneos e as relações interdisciplinares dos conteúdos escolares.

Esta dissertação contempla três seções. A Seção 1, intitulada *História, Arte e Cultura dos povos indígenas no Brasil*, traz um breve histórico dos povos indígenas no Brasil, apresentando os aspectos demográficos, territoriais e os principais grupos étnicos que fazem parte da população brasileira. Nessa seção ainda discorro sobre os povos indígenas do Maranhão e apresento os povos Canela-Ramkokramekrá, além das principais características da vida, tradição e cotidiano. A seção 2, denominada *Educação intercultural, o ensino de artes visuais e a cultura indígena*, destaca uma abordagem sobre o ensino de Arte numa perspectiva intercultural, levando em considerações os aspectos do currículo de Arte, a Lei nº 11.645/08, os PCNs e a BNCC. A seção 3, intitulada *Cultura e arte dos povos Canela-Ramkokramekrá no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-Campus Imperatriz/MA*, descreve o local e os sujeitos envolvidos neste estudo, os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa e a aplicabilidade do produto da pesquisa desenvolvido na Educação Básica Técnica e Tecnológica IFMA/Campus Imperatriz.

Espero que esta pesquisa traga enriquecimento das pesquisas em Arte Indígena no Maranhão, assim como da área de ensino Artes Visuais, oferecendo uma percepção que fortaleça o entendimento das práticas educativas no ensino de arte indígena e das propostas interculturais e interdisciplinares no âmbito escolar.

2 HISTÓRIA, ARTE E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Esta seção tem como escopo uma análise sobre a construção histórica dos povos indígenas, suas marcas culturais como subsídio para o professor de Arte. Para tanto, buscou-se desenvolver nesta seção um breve histórico da cultura dos povos indígenas no Brasil, especificamente os do Maranhão, a fim de compreender as contribuições históricas desses povos para formação cultural maranhense e brasileira.

Através dos encaminhamentos metodológicos da Proposta Triangular, buscou-se, nesta seção, a sistematização da temática indígena, inicialmente pela contextualização histórica desses povos, para compreensão da conjuntura, tempo e espaço que os povos Kanela-Ramkokramekrá estão inseridos. Dessa forma, serão abordadas características significantes desses grupos, sua localização, suas práticas e rituais, explicitando alguns exemplos de bens culturais por meio de imagens.

2.1 Breve histórico dos povos indígenas do Brasil

A construção de uma história nacional, na qual brancos, negros e indígenas são identificados como formadores da nação, se dá a partir da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838. A fundação do IHGB teve como proposta inicial produzir a escrita da história nacional e, nesse projeto de produção de uma história nacional, a questão indígena foi pauta importante. Sobre a questão indígena no projeto do IHGB, Guimarães (1988, p. 21) sublinhou:

Operando sempre com um par de categorias – “civilização e estado social” para caracterizar o mundo dos brancos, e “natureza e barbárie” para caracterizar o mundo dos indígenas esses textos que discutem a questão indígena deixam entrever uma certa coincidência de visões no tocante a alguns aspectos centrais, que poderiam ser assim resumidos:

- 1) Unanimidade quanto à necessidade de integração dos grupos indígenas, particularmente no momento em que a questão nacional é prioritária, e na medida em que o problema racial coloca sérias questões a um projeto que se pretenda minimamente integrador.
- 2) Defesa do comércio e da educação como meios a serem priorizados no contato com as populações indígenas.
- 3) Destinação de um papel central ao Estado que, embora não alijando as ordens religiosas desta empresa, deveria preservar seu espaço de controle sobre o desenvolvimento do trabalho.

Assim, no projeto do IHGB, conforme Guimarães (1988), a questão indígena aparece condicionada às propostas de integralização e catequização, sendo esta última empregada desde o primeiro contato com os povos indígenas como um

instrumento de civilização. Por serem vistos como selvagens, tais condicionantes se tornaram essenciais para a dominação dos indígenas.

A diversidade dos povos indígenas e a passividade natural a eles atribuída fizeram com que, a partir dos estudos publicados pelo IHGB, fosse construído no imaginário histórico-social o fato de que os indígenas são passíveis de obediência e aptos ao trabalho. Na proposta de escrita da história nacional, a colonização dos povos indígenas aparece como um projeto de política indigenista, sendo o índio apresentado como um bom selvagem, dócil e de pouca significância.

Na atualidade, quando se fala em povos indígenas, a imagem remetida é estereotipada, produzida por uma visão etnocêntrica e europeizada, distante da realidade concreta, consequência de um imaginário construído com base numa história que, por séculos, silenciou os povos indígenas.

Ao longo da história, os indígenas foram nomeados de índios, ameríndios, negros da terra e gentios pelo colonizador e pela própria historiografia. Nos dias atuais, os indígenas ainda são designados de “índios” pela grande maioria da população. A invisibilidade ainda existente acerca da história e cultura dos povos indígenas faz com que a etnia de cada grupo seja homogeneizada na palavra índio.

As distintas etnias organizadas em diferentes regiões do país passaram por um processo de luta e resistência para que pudessem/possam manter suas vivências, práticas culturais, simbólicas e religiosas. Apesar de toda a resistência desses povos à violência do processo de colonização português, muitas etnias foram dizimadas dos seus territórios. Conforme dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), atualmente no Brasil vivem:

Cerca de 460 mil indígenas, distribuídos entre 225 sociedades indígenas, que perfazem cerca de 0,25% da população brasileira. Cabe esclarecer que este dado populacional considera tão somente aqueles indígenas que vive em aldeias, havendo estimativas de que, além destes, há entre 100 e 190 mil vivendo fora de terras indígenas, inclusive em áreas urbanas. Há também 63 referências de índios ainda não-contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal (FUNAI, 2012, não paginado)¹.

Considerando os dados atualizados da FUNAI que indicam a quantidade de indígenas que habitam hoje o território brasileiro, estes demonstram como a população indígena foi reduzida para mais do que a sua metade, comparando com a quantidade dos povos que existia anterior ao processo de colonização. O extermínio

¹ Disponível em: www.funai.gov.br. Acesso em: 02 jun. 2019.

dos povos indígenas ainda hoje tem sido pauta política num país que ainda não aprendeu a respeitar e a visibilizar esses povos.

No entanto, o caminho para a valorização da cultura indígena, que faz parte da identidade brasileira, tem se constituído num processo lento em detrimento das formas artísticas eurocêntricas. Pode-se dizer que esse fato é consequência da invisibilidade dada à história desses povos, o que acaba por gerar certa rejeição e distanciamento para os estudos e propostas que debatem essa temática.

O Brasil é reconhecido internacionalmente como um país de uma cultura diversa, tanto no que tange à sua complexa biodiversidade, quanto à sociodiversidade que o forma. Nesse contexto, os povos indígenas carregam consigo uma relevante contribuição para a intensificação da diversidade cultural brasileira.

Júlio César Melatti (2006), bibliografia obrigatória no estudo sobre os povos indígenas do Brasil, teorizou de maneira sistematizada sobre a identificação indígena. Através de sua obra, procurou corrigir a “imagem deformada” do indígena brasileiro e sua contribuição foi direcionada para professores do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e aos estudantes. O referido autor também se encarregou de buscar entender tamanha diversidade étnica e cultural dos povos indígenas, além da ocupação e dispersão dos contingentes humanos no território hoje conhecido como América do Sul, em tempos mais remotos.

De diferentes formas, tais estudos buscam evidenciar como um espaço tão vasto foi povoado a partir de diferenciadas levas migratórias, as quais fizeram penetrar no território povos das mais variadas culturas e línguas. Esses povos buscaram se deslocar mediante as possibilidades e contextos apresentados pelo meio.

Vários ramos da ciência que se encarregam de desvendar as tramas dessa ocupação, como arqueólogos, etnólogos e linguistas, afirmam ser possível traçar uma linha de similaridade cultural a partir das conexões linguísticas estabelecidas entre eles. Essa marcação torna possível, entre outras coisas, traçar um painel das suas posições geográficas anteriores, bem como de seus movimentos migratórios anteriores e posteriores.

Assim, são os estudos linguísticos o método que melhor explica a variabilidade étnica e cultural entre os chamados povos indígenas brasileiros, uma vez que se baseiam na análise das relações genéticas entre as variadas línguas existentes em um dado território. Essa análise favorece o reconhecimento das suas línguas de origem, padrões culturais similares e, até mesmo, posicionamentos

geográficos anteriores.

Cultura e etnicidade também são conceitos necessários ao conhecimento da história de sujeitos históricos como os povos indígenas. Ressalta-se que por genético se entende não as relações biológicas que são conhecidas, mas “os processos históricos nos quais, ao longo do tempo, uma língua se diferencia em dialetos e, finalmente, em línguas derivadas distintas. A partir dessas últimas a língua-mãe pode ser reconstruída” (URBAN, 1992, p. 102).

Sobre o método genético de reconstrução das línguas nativas, Urban (1992) explica que a sua principal virtude se baseia em encontrar distinções e relações entre duas ou mais línguas atuais devido aos empréstimos de vocábulos de outras línguas de origem histórica comum. Dessa forma, seria possível reconstruir as relações temporais entre os diferentes grupos, bem como as suas distribuições num determinado espaço a ser estudado.

Situando as línguas historicamente relacionadas num mapa, pode-se desenvolver hipóteses quanto à localização das línguas no passado remoto e às migrações que levaram a sua atual distribuição. Pode-se, por exemplo, afirmar com um grau razoável de certeza que os povos Tupi que foram os primeiros a ser encontrados pelos portugueses ao longo da costa brasileira tinham migrado recentemente para a região, e pode-se supor a rota dessa migração desde a área Brasil-Bolívia passando pelo Paraguai e subindo a costa do Brasil. Essa suposição baseia-se no fato de as línguas faladas ao longo dessa rota, incluindo o Chiriguano, o Guaraní e o Tupinambá, serem tão próximas umas das outras quanto dialetos de uma única língua (URBAN, 1992, p. 89).

Ainda sobre as classificações das línguas nativas, Melatti (2006) esclarece que, durante muito tempo e ainda hoje, não é raro encontrar quem acredite ser a língua Tupi a única língua falada entre os indígenas de todo o território nacional. O autor também explica que muito disso se deve ao fato de ter sido essa a língua falada entre os povos que habitavam grande parte do litoral brasileiro quando da chegada dos primeiros europeus, passando a ser adotada pelos missionários no posterior processo de catequização e opondo-se às outras línguas faladas pelos habitantes do interior do território.

Esse tipo de classificação/diferenciação das línguas perdurou até que se pudesse conhecer outras variedades linguísticas, considerando o método acima descrito, ou seja, reunir numa só classe as línguas que tinham uma origem comum, de modo que as mesmas pudessem fazer parte de uma mesma família. Aquelas originárias de uma outra língua, ainda mais distante, eram reunidas em blocos ou troncos dispostos em um mesmo filo de classificação.

Portanto, assim se chegou à atual classificação usada para determinar as divisões étnicas entre os grupos indígenas existentes ainda hoje no Brasil, a saber, os grandes grupos Arawak, Karib, Tupi e Jê (com ressalva à distinção interna feita por Urban (1992) entre o grupo Jê e o Macro-Jê, que têm relações mais temporais do que de ordem étnica e cultural). Os grupos linguísticos menores e os que não têm relação familiar são chamados pelo pesquisador de línguas isoladas.

Outra classificação sobre a identificação indígena diz respeito aos critérios utilizados por Melatti (2006, p. 26), que são:

- Critério Racial: define o índio como uma entidade racial evidenciada por critérios físicos diferentes dos do colonizador europeu. Constitui-se como o mais antigo referencial de identificação indígena;
- Critério Legal: toda pessoa que satisfizesse as características definidas por lei como peculiares aos índios seria classificada como indígena;
- Critério Cultural: Leva em consideração a distinção cultural entre índios e não-índios;
- Critério do Desenvolvimento Econômico: traz em si uma ambiguidade sobre confundir a situação do índio com a situação de subdesenvolvido, além de não aliar a possibilidade de desenvolvimento com a identidade indígena (“é impossível progredir sem deixar de ser índio”).
- Critério de Autoidentificação Étnica: Conforme esse parâmetro “indígena” é aquela parcela da população que apresenta problemas de adaptação à sociedade brasileira, motivada pela conservação de costumes, hábitos ou meras lealdades que a vinculam a uma tradição pré-colombiana. Ou ainda, mais amplamente: índio é todo aquele reconhecido como membro por uma comunidade pré-colombiana que se identifica como etnicamente diversa da nacional e é considerada indígena pela população brasileira como quem está em contato.

Assim, pode-se chegar a atual marca total da população indígena no Brasil, que é de, aproximadamente, 817 mil índios (BRASIL, 2012). Essa população está organizada em 270 etnias falantes de 180 línguas indígenas distintas e habitantes das chamadas Terras Indígenas. Esses povos possuem o direito originário às suas terras de ocupação, tendo os procedimentos administrativos caráter meramente declaratório. As terras indígenas não são criadas por disposição legislativa, mas sim tendo por base pressupostos técnicos e legais baseados na Constituição Federal de 1988. Um conceito institucional de terra indígena diz respeito à:

Terra Indígena (TI) é uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele(s) utilizada para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Trata-se de um tipo específico de posse, de natureza originária e coletiva, que não se confunde com o conceito civilista de propriedade privada².

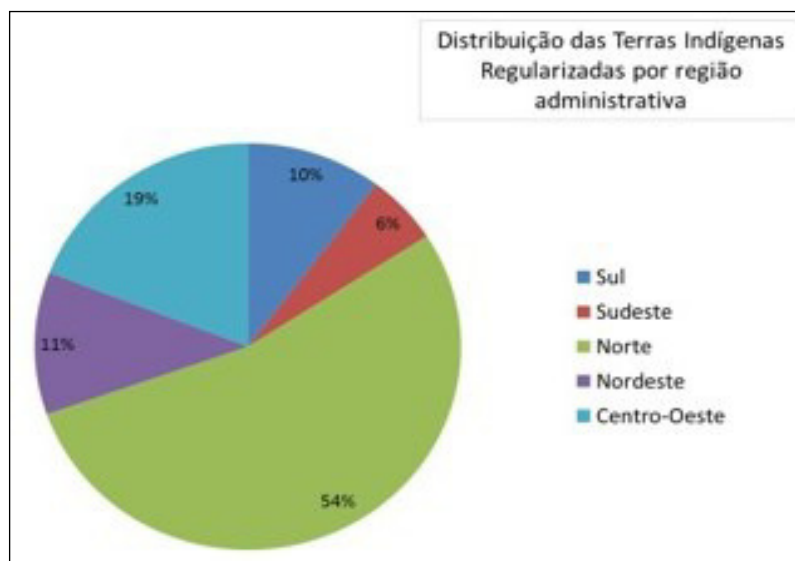
² Disponível em: www.funai.gov.br Acesso em: 02 jul. 2019.

A terra indígena se constitui como um bem da União e, portanto, ela é inalienável e indisponível. Os direitos sobre ela são imprescritíveis, pois são a base do modo de vida específico e insubstituível de, aproximadamente, 300 povos indígenas que habitam o território brasileiro na atualidade.

Assim, o direito às terras demarcadas de terras indígenas, ao longo da história, passou também pelo processo de identificação e reconhecimento das próprias populações indígenas, compostas por sujeitos indígenas. Esse reconhecimento lhes assegurou direitos enquanto sujeitos históricos nativos das terras onde vivem, dando-lhes força e direitos para lutarem pela demarcação de suas terras. Sobre isso, Maria Celestino de Almeida (2013, p. 27) ressaltou:

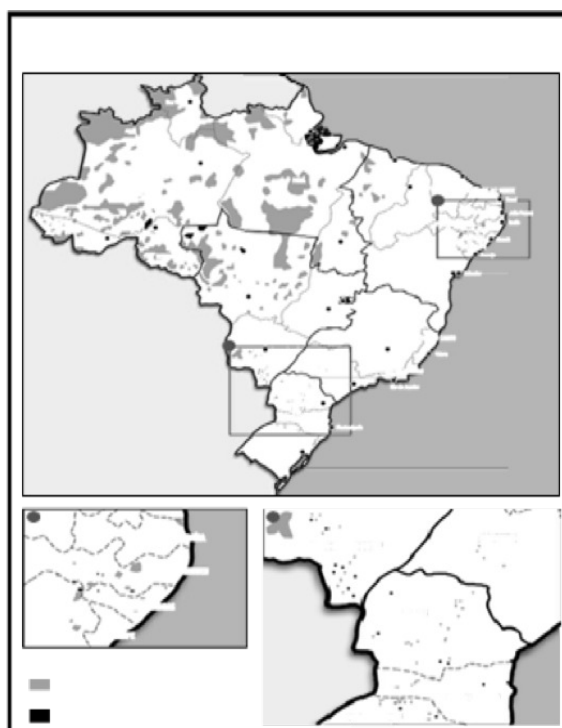
Ser índio, com certeza, assegurava direitos sobre as terras das aldeias e a afirmação ou negação dessa identidade foi instrumento de luta tanto dos índios quanto dos não índios. As controvérsias sobre a classificação das populações indígenas nas categorias de índios ou mestiços foram vistas, pois, como disputas políticas e sociais.

Os povos indígenas se distribuem em 62 terras indígenas regularizadas e que compreendem cerca de 12,2% de todo o território nacional. Essas terras estão localizadas nos mais diferenciados ecossistemas e biomas com concentração na Amazônia Legal. Essa centralização é fruto do processo de legitimação das terras indígenas fomentada pela FUNAI, de forma específica na década de 1980, a partir da política de integração nacional e concretização da fronteira econômica do Norte e Nordeste do Brasil.

Gráfico 1: Distribuição das Terras Indígenas regularizadas por região administrativa

Fonte: Brasil ([2019?]).

Conforme o gráfico, a maior parte das terras indígenas está concentrada na região Norte e, em seguida, na região Centro-oeste. Na região Norte há etnias que ainda vivem de modo recluso, sem contato com outros povos, sejam eles indígenas ou não. Isso torna a demarcação das terras indígenas algo primordial para a preservação desses povos, bem como a sua cosmologia.

Figura 1: Localização de Terras Indígenas por região

Fonte: Luciano (2006).

Entretanto, o reconhecimento oficial da contribuição da diversidade sociocultural dos povos indígenas para a formação da nação brasileira é novo. Até a Constituição de 1988, o Estado atribuía a esses povos a condição de “relativamente (in)capazes”, estabelecendo como meta a integração progressiva e harmônica dos índios à comunhão nacional. O dispositivo colonial da tutela foi instituído de maneira a outorgar proteção aos índios até que os mesmos alcançassem a condição imprescindível para serem emancipados, à proporção que se tornassem trabalhadores nacionais despojados de suas culturas de origem.

Nesse sentido, a fim de que os povos indígenas possam manter, atualizar e praticar as suas culturas conforme as suas prioridades estratégicas de desenvolvimento, faz-se necessária a existência de condições ambientais adequadas, tanto nos territórios tradicionais quanto no meio urbano em que vivem. O intuito é criar condições para a sustentabilidade e a manutenção das culturas indígenas.

O povo brasileiro é formado por uma rica miscigenação de raças que deu origem às manifestações culturais, às tradições e à linguagem, ambas representam a identidade dopaís. Acerca desse assunto, Darcy Ribeiro ressaltou que, em poucas décadas, após a chegada dos portugueses no litoral brasileiro e a vinda dos africanos alguns anos depois, formou-se na América portuguesa “uma protocélula étnica neobrasileira diferenciada tanto da portuguesa como das indígenas” (RIBEIRO, 1995, p. 267).

A partir disso, as influências indígenas, negra e branca são facilmente notadas nas vestimentas, na culinária e no artesanato nacional. No caso dos povos indígenas, estes reúnem em torno de mais de 200 grupos étnicos. Os Guajajara, os Pataxó, os Tupinambá, os Canela, dentre tantos outros, são bons exemplos disso (FIGUEIREDO, 2012).

Essa constatação ratifica a necessidade em se preservar uma totalidade cultural ímpar de um povo, cujas manifestações artísticas e culturais evidenciam sua visão de mundo, incluindo a sua relação com a natureza e com as demais etnias existentes no país.

Conforme Silva (2014), desde o processo de colonização, a cultura dos povos tidos “inferiores” foi renegada e submetida ao domínio do branco dominante. De acordo com as ideias de Herodoto (*apud* LARAIA, 2001, p. 23),

Se oferecêssemos aos homens a escolha de todos os costumes do mundo, aqueles que lhes parecessem melhor, eles examinariam a totalidade e

acabariam preferindo os seus próprios costumes, tão convencidos estão de que estes são melhores do que todos os outros.

Nesse sentido, é salutar enfatizar que a arte indígena compreende, em sua essência, a filosofia de um grupo social que tem uma forte relação com o meio ambiente e com a terra (que domina e preserva), dentro de uma perspectiva de forte respeito aos seus ancestrais.

O estereótipo do índio brasileiro, por sua vez, é revelado mediante algumas características básicas, tais como a nudez, a pintura no corpo, a moradia feita de folhas, a rede utilizada como local de descanso, a pesca e a caça como atividades básicas de sobrevivência, os rituais de dança, a crença em deuses específicos como Tupã, dentre outros.

Essas conceituações são definidas por Trinta (2008) como algo que se atrela à percepção do comportamento humano e à caracterização de identidades. Essas imagens mentais que circundam o imaginário coletivo são possíveis graças às tradições que um grupo desenvolve ao longo de sua trajetória e que se tornam conhecidas e divulgadas.

Embora cada etnia possua costumes próprios e diferentes entre si, há, no entanto, alguns pontos que costumam ser bem semelhantes. Por outro lado, com os processos violentos de colonização do país, os povos indígenas foram agrupados, sem que se levasse em consideração as diferenças essenciais de cada grupo. (FUNAI, 2011³).

Em consequência, ocorreu o embate de culturas e, em algumas ocasiões, esses embates foram violentos, produzindo choque de costumes. Diante disso, várias nações indígenas acabaram por sofrer influências mútuas, modificando profundamente seus costumes. A junção do tronco linguístico Tupi com o Guarani é um bom exemplo disso.

Nesse panorama, vale ressaltar que a influência indígena teve bastante contribuição na cultura brasileira, desde a questão dos próprios nomes, tais como Jacira, Tainá, entre outros, até mesmo a relação com alimentos, nomeadamente, a mandioca, a tapioca e o pirão. Já no campo da medicina, teve influência das ervas medicinais, utilizadas para vários problemas de saúde, como infecções.

Todavia, a comunidade indígena passa, atualmente, por uma rápida e

³ Disponível em: www.funai.gov.br. Acesso em: 02 jun. 2019.

complexa transformação social, sendo imprescindível que se busquem novas respostas quer para a sua sobrevivência física e cultural quer no sentido de garantir, às próximas gerações, melhor qualidade de vida.

Ao analisar bem, os diferentes grupos vêm enfrentando problemas concretos, tais como invasões e degradações territoriais e ambientais, exploração sexual, aliciamento e uso de drogas, desvalorização cultural, exploração do trabalho (sobretudo infantil), situação de mendicância e êxodo desordenado — este último, causando grande concentração de indígenas nas cidades em condições de miséria (PAIVA, 2016). Contudo, esses povos ainda resistem a tais problemáticas, quando se afirma que:

Na força da sua cultura um indígena basta a si mesmo, ele é autossuficiente. Ele sabe produzir tudo que necessita ao longo da sua vida: caça, planta, fabrica seus próprios instrumentos de trabalho, artesanato, identifica as espécies de alimentos ou medicamentos. O menino indígena é formado para ser um caçador, um guerreiro, e a menina para ser uma tecelã, uma mulher trabalhadora. Na cultura indígena, segundo Ribeiro, tudo deve ser perfeito, pois tudo os retrata, ou seja, uma vontade de beleza. Na cultura não existe uma distinção clara entre trabalho e arte. O ideal de homem e mulher dentro da cultura leva em conta se a pessoa está de acordo com essa tradição (RIBEIRO, 2000 *apud* PAIVA, 2016, p. 23).

Outrossim, a cultura indígena também está presente na própria tradição nacionalista do país, seja através da história ou da literatura. Portanto, as heranças culturais indígenas são parte integrante do Brasil, na medida em que a riqueza dessa cultura é revelada na sua arte, na música, na dança, no artesanato, na religião, na comida, na língua falada por cada povo e no viver em harmonia com a natureza.

A intencionalidade das primeiras imagens dos povos indígenas, no Brasil, não teve um caráter meramente artístico, eram vistas como parte integrante de documentos da exploração territorial. Isso porque as pinturas e os desenhos dos nativos foram feitos por navegadores, a fim de que fossem ilustradas as pessoas que viviam no Brasil, na época da conquista.

A Coroa Portuguesa enviou missões científicas e artísticas para o Brasil com a intenção de documentar, de maneira mais aprofundada, os modos de vida das pessoas. Considerando a geração de novas imagens dos indígenas, podem ser citados os desenhos, aquarelas e pinturas feitas por Hercule Florence⁴ e Karl Friedrich

⁴Antoine Hercule Romuald Florence, conhecido como Hercule Florence ou Hércules Florence, foi um inventor, desenhista, polígrafo e pioneiro da fotografia franco-brasileira. Artista e cientista de origem franco-monegasca que percorreu o interior do Brasil integrando a Expedição Langsdorff (1825-1829), missão científica que realizou monumental levantamento de dados geográficos e etnográficos no país

Philipp Von Martius⁵, que evidenciaram como cada povo indígena é diferente do outro.

Desde a transferência dos nativos para as aldeias, assim como a implantação de políticas de cunho civilizacional, dá-se origem a um processo pelo qual os portugueses identificaram os elementos apresentados pelos nativos, justificativa utilizada para a conquista e posse das terras no Brasil.

Outro acontecimento de destaque refere-se aos grupos religiosos, que procuraram utilizar-se das representações como forma de permanecer no comando das comunidades nativas. Como resultado, as populações ganharam diversas conceituações, como por exemplo: saíram da condição de gentios, de cristão, até chegarem à de colono-tutelado (ALMEIDA, 2003; CASTRO, 2014).

Aproximando-se do século XX, as artes visuais estiveram bem próximas à tendência nacional literária, com destaque para o Romantismo, cujos escritores como José de Alencar, tiveram grande destaque. Suas obras eram conhecidas como indianistas, nas quais os indígenas eram idealizados conforme uma visão de criatura pura, que precisavam ser civilizados pelo europeu para se tornarem perfeitos.

Somente depois da Semana de Arte Moderna, em 1922, que existiu uma transformação bastante perceptível sobre como os artistas passaram a pensar o tema indígena. O interesse dos modernistas pelos nativos foi transmitido de geração para geração até o uso das tecnologias atuais, tais como o cinema, de onde emergiram diversos documentários e filmes gravados. Estes contavam com a participação de indígenas participando ativamente dessas propostas.

Atualmente, são diversas as maneiras de representar os índios, em sua cultura, características e história. Os artistas, hoje, se debruçam sobre a temática, enfatizando os indígenas, bem como seus descendentes, e o fazem de maneira cada vez mais valorizada e respeitosa.

Assim, os indígenas foram sendo progressivamente inseridos na literatura e nas imagens europeias, ganhando temas recorrentes no imaginário europeu. As principais temáticas relacionavam-se aos aspectos religiosos, além de estarem representados como homens selvagens que simbolizavam o exotismo. Face ao exposto, o mais importante é ter em conta que as imagens podem ser utilizadas como

no século XIX. In: BIBLIOTECA BRASILIANA. **O olhar de Hercules Florence sobre os índios brasileiros**. 2015.

⁵ Alemão, naturalista, vencedor do concurso promovido pelo IHGB sobre “como escrever a história do Brasil”, em 1844.

fontes que possibilitam novas interpretações referentes aos povos indígenas. Ademais, estas são atuantes tanto no processo de colonização quanto na ideia de construção da nação brasileira.

2.2 Breve histórico dos povos indígenas do Maranhão

Entre 1600 e 1700, no Maranhão, a população indígena girava em torno de 250.000 índios. Formando essa população, havia, aproximadamente, cerca de 30 povos diferentes, sendo que a maioria deles não subsistiu até os dias atuais. Os Tupinambás (que viviam em São Luís e cercanias), os Kapietrã, os Amanajós, os Tremembés, os Barbado e os Araiões são alguns dos exemplos de etnias que foram dizimadas ou dissipadas social e culturalmente.

Posso destacar como principais motivos para o extermínio dessas populações indígenas as guerras de expedições (com objetivo de escravizar a qualquer custo os nativos), as doenças oriundas dos colonizadores, a miscigenação como elemento catalisador de perda de identidade cultural e a imposição de novos modelos culturais pelo elemento europeu.

Outros povos, como os Canela, os Krikatis, os Guajajara-Tenetejara e os Gavião, continuam presentes, até os dias atuais, nas terras indígenas demarcadas no Maranhão. Sobre a presença indígena no Maranhão, Franklin (2005, p. 28-29) diz que:

O militar português Francisco de Paula Ribeiro, que comandou o Destacamento Militar de Pastos Bons entre 1800 e 1823, e foi o primeiro historiador destas terras e gentes, em sua Memória das nações gentias que presentemente habitam o continente do Maranhão, cita mais de quinze diferentes povos habitantes na região dos “sertões de Pastos Bons”, tais como os amanajós, angetgês, apinajés, augutgês, canaquetgês, capiecrãs, gamelas, guajajaras, macamecrãs, norocoagês, piocobgês (gaviões), poncatgê (krikatis), ponecras, purecamecrãs, sacamecrãs, tacamedus, xavantes e xerentes. Relatos de outros estudiosos e viajantes apontam que o sudoeste maranhense, a partir da barra do rio Farinha até as matas do Gurupi; e das margens do Tocantins até o Grajaú, era ocupado pelos índios Timbira, com destaque para os gaviões, poncatgês (designados também caracatigês e caracatis, depois krikatis) e canelas.

Atualmente, as etnias indígenas do Maranhão somam uma população de aproximadamente 20.000 pessoas. Podem ser elencadas algumas variáveis que contribuem para que esse número tenda a crescer nos próximos anos, a saber: melhoria da qualidade de vida na maioria das terras indígenas, qualificação dos índios e participação na gestão da educação, cultura, saúde e agricultura de suas aldeias. A divisão das principais etnias presentes no Maranhão é exposta no Quadro 1:

Quadro 1: Povos Indígenas do Maranhão

Terras Indígenas	Municípios	Extensão (ha)
Araribóia	Amarante, Grajaú, Santa Luzia	413.288
Bacurizinho	Grajaú	82.432
Cana-Brava	Barra do Corda, Grajaú	137.329
Caru	Bom Jardim	172.667
Governador	Amarante	41.644
Krikatí	Amarante, Montes Altos, Sítio Novo	146.000
Lagoa Comprida	Barra do Corda	13.198
Morro Branco	Grajaú	49
Rio Pindaré	Bom Jardim, Monção	15.002
Rodeador	Barra do Corda	2.319
Urucu-Juruá	Grajaú	12.697

Fonte: Povos Indígenas do Brasil (2019).

Já as etnias dos povos indígenas que habitam o Maranhão são divididas em dois grandes troncos linguístico-culturais: os Tupi-Guarani e os Macro-Jê, conforme explicitado no Quadro 2:

Quadro 2: Troncos Linguístico-Culturais dos índios do Maranhão

TRONCO TUPI-GUARANI	TRONCO MACRO-JÊ
Guajajaras-Tenetehara	Canela-Ramkokamekrá
Awá-Guajá	Canela-Apanjêkrá
Urubu-Ka'apor	GaviãoPykopjê
	Krikatí

Fonte: registro da autora.

Dentre as principais características dos povos Tupi-Guarani, pode-se destacar dois pontos. O primeiro tem a ver com a sua localização: encontravam-se na parte litorânea brasileira. Logo, foram os primeiros índios que tiveram contato com os portugueses que aqui chegaram. Quanto ao segundo, essas tribos foram consideradas especialistas em caça, pois eram ótimos pescadores. Além disso, sabiam desenvolver bem a coleta de frutos.

Os povos Macro-Jê raramente eram encontrados no litoral. Os portugueses

consideravam os índios desse tronco cultural como menos desenvolvidos culturalmente e mais selvagens que os tupis. Particularmente, os Jês tendem a valorizar a força física. Como exemplo, citam-se as competições de “corrida de toras”.

Figura 2: Corrida de toras



Fonte: Povos indígenas do Brasil (2019).

Outro aspecto relevante nessa seara foi a demarcação de todas as terras indígenas, o que conferiu empoderamento às populações indígenas e segurança em sua perpetuação física e cultural.

2.2.1 Tronco Tupi-Guarani

O tronco linguístico Tupi-Guarani, segundo Melatti (2006), é composto das famílias tupi-guarani, ariquéim, tupari, rama-rama, monde, mundurucu, juruna e aueti, sendo que destas, é a família tupi-guarani a que engloba o maior número de línguas faladas e que ocupa a maior extensão territorial.

A essa grande dispersão da língua Tupi, pelo mapa territorial brasileiro, são atribuídos movimentos de expansão da família Tupi-Guarani, iniciados, provavelmente, há 2 mil, 3 mil anos atrás. As sucessivas fases de dispersão e separação dos outros povos Macro-Tupi os fizeram se deslocar em diferentes direções a partir de seu centro originário. Segundo Urban (1992, p. 73), se situaria, mais precisamente: “nas redondezas dos tributários orientais do Madeira, nas cabeceiras do Tapajós e do Xingu”. Nas palavras de Urban (1992, p. 92):

Supondo-se que os grupos Tupi-Guarani tenham começado a se diferenciar de outros Macro-Tupi em algum lugar entre o Madeira e o Xingu, parece evidente que os Kokama e os Omágua se deslocaram para cima em direção ao Amazonas. Faziam parte da primeira cissão dos Tupi-Guarani. [...] Essa fase de separação e dispersão foi seguida pela do grupo central mais proximamente relacionado de falantes Tupi, que inclui os Pauserna e Kawahib a oeste, os Kajabi e Kamayurá ao longo do Xingu, os Xetá que se dirigiram para o extremo sul do Brasil, e os Tapirapé e Tenetehara, que partiram em direção nordeste, atravessando o Xingu e o Tocantins até próximo da foz do Amazonas.

No Maranhão, os povos pertencentes à família Tupi-Guarani são os Tenetehara-Guajajara, os Ka'apor (também conhecidos pelo pejorativo “Urubu-Ka'apor”) e os Awá-Guajá. Além destes, inclui-se ainda algumas famílias Guarani, na Área Indígena denominada Pindaré, e alguns Tembé-Tenetehara, na Área Indígena Alto Turiaçu, sendo os povos Tupi-Guarani de maior representação no Maranhão, assim como os povos Tenetehara-Guajajara. Segundo informações coletadas em site especializado em povos indígenas do Brasil, com atualização habitual, os índios Guajajara correspondem ao povo mais numeroso do Brasil, com uma população de mais ou menos 26.040. Ademais, possuem uma história de contato datando de mais de 380 anos (aproximações, submissões, revoltas e tragédias).

Atualmente, estima-se que existam aproximadamente 6.529 indígenas da etnia Tenetehara-Guajajara residindo em áreas já demarcadas no Maranhão, segundo os dados atualizados da FUNAI. O histórico do contato com o nãoíndio e sua relação com a sociedade nacional confunde-se muitas vezes com o histórico de seus movimentos de expansão e migração que os levaram, ao longo do tempo, a se localizarem nas áreas hoje demarcadas.

Se analisarmos com atenção, o próprio termo utilizado para identificar o grupo (Tenetehara) nos dá um forte e claro indício da forma como esses movimentos de expansão e migração, considerando o contato com outros povos (indígenas ou não), podem ter moldado a sua autopercepção étnica. O estudo etimológico do termo Tenetehara indica que o mesmo é formado pelo verbo *tem* (ser), acrescido da partícula qualitativa *ete* (verdadeiro, íntegro), mais o substantivizador *har* (*a*) (aquele, o) ou, mais precisamente, “aquele serverdadeiro”.

Para Mércio Pereira Gomes (2002), essa autodefinição parece satisfazer uma necessidade de se destacar dos demais povos em um determinado momento de desequilíbrio ou tensão, seja no âmbito político ou na esfera cultural. Em comparação a outros termos em Tupi, como, por exemplo, *aba* (homem) ou *yane* (nós todos), ou mesmo expressões como Potiguara (habitante do Poti) ou Turiwara (habitante do Turi),

esses configuram fortes marcadores da diferença entre eles.

Em complemento, Mércio Pereira Gomes (2002) propõe duas possibilidades para essa necessidade de afirmação etnocêntrica. Em primeiro lugar, são considerados os movimentos expansionistas dos Tenetehara em direção ao Rio Pindaré, onde tiveram de enfrentar outros grupos ali residentes (os Timbira, os Gamela e os Amanajó) para poderem constituir-lo enquanto novo lar. Em segundo lugar, recebem destaques os descimentos promovidos pela política oficial das entradas durante o seiscentos, obrigando-os a viver junto com inúmeros outros grupos indígenas nas recém-formadas missões jesuíticas. Os índios eram forçados a buscar estratégias que os permitissem manter certa coesão social e étnica diante das tentativas de fazê-los assimilar o projeto colonizador em curso.

Sobre isso, Gomes (2002, p. 51) argumenta que:

Para os Tenetehara, como para outros índios, o desafio de viver numa missão jesuítica era basicamente o de preservar o sentimento étnico, porque todo o ordenamento da missão visava, primordialmente, acabar com esse sentimento. A intenção dos jesuítas, ao fundar uma missão, era transformar a cultura indígena numa cultura cristã, ou no mínimo cristianizada. Usavam a tática de juntar dois ou mais povos indígenas diferentes para melhor quebrar-lhes sua integridade, pela relativização dos seus princípios culturais básicos, especialmente a língua.

Considerando as ideias de Gomes (2002), o descimento seria, nesse caso, a circunstância propícia para a construção desse sentimento de coesão e diferenciação.

Com efeito, diferentemente do que a grande maioria possa supor, o designativo Guajajara não é um termo semelhante ou relativo ao significado do termo Tenetehara para designá-los. Pelo contrário, na medida em que Tenetehara ressalta a prerrogativa de singularidade em relação aos demais povos, o termo Guajajara é interpretado pelos próprios Tenetehara como uma derivação linguística portuguesa da junção dos termos *wazai* (cocar) e *zara* (dono), ou “os donos do cocar”.

Face a isso, presume-se que essa tenha sido a forma como os Tupinambás do litoral chamavam os Tenetehara que habitavam as margens do Pindaré e que, inicialmente, na língua geral e, depois, com a obrigatoriedade do português como língua oficial, adaptou-se de *Wazaiara* para *Guajajara*. Gomes (2002) chama atenção para o fato desta não ser uma designação que agrade aos Tenetehara, pois, além de não ser o nome autodesignativo, nem mesmo fazer jus à sua singularidade étnica de

grupo. Além disso, ainda é associado por eles ao grupo Awa-Guajá⁶, seus vizinhos. Tal grupo, ainda hoje nômade, vive essencialmente da caça e da coleta de frutos e não é adepto da agricultura.

Os Tenetehara acreditam estarem os Awá-Guajá no mesmo estágio em que já estiveram um dia. De acordo com Gomes (2002, p. 49), “um Tenetehara não é mais um Guajá, mas sim os outros, os mais atrasados, os que não teriam uma humanidade verdadeira como a deles”.

É interessante perceber os elementos que, à primeira vista, poderiam soar estranhos ou mesmo chocantes, fazendo com que essa ação também seja avaliada enquanto atitude etnocêntrica de uma comunidade indígena para com outra (sua semelhante). Quanto a isso, é bastante elucidativa a compreensão de aspectos como apresenta o autor Everardo Guimarães Rocha, que trata sobre o assunto em “O que é Etnocentrismo”. Para ele, as características etnocêntricas não são um privilégio da sociedade ocidental e, em certa medida, não atuam, necessariamente, como nesta, mas incentivam a sobreposição e aniquilação de outros povos. Essas características também podem atuar como aliada da percepção sobre o que seria a “sua” identidade: a identidade do “eu”, do “nosso” grupo e da sociedade do “outro”, numa clara reafirmação e num reforço das identidades dos mais variados grupos de indivíduos (ROCHA, 1988).

O Guajajara é falado nas aldeias como primeira língua, exceto em algumas áreas, onde o português tem a função de língua franca (ou segunda língua – L2) e é entendida pela maioria dos indígenas. Outrossim, habitam em 11 Terras indígenas, na porção oriental da Amazônia, em sua totalidade localizadas no Maranhão, nas regiões dos rios Grajaú, Mearim, Pindaré e Zutiwa. Sua região, historicamente habitada, foi a porção do Médio Pindaré. Por outro lado, sua principal atividade econômica de subsistência é a agricultura, tendo como base o plantio do milho, arroz, abóbora, mandioca e feijão.

⁶ Também conhecido como *Awa-Guajá* e uma das várias etnias integrantes do tronco linguístico Tupi.

Figura 3: Índias Ka'apor



Fonte: Museu do Índio (1951 *apud* POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2019).

Os Povos Tupi-Guarani, localizados no Maranhão, são os Ka'apor, os Awa-Guajá e os Guajajara-Tenetehara. Esse último é a etnia de maior representação no Maranhão (mais conhecido e com a maior população).

Figura 4: Índio Awa-Guajá



Fonte: Márcio Gomes (1981 *apud* POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2019).

De modo mais detalhado, a palavra *Guajajara* significa “donos do cocar”, em Tupi-Guarani. Já *Tenetehara* significa “somos os seres humanos verdadeiros”. Segundo informações coletadas em site especializado em povos indígenas do Brasil⁷, com atualização habitual, os Guajajara são, entre os povos indígenas, os mais numerosos do Brasil, com uma população de, mais ou menos, 26.040 habitantes. Estes possuem presença marcante em municípios como Barra do Corda, Grajaú, Amarante e Imperatriz, além de uma história de contato que somam mais de 380 anos (aproximações, submissões, revoltas e tragédias).

Figura 5: Família do índio Capitão Artur na aldeia Cana Brava (TI Cana Brava)



Fonte: Peter Schröder (2000).

A pesca é praticada nas aldeias ribeirinhas tanto para subsistência quanto para comercialização. Nas relações interétnicas também são comuns, como fonte de renda, a comercialização de artesanatos e da própria mão de obra.

Os povos Tupis, à época da chegada dos portugueses em terras brasileiras, ocupavam grande parte da faixa litorânea. Conseqüentemente, configuram a etnia de maior contato com os portugueses. Eles, os Tupis, contribuíram contundentemente para a formação cultural do Brasil. Com isso, tem-se como forte

⁷ O site do Instituto Socioambiental (ISA) integra o programa Povos Indígenas no Brasil, que disponibiliza informações atualizadas e análise de todos os povos indígenas que habitam o território nacional. No site, pode-se encontrar mapas, listas, fotografias, gráfico e notícias sobre o território desses povos.

influência a presença de inúmeras palavras de origem tupi. Estas formam o vocabulário da Língua portuguesa e nomeiam plantas, cidades, comidas, objetos e pessoas.

Algumas características genéricas dos povos Tupis podem ser destacadas, tais como: a presença nas florestas tropicais, em especial, nas margens de grandes rios; a capacidade de adaptação às mudanças culturais no contato com outros povos; ea forte presença religiosa e mística através de cerimônias, rituais, dentre outras.

2.2.2 Tronco Macro-Jê

O grupo étnico que corresponde ao Tronco Macro-Jê está localizado nas áreas dos estados do Maranhão e Tocantins. Este grupo é classificado, linguisticamente, como pertencente a família Jê do tronco linguístico Macro-Jê. Nimuendajú (1946) relata que o termo Timbira representa as tiras ornamentais que os indígenas usam amarradas nas canelas, nos braços, no pescoço e na testa (ALMEIDA FILHO, 2016).

Timbira é um das designações de povos indígenas como os Apinayé, os Canela Apanyekrá, os Canela Ramkokamekrá, os Gavião Parkatejê, os Gavião Pykopjê, os Krahô e os Krinkatí. Os índios Timbira são uma subclassificação linguística do Tronco Macro-Jê. Particularmente, são grandes as semelhanças entre essas duas culturas, principalmente em relação à língua. Ademais, existem muitas semelhanças ao nível das festas, dos rituais, da disposição das aldeias, do corte de cabelo, da compleição física e da própria localização no estado do Maranhão (geralmente no Centro Sul do estado). Sobre a localização dos povos Timbiras, Franklin (2005) fala que:

Na primeira década do século XIX, quando se intensificou o processo de povoamento do sul do Maranhão, dezenas de nações indígenas habitavam este território, com predominância dos povos Timbiras. [...] Relatos de outros estudiosos e viajantes apontam que o sudoeste maranhense, a partir da barra do rio Farinha até as matas do Gurupi; e das margens do Tocantins até o Grajaú, era ocupado pelos índios Timbira, com destaque para os gaviões, poncatgês (designados também caracatigês e caracatis, depois krikatis) e canelas. [...] A resistência desses índios, impedindo o avanço da colonização sertaneja oriunda de Pastos Bons até a metade do século XIX, tornou-os temidos e evitados até pelos navegadores do Tocantins. A destruição que provocaram na nascente povoação do Porto da Chapada (futura Grajaú), em 1813, e na colônia militar de Leopoldina, instalada nas margens do alto Grajaú pelo governo do Maranhão, em 1817, para pacificá-los, concorreu para desencorajar as investidas dos colonizadores por muitos anos. Com isso, as “matas gerais” – termo com que se designava o território a oeste,

ocupado pelos timbira – tornou-se o último reduto indígena do Nordeste não alcançado pelos vaqueiros e fazendeiros que, a partir do século XVI, devassaram e ocuparam os sertões nordestinos [...] (FRANKLIN, 2005, p. 28-30).

Os povos Timbira estão reunidos em 28 aldeias de 06 nações diferentes, espalhados entre o Maranhão e o Tocantins. Nas palavras de Nimuendajú (1946, p. 34):

Os Timbira têm consciência de que são tribos de uma grande unidade étnica, cuja características mais importantes são, segundo eles, além da língua mais ou menos igual, sobretudo o sulco horizontal no cabelo, as rodela auriculares, a aldeia circular e a corrida de toras.

Esses povos indígenas possuem uma significativa contribuição cultural na formação do Brasil e são localizados/divididos em algumas etnias. Essa localização e discriminação de povos e aldeias estão exemplificadas no Quadro 3:

Quadro 3: Povos Timbira no Maranhão e Tocantins

Povos Indígenas Timbira	Aldeias	Estado
Krahô	Pedra Branca, Pedra Furada, Manoel Alves, Riozinho, Forno Velho, Serra Grande, Santa Cruz, Cachoeira, Lagoinha, Rio Vermelho, Bacuri, Aldeia Nova e Morro do Boi.	Tocantins
Gavião-Pykobjê	Rubiácea, Riachinho e Governador	Maranhão
Apinajé	São José, Cocalinho, Mariazinha, Bonito, Botica, Riachinho, Patizal e Buriti, Cumprido.	Tocantins
Krikati	São José e Raiz	Maranhão
Ramkokamekrá- Canela	Escalvado	Maranhão
Apaniekrá-Canela	Porquinhos	Maranhão

Fonte: Uma Escola Timbira: subsídios para uma discussão (2000).

Figura 6: Krikati desfiando fibras de palmeira



Fonte: Gilberto Azanha (1989).

Ainda que a classificação de Nimuendajú (1946, p. 36) aponte que os povos Timbira formavam um “País Timbira”, o Centro de Trabalho Indigenista reconhece que cada aldeia é autônoma em si mesma, pois cada povo responde por si:

Uma aldeia (*krin*) Timbira é um grupo local autônomo, isto é, age politicamente e se apresenta frente as outras aldeias como unidade. Gerada por um processo de cisão que leva algumas famílias a se desligarem da aldeia-mãe, por razões diversas (em geral, por acusações de feitiçaria ou por fuxico das mulheres, a nova aldeia só alcança sua completa autonomia quando têm condições reais de realizar, sem concurso das demais, os rituais mais importantes do ciclo anual. Essa unidade do grupo local se manifesta ainda na chefia (o pa’hi, “chefe”, possui delegação dos grupos domésticos para decidir autonomamente sobre os interesses da aldeia) e na utilização exclusiva de uma porção do território para caça e coleta (o local de instalação de uma nova aldeia é em geral acertado com os membros remanescentes da aldeia original, de forma a não se sobrepôr a seus territórios de caça, fonte constante de atritos entre as aldeias). Não existe nenhum outro poder acima das aldeias e que represente todas elas, como um conselho de chefes ou algo parecido (NIMUENDAJÚ, 1946, p. 36).

Os povos Timbira tiveram contatos intensos com o homem branco, principalmente, na primeira metade do século XIX. Esse nível de interações foi relativo, ou seja, de maior ou menor grau dependendo de cada etnia. Esse fato resultou em alterações culturais quanto à forma de organização da estrutura social Timbira. Para Lévi-Strauss (1964 *apud* AZANHA, 1984, p. 92):

Os grupos sociais se distinguem uns dos outros; mas seguem sendo solidários como partes do mesmo todo, e a lei de exogamia oferece o meio de conciliar esta oposição equilibrada entre a diversidade e a unidade. Mas contempla os grupos sociais (menos) do ponto de vista de suas relações

recíprocas na vida social, do que cada um por sua conta... então se pode prever que o ponto de vista da diversidade se imporá sobre o da unidade.

Tendo em conta a diversidade dos modos de vida e das práticas dos povos indígenas do Maranhão, o próximo tópico segue como apreciação dos Canela-Ramkokramekrá.

2.2.3 Povos Canela-Ramkokramekrá: vida, tradição e cotidiano

Os povos Canela são classificados como sendo integrante dos Timbiras Orientais, que incluem ainda os Apaniekrá (Canela), os Krikati, os Pukobyê, os Krahô e os Krepu'Kateyê. Dentre esses povos, o grupo com maior predominância são os Ramkokamekrá. Eles acreditam serem formados por cinco nações oriundas dos Timbiras Orientais.

Os Ramkokramekrá, atualmente, se autodenominam Canela (nome português). Crocker (1994) sugere que o nome tenha sido originado a partir de uma comparação realizada com a forma física dos índios Tenetehara-Guajajara, que habitam próximo da região da cidade de Barra do Corda. Supõe-se que os colonizadores podem ter observado diferenças entre as pernas mais curtas e grossas dos Guajajara e as pernas mais longas dos Canela, dando origem à nomenclatura. Já a denominação Ramkokamekrá, esta quer dizer “índios do arvoredo de almecega”.

Grande parte dos indígenas Canela-Ramkokramekra aceita a denominação “Canela” por ser mais comum da etnia. Outra autodenominação desses povos é *Mëmõltümreou* apenas *Memortumré*, que significa povos primitivos. Obtive tais informações através dos professores indígenas, durante uma oficina realizada na aldeia, promovida através do projeto *Saberes Indígenas*, desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, no ano de 2017. De igual forma, eles utilizam o termo *Me(n)hi(n)* para se referir aos Timbiras Orientais.

Estima-se que, antes do contato com os “brancos”, as nações timbiras viviam em grupos que somavam de 1.000 a 1.500 pessoas. Os grupos menores encontravam problemas para se defender durante as guerras sazonais (junho-agosto). Além disso, o conflito entre as lideranças indígenas causava separações de grupos. Segundo dados do Instituto Socioambiental (ISA), por volta de 1817, houve uma redução significativa dos povos Ramkokramekrá em virtude das guerras entre interaldeias e das doenças causadas pela varíola.

Alguns autores estimaram a população dos povos Ramkokramekrá ao longo da realização de suas pesquisas antropológicas. Em 1936, Nimuendajú contou em torno de 300 indígenas. William Crocker, em 1960, calculou por volta de 412 indígenas. Censos demográficos sucessivos registram, por sua vez, 437, em 1970, 508, em 1975, 600, em 1979 e 836, em 1988. Já em 1998, a Funai registrou 1.262, passando para 1.387, em 2000. Em 2001, Crocker e Pareschicountaram 1337. Segundo os dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) (BRASIL, 2012), a população estimada desses povos é de 2.175 pessoas. Por outro lado, a população indígena geral do Maranhão, hoje, conforme dados do IBGE de 2010, está estimada em 35.272 índios (BRASIL, 2012).

Recentemente, Diego Rabêlo Fernandes fez alguns apontamentos acerca do crescimento da população indígena no estado do Maranhão.

A população indígena do Estado do Maranhão vem crescendo significativamente. Isto vem se dando a partir de uma série de fatores, entre eles uma certa melhoria das condições de vida, uma maior qualificação dos próprios índios em gerirem a educação, a saúde, as atividades agrícolas, e uma determinante vontade de viver segundo seus costumes. Um outro fator importante foi a demarcação de suas terras que, embora invadidas, conferiram à população indígena maior autoconfiança e segurança em sua perspectiva de autoperpetuação física e cultural (FERNANDES, 2019, p. 35).

Portanto, povos como os Canela-Ramkokramekrá têm conseguido, ainda que em meio a ameaças constantes, manter o seu povo e as suas tradições. Conforme pontuou Fernandes (2019), a demarcação das terras indígenas tem constituído um dos pontos mais relevantes de preservação das populações indígenas. Contudo, embora seja um direito assegurado pela Constituição Federal de 1989, os indígenas ainda vivem sobre ameaça de ataques às suas terras.

Com relação à sua localização, Escalvado é considerada como a principal aldeia. Esta também é conhecida pelos sertanejos e moradores do município de Barra do Corda (MA) como Aldeia do Ponto, localizada, mais especificamente, em torno de 70km a sul-sudeste dessa cidade, no estado do Maranhão. A Terra Indígena (TI) Canela, hoje, está homologada e registrada. Até recentemente, essas terras de cerrado, florestas-galeria e pequenas chapadas ficavam no município de Barra do Corda. Porém, agora localizam-se no novo município de Fernando Falcão, que se estruturou a partir do crescimento da antiga vila Jenipapodos Resplandes. O limite sul da Terra Indígena fica, em grande parte, delimitado pela serra das Alpercatas. Com

efeito, o rio Corda corre fora da TI, afastado 20km, ao longo do limite noroeste.

As moradias Canela são basicamente casas de palha de palmeira, inseridas em áreas circulares e com, aproximadamente, 300 metros de diâmetro (compreendendo pequenos espaços de terra que servem como quintais). De forma detalhada, uma praça com, aproximadamente, 75 metros de diâmetro fica no centro. Esta, por sua vez, corresponde ao pátio onde os problemas da comunidade indígena são discutidos e onde as decisões que se referem à comunidade são tomadas.

Durante a visita à aldeia, foi possível observar que, no final da tarde, os homens mais velhos se reúnem para debater as situações cotidianas da comunidade, como, por exemplo, a visita de um *kupen* (nome Canela que designa um não índio). Além disso, o pátio também é o espaço principal de conciliações familiares. Se, ali, as desavenças internas às famílias extensas não são colocadas, elas serão debatidas e resolvidas em alguma das grandes casas dispostas no círculo da aldeia, onde os tios do queixoso e do acusado agem como representantes de seus sobrinhos ou sobrinhas.

Outrossim, líderes da aldeia e a maior parte dos indivíduos evitam tornar públicas questões contenciosas.

Figura 7: Reunião no pátio da aldeia Escalvado



Fonte: registro da autora.

Figura 8: Vista aérea da Aldeia Escalvado



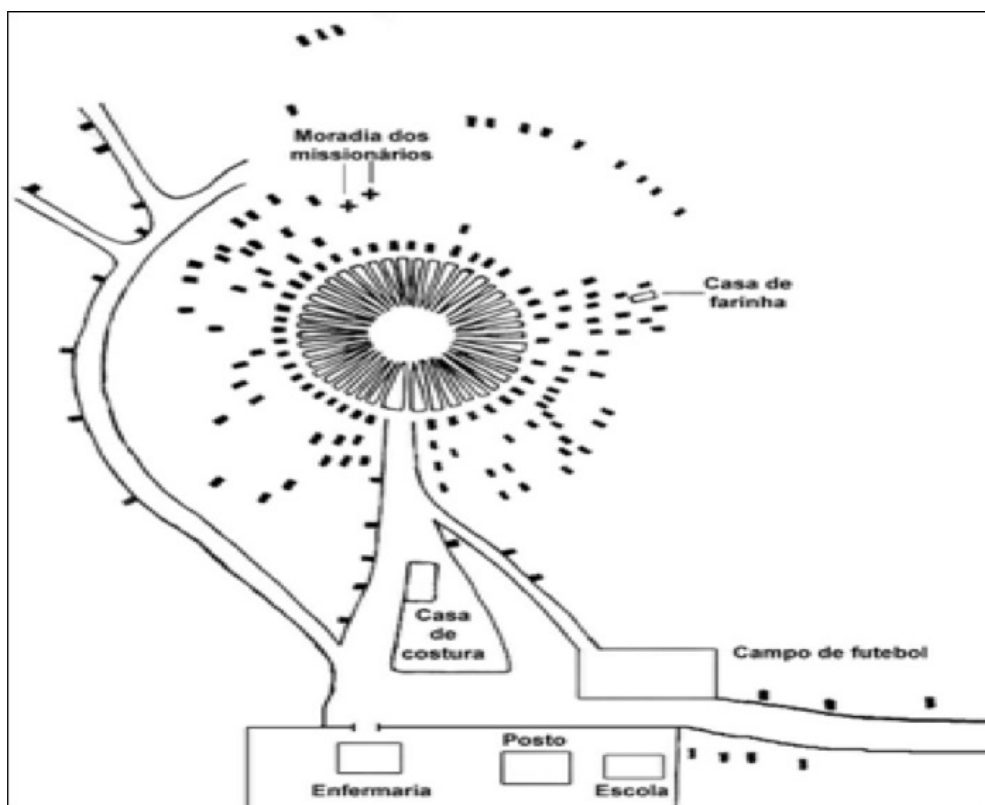
Fonte: Brown (1970 *apud*ISA, 2018).

Figura 9: Representação da aldeia escalvado realizada por indígena canela



Fonte: registro da autora.

Figura 10: Croqui da aldeia Escalvado



Desenho: Rolande (2017).

De acordo com as ideias de Rolande (2017, p. 26-28), a aldeia Canela se configura como uma “teia de significados”.

O pátio, *okrĩcape*, o interior das casas, a área atrás das casas, todos esses espaços são significativos para uma análise das relações sociais Canela. Esta sociedade é organizada em dois grupos (metades rituais), chamados *Kojkatejê* (partido decima-leste) e *Harãhkatejê* (partido de baixo-oeste). Estas metades, de acordo com ú, são predominantes no período da seca, denominado *Wé?té*, época em que ocorrem ritos de iniciação, sendo que os rapazes são incluídos em umas dessas metades durante esses ritos. Existem ainda as metades sazonais denominadas *Kamakráe Ahtykamakrá*, sendo estas, segundo ú, bicesões do período denominado como *Meipimrák*, o qual abrange o período da chuva, de setembro até abril.

Uma das características importantes da aldeia Escalvado que pode observar é a divisão em duas metades, *partido de cima* e *partido de baixo*. Mais especificamente, o primeiro refere-se às famílias que moram a leste (onde o sol nasce). Esse partido, em especial, é denominado *Kàjktejê*. Quanto ao segundo partido, este representa as famílias que moram ao oeste (onde o sol se põe na aldeia) e é chamado de *Harãktejê*. Tal divisão é importante para a definição das lideranças que estarão à frente da aldeia e também para a escolha do cacique.

Do ponto de vista da estrutura familiar, o parentesco é concebido de forma bilateral, não existindo clãs, mas sim agrupamentos de linhagens distintas (POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2012). Após o casamento, os homens se deslocam para casa de sua sogra, caracterizando, segundo Almeida (2009), uma sociedade uroxilocal (costume institucionalizado em que os cônjuges moram na casa da mulher, ou no seupovoado, após o matrimônio).

Em complemento, a autora argumenta que alguns casais permanecem neste estado durante toda vida. Em outros casos, quando se tornam produtivamente independentes, constroem suas casas próximas à que habitavam. Geralmente, a nova casa construída é edificada atrás da casa materna.

Figura 11: Sogra e cunhada Ramkokamekrá colocando o cinturão ao redor do quadril da esposa nova na aldeia do Escalvado



Fonte: William Crocker (1975 *apud* ISA, 2020).

Os nomes dados aos filhos recebem uma designação especial, pois são dados pelos tios e tias. Sobre isso, Almeida (2009) dá o seguinte esclarecimento:

As meninas recebem o nome da irmã do pai, os meninos recebem o nome do irmão da mãe. Assim, já se sabe quais serão os possíveis nomes de crianças do sexo masculino dentro de um grupo doméstico. Entretanto, o mesmo não se pode dizer com relação às crianças do sexo feminino, pois os nomes

dependem do casamento (LADEIRA, 1982b). De modo que não há apenas a circulação de homens, mas também de nomes. O nome masculino representa uma herança do filho que partiu, “uma compensação para a regra de residência” (ALMEIDA, 2009, p. 29).

A nomeação masculina, aliada aos ritos de iniciação *KETUWAJÊ* e *PEPJÊ*, serve como referência para classificar os rapazes nos grupos menores em que estão dispostos na aldeia:

A nomeação, juntamente com a passagem pelos ritos *Ketuwa-jêe Pepjê* também classifica os Canelas do sexo masculino em um dos grupos menores, denominados de Grupos do Pátio: Háká (jibóia – *Boa constrictor*), Xêp-ré/Tê-ré (morcego – *Artibeus* sp. / carrapato – *Rhipicephalus*), Xon/Xewxê-ré (urubu–*Sarcoramphus papa*/arraia – *Potamotrygon laticeps*), Awxê-t (peba – *Euphractus sexcinctus*), Khê-t-ré (periquito-estrela – *Brotogeris sanctithomae*) e Cupê (não Timbira, o estranho) (ROLANDE, 2017, p. 29).

Dessa forma, o nomeado não herda só o nome, mas tudo o que ele representa. Através das relações de parentesco são criadas as relações entre os Canela. O que quer dizer que os homens tratarão por *quêtti* àqueles que possuem o mesmo nome que o seu. Do mesmo modo, as mulheres tratarão por *tyiré* aquelas que possuem o mesmo nome que o seu. *Quêttie tyiré* são os termos empregados aos nomeadores homens e mulheres, respectivamente. Sendo assim, as formas que o *quêttie* a *tyiré* designam as pessoas e por elas são designados através da relação de parentesco, serão as mesmas utilizadas pelos nomeados (ALMEIDA, 2009).

A atividade agrícola é baseada na cultura de subsistência e no plantio de milho, batata-doce, amendoim, macaxeira, arroz, feijão, canade açúcar, banana, laranja, algodão, etc. A religiosidade é centralizada no respeito aos espíritos enoxamanismo.

Segundo a tradição canela, depois da morte a alma vai para uma aldeia de almas em algum local a oeste, onde vive em condições similares à vida em uma aldeia, exceto porque as coisas são amenas e menos agradáveis. Por exemplo, a comida tem menos sabor, a água é morna, mas não fria e o sexo menos prazeroso. Depois de certo tempo, os espíritos tornam-se animais de caça, em seguida animais menores e, mais tarde, algo como um mosquito ou um toco de árvore. Finalmente, a entidade deixa de existir (POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2012, p. 1).

Figura 12: Canela



Fonte: registro da autora.

Willian Crocker e Jean Crocker, na obra *Os Canelas: parentesco, ritual e sexo em uma tribo da chapada maranhense* (2009), classificam os principais rituais e festivais realizados pelos povos Canela-Ramkokramekrá, quais sejam: Festival dos Guerreiros (*pep-yê*), Festival dos Guerreiros Simulados (*Pepkahàk*), Festival dos Peixes (*Tep-yalkhwa*), Festival das Máscaras, Rituais *ketuwajê*, *Pepjê*, *Pepkahàhe* Ritos Funerários – *Mekarõ*.

Segundo dados do Instituto Socioambiental (ISA), os Canela-Ramkokramekrá possuem um conjunto de ciclos rituais baseados na família extensa, nos quais participam a parentela matri e patrilateral, embora a primeira tenha papel dominante. Os principais ritos para ambos os sexos são o nascimento, a puberdade, o casamento (várias etapas), o resguardo pós-parto (*couvade*) e o luto.

Já os ritos de passagem para adolescentes, estes consistem, no caso dos meninos, na perfuração de orelha. Para as meninas, o ritual assenta na reclusão, em especial, por ocasião da primeira menstruação. Ambos os sexos têm práticas pós-pubertárias. Em outros casos, a nomeação dos bebês, logo após o nascimento, é restrita aos doadores de nomes. O nascimento de um homem, por exemplo, é anunciado pelo nomeador.

Quanto aos aspectos estruturais, a aldeia possui fornecimento de energia elétrica e posto de saúde com atendimento médico e enfermeiras que realizam procedimentos diários. A atual escola da aldeia Escalvado (Escola General Bandeira de Melo), possui 6 salas de aula e uma cantina. Esta atende os indígenas do infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental, contemplando os três turnos. A escola possui cerca de 544 alunos matriculados. Além disso, o corpo docente da escola varia entre professores indígenas e não indígenas.

Figura 13: Escola General Bandeira de Melo na aldeia Escalvado



Fonte: registro da autora (2018).

A convivência dos Canela com o não índio é rotineira. Diariamente, os índios vão à Barra do Corda/MA em busca de ajudas assistencialistas que estes recebem, como, por exemplo, auxílio maternidade, bolsa família, bolsa escola, dentre outros. Ademais, é possível observar o fluxo de caminhonetes que transportam os índios da aldeia para cidade. É no centro desta cidade que se encontra a Coordenação Técnica Local da Fundação Nacional do Índio, órgão local responsável pela representação legal da Terra Indígena Canela, onde os indígenas se remetem para direcionamentos de seguridade social, educação escolar, direitos, além de, por vezes, servir de casa temporária para aqueles que necessitam de apoio logístico durante suas idas e vindas à cidade.

Assim, os Canela-Ramkokramekra, como identidade indígena escolhida para análise na primeira parte da presente pesquisa, bem como os demais povos

indígenas tratados aqui, apresentam formas de vivências e práticas culturais, simbólicas e religiosas próprias enquanto identidade indígena. Nesse sentido, a escolha de analisar um grupo específico, descrevendo a vida, o cotidiano e as tradições foi justamente para demonstrar que os povos indígenas, ao contrário do que muito se fala, não são todos iguais, uma vez que possuem práticas culturais, simbólicas e religiosas que os diferem e os definem.

Todavia, na atualidade, o direito a dignidade, isto é, de viver de acordo com a sua cosmovisão, ainda se constitui uma ameaça aos povos indígenas. Mas não se pode deixar de pontuar que a partir da Constituição Federal de 1988, como já foi ressaltado anteriormente, onde os povos indígenas tiveram o direito a demarcação de suas terras, tornou, em alguma medida, a vivência e a sobrevivência dos indígenas possível.

Ao analisar com atenção, esses povos têm sobrevivido a séculos de exploração e ameaça. Atualmente, a sua cultura e cosmovisão tem sido apreciado por pesquisas que nos tem ensinando a respeitá-los, embora ainda haja no meio acadêmico um certo preconceito quando se trata dos povos indígenas. Para além disso, ressalta-se também a ausência, em alguns cursos de graduação, das histórias dos povos indígenas na grande curricular, como por exemplo nos próprios cursos de História.

Apesar dos avanços e permanências, os povos indígenas têm conseguido fortalecer a sua luta de resistir a invisibilidade história e progressivamente tornarem-se visíveis a sociedade brasileira e ao mundo. Gersem Luciano (2006), em pesquisa sobre a visibilidade indígenas, pontuou a sua condição de existir enquanto sujeito histórico e possuidor de direitos que começa na afirmação da sua identidade. O autor argumenta que:

O processo de reafirmação da identidade indígena e o sentimento de orgulho de ser índio estão ajudando a recuperar gradativamente a auto-estima indígena perdida ao longo dos anos de repressão colonizadora. Os dois sentimentos caros aos povos indígenas estão possibilitando a retomada de atitudes e de comportamentos mais positivos entre eles, diante de um horizonte sociocultural mais promissor e esperançoso. As atuais gerações indígenas nascem, crescem e vivem com um novo olhar para o futuro, potencialmente possível e alentador, diferente das gerações passadas que nasciam e viviam conscientes da tragédia do desaparecimento de seus povos (LUCIANO, 2006, p. 42).

Para o fortalecimento da história e identidade dos povos indígenas foi promulgada a Lei nº 11.645/08, que alterou a Lei nº 10.639/03 e tornou obrigatório o

ensino da História de África e Cultura Afro-brasileira não só na educação básica mais também na rede pública e privada de ensino, incluindo, assim, a história dos povos indígenas (BRASIL, 2003).

Nesse sentido, a Lei nº 11.645/08 tem como objetivo fortalecer o respeito aos povos indígenas e o direito de se afirmarem enquanto uma identidade, bem como possibilitar conhecimento acerca da história dos povos indígenas, da identidade e da memória, aos alunos da educação básica da rede pública e privada de ensino. Dito isso, o próximo tópico vai focar na análise sobre a Lei nº 11.645/08, considerando as suas (in)definições na inclusão da história e cultura dos povos indígenas na educação básica.

3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, O ENSINO DE ARTES VISUAIS E AS CULTURAS INDÍGENAS

Trabalhar a Arte/Educação na perspectiva da interculturalidade é reconhecer a diversidade cultural da sociedade brasileira, não enquanto um obstáculo a ser superado, mas sim como um referencial de grande importância. Em outras palavras, esse é um campo fértil de atuação para o trabalho com realidades concretas, subalternizadas e silenciadas. Por outro lado, o enfoque atual para uma educação multicultural, na realidade brasileira, leva em conta aspectos como religião, idade, gênero, ocupação, classe social etc., e não somente o viés étnico (abordagem comumente voltada às origens da mesma nas sociedades norte-americana e europeia).

A adoção do enfoque intercultural implica não apenas o reconhecimento das diferenças, é preciso ter cuidado com o chamado multiculturalismo aditivo que, simplesmente, adiciona informações sobre outras culturas sem afetar o domínio dos códigos da cultura dominante. Significa um ir além, buscando a reciprocidade entre culturas no intento mesmo de se “estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais” (RICHTER, 2003, p. 86). Para tanto, as diferentes tendências contemporâneas para o ensino de arte concordam que os arte-educadores precisam se inteirar do contexto da produção artística considerando o universo cultural dos grupos e das localidades com e em que atuam.

Trata-se de reconhecer a heterogeneidade existente em qualquer grupo humano. Só assim será possível conhecer e compreender os códigos visuais e estéticos presentes e as noções de arte que norteiam os grupos determinados com que se trabalha. Para além do exposto, é oportuno ainda levar em conta a preciosa recomendação de Barbosa (1998, p. 24) sobre “reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente”, sem, no entanto, engessá-los em sua própria cultura e “sem possibilitar a decodificação de outras culturas” (BARBOSA, 1998, p. 24).

A partir das preocupações de Richter (2003) em relação a um tipo de enfoque do multiculturalismo na Arte, que exclui de suas ações todas as chamadas artes “menores”, como a arte popular, o folclore e o artesanato, exclui-se com elas toda a possibilidade de um trabalho multicultural em Arte por não permitir, dessa forma, a compreensão e a imersão em outros códigos culturais que,

consequentemente, ampliaria o conceito de Arte do educando, é condição básica combater os conceitos de “belas artes” e “arte erudita” que se apoiam em uma visão etnocêntrica da arte.

O fato é que, no ensino de Arte, ainda são predominantes as práticas apoiadas na visão modernista e até mesmo acadêmica que mantêm em comum a diferenciação entre artes maiores e artes menores, arte erudita e arte popular e/ou primitiva. Essa visão ainda está muito comprometida com as estruturas de poder e autoridade, associadas à dita “alta cultura”. Nesse sentido, as experiências da Arte Contemporânea assumem grande relevância, pois, nela, os/as artistas vêm manifestando interesse e preocupação com as questões multiculturais. De modo especial, muitos trabalham com procedimentos artísticos que visam questionar as visões retrógradas da Arte.

Por outro lado, a defesa da obrigatoriedade da Arte, em propostas educativas contemporâneas que almejem a formação cidadã ampla, prevendo ações para a participação na construção da identidade sociocultural de jovens, em especial, aqueles provenientes das camadas populares, deve estar atenta para a incorporação de preocupações e procedimentos artísticos típicos da arte da pós-modernidade. No caso específico dos/as jovem participante das experiências relatadas, não se cumpre realizar apenas a função da arte como aprimoramento da consciência humana, mas antes, talvez, é preciso também compreender e vivenciar a arte de diferentes tempos, espaços e culturas.

Tais debates, acerca das noções sobre arte, cultura(s) e multicultural(s), se inscrevem assim como fundamentais no contexto do repensar a função da escola enquanto espaço de formação social no sentido mesmo em que esta é vista e entendida, historicamente, como espaço de normatização dos indivíduos dentro de um processo político de controle e de organização social. Vários autores já apontaram para a importância de se pensar a forma dominante com que se estabelecem as noções de cultura, política e educação, no contexto da modernidade. É baseando-se nessa perspectiva que este capítulo tem como objetivo analisar a educação intercultural a partir do ensino das artes visuais e cultura indígena, tendo como base para análise a produções materiais dos povos Canela.

Nesse seguimento, diversas ideias surgem a partir da relação estabelecida entre cultura e espaço escolar. Este mais presente a partir do reconhecimento dos estudos culturais como elemento fundamental para se pensar as ciências humanas e

sociais a partir da importância da dimensão simbólica para a articulação das ações humanas, fazendo com que o conceito de cultura se afaste essencialmente do seu sentido erudito e relacionado às condicionantes da existência material das sociedades.

Dessa forma, é possível também repensar a aplicabilidade dos estudos culturais na dimensão do fazer educacional, uma vez que, como infere ainda Candau (2008), sendo a escola um espaço de dimensionamento e configuração do social, este também deve ser pensado a partir das múltiplas matrizes culturais. Segundo a autora, a forma de lidar com a diferença, nas diversas instâncias reguladoras da sociedade, será regida pelos diferentes modelos de orientação do que a mesma identifica enquanto multicultural, ou seja, das diferentes matrizes que operam conceitos e definições específicas.

Neste caso, das múltiplas abordagens ditas multiculturais, as diferenças se darão, primeiramente, em termos assimilacionista, visando à integração dos padrões divergentes ao modelo cultural predominante. Seguidamente, ao nível diferencialista ou monoculturalismo plural, quando, ao invés do silenciamento ou integração, se tem como objetivo um reconhecimento da importância dos espaços específicos para as múltiplas diferenças. Por último, as diferenças são processadas segundo o modelo interativo, também reconhecido como modelo intercultural, que tem não só no reconhecimento da diferença, mas no enfoque ao diálogo e valorização da convivência entre as diferentes matrizes culturais em pé de igualdade de direitos e na construção de projetos mútuos de convivência harmônica e inclusiva (CANDAU, 2008, p. 21-23).

De modo particular, no próximo tópico se fará uma análise acerca do ensino das artes visuais e a cultura indígena no contexto das aulas de Arte.

3.1 Ensino de Artes Visuais e cultura indígena

Ao abordar as culturas e as histórias indígenas nas aulas de Artes, procurou-se tratá-las como uma temática importante e muito singular do ensino de Artes. Consideram-se suas especificidades em relação às visualidades e às diversidades de linguagens, de manifestações, dos significados e dos materiais de forma abrangente, afastando-se de uma série de mistificações e simplificações realizadas numa história ainda recente do ensino de Arte e que ainda prevalece em

alguns contextos, em que enfeites generalistas e estereotipados são usados como exemplares de uma gama muito variada de culturas indígenas que vivem no território brasileiro.

Acredita-se que uma das maneiras da escola valorizar as várias etnias que a formam é a de deixar ver a criatividade artística e tecnológica destes diferentes grupos sociais que estão nela representados ou não. Nesse sentido, a leitura visual dos artefatos indígenas pode vir a ser uma chave para a valorização da grandeza estética desses diversos grupos étnicos nacionais, impulsionando uma tomada de consciência no que se refere a importância dos indígenas na formação social de nosso país.

Vale ainda ressaltar que, as representações imagéticas dos indígenas brasileiros, nos livros didáticos, estão ainda longe de mostrarem a realidade desses grupos e a verdadeira maneira de como vivem os vários e distintos povos indígenas nacionais. É oportuno sublinhar também a falta de imagens que retratem os indígenas como sujeitos ativos na sociedade nacional de ontem e de hoje. Essa falta somente contribui a que se cometam mais falhas na História e na Educação sobre as formas de representação destes grupos. Fernandes (2009, p. 79-80) coloca que:

Os enganos são muitos, mas algumas obras atuais procuram romper com os estereótipos, mostrando os índios como sujeitos ativos na História do Brasil. No entanto, essa postura não corresponde à totalidade das produções editoriais. Além disso, se esta preocupação é cada vez mais comum em textos, não se pode dizer o mesmo quanto às ilustrações: há uma menor elaboração sobre elas.

A utilização de imagens de forma não generalizada e que considere a imensa diversidade étnica e cultural dos povos indígenas do Brasil tem como base a valorização das qualidades estéticas do objeto analisado e, em seguida, a desconstrução de pré-conceitos em torno dos indígenas nacionais e suas criações. Obviamente, não se pode entender completamente o objeto indígena com toda a sua riqueza de significações, já que, como ocidentais, não compartilhamos dos códigos de significações de todos os povos indígenas.

As manifestações artísticas têm acompanhado as mudanças e transformações dos homens em suas diversas sociedades ao longo do tempo, não só em termos práticos, mais também no que toca os seus múltiplos significados simbólicos.

Além de todos os aspectos já ressaltados até aqui, a tarefa de ensinar arte e diversidade nas aulas de Artes tem por finalidade familiarizar o aluno com questões diversas, tais como a vivência e a convivência harmônica e pacífica com as múltiplas culturas e identidades que existem para além dos muros do espaço escolar. É importante que a escola seja esse lugar de iniciativa positiva em relação às diferenças, como aponta Richter (2003, p. 28):

Os(as) educadores(as) devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus(suas) alunos(as) em diferentes códigos culturais, a compreensão da existência de processos culturais comuns às culturas, e a identificação do contexto cultural em que a escola e a família são imersas.

Evitar o etnocentrismo e a educação eurocêntrica é uma das principais razões para considerar a necessidade de se trabalhar a diversidade étnica e cultural nas aulas. O fundamental seria enfatizar a perspectiva intercultural, de maneira a fazer com que os educandos compreendam que, mesmo as mais variadas matrizes culturais, necessitam e fazem uso da arte, mesmo que o conceito acerca desta seja o mais variado possível a partir das diferentes matrizes culturais.

Sendo o Brasil também um país de diferentes matrizes étnicas e culturais, também é possível encontrar diferentes e variadas representações e manifestações artísticas originárias. Os povos nativos indígenas, as populações afrodescendentes, os diversos descendentes de imigrantes, sejam eles italianos, portugueses, espanhóis, japoneses, coreanos, árabes, entre outros, são bons exemplos disso, compondo assim um rico e complexo mosaico cultural das referências culturais do país.

Entre os povos indígenas, são encontradas semelhanças e diferenças tanto entre eles quanto deles com relação à nossa sociedade (não indígena). Essas diferenças podem ser logo percebidas na concepção que as duas sociedades têm da arte. Inicialmente, é importante esclarecer que, para muitos povos indígenas brasileiros, a palavra “arte” não se encontra em seus “dicionários”. Se a palavra não existe, pode-se pensar que também não existe o seu conceito, pelo menos da maneira como nós, ocidentais, a significamos.

Esse fato leva à reflexão sobre o distanciamento entre aquilo que se chama arte e “arte” dos indígenas, o que, por fim, revela as diferenças de se conceber a vida. Sobre o assunto, Vidal e Silva (1995, p. 374) esclarecem que:

[...] a maior parte das culturas não ocidentais não tem uma palavra para designar o que nós chamamos arte, porque para eles não se trata de uma especialidade separada do resto da vida. Os indígenas e outros povos não-ocidentais não fazem objetos que servem só para serem contemplados. Tudo o que fabricam tem que ser bonito e, além de bonito, bom. Em muitas línguas, como a dos índios Xavante, do Mato Grosso, um mesmo termo significa ambas as qualidades; entre os kaxinawá, do Acre, bom, saudável e bonito são sinônimos.

Seguindo o pensamento das autoras, o principal marcador da diferença acerca da concepção de arte entre ambas as matrizes culturais está no fato de que, para os povos nativos, a arte esteja relacionada a outros fins sociais e práticos que não apenas a noção de contemplação atribuída à arte, tal como se conheceu na sociedade ocidental. É preciso, então, atentar-se para os significados atribuídos aos “fazer” indígenas, pois, de outro modo, eles podem estar equivocados. Esses “fazer” podem ter diferentes e variados sentidos para os seus autores (os indígenas). Nesse sentido, a afirmação de Geertz (1997, p. 47) indica que “é preciso conhecer o contexto em que a cultura é produzida” para tornar a questão ainda mais clara.

Igualmente, não é possível discutir a cultura indígena sem se remeter à ciência que mais tem estudado esses grupos. Quanto a isso, os estudos antropológicos têm contribuído significativamente para esse debate. Ao seguir nessa direção, fica clara a demanda que o tema suscita sobre a necessidade de estudos mais aprofundados na área, a partir das conexões entre Antropologia e Educação.

Conhecer, do ponto de vista antropológico, implica estudar os mitos fundantes das etnias a serem estudadas, incluindo suas formas de organização social, de produção de alimentos, seus modos de habitar, dentre outras singularidades. A “arte indígena” não estará separada dessas diferentes formas de ser e de estar no mundo. Em outros termos, não estará isolada das variadas esferas da vida. Para Geertz (1997, p. 146):

O maior problema que surge com a mera presença do fenômeno do poder estético, seja qual for a forma em que se apresente ou a habilidade que o produziu, é como anexá-lo às outras formas de atividade social, como incorporá-lo na textura de um padrão de vida específico. E esta incorporação, este processo de atribuir aos objetos de arte um significado cultural, é sempre um processo local.

Seguindo essa perspectiva, o que se torna relevante, no contexto dos estudos sobre as práticas artísticas indígenas é a dimensão sobre a vida que elas carregam, pois essas práticas estarão impregnadas de saberes sobre a vida das

pessoas que as produzem. De modo geral, pode-se dizer que as práticas estarão ligadas à vida de maneira tão orgânica que serão uma extensão da própria vida.

Para os povos indígenas que usam pinturas corporais em sua vida cotidiana, a pintura é a própria roupa [...]. Os índios não costumam separar o corpo da mente, como não separam arte e estética do moralmente correto: bonito é aquilo que faz bem, que é bom para cada pessoa em particular e para o grupo como um todo (VIDAL; SILVA, 1995, p. 374-375).

Na sociedade ocidental, a arte e a ciência estão desvinculadas da vida e dos sujeitos que as produzem. Além disso, os artistas, por sua vez, estão em uma esfera diferenciada da de outros grupos. Contudo, em algumas comunidades indígenas, a arte, a ciência, a vida e os sujeitos caminham juntos, de modo que tudo isso é partilhado pelo grupo. Ainda que haja especialistas entre esses povos, em determinadas categorias ou modalidades artísticas, a maioria das pessoas pratica algum tipo de arte. De modo particular, Vidal e Silva (1995) demonstram como o sentido da “arte”, para os povos indígenas, está estritamente ligada à vida e como depende da legitimação do grupo para ser considerada como tal.

O que é bonito é bom porque foi feito segundo as regras da cultura. Uma pintura facial é bonita quando reflete o estilo específico do grupo, o desenho certo usado pela pessoa certa, e que permite identificar essa pessoa como pertencendo a este grupo, participando de uma maneira integral da vida em sociedade. Uma pessoa doente não usará os mesmos desenhos, o que significa que se encontra em um estado caracterizado por ausência de beleza e que exige certo recato e certa reserva (VIDAL; SILVA, 1995, p. 374).

Sobre o estudo das práticas culturais indígenas, no contexto brasileiro das salas de aula, o importante a ser destacado tem a ver com a dimensão da vida que essas práticas carregam, pois, ao estudarmos sobre a cestaria, a música, a dança ou as pinturas corporais indígenas, percebe-se claramente que cada um desses elementos estará impregnado do sentido que nossos conterrâneos e contemporâneos indígenas dão à vida. Assim, estaremos, de fato, contribuindo para uma ampliação dos discursos humanos.

Entretanto, quando se pensa em temáticas indígenas nas escolas, via de regra, são averiguadas situações de pouca contextualização, sem levar em conta a representação de grande parte da diversidade étnica e cultural brasileira. Geralmente, o tratamento escolar é estereotipado e se resume às datas comemorativas, como o dia do índio, carnaval, São João, entre outros. Quanto à questão do eurocentrismo, ocorre em vários aspectos da educação e por consequência no ensino da arte. Neste caso, é necessário entender a questão da identidade, o que ela afirma e mostra,

considerando também o que ela nega e oculta. Silva (2000, p. 75) explica essa questão:

A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante. [...] como ocorre em outros casos, a gramática ajuda, mas também esconde.

Negar e/ou então afirmar pode trazer uma não definição de identidade e, historicamente, ocorre muitas vezes uma recusa da formação cultural e social do Brasil, o que ocasiona uma valorização das matrizes europeias e uma desvalorização das matrizes indígenas. Portanto, não se trata de apagar diferenças da mestiçagem étnica e cultural, mas de compreender o processo histórico na base da nossa identidade cultural, na qual as relações de poder têm papel na dinâmica de dominação e resistências, perpassando, inclusive, pelas manifestações artísticas. A partir dessa compreensão, é possível valorizar as diferenças que compõem nossa multifacetada identidade cultural, em todas as suas matrizes.

É papel da escola ajudar os educandos a terem representações simbólicas corretas sobre a sociedade em que vivem e sobre as várias vertentes étnicas encontradas nesta sociedade, levando-os a aprimorar seus olhares críticos em relação às informações que recebem e a abrir espaço para as problematizações acerca da importância de uma sociedade heterogênea. Nesse tipo de sociedade, todos devem ser tratados da mesma maneira, sem as gritantes diferenças entre negros e brancos e entre indígenas e não índios.

O ato de informar as crianças sobre os vários povos formadores da sociedade nacional se mostra mais que necessário, em especial pelo seu aporte legal, como designado pela LDB, e por uma revisão ética e histórica de valorização devida a alguns povos desprezados na sociedade nacional, como os afro-brasileiros e os indígenas. A escola deve incentivar as crianças e jovens a pensarem criticamente um Brasil mais múltiplo e heterogêneo em sua formação cultural.

E qual a melhor maneira de começar a conhecer o “outro” senão pela sua arte e cultura? No ambiente escolar, através das aulas da disciplina. Arte representa espaço privilegiado para uma tomada crítica de consciência sobre a importância, por exemplo, dos indígenas, seus costumes e suas criações para a sociedade e a cultura brasileiras. A pesquisadora das culturas dos índios nacionais, Berta Ribeiro (1991), ressalta sobre a riqueza estética das produções dos indígenas brasileiros, pois é

exatamente através dessa riqueza que se espera sensibilizar as crianças e adolescentes em idade escolar para a valorização cultural indígena:

Nos campos das expressões gráficas e plásticas, a criatividade estética do índio brasileiro se estende, além do corpo, à ornamentação da vivenda e dos objetos. Trata-se de uma reiteração de motivos e significados semânticos aplicados ao embelezamento da casa, da cerâmica, à estrutura dos tecidos e trançados, à pirogravura da superfície das cuias, à pintura dos utensílios de madeira e dos implementos de trabalho. Essa iconografia confere homogeneidade visual ao universo tribal que milita em favor da singularização étnica (RIBEIRO, 1991, p. 155).

Os povos indígenas brasileiros demonstram uma preocupação “estética” para além do seu valor de uso dos objetos produzidos por eles. Esses objetos também identificam o artesão que os produziu e a sociedade da qual fazem parte. Na passagem abaixo, Berta Ribeiro (1988) mostra esse “cuidado” indígena na produção de sua cultura material, chamada por ela de arte:

A arte impregna todas as esferas da vida do indígena brasileiro. A casa, a disposição espacial da aldeia, os utensílios de provimento da subsistência, os meios de transporte, os objetos de uso cotidiano e, principalmente, os de cunho ritual estão embebidos de uma vontade de beleza e de expressão simbólica. Estas características transparecem quando se observa que o índio emprega mais esforço e mais tempo na produção de seus artefatos que o necessário aos fins utilitários a que se destinam; e quando passa horas a fio ocupado na ornamentação e simbolização do próprio corpo. Neste sentido, a arte indígena reflete um desejo de fruição estética e de comunicação de uma linguagem visual (RIBEIRO, 1988, p. 13).

Autores da área da Antropologia realizaram pesquisas sobre grafismo indígena ou marcas, arte gráfica, motivos geométricos e ornamentação geométrica, temáticas que envolvem o universo das artes indígenas. Assim, há de se considerar que:

O conhecimento sobre a chamada “arte indígena” é de um modo geral, ainda pequeno. Até mesmo na temática indígena arte é, de uma forma geral, relegada a um plano menos importante. O mesmo se passa no âmbito das artes: privilegiamos o conhecimento plástico sobre os grandes “ismos” da história da arte, e não observamos a riqueza das manifestações plásticas indígenas (CARVALHO, 2003, p. 5).

O autor faz referências aos movimentos artísticos reconhecidos pela história da arte, em seus diversos estilos, o que ele nomeia de conhecimento plástico sobre os grandes “ismos”. Com relação às manifestações plásticas indígenas, isto é, às artes indígenas no Brasil, há diferentes interpretações sobre a questão (BARBERO; STORI, 2010).

Segundo Barbero e Stori (2010), a arte indígena já foi denominada de diferentes formas, incluindo arte primitiva, arte tribal, arte tradicional, arte nativa e arte

índia. Na interpretação de Velthem (1992), essas nomenclaturas remetem ao julgamento de valor e estão embasadas por uma visão colonialista de que a arte mais evoluída é aquela das culturas dominantes, a partir de considerações de Silver. A autora explica que:

Apenas recentemente a pintura, a arte gráfica e os ornamentos do corpo passaram a ser considerados como material visual que exprime a concepção tribal de uma pessoa humana, a categorização social e material e outras mensagens referentes à ordem cósmica. E resumo, manifestações simbólicas estéticas (VELTHEM, 1992, p. 69).

Velthem (1992) defende que como não existe algo chamado “índios do Brasil”, não existe também a arte de “nossos índios”. Cada povo tem um nome e uma produção específica. Os artistas também possuem nomes e uma identidade pessoal definida. Contudo, Lux Vidal discute a temática como dimensão cosmológica em relação aos padrões gráficos, o que também é entendido como grafismo indígena.

Entretanto, as marcas representam uma linguagem simbólica por meio dos motivos geométricos. Já na interpretação de Vidal (2009, p. 56), “as marcas formam um conjunto expressivo e específico de motivos decorativos, pintados, gravados, traçados, recortados, em diferentes suportes, objetos da vida cotidiana ou cerimonial”. Os padrões técnicos e artísticos dessas marcas estão associados ao mundo mítico da cultura indígena.

Por outro lado, a arte gráfica indígena está profundamente enraizada na sua vivência e mitologia. Em virtude disso, as representações iconográficas de identidades étnicas são afirmadas, assim como a produção artesanal, para fins outros, sem se ater à subsistência e às maneiras como vêm sendo utilizadas (RIBEIRO, 1986). Essas representações remetem aos sistemas de organização social e mitos, bem como aos papéis rituais. Ribeiro (1986) esclarece que os sistemas representacionais expressam a estrutura formal e semântica dos desenhos e os simbolismos socioculturais, e estudam os significados explícitos dos signos plásticos das artes indígenas.

De acordo com a tradição ancestral, os motivos geométricos e ornamentos geométricos são formas de desenhos que representam o mundo do sobrenatural, como afirma Vidal (1992). Essas marcas são sempre motivos geométricos, abstratos e nomeados que representam ícones, espécimes da flora e da fauna, especialmente a pele, as escamas ou o casco de animais e cascas de árvores que apresentem desenhos. Caminhos, rastros e outras representações também são feitos.

Outro importante ponto a ser ressaltado é o fato de que os povos indígenas não só têm uma história diferenciada, como também contemporânea. São culturas contemporâneas e não primitivas, como propõe o evolucionismo, nem estão paradas no tempo, assim como, até mesmo, os relativistas propõem. Oliveira (1998 *apud* ÁLVARES, 2000, p. 1, grifos da autora) reitera ao afirmar que “Um dos equívocos mais presentes no nosso imaginário, acerca dos povos indígenas, é a ideia de que eles estariam aprisionados em uma eterna aurora da humanidade, seriam, portanto, destituídos de uma dimensão histórica”.

Nesse sentido, as atividades propostas pelos professores devem suscitar nos estudantes a reflexão de que há na sociedade brasileira diferenças de tratamento por motivos raciais. Essas desigualdades não levarão a uma sociedade mais democrática e justa, pois apenas o conhecimento pode fazer dos cidadãos pessoas críticas e construtoras de um futuro melhor para todos.

A escola é entendida não só como um espaço privilegiado de transmissão de códigos e padrões herdados da modernidade. Por consequência dessa mesma normatização, ela inviabilizaria a dinâmica do convívio da diferença, uma vez que está assentada numa demanda de especialização e seleção competitiva dos indivíduos, voltados para as disputas impostas pelo capital.

Logo, para que os indivíduos teoricamente disputem um lugar de privilégio no mercado global, é necessário que haja uma padronização dos conteúdos ensinados e, por conseguinte, o estímulo à competitividade. Desse modo, através de modelos homogêneos de avaliação, os melhores indivíduos são selecionados. No entanto, apesar da aparência democrática, tal modelo de escolarização ignora os diferentes contextos culturais de origem dos alunos, bem como privilegia aqueles com melhor adequação e histórico familiar e social de inserção no modelo hegemônico.

Como contraponto a tal modelo, Fleuri (2003) propõe um exercício de reflexão a partir da ideia de interculturalidade, proposta por Candau, e ressalta a premissa de que, para um efetivo atendimento da inclusão das matrizes culturais divergentes no espaço cultural, é necessário que se realize antes um verdadeiro repensar das bases epistemológicas, nas quais se assentam o alicerce conceitual de matriz europeia, pensado em termos universalizantes e fundado a partir da Modernidade.

Baseando-se em uma reflexão sobre o lugar dos povos nativos no contexto das sociedades americanas pós-coloniais, o autor propõe uma “ressignificação

epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto Moderno colonial da ‘universidade’ das ‘ciências’ e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas” (FLEURI, 2017, p. 250, grifos do autor).

Igualmente, o ensino de Artes Visuais necessita estar alinhado a essas novas reflexões e pressupostos, de forma a se adequar a um ensino que consiga dialogar com as diferentes experiências e expressões estéticas das sociedades, responsável por compor seus próprios conceitos de entendimento e construção dos sujeitos.

No próximo tópico será analisado de que forma o currículo escolar foi se adaptando para incluir novas reflexões e pressupostos destinado à disciplina de Arte, bem como a perspectiva de educação intercultural.

3.2 O currículo de Arte e a educação intercultural

O ensino de Arte como componente curricular obrigatório (BRASIL, 2017, p. 20) se faz presente nas disciplinas de Arte I, Arte II e Arte III, que são trabalhadas nos três anos do Ensino Médio integrado à educação profissional. Logo, a análise apresentada neste estudo parte do objetivo de uso das produções artísticas indígenas para o ensino de Arte no Ensino Médio Técnico do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia (IFMA). Esse uso se justifica pelas fortes dificuldades relacionadas a uma dada resistência quanto às abordagens artísticas enquanto componente curricular dessa modalidade de ensino. Tais resistências se dão em um contexto pedagógico marcadamente tecnicista, no qual há uma visível minimização da importância das Ciências Humanas e uma profunda separação entre as abordagens racionais e emocionais no ensino. Esse tipo de separação faz com que haja uma subvalorização das artes na formação dos discentes.

Pensando o processo de construção dos currículos para o ensino de Arte no Brasil, a autora Ana Mae Barbosa (1998) aponta uma problemática gerada por meio da adoção do termo “pluralidade”, ao invés do já reconhecido conceito de multiculturalidade, presente na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos de 1997-1998. Tal escolha, segundo a autora, estaria atrelada a uma escolha também de ordem política, uma vez que resulta das orientações do espanhol que organizou a construção dos PCNs, Cesar Coll. Coll parte do que a autora

denomina de “seu espírito colonialista”, escamoteando as prerrogativas multiculturais no que ficou definido como “temas transversais” (BARBOSA, 1998, p. 89).

Ana Mae Barbosa (1998) tem dedicado longos anos de sua experiência acadêmica refletindo sobre a articulação entre os campos da teoria e da prática de produção artística no ensino escolar, tendo em vista a perspectiva intercultural e dialógica. Assim como a educação proposta por Paulo Freire, a autora parte da noção de que, para uma real interação entre as diferentes culturas no âmbito escolar, “é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações” (BARBOSA, 1998, p. 14).

Pode-se apontar que a construção de um Parâmetro Curricular voltado para a diversidade propriamente dita também foi fruto de importantes embates e lutas dos mais variados setores sociais e matrizes culturais entre as décadas de 1960 e 1980, e que culminaram não só com a redação da Constituição Federal de 1988, mas com o repensar dos parâmetros educacionais na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. A LDB, finalmente, agregou elementos em prol da garantia do direito à diversidade, à valorização e ao respeito às diferentes identidades étnicas encerradas no contexto nacional.

O entendimento de uma educação efetivamente intercultural, naquilo que se entende enquanto uma inter-relação entre diferentes culturas, deve ser realizada sem que, para isso, se estabeleça uma imposição de uma sobre a outra, mas a partir de um diálogo constante e enriquecedor (ALMEIDA; SILVA, 2012).

Apesar desse entendimento e de todos os direitos indígenas conquistados e assegurados na Constituição de 1988, foi somente no ano de 1997 que se teve pela primeira vez a adoção de políticas educacionais pautadas no reconhecimento da diferença étnica e cultural. Tal fato se concretizou com a institucionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como com a necessidade de se fazer com que, a partir do conteúdo escolar, os alunos se tornassem capazes de “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais [...]” (BRASIL, 1998, p. 07).

Em 1998, outra importante reivindicação passou a ser atendida com a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais das Escolas Indígenas, os quais também, pela primeira vez, propuseram uma política educacional efetivada em

atendimento às demandas dos diversos povos. Conjuntamente com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas das Aldeias, lançado em 21 de maio de 1998, esses povos puderam ter, pela primeira vez, demandas relativas à adoção de currículos específicos atendidas.

Essas questões valorizavam as especificidades linguísticas, étnicas e políticas e articulavam o ensino dos conteúdos tradicionais com temas pertencentes ao próprio universo social e organizativo dos índios, além da adoção do ensino bilíngue. Contudo, somente em 2003, com a criação da Lei nº 10.693, de 09 de janeiro, em alteração ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, começou a se perceber uma real e efetiva adoção do respeito à diferença e à diversidade étnica no currículo oficial da rede de Ensino Básico, tendo em vista a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira. A lei foi alterada novamente cinco anos depois, quando passou a contemplar o ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas. Esses conteúdos começaram a ser trabalhados, em especial e obrigatoriamente, nas disciplinas de Artes, Literatura e História.

Em relação ao ensino de Arte no Brasil, inicialmente os currículos eram pautados em princípios racionalistas, pensados como auxílios para servirem ao desenvolvimento profissional da ciência e da nascente indústria no início do século XX. Os currículos priorizavam conteúdos como a “coordenação motora, a precisão, a ordem e a limpeza” (CARVALHO, 2003, p. 20). Somente alguns anos mais tarde foram acrescentados outros aspectos relativos à livre expressão e criatividade sem, contudo, fomentar efetivas modificações na implementação do caráter reflexivo do ensino da Arte.

Com a instituição, na década de 1970, dos primeiros cursos superiores em Educação Artística, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, houve uma grande demanda por profissionais qualificados, criada pela obrigatoriedade do ensino nas escolas (BRASIL, [1996]). Os cursos de Licenciatura de Educação Artística, que surgiram a partir de 1973, proporcionavam uma formação muito incipiente, devido ao curto tempo de duração (em média, dois anos). Por isso, não havia tempo para o estudo do desenvolvimento cognitivo, artístico e psicológico das crianças. A formação dos professores ficava limitada, em sua maioria, ao contato com as técnicas de expressão nas diversas linguagens.

Por outro lado, nas escolas, as práticas relacionadas às Artes Plásticas frequentemente estavam estruturadas em atividades com base na cópia, no desenho

de observação e no desenho geométrico. A história da arte e a apreciação artística ainda não tinham lugar e o caráter de atividade contribuiu ainda mais para a criação de uma concepção preconceituosa, que ainda perdura, sobre o ensino de artes: “sem conteúdo”, horário de lazer, de relaxamento, de folga das disciplinas “difíceis” (BARBOSA, 2008).

Foi a partir da década de 1980 que teve início um processo de mobilização dos grupos de professores de Arte, o movimento da Arte Educação. Esse movimento tinha como objetivos ampliar as discussões sobre a valorização e o aperfeiçoamento do professor, rever e propor novos percursos à ação educativa em Arte. Tais ações foram possíveis por meio da divulgação de ideias e princípios em todo o país, em particular com a realização de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte educadores e entidades públicas e particulares.

Ademais, a partir desse período (1980-90), discussões e debates em grandes fóruns e eventos nacionais sobre as inconsistências e limitações dos conteúdos pautados nos currículos passaram a acontecer com mais regularidade. Até então e, finalmente, com a reformulação da LDB no ano de 1996 (Lei nº 9.394/96), uma real orientação para a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais nos cursos de formação superior e, de igual forma, nas especializações tão requisitadas por professores e formandos nos cursos de Artes no país, foi efetivada.

As capacidades reflexiva, transformadora, social e política da formação pedagógica em Arte ainda suscitam calorosos debates. A tradição centrada no modelo eurocêntrico de referência artística, de padrões estéticos daquilo que é belo e passível de admiração e reprodução, bem como nas normas e técnicas que devem mediar a sua produção, ainda se apresenta como um dos grandes desafios a serem superados na contemporaneidade. Sobre isso, Barbosa (1998, p.11) diz que:

O núcleo central é o respeito à diversidade: diversidade dos códigos culturais; diversidade biológica, gerando as expectativas de equilíbrio ecológico; diversidade de interpretações e de leituras da arte. Este nucleamento na diversidade nutre-se do interesse pelas manifestações estéticas das minorias e pela ideia de arte como uma produção que deve ser estudada tendo-se em vista seu contexto cultura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394/96) dá especial atenção aos conteúdos ensinados sobre os povos indígenas nacionais e à cultura afro-brasileira. Essa tentativa de aproximação com as culturas indígenas

enriquece a visão dos alunos em relação aos “outros” povos formadores da identidade nacional.

O artigo da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), que, especificamente, direciona as escolas a privilegiarem esses conteúdos em suas aulas, é o 26-A. Com o seu conteúdo abaixo descrito, evidencia-se o fundamento legal para a ação de valorização dos vários grupos formadores da sociedade brasileira:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (BRASIL, 1996).

Para além das razões legais de valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas no contexto escolar, há uma necessidade ética e moral no combate a qualquer tipo de discriminação, tendo a escola papel fundamental nessa função, principalmente durante a formação dos jovens, quando estes começam a se reconhecer enquanto indivíduos. As diferenças devem ser valorizadas na escola como temas que enriquecem os conteúdos e que respeitam as várias visões de mundo existentes em uma sociedade.

O ativismo político dos arte-educadores foi imprescindível para efetivar a presença da arte na LDB nº 9394/96, que mantém e assegura a obrigatoriedade do seu ensino nas escolas de Educação Básica. Os PCNs, lançados em 1998, retiraram o caráter da polivalência da disciplina e passaram a considerar a Música, as Artes Visuais, o Teatro e a Dança como linguagens artísticas autônomas dentro do ensino de Arte. Paralelamente, nas universidades, os cursos de graduação em Educação Artística passaram a ter licenciatura plena em uma habilitação específica.

Mais recentemente, a pedido da Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, o Ministério da Educação modificou, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a nomenclatura da área de conhecimento de “Educação Artística” para “Artes”, passando a ser lecionada com base na formação específica plena em uma das

linguagens, a saber: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – ficando, portanto, em consonância com as especificidades dos PCNs. Posteriormente, estabeleceu-se uma tradição acadêmica, incluindo a formação de professores especialistas e a organização dos currículos escolares.

Os PCNs de Artes tiveram como principal fundamentação metodológica a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa. Nela, Ana Mae busca abordar, de forma integrada, através da contextualização histórica, da leitura crítica e estética e do fazer artístico, os objetos artísticos produzidos pelas diversas culturas em nível local, regional, nacional ou internacional.

A necessidade de se decodificar e interpretar a crescente quantidade de imagens produzidas na contemporaneidade, de modo crítico, refletiu-se, assim, no ambiente escolar. A disciplina de Artes Visuais veio buscar o desenvolvimentonos educandos dessa postura reflexiva a respeito da cultura, entendida aqui como os repertórios de significados, práticas e valores das identidades culturais individuais e coletivas, e, mais especificamente, das imagens produzidas por essas culturas.

A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa sugere que os programas de Artes sejam elaborados a partir de três ações básicas: ler obras de arte, contextualizar obras de arte e fazer arte. Nesse sentido, a importância dos três pilares para a construção do conhecimento em Arte se baseia na leitura da obra de arte, que envolve o despertar, o questionar, o buscar e o descobrir através do relacionamento entre sujeito, obra e contexto. Desenvolve-se, portanto, a capacidade crítica e interpretativa dos alunos, bem como a produção de arte, o que permite ao aluno se comunicar através da criação de imagens. Esse processo envolve o conhecimento de materiais com os quais se pretende trabalhar, a escolha, o uso da criatividade, a espontaneidade, o domínio técnico etc.

As contribuições de Ana Mae, assim como as de outros arte-educadores, foram definidoras do movimento de reconstrução do ensino de Arte na escola. A perspectiva da alfabetização nas linguagens artísticas (que envolve os processos de ver, aprender, interpretar, julgar e praticar) inicia o processo de afirmação da Arte como forma de conhecimento humano nas suas mais variadas linguagens.

Os documentos oficiais, como PCNs, LDB, Diretrizes e Orientações Curriculares, são representações de discursos e ações dos profissionais da Educação, especialmente dos arte-educadores, que se mobilizaram e reivindicaram o

compromisso do Estado de implementar a Arte como um componente curricular obrigatório, uma área de conhecimento dentro do currículo escolar.

Pensando a problemática do currículo, Goodson (2007, p. 243) afirma que “os conteúdos do currículo são definidos com uma estreita relação com o poder e com os interesses dos grupos sociais, tornando-o um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade”. Já de acordo com Sacristán (1998), o currículo é a ponte entre teoria e ação, ou seja, se expressa por intermédio da práxis entre intenções ou projetos e a realidade. O currículo é concebido como um processo na ação, a qual pode ser caracterizada como prática pedagógica que projeta as estruturas do sistema curricular. Tal prática, segundo o autor, recebe influência de múltiplos determinantes: parâmetros institucionais organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e das condições físicas existentes.

Para Pimentel (1999), as complexas relações do conhecimento com a sociedade, uma vez que a educação institucionalizada consolida a forma como diferentes grupos sociais refletem e projetam suas visões e expectativas, mostram que as questões do currículo não se reduzem aos aspectos técnicos, mas se configuram em questões culturais no sentido mais amplo e complexo, pois é isso que constitui a sociedade contemporânea. Logo, é pertinente salientar que não se tem currículo apenas como um apanhado geral de habilidades e competências, mas como um conjunto de saberes significativos que visa à promoção do ser-crítico e emancipado socioculturalmente.

Ainda que hajam diversas leis que tratem da temática e preconizem a existência do ensino desses conteúdos em salas de aula regulares, a práxis de tais conteúdos ainda deve ser analisada e observada na ótica de sua eficácia.

Nota-se, na última década, o progresso no desenvolvimento das políticas públicas que norteiam a Educação Básica, especialmente o ensino de Arte na escola. Assim, em 2008, a Lei nº 11.769 tornou obrigatório o ensino de Música na Educação Básica como componente curricular, mas não exclusivo. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nos termos do artigo 26, garante o ensino das “artes visuais, a dança, a música e o teatro” (BRASIL, 1996, não paginado) como componente curricular obrigatório, creditando a essas disciplinas a responsabilidade da promoção cultural dos alunos.

A estrutura proposta pela nova Base Nacional Comum Curricular divide o conteúdo de artes a partir das sessões de suas linguagens, já que o objetivo é garantir

amplo acesso às suas manifestações. A proposta curricular trazida pelo documento espera, através de tais habilidades, assegurar a prática da expressão criativa dos discentes por meio de um fazer investigativo, comungando com o preceito de ludicidade, esperando ofertar um desenvolvimento voltado às linguagens e às práticas artísticas, corporais e verbais (BRASIL, 2017).

O ponto forte de tal proposta curricular é a valorização do conhecimento e da interpretação cultura nacional, sobretudo quando propõe “conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo matrizes indígenas, africanas e europeias de diferentes épocas” (BRASIL, 2017, não paginado). Essa proposta oferece ao discente a oportunidade de análise e entendimento das raízes culturais brasileiras, tendo em vista uma concepção histórico-geográfica que favorece o trato da interdisciplinaridade.

Para cumprir tal premissa, as habilidades propostas nas Artes Visuais dirigem o discente para uma abertura na análise artística, abrangendo obras internacionais e analisando novos estilos e expressões, combinados a recursos audiovisuais. Com efeito, essa nova proposta curricular para o ensino de Artes abre margens para o desenvolvimento crítico do discente e para uma melhor interpretação dos elementos que constituem tais representações.

Práticas que não tenham foco crítico devem ser revistas, pois não comungam com os verdadeiros preceitos que são esperados da disciplina. O documento da BNCC direciona as práticas educativas ao caminho do desenvolvimento crítico do indivíduo, não sendo aceitáveis práticas educativas que não estejam direcionadas para tal aspecto. Ao menos em Artes, a BNCC colabora para uma maior compreensão crítico-artístico-social do mundo onde se insere o ser, corroborando o entendimento humano que se tem sobre currículo.

Existem várias definições para conceituar a Arte. Resumidamente, aponta-se ser essa uma linguagem ou expressão comunicativa de ideias e sentimentos construídos em relação ao conjunto simbólico de uma dada sociedade, através de um objeto dito artístico, obtido a partir da experiência humana e que possui um determinado valor (AZEVEDO JÚNIOR, 2007). No entanto, faz-se necessário um prévio conhecimento sobre seu histórico de produção e fundamentação cultural, obtido pela observação, análise, reflexão e construção de críticas bem fundamentadas.

Segundo Ana Mae Barbosa (1998, p. 16), por sua especificidade, a arte se constrói enquanto elemento fundamental para o conhecimento efetivo de uma dada sociedade:

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A Arte, como uma linguagem representacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura [...].

Cada sociedade apresenta um estilo diferente de fazer arte, pois possui valores morais, religiosos, artísticos próprios, dentre outros. Baseando-se nisso, cada território e sociedade desenvolve um aspecto e um conceito específico de arte, relacionados ao seu padrão cultural, sendo a arte manifestada de acordo com este. Para Barbosa (2005), o termo arte deriva do latim *ars*, é de origem grega e expressa um sentido de arte manual, ofício, habilidade, obra, que significa, em um aspecto mais geral, um conjunto de regras que conduzem à atividade humana.

Enquanto linguagem e expressão material, a arte se apresenta enquanto um meio pelo qual o homem transforma o mundo através do conhecimento. Quando algum artista pratica a arte, ele tem, por pretensão, transmitir algo novo, suas ideias e pensamentos. Deduz-se, então, que a importância da arte se insere na sua capacidade de proporcionar uma forma diferenciada de comunicação ao homem e de dispersar seus modos e culturas pelo mundo, em um processo dinâmico e contínuo. Esse processo está para além da limitação do próprio campo artístico, pois abrange os campos religioso, político e econômico.

Ainda segundo Barbosa (1998), a importância do ensino de Arte na educação escolar se insere na sua capacidade de ampliar os horizontes do saber do indivíduo, fazendo-o acessar áreas cognitivas que não são passíveis de serem acessadas por outras áreas do conhecimento, e possibilitando uma compreensão mais ampla de toda a dimensão cultural de uma dada sociedade.

Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc. não podem dizer porque elas usam outros tipos de linguagem, a discursiva e a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais [...]. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade

percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada [...] (BARBOSA, 1998, p. 16).

Os debates para inserção da Arte enquanto campo do conhecimento nos currículos escolares brasileiros passaram por diversas etapas e discussões até resultar na obrigatoriedade da disciplina, tal como se vê hoje. Esse percurso tem sido igualmente permeado pela ação política dos profissionais da área, que vêm lutando ao longo das últimas décadas em prol da valorização da Arte-Educação como campo legítimo de construção de conhecimento. Essa luta envolve questões epistemológicas e práticas para a construção dos currículos de ensino e formação de professores.

Segundo a professora Rosa Iavelberg, coautora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Arte, o exercício da docência no campo da disciplina passou por um longo processo de desvalorização e subalternidade. Ao serem desvalorizadas na grade curricular, as aulas dificilmente tinham continuidade ao longo do ano letivo, logo, "as atividades iam desde ligar pontos até copiar formas geométricas. A criança não era considerada uma produtora e, por isso, cabia ao professor dirigir seu trabalho e demonstrar o que deveria ser feito" (IAVELBERG, 2013, p. 56).

Essa percepção pouco reflexiva de pensar o ensino de Arte no Brasil está ligada às profundas marcas deixadas pelas tendências tradicionalistas e escolanovistas, que disputaram espaço durante todo o século XX e que, ainda hoje, exercem influência nas escolhas e práticas dos professores de Arte. Tal período esteve, então, essencialmente voltado para o domínio da técnica, da apreensão de códigos, conceitos e categorias, através de exercícios de reprodução, cabendo ao professor selecionar, em manuais e livros didáticos, os modelos a serem seguidos pelos alunos.

As habilidades manuais, os "dons" artísticos e a precisão eram muito valorizados, o que refletia as concepções estéticas da arte neoclássica desde o século XIX, chegando à boa parte das salas de aula contemporâneas. É possível afirmar que a linguagem mais valorizada na educação tradicional desse período era o desenho (CUNHA, 2011), que deveria servir à ciência e à produção industrial, estando, portanto, mais vinculado ao conceito de ferramenta do que de expressão.

Apenas a partir dos anos 1960, com o surgimento do movimento da Escola Nova, ideias modernizadoras começaram a influenciar as aulas de Arte. Na época, a proposta era romper totalmente com o jeito anterior de trabalhar. Segundo esse

modelo, batizado de escola espontaneísta (ou livre expressão), os professores forneciam materiais, espaço e estrutura para as turmas criarem, sem interferirem durante a produção dos estudantes. Esse procedimento permitia que a arte surgisse naturalmente nos estudantes, de dentro para fora e sem orientações que pudessem atrapalhar o processo.

Dos anos 1960-70, algumas publicações de autores brasileiros traziam verdadeiros manuais com sistematizações de técnicas a serem aplicadas na escola, o que favoreceu uma tendência à uniformização dos seus currículos. Com o regime militar de 1964, as classes experimentais foram extintas, professores foram perseguidos e a prática artística em escolas públicas ficou restrita ao desenho, voltado à ilustração de temas e comemorações festivas, cívicas e religiosas (BARBOSA, 2003, p. 04).

Apenas com a promulgação da Lei nº 5692/71, o ensino de Arte na escola ganhou um novo conceito, passando a compor o currículo obrigatório das escolas fundamentais através da Educação Artística. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 propunha uma educação tecnologicamente orientada, caráter extremamente profissionalizante. Para Barbosa (1999, p. 9), “as Artes eram, aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história foram eliminadas do currículo”.

A Educação Artística funcionava dentro de um sistema polivalente, no qual o professor lecionava música, teatro e artes plásticas ao mesmo tempo. Buscando atingir os objetivos da nova proposta curricular, as atividades desenvolvidas pelos professores que buscavam contemplar ao mesmo tempo tais linguagens, somadas à precariedade de formação especializada, poderiam levar frequentemente a perdas significativas nas especificidades de cada linguagem.

Atualmente, o currículo de Arte do Ensino Médio, propõe a articulação entre todas as áreas do conhecimento, então, para isso, o ensino precisa priorizar a interculturalidade, ou seja, deve existir interação entre a cultura dos indígenas, brancos, negros, pardos, amarelos de forma horizontal. Essa articulação favorece uma cultura de respeito às diferenças, além de um convívio harmonioso entre as etnias, evitando conflitos e enaltecendo o diálogo e as diferenças.

A educação intercultural está prevista como forma de trazer mudança e equilibrar as diferenças presentes na sociedade atual. Um dos princípios da Constituinte no Art. 5º é o direito à igualdade, ou seja, que todos independentemente

da origem racial, devem ter seus direitos garantidos. Outro princípio que merece destaque quanto a educação indígena está evidenciado nos Arts. 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases Nacional vigente, que deixa esclarecido como a educação intercultural deve ser efetivada na prática.

Esses dois artigos expressam a preocupação com uma educação capaz de incluir a todos, e, portanto, que seja capaz de dar suporte para a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de sua origem ou raça. Dentre tantas recomendações está: a assistência integral aos índios; o desenvolvimento de programas de ensino que contemple uma educação bilíngue e intercultural; a garantia aos indígenas do direito de vivenciar através de suas culturas o resgate histórico de seu povo, da sua identidade étnica e valorização da sua língua materna; a garantia de uma formação científica aos indígenas; a disponibilização de recursos financeiros oriundo da União para investir na formação técnica e científica, promovendo uma educação intercultural, inclusive através de ensino integrado; a promoção à formação de profissionais de educação para as comunidades indígenas; a promoção de currículos adaptados à realidade de cada comunidade observando a importância de incluir nos currículos os conhecimentos relativos à sua cultura; a elaboração de material didático específico e de acordo com as necessidades educacionais das comunidades indígenas (BRASIL, 1996).

De acordo com Banks (2001), a escola de hoje deve incorporar uma educação intercultural como forma de valorizar a dignidade humana, uma vez que, as relações estabelecidas entre os indivíduos têm grande importância no desenvolvimento das aprendizagens. Assim, Banks (2001) evidencia as características dominantes e desejáveis segundo ele, presente na educação intercultural, para isso, organizou um quadro da seguinte maneira:

Quadro 4: Características dominantes e desejáveis dos estudos interculturais

Características dominantes	Características desejáveis
Focaliza aspectos isolados das histórias das culturas dos grupos.	Descreve a história e a cultura dos povos de forma holística.
Trivializa as histórias e as culturas dos grupos.	Descreve as culturas dos grupos como entidades dinâmicas e processos transformadores.
Apresenta fatos, dados e conceitos, principalmente do ponto de vista dominante.	Apresenta fatos, dados e conceitos a partir de diferentes pontos de vista, cultural e étnico.
Eurocêntrico: mostra o desenvolvimento do mundo como extensão da Europa.	Multidimensional e geocultural.
O conteúdo sobre grupos culturais é um apêndice do currículo regular.	O conceito sobre grupos culturais é uma parte integral do currículo.
As culturas marginalizadas são descritas de forma patológica.	As culturas marginalizadas são descritas como diferentes a partir do ponto de vista dominante (anglo-saxão), porém como normais.
Não está atento a conceitos como racismo como sexismo institucional ou estratificação social.	Está especialmente atento aos conceitos de racismo, de sexismo institucional ou de estratificação social.
O currículo tem uma orientação ideológica assimilacionista. As ideologias pluralistas e radicais se ignoram ou se marginaliza.	O currículo reflete a ideologia multicultural.
Enfatiza a virtuosidade dos conhecimentos e a os resultados cognitivos.	Enfatiza a capacidade de tomar decisões e a atitude cidadã. O conhecimento, a tomada de decisões e a ação são resultados importantes.
Aceita a estratificação cultural, étnica e de classe.	Focaliza a crítica social, a ação cívica e a transformação.

Fonte: BANKS (2001, p. 236 *apud* BARBOSA, 2010, p. 201-202).

Portanto, para Banks (2001), a educação não deve ser vista de forma etnocêntrica ou até mesmo nacionalista. Para o autor, os relacionamentos construídos em grupo, são essenciais na promoção de bem-estar social dos indivíduos, promovendo assim a integração de todos os atores escolares.

No próximo tópico, serão analisados a Lei nº 11.645/08, o currículo, os PCNs e a BNCC como novas bases para o ensino da história dos povos indígenas, a partir do contexto das Artes Visuais.

3.3 Lei nº 11.645/08, Currículo, PCNse a BNCC: construindo novos caminhos para o ensino de Arte

Vinte anos após a demarcação das terras indígenas pela CF/88 a Lei 11.645/08 tornou obrigatório na educação básica o ensino da História e Cultura dos povos indígenas na rede pública e privada. Tal Lei veio após a promulgação da Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História de África e Cultura Afro-brasileira na educação básica, também na rede pública e privada.

Nesse contexto, o texto de redação da Lei nº 11.645/08, alterando a Lei nº 10.639/03, ficou da seguinte forma:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Com a promulgação da Lei o desafio seria como implementar na educação básica a história e cultura dos povos indígenas, pois o principal instrumento do saber – o livro didático – por gerações representou os povos indígenas de forma pejorativa. A representação dos indígenas no livro didático ficou por muitos anos associado diretamente ao período colonial, a catequização pelos jesuítas e pela escravidão. Destaca-se também a forma ingênua e selvagem atribuída aos indígenas nas páginas dos livros.

Nesse sentido, Almeida Neto (2014), analisando a temática indígena sobre o modo pelo qual o indígena foi representado na historiografia e nos livros didáticos, sublinhou.

Desempenhando papéis secundários ou aparecendo na posição de

vitimados, representados como aliados ou inimigos, guerreiros ou bárbaros, escravos ou submetidos, nunca sujeitos da ação, uma vez dominados, integrados e aculturados, desapareceriam como índios na escrita histórica e, não à toa, estariam condenados ao desaparecimento [...] (ALMEIDA NETO, 2014, p. 221).

Na análise de Almeida Neto, os indígenas foram sujeitos secundários no processo histórico, vistos como de fácil domínio e a sua existência condenada. Por anos a historiografia compartilhou desse olhar acerca dos povos indígenas e assim foi naturalizado tanto na educação e quanto na sociedade.

Devido a essa concepção negativa acerca dos povos indígenas, criou-se no imaginário social e cultural a expressão da barbárie sobre a imagem do sujeito indígena, assim, as leis promulgadas em benefício a esses povos oportunizou que se conhecesse melhor sobre os primeiros habitantes das Américas.

Por anos, a existência indígena foi homogeneizada, ignorada e silenciada pelo Estado brasileiro, tanto que a Lei nº 11.645/08⁸ é posterior à Lei nº 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de 'História de África e Cultura Afro-brasileira'. A problemática da questão indígena é tão latente que foi necessária uma lei para que a história e cultura dos povos indígenas se tornasse conteúdo na educação básica.

Assim, anterior à Lei nº 11.645/08, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN/2001 e o Plano Nacional de Educação-PNLD/2001/2011/2017/2018, história e cultura indígena foram incluídas como um conteúdo importante para educação básica. Logo, os povos indígenas foram aparecendo em outro contexto no livro didático, embora ainda circule livros nas escolas reproduzindo informações descontextualizadas e homogeneizadas acerca dos povos indígenas.

Diego Rabelo Fernandes, em publicação recente, analisou que em determinados livros distribuídos na educação básica de ensino, a representação dos povos indígenas ainda comente equívocos acerca da história e cultura dos povos indígenas, pois:

Apresenta os povos indígenas atrelados ao período colonial como se não existisse 'história indígena após esse período; valoriza os feitos heroicos dos colonizadores; homogeneiza as populações indígenas na categoria Tupis. As sociedades Pré-Colombianas são retratadas ora como civilizadas e em outros momentos aparecem como incivilizadas; [...] (FERNANDES, 2019, p. 216).

⁸ Que fica explicado que o objetivo aqui não é colocar que o ensino de História Indígena teria que ser prioridade ou mais importante do que o ensino de África e Cultura Afro-brasileira, mas de refletir sobre como os povos indígenas são invisibilizados pelo Estado brasileiro.

Diante de tais avanços e permanências sobre a questão indígena, ressalta-se que para lecionar sobre a cultura dos povos indígenas é necessário que além de materiais didáticos e um currículo escolar que os incluía, se faz importantíssimo a formação continuada de professores. Outro ponto em questão, são os cursos⁹ a nível superior como de História, Letras, Geografia e Arte que após onze anos da promulgação da Lei poucos incluíram História e Cultura Indígena na grande curricular.

Outrossim, no contexto da educação e povos indígenas, um ponto importante de análise para presente pesquisa é o ensino das artes indígenas na educação básica, isto é, como trazer para sala de aula tal arte que no cotidiano está tão distante dos nossos olhos e do conceito que conhecemos de arte. Nesse sentido, cabe a análise de Nunes (2011, p. 144) sobre a problemática:

O problema, portanto, remete à forma como definimos arte e como podemos, então, falar de artes indígenas para a produção de povos que não têm nenhuma relação com a prática social que designamos com este termo. Não se pode negar, porém, que a contemplação de variados produtos e artefatos indígenas (sem falar da pintura corporal, da dança, da música etc.) revela evidentes qualidades formais de beleza, equilíbrio e elaboração formal que são típicas daquilo que chamamos “arte” – especialmente para a sensibilidade moderna, mais inclinada a reconhecer a artisticidade da produção das sociedades ditas “primitivas”.

A visão primitiva que se tem dos povos indígenas e o conceito de arte extremamente associado ao Ocidente, o que torna a compreensão e o ensino das artes indígenas um tanto complexo na sua prática. Conforme analisou Nunes, o problema está no modo como a arte é entendida, assim, a desconstrução do pensamento universalizado de que a arte é apenas a Ocidental se faz necessária para o ensino das artes de povos não ocidentais.

Tal processo de desconstrução é preciso ser feito para que leis como a 11.645/08 possa ter o seu objetivo cumprido. Na prática, entende-se que a desconstrução de uma educação eurocêntrica e ocidentalizada será feita a partir da aplicabilidade e implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.635/08, pois, através do ensino de outras culturas, outros povos, cosmovisão, os alunos aprenderão que não existe apenas uma forma de ser e de viver.

Embora a promulgação da Lei nº 11.645/08 tem apresentado avanços significativos no campo da educação, pesquisa e extensão, o ensino da História e

⁹ O curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão – UFMA após um processo de reformulação do projeto político pedagógico e da grade curricular, incluiu uma disciplina de Arte Indígena, Africana e Afro-brasileira com carga horária de 60h.

Cultura indígena ainda não chegou na sala de aula como almejado, infelizmente a arte e cultura indígena ainda são lembrados apenas no dia 19 de abril, dia do índio. Muitos dos materiais didáticos ainda fazem pouca menção a esses povos.

Nesse contexto, considerando que os materiais produzidos sobre o ensino de Arte para educação básica ainda são carentes de informações sobre as culturas indígenas, cabe uma reflexão: qual é o lugar das artes indígenas no ensino de Arte?

Até a promulgação da Lei nº 11.645/08, houve um longo caminho de avanços e permanências no curso de Artes para que hoje seja possível a inclusão de conteúdos como arte indígena. Os guias curriculares, em sua maioria, traziam uma grave dissociação entre objetivos e métodos propostos. Listagens de conteúdos e atividades que supostamente deveriam ser desenvolvidas pelo professor dificultavam a prática docente no sentido de sua autonomia e deixavam pouco espaço para propostas, como arte indígena.

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Lei nº 9394/96), houve muitas mudanças relacionadas ao ensino das Artes no Brasil, pois tornou-se obrigatória a sua oferta em toda a educação básica. De acordo com o texto, expresso no artigo 26 da LDB, o currículo da educação básica deverá ser composto por uma parte diversificada, onde os alunos poderão conhecer sobre a cultura, economia e suas características regionais evidenciadas através das manifestações culturais (BRASIL, 2013).

O texto foi incorporado a LDBa partir da Lei nº 12.796 de 2013, que não somente deu legitimidade ao desenvolvimento do ensino de Arte no currículo de toda a educação básica, como subsidiou diversas leis anteriores relacionadas a mesma abordagem, como a Lei nº 11.645/08, que em seu Art.26A, § 2o, expressa que: “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2013, não paginado).

Em consonância com as exigências estabelecidas a partir da redação da Lei nº 12.796 de 2013, diversas mudanças relacionadas ao ensino de Arte ocorreram no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Como exemplo disso, se pode citar a adição de novas redações que foram incorporadas, como a Lei nº 13.278, de 02 de Maio de 2016, em seu Art. 26, onde evidencia em seu “§ 6º que As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o

componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016, p. 01). Além da mais recente mudança ou incorporação feita através da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, onde o texto trata sobre o ensino de Artes nos currículos da Educação básica, sendo esta obrigatória (BRASIL, 2017).

Com advento da aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, além da efetivação e legitimidade das leis anteriores que trata sobre o ensino de Artes no currículo da educação básica, ela também trouxe diversas mudanças para o desenvolvimento do ensino médio, uma das mais importantes está expressa no Art. 35, que diz:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 2017, não paginado).

A Base Nacional Comum Curricular foi uma das mudanças mais significativas que ocorreu na estruturação do ensino em toda a educação básica, fruto de discussões que se arrastaram por décadas, de acordo com Corrêa e Morgado (2018), a construção efetiva da BNCC, se iniciou na Constituição de 1988, quando o Brasil a partir de então adotou um sistema de ensino baseada num currículo nacional, onde a mesma lei estipulou padrões mínimos de qualidade do ensino no país, para tal, a Constituinte de 1998 deixa evidente a necessidade de se promover a aprendizagem de forma igualitária, sem prejuízos para esse ou aquele aluno.

A BNCC é um documento de caráter normativo, ou seja, em seu texto está expresso um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 7). O objetivo é garantir o direito à aprendizagem a todos os alunos, independente de sua condição socioeconômica para isso suas propostas devem estar de acordo com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Antes de sua total efetivação, o documento, denominado BNCC, passou por diversas reformulações, um dos mais importantes foi o I Seminário Interinstitucional que foi realizado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2015, que, onde foram convocados assessores e especialistas na área da Educação, com o intuito de publicar a Portaria de nº 592, ficando instituída assim, a Comissão de Especialistas para elaboração da Base Nacional Comum Curricular (CORRÊA; MORGADO, 2018).

Sua primeira versão foi publicada ainda em 2015, no mês de Outubro, passando assim, pelas discussões de especialista e sociedade civil, em 2016, foi publicada a segunda versão do documento já com as alterações, esta foi novamente discutida desta vez por professores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), além de vários congressos desenvolvidos pelo país. No ano de 2017, a BNCC, tornou-se realidade através de sua terceira versão, esta, oficializada em 06 de abril de 2017 e entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em novembro do mesmo ano, quando foi promulgada pelo MEC.

A proposta de acordo com a Base Nacional para o currículo do ensino médio consiste na estruturação de um modelo diversificado com a flexibilidade necessária para abranger todas as áreas de conhecimento, o modelo foi definido a partir das exigências contidas na LDB, através da adição da Lei nº 13.415/2017, que determina que, “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” (BRASIL, 2017, p. 468). Para tal, serão incluídas nos currículos do ensino médio as seguintes áreas de conhecimento:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (BRASIL, 2017, não paginado).

Diante dessa proposta, os currículos do ensino médio terão sua formação geral básicas, definida de acordo com as competências específicas, porém, articulando com os itinerários formativos de maneira indissociável, concordando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018). O ensino de Artes, a saber, as diversas manifestações culturais presentes nos conteúdos propostos para o ensino médio são contempladas a partir do

desenvolvimento do itinerário formativo, onde o foco é a articulação de saberes de forma interdisciplinar, dando flexibilidade ao ensino.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), os itinerários formativos possibilitam aos estudantes a flexibilidade e a escolha por áreas de conhecimento variadas, podendo focar numa formação específica, ou seja, o aluno pode escolher fazer uma formação técnica e profissional, ou ainda podem de forma livre escolher concluir o ensino médio normalmente, desenvolvendo habilidade em diferentes áreas na composição de itinerários integrados.

Ainda de acordo com os DCNEM (BRASIL, 2018), a composição do chamado itinerário integrado, dentro da área de linguagem e suas tecnologias, aprofunda os conhecimentos referente ao desenvolvimento da linguagem em diferentes contextos sociais, possibilitando a aprendizagens relacionadas a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), línguas estrangeiras, língua vernácula, as Artes, artes cênicas, produções literárias, linguagens digitais dentre outros.

Dentro dessa premissa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz referência quanto ao ensino de Arte no Ensino Médio:

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas (BRASIL, 2017, p. 482).

O ensino de Arte deve dialogar com as demais áreas de conhecimento, chamada de habilidades e competências, ambas não são aprendidas de forma isolada, é preciso que seja desenvolvido um currículo integrado, interdisciplinar e globalizado, onde os conhecimentos dialogam entre si, promovendo a aprendizagem dos alunos. Dentro dessa proposta de globalização, é preciso refletir sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, o educador dos dias de hoje, precisa reconhecer a necessidade de uma formação continuada eficiente, que seja capaz de promover mudanças não somente no desenvolvimento de suas aulas, mas, principalmente nas suas metodologias de trabalho.

Diante de tantas mudanças se faz necessário pensar sobre o papel do currículo na interdisciplinaridade estabelecida a partir das propostas prevista no

currículo integrado para o ensino médio, “a menor ou maior ênfase, na necessidade da globalização e da interdisciplinaridade caminha junto com o debate sobre a definição de currículo, e, portanto, das funções que o mesmo deve assumir em cada momento sócio-histórico concreto” (SANTOMÉ, 1998, p. 29).

Dentro da proposta para o Ensino Médio, a BNCC esclarece como deve ser ofertado o ensino integrado, o documento deixa claro, que apesar da nova proposta elencada através das mudanças realizadas para o desenvolvimento dessa etapa, onde a organização do conhecimento foi dividido por áreas, não se pode deixar de lado, a importância que o currículo exerce dentro dessa nova proposta. Ele é tão importante que, mesmo com todas as mudanças que ocorreram no ensino, à abertura para a formação integrada “prevê a oferta de variados itinerários formativos seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017, p. 468).

Por certo, a estruturação do currículo integrado está diretamente ligada à flexibilidade e à organização de propostas pedagógicas que realmente atendam às necessidades dos jovens, à sua realidade social, ao meio no qual está inserido, além de seu interesse quanto ao desenvolvimento de seus projetos de vida. Santomé, em sua obra “*Globalização e Interdisciplinaridade*” vêm discutir o sentido de currículo integrado e sua contribuição na formação dos alunos, ele exemplifica que o currículo integrado, tem basicamente três razões expressa através dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), numa proposta reformulada onde as disciplinas foram divididas em áreas de competência.

A primeira razão está ligada às razões epistemológicas, no ensino integrado é possível analisar situações ou problemas através de óticas diferentes, ou seja, ao globalizar o currículo, automaticamente, existe um olhar mais amplo sobre os conteúdos que deverão compor as aprendizagens dos alunos, neste caso, os conhecimentos estão inter-relacionados, rompendo com o modelo anterior, onde as disciplinas eram ensinadas de forma independente (SANTOMÉ, 1998).

A segunda razão está ligada a fatores psicológicos. A discussão está em torno do modelo integracionista que o ensino é desenvolvido, ou seja, quanto mais se valoriza as experiências e as diferenças dos alunos, mais estes se desenvolvem. Os fatores psicológicos funcionam como combustível para que os estudantes tenham êxito, a integração dos conhecimentos dar liberdade para que os alunos demonstrem seus interesses pessoais (SANTOMÉ, 1998).

Em terceiro lugar estão as razões sociológicas, que são evidenciadas através da humanização do processo escolar, partindo do pressuposto que, o conhecimento ensinado muitas vezes reproduz visões alienadas da sociedade atual, onde os sujeitos não seriam capazes de intervir ou transformá-la. Numa proposta de currículo integrado é possível ensinar conteúdos culturais que sejam capazes de situar todas as áreas de conhecimento, promover a formação de professores-pesquisadores além de promover discussões capazes de buscar soluções para os problemas (SANTOMÉ, 1998).

Diante de tantas mudanças realizadas no currículo e na maneira globalizada de ensinar, a disciplina de Arte não poderia estar fora dessa nova conjuntura, pois faz parte desse novo contexto educacional do Brasil. Para entender qual o papel dessa disciplina no Ensino Médio e seu desenvolvimento na área de Linguagens, Código e suas tecnologias é preciso esclarecer que a mesma é considerada como linguagem por estar ligada à comunicação humana, portanto, repleta de valores culturais e estéticos (BRASIL, 1999).

Corroborando o mesmo pensamento, Ferraz e Fussari (2009, p. 141), mencionam que:

Os conhecimentos artísticos e estéticos são necessários para que a leitura e a interpretação do mundo sejam consistentes, críticas e acessíveis à compreensão do aluno. Além de contribuir para o desenvolvimento pessoal, tais saberes podem aprimorar a participação dos jovens na sociedade e promover a formação de sua identidade cultural.

De acordo com os PCNEM (BRASIL, 1999), a área de conhecimento ligada a Arte, deve ser articulada com objetivo de desenvolver a sensibilidade, a percepção, a imaginação dos estudantes, para tal, precisa ser estudada numa concepção contemporânea, pois, por meio dela, é possível entender os modos de vida das pessoas, suas manifestações culturais, além de compreender a composição da natureza e do mundo ao nosso redor. O ensino de Arte possibilita aos estudantes uma visão crítica dos conhecimentos estudados, a partir das habilidades exploradas com as produções artísticas desenvolvidas pelos alunos.

Quando os estudantes têm a oportunidade de ter acesso aos conhecimentos referente às artes visuais, as manifestações da cultura através de danças, pinturas e dentre outras evidências, exercem importância na construção e na formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, pois estes se

apropriam de conhecimentos relativos à política e história, fortalecendo, portanto, a diversidade e a identidades de direitos.

Contudo, para compreender o papel da disciplina de Arte no currículo do Ensino Médio é preciso conhecer o espaço que essa área do conhecimento possui e quais os atributos que exerce como um fundamento importante na formação social dos alunos. Com isso, o papel da Arte no currículo passa por diversas discussões quanto à sua relevância, como afirma Barbosa (2002, p. 31):

A defesa do ensino de Arte na escola já reuniu inúmeros argumentos, nenhum deles desprezível, mas quase todos alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/criar, perceber ler e interpretar), seus produtos (obras, manifestações), ações e reflexões. Esse distanciamento entre argumentos de defesa e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da Arte que, além de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural desta atividade na sociedade.

O caminho percorrido até aqui não foi fácil, os alunos de modo geral passam por várias etapas dentro do currículo, da educação infantil até o Ensino Médio, os estudantes vivenciam experiências transformadora tendo como fundamento o desempenho de habilidades artísticas em qualquer modalidade, música, danças, pinturas, teatro, línguas e/ou manifestações culturais diversas. “Dessa forma, podemos entender que a arte é fundamental, pois faz parte da nossa história e contempla o conhecimento significativo para o aluno em todos os níveis de ensino” (OLIVEIRA, 2017, p. 17).

De acordo com os PCNEM (BRASIL, 2002), a arte tem sua grande importância revelada ao passo que todas as aprendizagens, relativas a essa área de conhecimento, são regadas de significados, de sentido, de comunicação entre o mundo e a cultura da sociedade. No Ensino Médio, a disciplina compõe a área da Linguagem, Códigos e suas tecnologias, deixando expresso o seu papel como uma área de comunicação humana relevante na construção de valores estéticos e culturais dos estudantes.

Dentro dessa perspectiva, diversos documentos e leis prever a oferta do ensino de Arte, tendo como referência as manifestações culturais locais, a nova reforma do Ensino Médio trouxe várias mudanças que concerne com novas propostas não somente para o ensino das disciplinas tradicionais, como também o de Arte, diante de tais mudanças, os currículos devem ser articulados no intuito de cumprir o que estabelece a Lei nº 12.287/10, em seu Art. 26. “§ 2º O ensino da arte,

especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 2017, não paginado).

Anteriormente evidenciada através da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 26 de dezembro de 1996, além das orientações presentes nos PCNs, ganhou mais força através da Lei 11.645/08, que dentre outras providencias tornou obrigatório no currículo da educação básica a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Os alunos a partir das recomendações expressa na Lei de Diretrizes e Bases Nacional, passaram a ter incluídos nos currículos de toda a Educação Básica, as disciplinas alusivas a História da cultura Indígena e afro-brasileira, dentro da perspectiva histórico-social, os alunos se apropriam de conhecimentos relativos a cultura e as artes, com o intuito de conhecer o modo de vida desses povos. No entanto, a ênfase aqui, é analisar como é desenvolvido os conteúdos referentes ao ensino de Arte Indígena.

O ensino de Artes indígenas possibilita aos estudantes vivenciar experiências dos primeiros habitantes do Brasil, a sua cultura rica é um campo de conhecimento sobre o convívio desses povos, suas culturas, língua materna, uma investigação ampla, que deve ser explorada com cunho investigativo e analítico, no Ensino Médio, os alunos já são capazes de produzir conhecimentos a partir da análise crítica da realidade, sendo, portanto, capaz de expressar seu ponto de vista.

Verdade seja dita, na cultura indígena o que menos interessa é a preocupação em fazer arte através de suas manifestações culturais. As danças, as pinturas e os artefatos são produzidos e construídos como uma maneira de difundir sua cultura aos mais jovens. Eles estão ligados precisamente ao desenvolvimento de rituais. A arte indígena não é vista por eles como beleza estética, mas, principalmente, com o objetivo de manter sua cultura viva através dos tempos.

De acordo com Silveira (2010, p. 13):

A arte indígena não vista pelos índios como beleza estética, feito somente para apreciação. A arte faz parte da vida da comunidade e não está separada da realidade do grupo. Todos partilham da arte, pois ela está inserida nos rituais, nas festas e nas atividades comuns do dia-a-dia.

O currículo de Arte do Ensino Médio deve ser articulado entre todas as áreas de conhecimento, para isso, o ensino precisa priorizar a interculturalidade, ou seja, é preciso que, exista interação entre a cultura dos indígenas, brancos, negros, pardos, amarelos de forma horizontal, favorecendo uma cultura de respeito às

diferenças, a relação intercultural possibilita um convívio harmonioso entre as etnias, evitando conflitos, favorecendo o diálogo e as diferenças.

4 CULTURA E ARTE DOS POVOS CANELA-RAMKOKRAMEKRÁ NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - CAMPUS IMPERATRIZ/MA

Nesta seção, trata-se sobre o trabalho de campo desta investigação. Inicialmente, o leitor é situado sobre o local onde a pesquisa foi concretizada além de descrever quais os sujeitos/participantes deste trabalho. De igual modo, discute-se o percurso metodológico do trabalho e a construção do material didático resultante desta verificação, além da descrição dos instrumentos de coleta de dados seguida do diálogo e reflexão sobre as práticas implementadas com os alunos.

4.1 Local da pesquisa

O Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - Campus Imperatriz é a segunda instituição mais antiga da Rede Federal de Ensino no Maranhão. Foi criada em 1987 sob a nomenclatura Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz – UNEDI e fazia parte da Escola Técnica Federal do Maranhão que, posteriormente, tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET). Com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tornou-se, assim, a sua nomenclatura atual: IFMA - Campus Imperatriz.

Figura 14: IFMA- Campus Imperatriz



Fonte: dados da autora.

A partir da institucionalização dos Institutos Federais, o IFMA- Campus Imperatriz cresceu consideravelmente em número de cursos, pois além dos já existentes. O Instituto possui três formas de cursos técnicos: integrada, concomitante e subsequente. Na forma integrada, o aluno cursa o Ensino Médio juntamente com uma formação profissional no IFMA. Na formaconcomitante, o estudante faz o curso técnico no IFMA e o Ensino Médio em outra instituição de ensino. Já a forma subsequente é para aqueles que já concluíram ou estão concluindo o Ensino Médio e pretendem obter uma formação profissional.

Os cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA são integrados e direcionadospara pessoas fora daidade escolar que têm apenas o Ensino Fundamental completo e desejam reinserção no ambiente escolar com vistas ao mercado de trabalho principalmente.

Atualmente, o IFMA/Imperatriz oferece os seguintes cursos técnicos por meio dos seus respectivos eixos tecnológicos¹⁰:

- Eixo Infraestrutura, curso técnico em Edificações, nas formas integrada, concomitante e subsequente;
- Eixo Produção Industrial, curso técnico em Química apenas na modalidade integrada;
- Eixo Ambiente e Saúde, curso técnico em Meio Ambiente, nas formas integrada e subsequente; no eixo Informação e Comunicação, curso em Informática, ofertado na forma integrada;
- Eixo Controle e Processos Industriais, curso técnico em Eletrotécnica, na forma integrada e subsequente. Curso de Automação Industrial, na modalidade subsequente;
- Eixo tecnológico Segurança, curso técnico em Segurança do trabalho na forma integrada e subsequente.

Na modalidade PROEJA é ofertado o curso técnico em Administração no turno noturno. Em nível superior, o campus Imperatriz oferece: Licenciatura em Física, Bacharelado em Ciência da Computação e Bacharelado em Engenharia Elétrica. Para o ano de 2020, foram ofertadas 480 vagas, distribuídos em 40 vagas para cada curso

¹⁰ Terminologia utilizada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file> Acesso em: 05 jun. 2020.

técnico dos eixos tecnológicos acima mencionados. O campus também desenvolve trabalhos de pesquisa e extensão, incluindo vários projetos do governo federal e do governo estadual em parceria com a Secretaria de Educação, como os cursos de Meio Ambiente, Eletromecânica e Administração ofertados na forma concomitante para alunos que estão cursando o Ensino Médio Regular em outra instituição de ensino.

O corpo docente é composto de 01 (um) professor da carreira de Magistério Superior e 76 (setenta e seis) professores da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico distribuídos nas diversas áreas do núcleo comum e áreas específicas de cada curso ofertado. Dentre eles 11 (onze) possuem doutorado, 27 (vinte e sete) mestres e 39 (trinta e nove) especialistas. Ainda compõe o quadro funcional do Campus 94 (noventa e quatro) servidores técnico-administrativos, distribuídos em nível superior, médio e de apoio aos cursos ofertados.

Quadro 5: Estrutura física do IFMA/Campus Imperatriz

SETOR/ÁREA	QUANTIDADE	DESCRIÇÃO
Sala de Aula	24	Divididas em cinco blocos, dois abrigam as salas do ensino técnico, o outro abriga as salas do ensino superior; 1 sala de áudio e vídeo e laboratórios.
Laboratórios	20	3 de Informática; 1 Centro de estudos de línguas; 1 de desenho técnico; 1 de segurança do trabalho; 2 de estudos e pesquisas em química; 1 de Física; 1 de Solo; 1 de Eletrotécnica; 1 de Segurança do Trabalho; 1 de Ciência da Computação; 1 de Solos; 1 de Topografia; 1 de Ensino de Física; 1 de Automação e Robótica; 1 de Medidas e Instalações Elétricas; 1 de Sistemas Digitais; 1 de Pesquisa.
Biblioteca	01	A biblioteca do campus Imperatriz possui 7.399 títulos, 17.530 exemplares. Nesses materiais estão incluídos: livros, monografias, referência, teses, Dissertações, DVDs e CDs.
Quadra Poliesportiva	01	Coberta e com capacidade para 600 pessoas.
Piscina	01	Com área aproximada de 750 m ²
Auditório	01	Com capacidade para 180 pessoas

Fonte: adaptado do site: <https://imperatriz.ifma.edu.br/estrutura-fisica/>

Sobre os aspectos estruturais do Campus, constatou-se que a instituição possui espaços físicos amplos, diversas salas de aula, laboratórios, auditório, quadra poliesportiva, piscina e biblioteca, essas estruturas físicas auxiliam o desenvolvimento

das atividades relacionadas ao ensino possibilitando uma ampla abordagem metodológica pelo professor.

No sistema de ensino profissionalizante, técnico e tecnológico é disponibilizada aos alunos uma formação técnica específica, com direcionamento ao mundo do trabalho e em paralelo à formação básica de nível médio, sendo as duas formações (técnica e regular) realizadas em cursos integrados. No IFMA/Campus Imperatriz a disciplina Arte é ofertada nos três anos do Ensino Médio, atualmente, é ministrada por dois professores graduados em Educação Artística com habilitação em música e em artes plásticas os quais desenvolvem suas atividades com base no tripé institucional ensino, pesquisa e extensão com carga horária média em sala de aula de 15 horas/aula.

As atividades docentes desenvolvidas no IFMA, são regulamentadas atualmente por meio da Resolução nº 67, de 30 de setembro de 2019, que disciplina as ações do professor no que tange ao planejamento, execução e acompanhamento pedagógico e institucional de. Conforme legislação específica da Educação Profissional, são consideradas atividades docentes aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional. Para o acompanhamento da realização dessas atividades docentes, os professores necessitam apresentar semestralmente e posteriormente comprovar essas ações através de Plano Individual de Trabalho – PIT, especificando cada demanda e a carga horária dedicada a ela.

Observando o plano de trabalho dos docentes de Arte no ano de 2019, constatou-se que as atividades foram pautadas no ensino tendo como destaque para as aulas e orientações aos discentes. Foi possível constatar que já existem algumas propostas integradoras, pois a estrutura da ementa a partir de 2017, já sugerem que essas atividades sejam contempladas no planejamento.

4.2 Sujeitos da pesquisa

Os participantes da pesquisa serão os alunos do 1º ano do Ensino Médio integrado do curso técnico em edificações¹¹, turno matutino, os alunos possuem faixa

¹¹ Comumente chamada de 111-I pois cada um dos Algarismos e letra possui um significado (1: Primeiro ano; 1: Código para o curso de edificações que foi o primeiro curso implantado no Campus Imperatriz; 1: Turno Matutino (Vespertino: 2 e Noturno: 3) e I: Curso na modalidade integrado (o campus possui ainda cursos com nomenclatura S: Subsequente e C: Concomitante).

etária em média de 15 anos. A turma possui 36 alunos matriculados regulamente, sendo 19 do sexo masculino e 17 do sexo feminino. Dentre os critérios de escolha da turma, seguem: diretrizes do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação (PPGEEB), no que tange a não realização da pesquisa em turmas que o pesquisador atua; disponibilidade e compatibilidade curricular da proposta da pesquisa; a carga horária dispensada ao 1º ano do Ensino Médio na disciplina História (40h), distribuídas em 2h/aulas semanais; a relevância deste trabalho para alunos já no primeiro ano como forma de conscientização para a interculturalidade.

Outro fator elementar para escolha e/ou seleção da turma do Curso Técnico em Edificações foi análise do documento oficial do curso por meio do Plano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, IFMA- Campus Imperatriz, 2018. Constatou-se no documento que, no que se refere à estrutura do currículo da educação básica, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena deve ser contemplado nos componentes curriculares Arte, Literatura e História, além de serem temas de projetos como Semana dos Indiosdescendentes e Semana de Africanidades, projetos de extensão e seminários.

4.3 Percurso Metodológico

Toda pesquisa tem sua gênese na concepção de um problema (KEMP, 1995). Em termos gerais, a ideia de pesquisa pode ser entendida, conforme Kourganoff (1990, p. 40), como “um conjunto de investigações, operações e trabalhos intelectuais ou práticos que tenham como objetivo a descoberta de novos conhecimentos, a invenção de novas técnicas e a exploração ou a criação de novas realidades”.

Outra definição que sustenta teoricamente a ideia de pesquisa é a de Sampieri (2013). O autor ressalta que “a pesquisa é um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno.” (SAMPLIERI, 2013, p. 30).

É nítido, nos dois conceitos apresentados, que a própria ideia de pesquisa traz em si múltiplas possibilidades de ação por parte do pesquisador em sua investigação. Assim, é necessário o pesquisador escolher entre as várias opções disponíveis relacionadas ao tipo de pesquisa e sua abordagem, aos participantes e ao local da pesquisa, aos instrumentos para a coleta de dados e as formas de análise

de dados coletados, para que a sua verificação obtenha êxito em sua proposta.

Dessa forma, este estudo caracteriza-se quanto à sua forma de abordagem como qualitativa, conforme Minayo (2001, p. 14), a pesquisa qualitativa trabalha com a multiplicidade de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Dessa forma, busquei aprofundar as interpretações dos significados da arte e da cultura indígena Canela sempre nos remetendo ao contexto escolar tendo essa abordagem como referência.

Esta pesquisa será baseada no método dialético que nos fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, estabelecendo que os fatos sociais não podem ser entendidos de forma isolada (GIL, 2008). Entende-se que a relação de aprendizagem é dinâmica, flexível, passível de mudança e o currículo também. É com base nos conteúdos ministrados em sala de aula e na interação educador/ educando que o conhecimento é gerado.

De igual forma esta pesquisa de enquadra, do ponto de vista de sua natureza, como um a pesquisa aplicada, que pode ser entendida como aquela que “o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos” (BERVIAN; CERVO, 1996, p. 47) concretizando-se nas bases metodológicas de um mestrado profissional. Assim esse tipo de pesquisa assenta-se nos princípios metodológicas de um mestrado profissional. Segundo o parágrafo único, da Portaria nº 17/ 2009 - Capes:

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional. (BRASIL, 2009, não paginado).

Na conjuntura de uma pesquisa aplicada, esta proposta trilhará os direcionamentos da pesquisa do tipo etnográfica, que objetiva compreender as situações cotidianas através de uma perspectiva cultural (ALVES-MAZOTTI, 2001). Quando a pesquisa etnográfica se refere à área educacional seu sentido torna-se mais amplo sofrendo assim, modificações significantes, fato esse realizado através da reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem num contexto sociocultural. Nesse sentido, foi adotada a concepção de André (1995), que diz que a pesquisa do

tipo etnográfica é uma adequação da etnografia ao campo de pesquisa educacional.

Busca-se dar relevo à contribuição da pesquisa do tipo etnográfica em nossa pesquisa, pois a mesma vislumbra as características das ações desenvolvidas ao longo da nossa trajetória de escolha do objeto de estudo, bem como atuação no contexto em que se concentra esta pesquisa. Corsaro (2005) reconhece que é necessário se inserir na cultura dos sujeitos da pesquisa e ser aceito por eles para que a pesquisa possa ser desenvolvida, isso pressupõe estar em campo e vivenciar a realidade.

Oliveira (2013, p. 169) explica que no campo educacional, os pesquisadores deparam-se com uma realidade social e cultural com a qual já estão familiarizados, mais que isso, da qual fazem parte. Por meio da interação do pesquisador com os sujeitos envolvidos, Oliveira (2013, p. 171) afirma que:

A descoberta se dá mediante um processo de observação cuidadoso de um fenômeno social, o que remete não apenas a um acúmulo de detalhes sobre uma determinada realidade. O que se mostra ainda mais importante no caso da Etnografia é a relevância que damos a esses detalhes, processo este que se dá em contínua reflexão com o que é encontrado em campo.

Durante minha vivência como professora de Arte no IFMA/Campus Barra do Corda, nos anos de 2016, 2017 e 2018, foi possível perceber que, mesmo diante de inúmeras vivências da comunidade escolar com os indígenas e, de igual forma, o esforço empenhado para trazê-los ao convívio das atividades desenvolvidas pela escola, era possível verificar lacunas no que tange à inserção da produção material produzida pelos Canela na disciplina Arte. Isso proporcionou não apenas a coleta de dados, mas a construção do material didático.

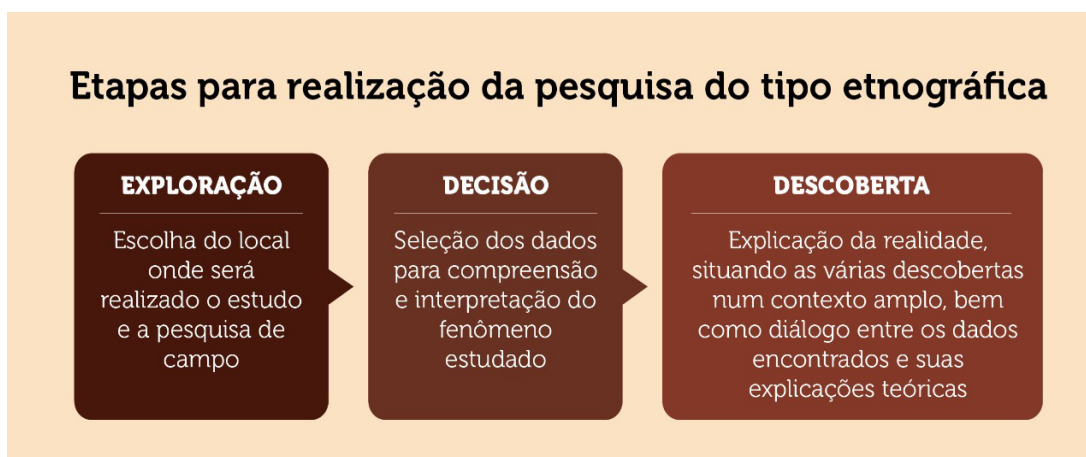
Quando a pesquisa etnográfica se refere à área educacional seu sentido torna-se mais amplo sofrendo assim, modificações significantes, fato este realizado através da reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem num contexto sociocultural. Nesse sentido, adota-se a concepção de André (1995, p. 28), compreendendo que o que se faz é uma adaptação da etnografia à educação. Portanto, são estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido restrito, pois são utilizados os mesmos instrumentos, mas o tempo de permanência em campo depende do objetivo da pesquisa.

Ainda, segundo a autora, a investigação do tipo etnográfica faz uso das técnicas associadas à etnografia, tais como: observação participante, entrevista e análise de documentos. De igual forma, Caldeira (1995) ratifica que para um estudo

do tipo etnográfico ser implementado é indispensável que o pesquisador vá a campo, vivencie as ações da vida cotidiana, descobrindo os seus significados e participando delas.

Ludke e André (1986) descrevem três etapas necessárias para realização da pesquisa do tipo etnográfica, conforme quadro abaixo:

Figura 15: Etapas para realização da pesquisa do tipo etnográfica



Fonte: elaborado pela autora (2020).

O pesquisador precisa se envolver com a pesquisa ao ponto de o mesmo ser capaz de gerar os dados que serão utilizados no estudo, para isso, segue algumas etapas importantes como a observação e a participação no ambiente social investigado, numa abordagem ampla e reflexiva é possível afirmar que o pesquisador não exerce neutralidade, pelo contrário, devem existir problemas, para que o tal, seja estudado e explicado (FRANCO, 2018).

O pesquisador tem um papel fundamental nesse contexto, sua participação é considerada primordial, pois, é dele a responsabilidade de coletar os dados através de diversos recursos de pesquisa, por fim, a pesquisa etnográfica como método científico, “[...] envolve não apenas identificar eventos e padrões culturais e sociais, mas interpretar seu sentido no contexto onde estão sendo produzidos” (FRANCO, 2018, p. 98).

4.3.1 Metodologias do ensino de Arte

As metodologias do ensino de Arte constituem-se como um conjunto de teorias educativas e procedimentos utilizados no desenvolvimento das aulas de Arte. Maria Fusari e Maria Heloísa Ferraz, em sua obra *Metodologia do Ensino de Arte* (2009), trazem uma concepção de metodologia do ensino de arte. Segundo as autoras, as metodologias abordadas no ensino de Arte referem-se aos:

Encaminhamentos educativos postos em práticas nas aulas e cursos de Arte. Em outras palavras, são ações didáticas fundamentadas por um conjunto de ideias e teorias sobre educação e arte, transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas. São ideias e teorias (ou seja, posições a respeito de “como podem” ou “como poderiam ser” as atuações educacionais) baseadas ao mesmo tempo em propostas de estudiosos da área e em nossas práticas escolares e que se concretizam nas propostas e aulas. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 139).

Os métodos educativos utilizados por cada professor na aprendizagem de conhecimentos em Arte pressupõem a relação intrínseca entre teoria e prática. Nesse aspecto as autoras destacam que a metodologia na área artística inclui escolhas profissionais e pessoais do professor quanto aos conteúdos de Arte, que são organizados e contextualizados para que o aluno possa sentir, apreciar e refletir sobre a arte (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 141).

Durante as décadas de 70, 80 e 90, muitos acontecimentos foram importantes para o direcionamento da educação no Brasil, entre eles, o fim da ditadura militar e implementação de uma nova política educacional no Brasil, com a definitiva incorporação da disciplina de Artes no currículo do 1º e 2º grau. Pouco tempo depois, em 1988 surge um movimento organizado de arte-educadores para legitimar suas ações e demandas frente à sociedade, a FAEB (Federação de Arte-Educadores do Brasil). Uma dessas demandas seria a implantação definitiva do ensino de Arte como política educacional do país e a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, que se tornou realidade em 1996.

De acordo com Barbosa (1999, p. 173), “Esta é uma conquista dos arte-educadores que pressionaram e persuadiram alguns deputados que tinham a responsabilidade de delinear as linhas mestras da nova Constituição”. Um amplo debate começou, sobre as novas propostas, ideias e metodologias para o novo ensino de Arte no Brasil já no final dos anos 80 (SILVA, 2011).

Diante desse novo cenário educacional em meados de 1989, a arte-educadora Ana Mae Barbosa, que na época era diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, organiza uma nova proposta para o ensino de Arte na escola. Ana Mae sistematizou o ensino baseando-se no DBAE (*Discipline-Based Art Education*), de origem americana que, de acordo com Oliveira (2009, p. 14), “enfoca quatro áreas: a história da arte, a estética, a crítica artística e a produção artística [...]”. Ainda segundo Silva (2011, p. 13):

Nos anos 90, das diversas reuniões e congressos realizados pelas associações de arte-educadores surgem discussões acerca da importância da apreciação estética, da arte como um meio para cognição e não somente expressão. Trabalhos que desenvolvam de forma sistemática atividades que de fato tornem os alunos sujeitos aptos a interagir e integrar um mundo que exige cada vez mais discernimento e objetividade na decodificação e leitura imagética.

Um novo cenário se coloca, onde os estudos e as ideias da Arte-educadora Ana Mae, ganham sentido, com a criação da então chamada Proposta Triangular, atualmente chamada de Abordagem Triangular (BARBOSA, 2014). Esta possui três eixos estruturantes, conforme imagem abaixo:

Figura 16: Abordagem Triangular



Fonte: layout criado pela autora (2020).

Dentro da Abordagem Triangular, os alunos não somente conhecem ou se apropriam de conhecimentos relativos as Artes. Ações como imaginar, questionar e comparar a história e a cultura a partir do cotidiano estabelecido em sala de aula são práticas basilares nessa metodologia. Ao desenvolver essa proposta, o aluno será

capaz, de contextualizar as produções artísticas, relacionando-os as suas experiências, promovendo uma aprendizagem significativa.

A Abordagem Triangular está alicerçada através da triologia “*Leitura da Obra de arte, Fazer artístico e Contextualização*”, onde cada etapa possui uma função bem definida dentro dos ensino de Artes, “pressupondo um pensamento articulado, no qual o contexto do educando é tomado com relevância frente ao conteúdo ensinado.” (SILVA; LAMPERT, 2017, p. 89). De modo geral, isso significa que, todos os conhecimentos passam de meramente teoria para se tornar concreto, reflexivo, crítico capaz de promover discussões entorno das concepções modernistas sobre educação em arte (SILVA; LAMPERT, 2017).

Dessa forma, Ana Mae (2006) traz reflexões sobre o processo de democratização dentro das Artes visuais, onde este deve assumir uma educação relevante, histórica e descontextualizada que seja capaz de intervir de forma consciente na realidade dos alunos.

A “*Leitura da obra de arte*” ou o ato de “ler” a Arte está diretamente ligada à apreciação e/ou admiração que, por sua vez, conduz os indivíduos a observação atenta de detalhes, caracterizando-as, identificando semelhanças, diferenças, além de ser capaz de relacionar materiais utilizados na produção artística, durante a apreciação, o indivíduo é capaz de desenvolver o senso estético, podendo atribuir adjetivos as obras.

O “*Fazer Artístico*” é a prática propriamente dita, é a evidência do fazer artístico ou ato de fazer arte, nessa etapa o indivíduo desenvolve toda sua criatividade desenvolvendo habilidades na hora de criar imagens, favorecendo a experimentação e a descoberta de diversos materiais, além de promover uma ecletica maneira de executar as obras.

A “*Contextualização*”, por sua vez, está ligada aos fatores históricos que é baseada no conhecimento que os alunos possuem sobre as artes através da investigação histórica, essa etapa é de suma importância, pois, produz conhecimento de forma contextualizado, através de comparação entre as diferentes épocas da sociedade, as civilizações antigas e as atuais.

A tríade da Abordagem Triangular foi referência para o desenvolvimento deste trabalho. As potencialidades metodológicas da abordagem nos permitiram organizar um percurso em que a três ações do processo ensino e aprendizagem são articulados. Barros (2017, p. 117) corrobora o entendimento seguido neste trabalho

ao afirmar que o processo de articulação do Ler, Contextualizar e Fazer pode tomar caminho distintos, dependendo do contexto, da natureza das obras, do tempo e do momento. Dessa forma, a construção metodológica fica a cargo de cada professor, a partir do desenvolvimento de sua prática (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 170).

Compreendendo que a abordagem é construtivista, interacionista, diálogo e pós-moderna, além de articular a Arte como expressão e como cultura em sala de aula (BARBOSA, 1998, p. 41), elaborei a proposta didática implementada no IFMA/Campus Imperatriz por meio da história, cultura e arte indígena. Segundo Barbosa e Cunha (2010), os três eixos da abordagem não estão organizados de forma hierárquica ou linear mas enfatiza as conexões existentes entre elas. O “*Fazer Artístico*” exige situar o tema abordado, assim, o primeiro momento foi a “*Contextualização*”¹², onde busquei estabelecer relações entre conhecer um pouco da história, principais etnias, línguas, terras indígenas e cultura dos povos indígenas do Brasil e do Maranhão. O segundo momento envolveu a “*Leitura da Obra de Arte*” por meio do conhecimento e apreciação das produções materiais dos povos indígenas Canela-Ramkokramekrá, mais especificamente as pinturas corporais. Por último, proporcionei o “*Fazer artístico*” através das atividades práticas, com uso de grafismos indígenas.

4.4 “Arte Mermortunré”: o produto de pesquisa

Como parte dos desdobramentos desta investigação, foi organizado o material didático “Arte Mermortunré”¹³ (APÊNDICE E) de forma introdutória para a execução das aulas com os alunos do IFMA – Imperatriz. A diagramação privilegiou conteúdos, formato e design que valorizasse produção material (pinturas corporais, adereços e cestarias) dos povos Canela. A ideia deste produto é possibilitar o conhecimento da arte indígena Canela ressaltando aspectos artísticos, culturais e sociais dessa etnia.

Em decorrência da aplicação desse material didático, aliada às contribuições dos alunos e verificação prática das atividades e conteúdos trabalhados

¹² Segundo Barros (2017, p. 108), a contextualização no processo de ensino e aprendizagem é a porta aberta para interdisciplinaridade. Levando em consideração que aplicabilidade do produto desta pesquisa foi implementado na disciplina de História, a contextualização foi a condição básica do momento histórico sobre as populações indígenas do Brasil.

¹³ Mermortunré ou Mêmöltümre é a autonegação do povo Canela que significa povo primitivo.

nas aulas/oficinas, além do diagnóstico da ausência de pontos importantes, informações adicionais, direcionamentos metodológicos, e outros fatores que se fizerem necessários no decorrer do trabalho, tive a reelaboração dessa proposta pedagógica, que corresponde ao produto final desta investigação e requisito do Mestrado Profissional.

O conteúdo do material *Arte Mermortunré* foi organizado da seguinte forma:

- Considerações iniciais sobre os povos Canela: habitação, localização, modos de vida;
- Pintura corporal Mermortunré: principais materiais utilizados nas pinturas, principais grafismos e sua representatividade;
- Adereços;
- Cestaria;
- Seções explicativas para o aluno:
 - a) “Para saber mais”: Apresenta informações complementares e curiosidades a respeito do assunto abordado;
 - b) “Fica a Dica”: Traz dicas de sites, museus virtuais, livros, artigos e trabalhos científicos a respeito das informações em questão
 - c) “Conexões”: Estabelece ligações com temáticas atuais relacionadas ao conteúdo que está sendo abordado;
 - d) “Praticando”: Corresponde a exercícios de fixação, atividades práticas para serem desenvolvidas individualmente ou em grupo;
 - e) “Curiosidades”: Traz algumas informações complementares a respeito da arte, cultura dos povos Canela.
 - f) Orientações Pedagógicas: Traz aos professores um roteiro dos conteúdos que foram trabalhados de forma interdisciplinar com a disciplina de História, abordando a contextualização histórica, geográfica das terras dos povos indígenas do Brasil, bem como uma introdução sobre conceitos, nomenclaturas, formação e contribuições da Matriz Tupi para a cultura brasileira.

Convém salientar que os dados obtidos dos povos Canela-Ramkokramekrá

e todo material visual reunido neste produto obedeceu aos critérios legais necessários para o ingresso em terras indígenas que se encontram regulamentados na Funai, através da Instrução Normativa nº 001/PRES/1995, para pesquisa científica, e da Portaria nº 177/PRES/2006, que trata dos direitos autorais e uso de imagens indígenas.

Inicialmente, solicitou-se à Coordenação Técnica Local/FUNAI da cidade de Barra do Corda (MA) o ingresso à Terra Indígena Kanela (APÊNDICE A), juntamente com a carta de apresentação para concessão de pesquisa de campo disponibilizada pelo programa de mestrado (ANEXO 1), projeto de pesquisa e demais documentos pessoais exigidos para a realização de pesquisa científica.

De posse da autorização concedida através da Coordenação Técnica Local, FUNAI (ANEXO 2), iniciei esta pesquisa na aldeia Escalvado, onde tive o primeiro contato com o cacique Sr. José João Wôõpoc que autorizou nosso acesso à comunidade para realização da pesquisa (ANEXO 3). Durante o trabalho de campo, tive o auxílio do indígena Amarildo Jonhkrin Canela, que colaborou com as entrevistas e cessão de direitos de uso de imagens fotográficas (ANEXO 4), presentes no material didático.

4.5 Instrumentos de coleta de dados

Partindo da proposta desta investigação, foram selecionados os seguintes instrumentos de coleta de dados utilizados:

- a) Pesquisa Bibliográfica: foram utilizadas referências bibliográficas na área de História, Cultura e Arte dos povos indígenas; Arte-Educação e Interculturalidade, Cultura e Artes Visuais, dentre outros;
- b) Pesquisa Documental: Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN, Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN+, Orientações Curriculares para o Ensino Médio- OCEM e Base Nacional Comum Curricular- BNCC, Lei nº 11.645/08 e documentos que versam sobre a educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio;
- c) Observação participante: segundo Chehuen Neto (2012, p. 152), a observação participante “é o contato direto do observador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista”. Para compreender o papel social da arte

indígena, Barros (1999, p. 117) afirma que é necessário observá-la *in loco*, isto é, no cotidiano da comunidade e também nos períodos festivos, rituais, momentos privilegiados para produção artística. A técnica da observação nos permitirá “obter informações sobre o comportamento dos indivíduos tal qual ele acontece” (SORIANO, 2004, p. 147). Entende-se que esse instrumento é de suma importância para se identificar aspectos particulares de um trabalho que está em processo de construção, através de experiências artísticas e o registro das formas artísticas trabalhadas pela etnia Canela, constituindo-se num elemento relevante para a coleta de dados deste trabalho.

- d) Entrevistas: este instrumento é o mais usual no trabalho de campo, pois, por meio dela, o pesquisador pode obter informações através das falas dos participantes envolvidos. Optou-se pela ideia de levantar dados a partir das ações dos indígenas que produzem a arte Canela, através de entrevistas nãoestruturadas que, na prática, sua dinâmica pode ser modificada em função de características específicas do grupo estudado (SORIANO, 2004); Dessa maneira foram realizadas entrevistas com os indígenas sobre os simbolismos envolvidos na produção artística dos Canela, materiais utilizados e dinâmica da produção das peças para configuração e entendimento sobre suas vivências e práticas enquanto produtores de arte (materiais utilizados, formas presentes em sua produção, símbolos, dentre outros);
- e) Registro fotográfico: para captação das manifestações artísticas dos índios Canela-Ramkokramekrá (pinturas corporais, adereços e cestarias) para inserção no material didático;
- f) Diário de Campo: conforme Barros e Lehfeld (2007, p.105), “é o registro de fatos verificados através de notas e/ou observações”, com a função de registrar as atividades diárias executadas e, também, as não executadas com sua respectiva justificativa, além de percepções e experiências vivenciadas no decorrer do trabalho. Assim, constituiu-se como mais uma ferramenta que trouxe consistência ao trato dos dados para esta investigação.

4.6 Cultura e Arte Indígena Canela-Ramkokramekrá: relatando a experiência no IFMA – Campus Imperatriz

Este tópico trata sobre a aplicabilidade do produto proposto neste trabalho. Inicialmente, faz-se uma breve exposição sobre as atividades iniciais implementadas com os alunos além dos assuntos contemplados no material didático utilizado pela pesquisadora para as aulas de Arte indígena no Campus Imperatriz. Seguindo a metodologia do ensino das artes, esta seção vai apresentar as etapas de apreciação e prática da proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2010):

Quadro 6: Quadro da aula 01

QUADRO DE AULA 01	
Conteúdo trabalhado	- Apresentação da proposta - Diálogo inicial sobre a temática indígena com os alunos

Fonte: elaborado pela autora.

No IFMA/Campus Imperatriz, a disciplina Arte I é ofertada aos alunos no primeiro semestre do ano letivo (no período letivo 2019.1). Tal fato, nos direcionou a viabilizar a pesquisa junto à disciplina de História tomando por base a Lei nº 11.645/08 que estabelece o tratamento da cultura e história indígena em todo o currículo da educação básica, conforme redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, não paginado).

Conforme se pode constatar, os conteúdos concernentes à temática indígena devem ser abordados em diversas disciplinas do currículo escolar. Dessa forma, busquei junto à coordenação pedagógica do Instituto a apreciação da ementa das disciplinas ofertadas no semestre vigente e a viabilidade da carga horária dos professores para aplicação do produto da pesquisa. Posteriormente, fui informada que

a professora de História estava trabalhando o conteúdo de expansão marítima e disponibilizou seus horários para o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 7: Ementa da disciplina de História (1º Ano)

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA		
Carga horária total: 80h	Carga horária semanal: 2h	1ª série
OBJETIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender diferentes discursos sobre o conhecimento histórico e sua constituição como instrumento de análise do processo de formação das sociedades; ▪ Analisar a evolução humana no contexto histórico (social, político e econômico) da Pré-história ao período medieval; ▪ Compreender a dinâmica dos contextos históricos, as mudanças ocorridas e reflexos para a contemporaneidade. 		
EMENTA (BASES TECNOLÓGICAS E CIENTÍFICAS)		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O conhecimento histórico; ▪ Da Pré-história à Antiguidade Clássica; ▪ A Idade Média; ▪ O Feudalismo; ▪ Monarquias nacionais; ▪ Mercantilismo; ▪ Expansão marítima; ▪ Reforma Protestante. 		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		
BRAICK, Patrícia Ramos. História das cavernas ao terceiro milênio: da conquista da América ao século XIX . 2. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2010. 144 p. 2v. il.		

Fonte: Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações (2018).

Meu encontro com a professora da disciplina foi para explicar a pesquisa e buscar formas de integração do conteúdo e do produto que abordava a Arte Indígena dos povos Canela-Ramkokramekrá. A professora relatou sua dificuldade em trabalhar matemática e solicitou que contemplássemos em nossos estudos os povos indígenas do Brasil e do Maranhão no intuito de explorar e registrar a presença dos povos indígenas no Brasil desde a chegada dos europeus reconhecendo sua importância para a formação do povo brasileiro e que abordássemos a situação atual desses povos.

Na tentativa de promover um diálogo com a Arte e a História, foram elaboradas algumas orientações didáticas que explorassem a temática e que possibilitassem a discussão acerca dos ascendentes e das influências desses povos para construção do país, as principais etnias, questões territoriais, além de referências sobre esses povos no estado do Maranhão.

O primeiro contato com os alunos da turma do 1º ano do curso técnico em Edificações¹⁴ se deu no final do mês de outubro de 2019, no turno matutino (turno regular do curso), e deu-se inicialmente com a apresentação do que seria o trabalho e a entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES B e C) aos alunos participante da pesquisa. Partiu do ponto que seria necessário o conhecimento prévio dos alunos sobre o que seria feito, bem como de sua real percepção da importância das atividades a serem desempenhadas uma vez que eles seriam avaliados durante todo o processo e suas condutas sobre a investigação seriam analisadas para interpretação.

Durante esse primeiro encontro com a turma, obtive alguns comentários dos alunos sobre a ausência de contato com a temática indígena e, conseqüentemente, de conhecimento sobre a população indígena ou apenas discussões esporádicas do tema no mês de abril, mesmo que no entorno da cidade de Imperatriz exista a presença várias aldeias indígenas, de forma específica a etnia Krikati. Assim, fui questionada logo de início sobre o porquê de não organizar uma visita técnica para alguma aldeia da região.

Há de ressaltar aqui que os alunos do IFMA/Campus Imperatriz se constituem num público selecionado¹⁵ pois existe um certame onde são aplicadas questões de português e matemática para ingresso dos estudantes. Apesar disso ainda existem, povoando a interpretação dos estudantes, fortes posicionamentos etnocêntricos que demonstram a percepção irreal dos alunos da realidade que os cerca.

Quadro 8: Quadro da aula 02

QUADRO DE AULA 02	
Conteúdo trabalhado	- Conceitos e nomenclaturas indígenas; - Formação do povo brasileiro

Fonte: elaborado pela autora.

¹⁴ Comumente chamada de 111-I pois cada um dos Algarismos e letra possui um significado (1: Primeiro ano; 1: Código para o curso de edificações que foi o primeiro curso implantado no Campus Imperatriz; 1: Turno Matutino (Vespertino: 2 e Noturno:3) e I: Curso na modalidade integrado (o campus possui ainda cursos com nomenclatura S: Subsequente e C: Concomitante).

¹⁵ Poderia até se inferir que seriam os melhores alunos da cidade oriundos das redes públicas e privadas pois a instituição possui grande aceitação por parte da comunidade escolar na cidade tendo uma grande procura por parte dos pais visando a aprovação de seus filhos no seletivo do IFMA-Imperatriz.

O segundo encontro teve um tempo menor por ter sido após o intervalo¹⁶. Com isso, houve uma demora considerável dos alunos pois como as aulas vão até as 12:50 alguns alunos ficam protelando seu retorno à sala.

Apesar de algumas dificuldades na instalação do datashow, iniciava exposição baseada na discussão conceitual que o envolve a temática indígena no que concerne às nomenclaturas utilizadas: índios, indígenas, tribos, povos, etnias, aldeias, dentre outros.

Por ser generalizante, o termo “índio”, usado para designar todo habitante das Américas antes da chegada dos europeus não dá conta de abranger sua complexidade e diversidade, mesmo que existem algumas semelhanças em seus modos de viver. O termo é insuficiente para demonstrar as enormes diferenças que existem entre os povos indígenas, com identidade próprias e distintas crenças e tecnologias, além de formas únicas de viver e representar a vida. Por isso, pode-se verificar em alguns estudos o emprego dos termos “sociedade” ou “povo” para designar uma coletividade indígena. (SILVA; COSTA, 2018, p. 11).

Considera-se que os nomes utilizados dizem muito sobre aquilo que se quer explanar e, por isso, coloca-se a necessidade de levar em conta a pluralidade de culturas presentes na formação do povo brasileiro como forma de nomear corretamente as ideias e pensamentos para não incorrer em postulados que levem em consideração uma história de racismo e preconceito.

Essas ponderações foram realizadas para esclarecer aos alunos que esses termos embora encontrados em literaturas que falam da história das populações indígenas, trazem consigo estereótipos e significados que nem sempre representam àqueles que são nomeados. Conhecer os termos corretos e suas designações fortalece o respeito e o reconhecimento de uma sociedade específica que são diferentes e podem ser aceitas pelas demais sociedades indígenas e não indígenas.

Após responder a essas questões, fez-se necessário uma abordagem sobre a formação étnica e cultural do povo brasileiro. Busquei subsídios nos estudos da obra “O povo brasileiro”, do antropólogo Darcy Ribeiro (1995), onde descreve a matriz africana, indígena e lusitana e de que forma essas matrizes foram se relacionando por meio, muitas vezes, da violência. O autor destaca que a escravidão

¹⁶ A estrutura dos horários do IFMA/Campus Imperatriz disponibiliza dois momentos de intervalo no decorrer do turno matutino por conta de duas situações: início as 07:10hs e término às 12:50 e a localização do campus ser afastada dos bairros com maior população na cidade (dificuldades dos alunos com transporte e retorno para casa). Dessa forma, as aulas possuem 50 minutos e os dois intervalos são de 08:50 às 09:10 e de 10:50 às 11:00 (Este último é menor por conta da proximidade com a hora do almoço).

foi a principal mão de obra utilizada pelos colonizadores e traz uma reflexão do quanto essas relações refletem até hoje em nossa sociedade.

Nessa aula, procurei dar ênfase à matriz Tupi, destacando as contribuições e legados deixados por esses povos. Para iniciar esse assunto, procurei chamar atenção e promover uma reflexão sobre a chegada dos lusitanos às nossas terras por meio da exibição do vídeo *Índios e Portugueses - Encontro & Desencontros*¹⁷, onde Darcy Ribeiro narra trechos da carta de Pero Vaz de Caminha e descreve as primeiras percepções do momento da chegada dos europeus e recepção dos povos indígenas habitantes do Brasil.

Após exibição do vídeo, fui surpreendida pela pergunta de uma aluna sobre quais razões me levaram a pesquisar sobre os povos indígenas. Busquei naquele momento resgatar a memória da vivência como professora de Arte no IFMA/Campus Barra do Corda e compartilhar com os alunos minha primeira visita e contato com os povos Canela. Foi oportuno falar sobre a valorização desses povos e sobre as heranças deixadas por eles como destaca Darcy Ribeiro (1995): Que legado esses povos deixaram? Quem somos? O que perdemos?

Finalizei a aula com a discussão sobre indagação feita no vídeo "aquela sociedade tinha alguma coisa que nós perdemos", onde o antropólogo destaca sua vivência com indígenas, o respeito mútuo, a solidariedade, a cordialidade entre os membros, dentre outros aspectos relevantes. De uma certa forma, os índios foram esquecidos ou perderam seus valores no decorrer do tempo, especificamente, nas sociedades indígenas, resultado de décadas de escravidão e submissão à violência ao longo de sua história.

Quadro 9: Quadro da aula 03

QUADRO DE AULA 03	
Conteúdo trabalhado	<ul style="list-style-type: none"> - O povo brasileiro – Matriz Tupi; - Contribuições dos povos indígenas para a cultura brasileira; - Terras e povos indígenas do Brasil

Fonte: elaborado pela autora.

Dando continuidade ao conteúdo da aula anterior, solicitei à coordenação pedagógica da escola a sala de vídeo para exibição do vídeo “O povo brasileiro- Matriz

¹⁷Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hzGAcqGiV0g&t=20s> Acesso em: 24 out. 2019.

*Tupi*¹⁸, com duração de 30 minutos- que faz parte da obra do autor Darcy Ribeiro. Com a devida autorização, fui direcionada para sala de informática, que possui datashow e a estrutura para execução da proposta.

Iniciei a aula explicando os principais aspectos que seriam abordados no vídeo e que seria necessário que os alunos precisariam registrar em seu caderno os pontos que mais relevantes na observação individual, pois no final da exibição seria aberto espaço para discussão sobre o vídeo.

Figura 17: Alunos durante exibição do vídeo



Fonte: registro da autora (2019).

Durante a exposição do vídeo, uma aluna citou que já havia assistido ao vídeo no primeiro semestre durante a programação da Semana Indígena no Campus. Ao término do vídeo, observei alguns alunos ainda fazendo anotações em seu caderno e prontamente solicitei que cada aluno destacasse cinco questões que chamaram a atenção no documentário. Dentre as observações elencadas pelos alunos, pode-se citar: como era a convivência dos indígenas?; Quais as funções exercidas por homens e mulheres na comunidade?; Qual a relação entre a cosmovisão dos indígenas com a natureza; e O que nós herdamos culturalmente desses povos?.

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rQOPdiEdX24> Acesso em: 27 out. 2019.

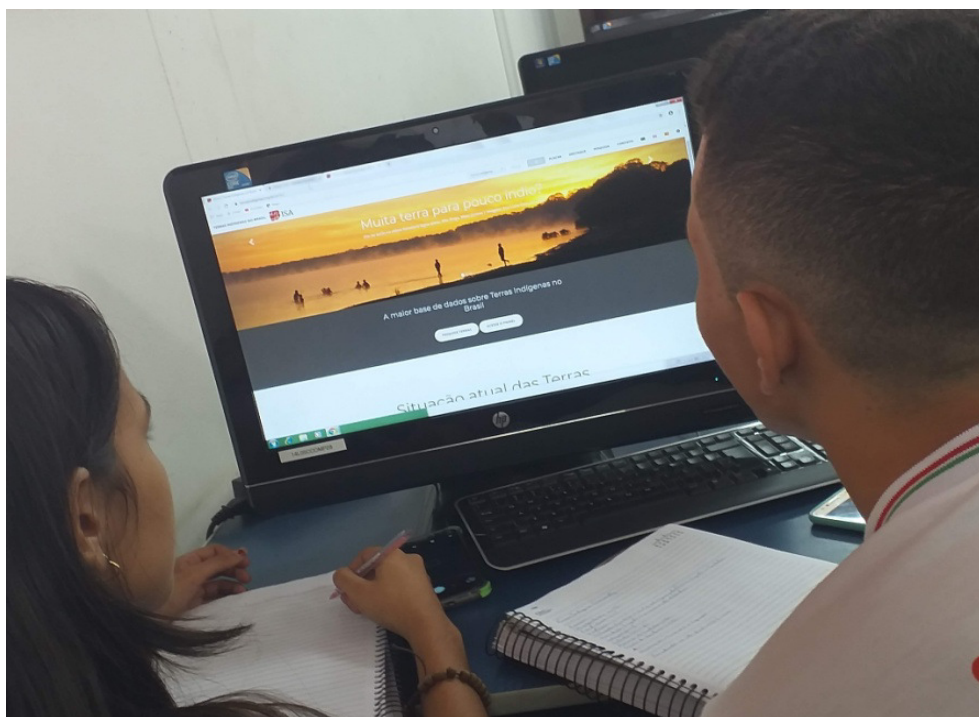
Na obra *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau* (1995), a autora Berta Ribeiro descreve as contribuições dos povos indígenas à cultura brasileira e destaca que nos recursos da flora e da fauna esses povos desenvolveram formas de manejo e estratégias adequadas de domínio e busca do entendimento da realidade que o cerca. Dessa maneira, o conhecimento indígena sobre o meio ambiente, através do saber etnobotânico, etnozoológico, da fauna terrestre e fluvial, contribuiu para as relações atuais do homem com a vida vegetal e animal.

No segundo momento da aula, propus uma atividade de pesquisa nos principais sites que possuem informações sobre as populações indígenas do Brasil. Orientei os alunos para que permanecessem na sala de informática, pois iríamos conhecer um pouco sobre os dados atuais das populações indígenas do Brasil, etnias, e, principalmente, as terras homologadas, declaradas, identificadas e em processo de identificação. Solicitei aos alunos que acessassem o site do Instituto Socioambiental (ISA)¹⁹ e direcionei a navegação para os principais ícones do site: o que é o ISA, notícias atualizadas, campanhas e redes que o ISA apoia, coordena e participa, imagens, blogs, mapas, dentre outros.

Em um primeiro momento, pedi que os alunos conhecessem o site no ícone “quem somos”, de modo a saberem qual a função do ISA, onde atua e os programas nacionais e regionais.

¹⁹ O Instituto Socioambiental (ISA) é uma organização da sociedade civil brasileira, sem fins lucrativos, fundada em 1994, para propor soluções de forma integrada a questões sociais e ambientais com foco central na defesa de bens e direitos sociais, coletivos e difusos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos. O ISA também atua em diversos programas de valorização da diversidade socioambiental, segurança alimentar, produção colaborativa e intercultural, como por exemplo, Xingu, vale do Ribeira, Política e Direito Socioambiental, dentre outros. Assim, o ISA é referência nacional na produção, análise e difusão de informações qualificadas sobre os povos indígenas no Brasil e mantém pesquisas sobre os índios no Brasil, e também uma ampla rede de colaboradores que contribui com informações e artigos para publicações impressas e para os sites do tema.

Figura 18: Alunos realizando pesquisa no site do Instituto Socioambiental (ISA)



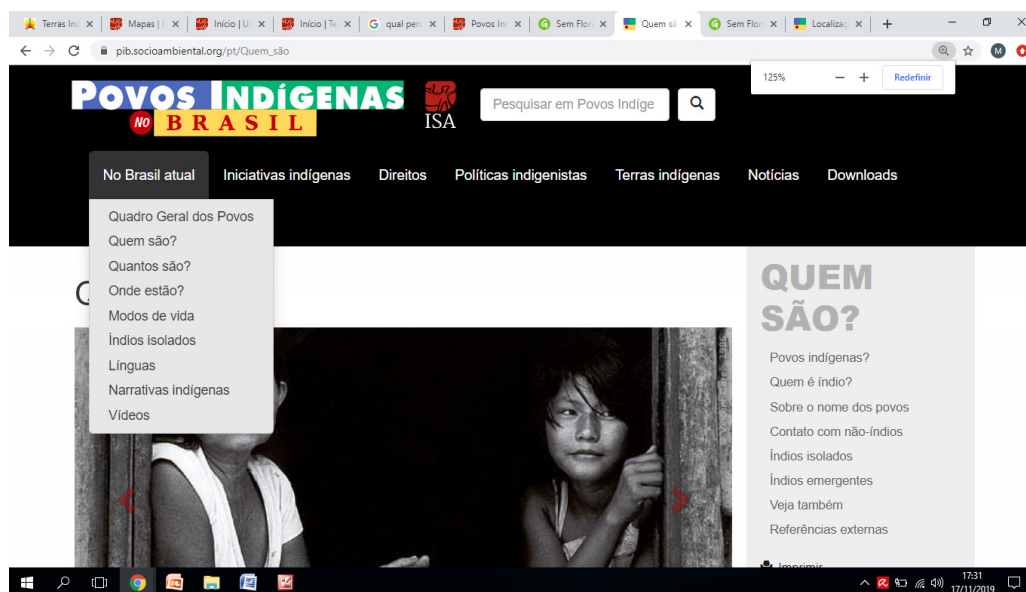
Fonte: registro da autora (2019).

Dentre as diversas informações e notícias que o site possui, escolhi a busca por informações sobre a situação atual das Unidades de conservação e as Terras Indígenas do Brasil no ícone *Mapas*. Ainda nesse ícone, pedi aos alunos que fizessem anotações dos números encontrados no site.

Muitos alunos demonstraram estar surpresos com a quantidade de terras indígenas que fazem parte do território brasileiro. Para obter informações mais precisas sobre essa questão, pedi que os alunos acessassem o programa *Povos Indígenas no Brasil*²⁰ que faz parte do site do ISA e no ícone Terras Indígenas conhecessem a localização e extensão das terras indígenas do Brasil.

²⁰ O tema Povos Indígenas no Brasil do ISA é referência nacional na produção, análise e difusão de informações qualificadas sobre os povos indígenas no Brasil. Mantém, desde o início da década de 1980, pesquisas sobre os índios no Brasil, e também uma ampla rede de colaboradores que contribui com informações e artigos para publicações impressas e para os sites do tema.

Figura 19: Captura de tela do programa Povos Indígenas no Brasil



Fonte: captura de tela realizada pela autora (2019).

Posteriormente, solicitei aos alunos que acessassem o site da Fundação Nacional do Índio - FUNAI²¹ como objetivo de explorar e conhecer as principais reservas indígenas do território maranhense. No site, na barra superior da página, foram encontrados o título *Índios no Brasil*, as modalidades de terras indígenas, as fases do processo demarcatório das terras tradicionalmente ocupadas, quais sejam: em estudo, delimitadas, declaradas, homologadas, regularizadas e interditadas.

A aula/oficina desse dia objetivou conhecer os diversos grupos étnicos indígenas do Estado do Maranhão situando as principais informações. Dessa maneira, intencionei através dessa atividade sensibilizar os alunos para a realidade indígena no Maranhão.

No segundo momento da aula, destaquei que as comunidades indígenas são classificadas a partir do seu tronco linguístico. No Maranhão há dois troncos linguísticos: o tronco linguístico Tupi e o Jê. Esses grupos estão situados em diversas regiões do estado maranhense. Os grupos que pertencem ao tronco

²¹Disponível em <http://www.funai.gov.br/>. Acesso em: 29 out. de 2019. A Fundação Nacional do Índio – FUNAI é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. Cabe à FUNAI promover estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras indígenas. A FUNAI também coordena e implementa as políticas de proteção aos povos isolados e recém-contatados.

linguístico Tupi são: Guajajara, Tembé, os Guajá e Kaapor. Os grupos que pertencem ao tronco Jê são: Canela-Ramkokramekrá e Apaniekra, Krikati e Gavião.

Figura 20: Alunos realizando anotações das informações encontradas no site da FUNAI



Fonte: registro da autora (2019).

As pesquisas realizadas em sites específicos buscaram apresentar os números da população indígena brasileira, bem como sua localização por regiões e outras informações importantes para compreensão da diversidade populacional e étnica no país. O conjunto de dados que o site oferece contribuiu para o aprendizado dos alunos e a aprofundarem a compreensão sobre a diversidade sociocultural dos povos indígenas que, por sua vez, merecem(re)conhecimento e valorização.

Quadro 10: Quadro da aula 04

QUADRO DE AULA 04	
Conteúdo trabalhado	<ul style="list-style-type: none"> - Povos indígenas do Maranhão - Povos Canela – Ramkokramekrá - Pintura Corporal indígena;

Fonte: elaborado pela autora.

Na aula anterior, os alunos puderam conhecer vários grupos indígenas pertencentes ao estado do Maranhão e analisar a distribuição geográfica das etnias no território maranhense, dentre outras informações. Já nesta aula, busquei afunilar o

assunto, privilegiando os grupos indígenas pertencentes à região central do Maranhão, os povos Canela e Guajajara. Através de slides, apresentei dados populacionais, discorri um pouco sobre a história de contato desses povos, o significado do nome, a organização social e política, as principais atividades econômicas, relações de gênero, um pouco sobre a cultura e ritual realizados pelos povos Guajajara.

Privilegiando a didática no trabalho, trouxe uma tabela com informações das terras indígenas, municípios onde cada as etnias de localizam e as extensões territoriais de cada grupo. Para melhor fixação do conteúdo e registro dos dados, pedi aos alunos que fizessem anotações em seus cadernos:

Figura 21: Alunos fazendo seus apontamentos durante a aula



Fonte: registro da autora (2019).

Em momento posterior, destaquei a importância do estudo sobre os povos Canela e sua representatividade na região Centro-Sul do Maranhão. Na região central do Maranhão, dois grupos fazem parte dos Canela, os Apanyekrá e Ramkokramekrá. Inicialmente, elenquei algumas semelhanças entre esses grupos, como a língua e o repertório cultural, calendários associados aos fenômenos naturais, rituais, organização social e atividades econômicas.

Os povos Apanyekrá estão situados na Terra Indígena Porquinhos, localizada no município de Fernando Falcão. A aldeia fica 45km a oeste da aldeia dos

povos Ramkokramekrá. Além dessas informações, trouxe ao conhecimento dos alunos diversos dados referentes ao grupo Apanyekrá: como são conhecidos, demografia, organização familiar, atividades produtivas dentre outros.

Depois de estudarmos sobre os grupos acima, apresentei aos alunos a proposta didática de estudo sobre os povos Canela-Ramkokramekrá, seus bens culturais e a estrutura que fazia parte do produto da dissertação. A cada assunto abordado seriam realizadas atividades práticas, exibição de vídeos, curiosidades, dicas de site e bibliografias, além de algumas conexões com conteúdos relacionados aos povos indígenas do Maranhão.

Dessa forma, explanei sobre a escolha do nome Mermortunré para designar os povos Canela-Ramkokramekrá no material didático. Esse nome foi mencionado no primeiro contato que tive com os Canela. Segundo o professor Ricardo Keperê Canela, eles se reconhecem como povos Mermortunré, que significa “povos primitivos”. Assim, optei por essa denominação para relacionar o significado à Arte produzida pelos povos indígenas dessa etnia.

Para compreender um pouco sobre as nomenclaturas utilizadas para denominar esses povos, exibi o vídeo *Ramkokramekrá Kanela* (1995)²², onde o ancião da aldeia Raimundo Roberto comenta um pouco sobre os nomes que esses povos receberam ao longo do tempo salientando que o nome dado pelos avós (antigos) era Mermortunré.

Cientes dessas nomenclaturas, trabalhei a primeira parte do material proposto, trouxe informações sobre a localização, classificação linguística e dados populacionais. Mostrei imagens da vista área da aldeia e também um desenho que faz referência ao olhar interior da aldeia feito por um indígena Canela. O olhar sobre a aldeia na visão geográfica (exterior) e representativa (interior) ajudou os alunos compreender as peculiaridades que esses povos possuem quanto sua organização social, política e econômica. Isso reflete na divisão espacial da aldeia relacionada aos pontos cardeais, na disposição das casas e na constituição das famílias que compõem os grupos da comunidade. Para obter mais informações e mostrar um pouco do cotidiano da comunidade, aspectos do modo de vida e da cultura, os alunos assistiram o documentário *Os Canela*²³.

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VISS0Hs0lh8&t=37s> Acesso em: 06 nov. 2019.

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MHXIABaTlcU&t=283s> Acesso em: 06 de nov. 2019.

Figura 22: Aluna destacando informações exibidas no vídeo sobre os Canela-Ramkokramekrá



Fonte: registro da autora (2019).

O momento de curiosidade e descontração foi quando exibi aos alunos um prato típico da culinária Canela, o berubu. Mostrei aos alunos a imagem do prato finalizado. O berubu trata-se de uma massa de mandioca adicionada de carne bovina ou carne de caça no formato semelhante a uma pizza (circular), conforme figura abaixo. Os alunos automaticamente à compararam a uma pizza o que era normal pelo seu formato e disposição de acompanhamento. Ao final da aula, pedi aos alunos que realizassem uma atividade de pesquisa sobre a cultura dos povos Ramkokramekrá-Canela, destacando a música, artesanato e rituais em livros. Fiz indicações de livros e sites que já conhecia.

Figura 23: Berubu

Fonte: João Canela (2017).

Quadro 11: Quadro da aula 05

QUADRO DE AULA 05	
Conteúdo trabalhado	- Atividade do produto da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora.

Nessa aula, solicitei ao departamento de ensino o laboratório de informática para trabalharmos com recursos audiovisuais. Após iniciar na aula anterior o trabalho com o material sobre os povos Canela, propicie aos alunos um momento de audição e exibição do clip da música *Curumim chama Cunhatã* (*Jorge Ben Jor*). No primeiro momento, distribuí cópia da música e fiz a leitura da letra da música com a turma; em seguida, exibi o clip da música²⁴:

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y1Hwf3KXKlc> Acesso em: 08 nov. 2019.

Figura 24: Exibição do clip da música Curumim chama Cunhatã (Jorge Ben Jor)



Fonte: registro da autora (2019).

Ao término da exibição do clip da música, muitos alunos pediram que a música fosse repetida, uma aluna comentou sobre: *“professora porque a senhora não coloca a gente para apresentar no auditório essa música? Outros alunos ratificaram: Sim, professora a música é muito boa, a senhora só tem que ensinar cantar na língua deles.*

Essa postura dos alunos foi extremamente importante e significativa, pois atividades que trabalham a temática indígena devem ser realizadas ao longo do ano, não apenas serem realizadas no mês de abril no calendário escolar como semana alusiva à cultura indígena²⁵. Deve-se oportunizar aos alunos o conhecimento e a valorização da cultura indígena. Além disso, essa conduta resultou em um *feedback* sobre o trabalho implementado até o momento.

A partir dessa nova demanda apresentada pelos alunos, tive que redirecionar colocando algumas questões. A primeira questão buscava saber quais

²⁵ Os *campi* do IFMA possuem Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indiodescendentes (NEABI) que são responsáveis por todas as programações relacionadas à temática indígena, especificamente. “O Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indiodescendentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão foi institucionalizado pela Resolução CONSUP nº 008/2010, de 20 de janeiro de 2010. Tem por objetivo geral a execução de práticas pedagógicas no desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão voltadas para o estudo da diversidade, contemplando as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFMA.” Disponível em: <http://neabiifma.blogspot.com/p/sobre-o-neabi.html> Acesso em: 10 fev. 2020.

grupos indígenas citados na música os alunos conheciam. Das 32 respostas obtidas 27 alunos citaram os povos TUPIS, GUARANIS e RAMKOKRAMEKRÁ, 4 alunos Jês e 1 aluno não respondeu à questão. Como já havia ministrado para os alunos sobre as populações indígenas do Brasil e, especialmente, os grupos indígenas do Maranhão, foi possível a identificação, sobretudo dos Ramkokramekrá.

A segunda questão abordada buscava instigar os alunos quanto à crítica abordada na música sobre a representação do índio. Destaco uma fala de uma aluna que diz: *“A crítica possui como objetivo mostrar como a cultura e influência dos brancos afetou a sociedade e os indígenas forma gradativamente oprimidos. A letra diz como eram felizes e harmônicos antes, e que toda a sua cultura que deveria ser representada e que deveria ter voz nas quatro estações do ano, foi reduzida apenas um dia do ano. Um povo que sofreu com ações desonestas e ainda hoje enfrentam problemas dentro de uma sociedade que reduz culturas a um pequeno molde e formula ideologias do que deve ser aceito ou não, todo dia é dia do índio. Todo dia é dia de se ter empatia e respeito pelas pessoas e suas culturas que se expressam para representar todas as diversidades étnicas existentes e fundamentalmente à essência de quem são.”*

Outro aspecto que chamei atenção nesse encontro, traçando um paralelo com a música trabalhada que ressalta que todo dia é dia do índio, foi para o clip musical do primeiro grupo Rap indígena do Brasil²⁶. O grupo BrôMC's é formado por quatro jovens indígenas da aldeia de Jaguapirú e Bororó, que ficam localizadas no estado do Mato Grosso do Sul, na cidade de Dourados. Através do rap, os jovens catam na sua língua, e nas letras das músicas fazem referências aos problemas enfrentados por sua comunidade, problemas de luta pela terra, identidade dos povos indígenas, às questões do envolvimento atual dos jovens com drogas e álcool.

A cultura de um povo se reflete nas ações e interações e sua correlação com os espaços de vivência, suas lutas suas demandas, reconhecendo a sua existência no outro tendo em seu trabalho o principal transmissor e propagador da cultura desses sujeitos. Sobre isso, Silva e Grupioni (1995, p. 449) destacam que:

Atualmente, reconhece-se que, como código de significados compartilhados socialmente, toda cultura passa por mudanças. Ou seja, a cultura não se define mais enquanto um conjunto fixo de costumes, artefatos e crenças que podem ser armazenadas ou resguardadas em museus ou livros independentemente das pessoas. Cada pessoa, já que ninguém é igual ao

²⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IBafJIZxT6s> Acesso em: 12 nov. 2019.

outro, tem maneiras próprias de interpretar sua tradição, tem traços pessoais que imprime às formas de agir e aos objetos que produz. Cada inovação pessoal, no entanto, tem que fazer sentido para aqueles que compartilham da mesma cultura, de modo que a pessoa seja aceita socialmente e não seja considerada "louca", ou melhor, fora dos padrões sociais de conduta "normal". Por mais que se queira reformular as ideias e as normas temos que fazê-lo, no mínimo, usando as palavras conhecidas. E por mais que se busque reproduzir à risca a tradição e as leis, temos sempre que confrontá-las com situações novas impostas pela vida. É desta maneira que podemos afirmar que mesmo o mais tradicionalista dos indivíduos nunca viverá de modo completamente igual ao de seus avós, bem como a pessoa mais inovadora e revolucionária nunca será totalmente diferente de seus antepassados. Uma importante consequência disto é que as culturas, ao passarem por transformações, continuam diferentes umas das outras. Não existe uma história única a ser trilhada por todos os povos e, por isso, se uma sociedade indígena passa por alterações, ela não precisa necessariamente mudar no sentido da nossa sociedade e tornar-se "igual a nós".

Durante exibição da música, pude desconstruir alguns estereótipos quanto às roupas que eles estão vestidos, os instrumentos tecnológicos exibidos no vídeo que são comuns da nossa cultura, mas que eles têm acesso e estão aprendendo a usar para valorizar sua cultura e usam a música como ferramenta para denunciar o preconceito e descaso com esses povos. Conhecer um grupo indígena que utiliza o rap em suas canções permitiu mostrar aos alunos que os povos indígenas são contemporâneos aos alunos além de trabalhar aspectos voltados à interculturalidade.

Quadro 12: Quadro da aula 06

QUADRO DE AULA 06	
Conteúdo trabalhado	- Cultura e representações simbólicas das pinturas corporais Canela - Festas e rituais

Fonte: elaborado pela autora.

Nessa aula foram trabalhados os bens materiais dos povos Canela. A aula teve como objetivo dar ênfase nas pinturas corporais, abordando o interesse pela cultura indígena a partir de particularidades expressivas dos grafismos Canela. Inicialmente, para abordar a arte indígena com os alunos, foi necessário suscitar a compreensão que, dentre as culturas indígenas, não existe a definição do que é arte como os ocidentais determinaram, em virtude de que, “não há a arte como atividade diferenciada da produção de objetos “úteis” (NUNES, 2011, p. 146).

Sobre esse alicerce, constata-se que as manifestações artísticas indígenas são reflexos da vida cotidiana na aldeia, nas relações sociais entre os membros e no culto aos espíritos da natureza. O antropólogo Darcy Ribeiro (1983) contempla que a

função efetiva e estética se complementa na produção dos objetos da cultura indígena, nessa lógica, além de admirados, esses artefatos devem ser compreendidos e valorizados dada à representação da identidade desse povo. Assim, os objetos fabricados pelos índios carregam além da funcionalidade, elementos visuais que perpetuam os valores e crenças ancestrais.

Nessa ótica, Vidal (2000) atesta que desde a descoberta das terras brasileiras pelo colonizador português, as manifestações artísticas e culturais dos nativos indígenas despertaram a curiosidade e interesse, haja vista, a riqueza das pinturas corporais, da arte em cerâmica, dos utensílios e dos rituais religiosos.

Contudo, buscou-se ressaltar para os alunos que, durante muito tempo, o estudo da arte indígena foi considerado uma arte inferior, face à concepção de arte trazida pelo europeu e que se tornou padrão para o reconhecimento desta. Nesse tocante, ficou claro que arte indígena fora concebida e contemplada apenas sob a ótica residual e isolada do relevante contexto histórico-social que a norteia. Nesse sentido, o autor acrescenta que:

Apenas recentemente a pintura, a arte gráfica e os ornamentos do corpo passaram a ser considerados como material visual que exprime a concepção tribal de pessoa humana, a categorização social e material e outras mensagens referentes à ordem cósmica. Em resumo manifestações simbólicas e estéticas centrais para a compreensão da vida em sociedade (VIDAL, 2000, p. 13).

A partir dessa concepção, a pintura produzida pela etnia Canela tem uma forte relação com o meio ambiente, com a terra, que domina e preserva, dentro de uma perspectiva de forte respeito aos seus ancestrais. Assim, trabalhei com os alunos quais são os principais materiais utilizados para elaboração da pintura Canela, destaquei os principais padrões e cores identificadas nas pinturas corporais Ramkokramekrá e o principal significado dessas pinturas que agregam um simbolismo decorativo e de culto ao corpo através da representação do mundo animal e vegetal.

Durante minha fala, compartilhei com os alunos minha segunda viagem à aldeia. Ao chegarmos à comunidade vários homens estavam reunidos no pátio para fazer a limpeza, pois, se preparavam para a festa da laranja. Era perceptível que a pintura corporal deles era diferenciada, não existia um único grafismo. Logo, perguntei se iria haver alguma festa pois todos estavam pintados e o que cada pintura representava. O cacique da aldeia começou a explicar o significado e qual animal era figurado em cada pintura.

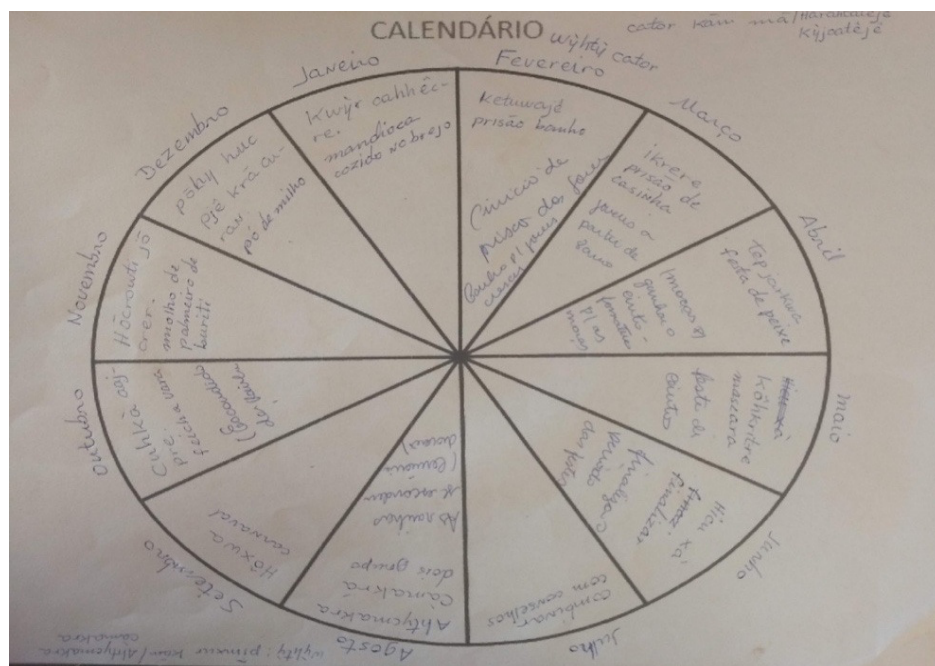
Conversando ainda sobre aqueles corpos “decorados”, perguntei como eram feitas e quem fazia as pinturas. As respostas obtidas nas falas dos indígenas que estavam na oportunidade se coadunam com o que Rolande (2013, p. 54) descreve:

A pintura é uma atividade feminina, cabendo às mulheres pintarem seus maridos e apenas os filhos solteiros, pois segundo José Pires Cahhàl, uma mãe não pode tocar no corpo do filho depois que este se casa, sendo tal atitude vergonhosa para mãe e filho, cabendo à esposa pintar o próprio marido. Antes do período menstrual, às meninas também lhes é permitido pintarem os jovens, contribuindo dessa forma na construção do corpo desse jovem, que tem pretensões de ser, por exemplo, um bom corredor de tora ou um bom caçador. No processo de construção do corpo canela, o sangue menstrual (caprô) é considerado poluente, [...] (ROLANDE, 2013, p. 54).

Para se discorrer sobre a arte indígena é fundamental, que o pesquisador compreenda a relevância dos aspectos históricos e sociais que permeiam esse grupo, uma vez que, a arte representa simbolicamente a experiência de vida da comunidade indígena, numa perspectiva de materialização da sua essência primitiva passada de geração a geração através da confecção de objetos em cerâmica, sisal, plumas e dos grafismos abstratos (TIRAPELI, 2006).

Nessa ótica, acentuei aos alunos que as pinturas corporais fazem parte do dia a dia desses povos. Durante nossa estadia na aldeia víamos crianças, jovens e adultos com seus corpos pintados. Um aluno fez o seguinte questionamento: *“professora, mas quais são os rituais que eles fazem na aldeia? Eles não se pintam, não usam cocar e fazem cantorias a noite toda”*. Ao responder a essa pergunta, achei importante acrescentar no material didático os principais rituais e as principais festas que são realizadas anualmente pelos povos Ramkokramekrá-Canela.

Figura 25: Calendário Festivo dos Canela



Fonte: registro da autora (2019).

A imagem acima foi exibida para os alunos para compreendermos como ocorre a organização das festividades e rituais praticados pelos Canela durante os meses e as estações do ano. Dentre elas, destaquei os rituais Ketuwajê e Pepjê e o ritual funerário. Esses rituais foram estudados por Rolande (2013) em sua dissertação de mestrado, além de antropólogos como Nimuendaju (1944) e Willian Crocker e Jean Crocker (2009), que deram subsídios para a compreensão dessas práticas.

Ao falar do ritual de iniciação, chamou atenção dos alunos o ritual do preso, como ouvimos várias vezes na aldeia anciãos fazendo referência à alguns jovens como sendo um *ketuwajê*. Essa nomeação pode identificar um jovem que está no processo de iniciação e também à festa. Dentro da aldeia, várias regras devem ser seguidas por esses jovens para constituição do corpo Canela²⁷. Portanto, relatei depoimentos de homens da comunidade que passaram pelo ritual que eles ficavam quatro meses presos em um quarto construído atrás de suas casas, não poderiam se alimentar de carnes, não podiam pegar sol, e eram submetidos a competições como corrida de torras.

²⁷ Rolande (2017).

Figura 26: Alunos durante aula

Fonte: registro da autora (2019).

Durante a descrição dos rituais, destaquei que esses rituais de iniciação são condicionantes para a instituição dos papéis sociais de cada um e também definem como esses corpos serão tratados ao fim da vida. Alguns corpos são pintados, outros são emplumados depende da função social que desempenhou durante sua vida. Na oportunidade, pude descrever aos alunos que diferente do ritual que realizamos em nossa cultura, o velório realizado pelos Canela carrega muitos símbolos e significados.

Por último, comentei com a turma sobre algo que chamou atenção no ritual fúnebre dos Canela, diferente dos nossos costumes que recebemos presente em comemorações e aniversários, pude assistir o momento em que a família da indígena que morreu recebeu presentes de várias famílias da comunidade. O corpo do morto é levado pela família para visitar a casa dos parentes vivos e a casa na qual vivia a pessoa é derrubada e a família se muda para outro lugar. A temática envolvida nessa aula, revelou um dos principais assuntos que despertam o interesse dos alunos. Vários alunos puderam falar sobre momentos de perdas de entes queridos e de contos que ouviram dos familiares a respeito da morte.

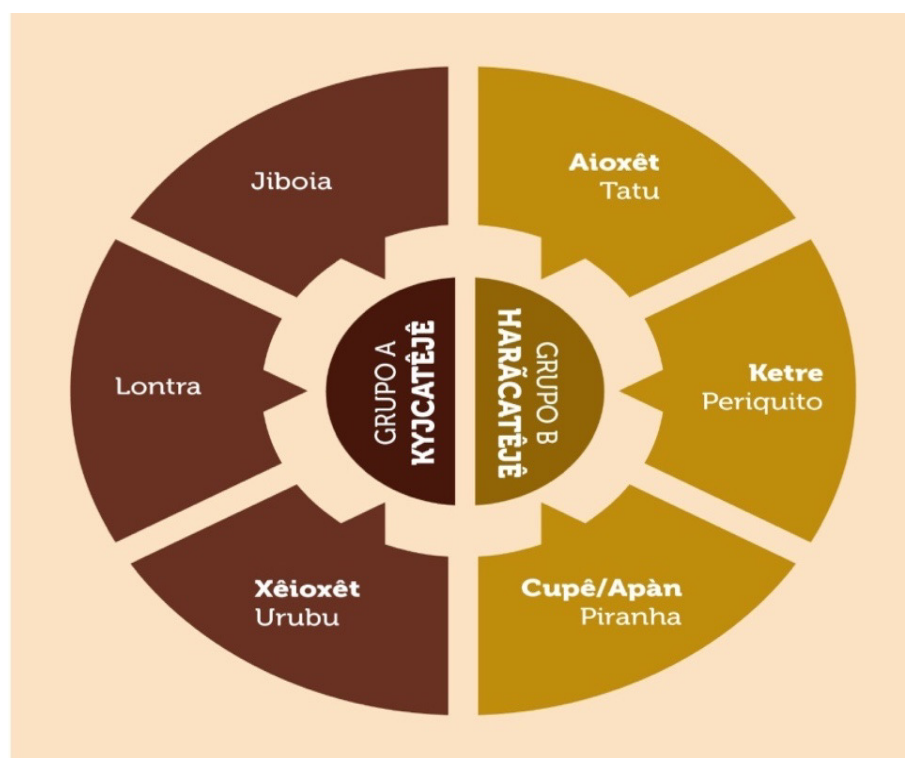
Quadro 13: Quadro da aula 07

QUADRO DE AULA 07	
Conteúdo trabalhado	- Grafismos indígenas - Conhecendo o estêncil

Fonte: elaborado pela autora.

Conhecer um pouco sobre as práticas dos Canela nos ajuda compreender a razão simbólica de cada pintura corporal e a funcionalidade da ornamentação. A partir desse conhecimento, trouxe para os alunos imagens de indígenas Canela com seus corpos decorados com pinturas do cotidiano e algumas utilizadas em festas. Os padrões reconhecidos também identificam a qual metade da aldeia aquele indígena faz parte. Dessa forma, a aldeia é dividida em duas metades, o grupo A e B, e cada grupo possui subgrupos que representam os animais marinhos, terrestre e do ar conforme figura abaixo:

Figura 27: Divisão da aldeia Canela



Fonte: registro da autora (2019).

Segundo a autora Lux Vidal (1989), obra de arte faz parte da história e das experiências atuais de uma sociedade: sua especificidade, autonomia e seu valor estético não se separam absolutamente das outras manifestações materiais e

intelectuais da vida humana. Nesse sentido, os grafismos descrevem os valores sociais, culturais e religiosos dos Canela.

Destacam-se ainda que os grafismos apresentados nas pinturas corporais dos Canela além de apresentarem padrões que podem simbolizar elementos de sua cultura e sentidos específicos para o grupo os quais eles fazem parte os materiais empregados em cada uma não servem apenas para embelezamento do corpo, mas para proteção de doenças e fortalecimento, como o jenipapo e o urucum.

Após a apresentação dos grafismos através dos slides, pedi aos alunos que se reunissem em grupo de cinco alunos e distribuí as imagens impressas dos grafismos para apreciação e desenvolvimento da atividade prática. A tarefa de organizar diversos alunos de uma turma em subgrupos demanda certo tempo e ainda há aqueles que preferem fazer sua tarefa de forma individual.

Figura 28: Alunos observando os grafismos



Fonte: registro da autora (2019).

A diversidade desses grafismos possibilita diversas interpretações na composição gráfica tradicional e contemporânea permitindo diversas aplicações na atualidade. A atividade proposta para os alunos seria uma composição visual por meio da técnica do estêncil utilizando os grafismos estudados.

O tempo determinado para desenvolvimento da aula é estimado em aproximadamente uma hora e 40 minutos, contudo a proposta dessa aula é

compreendermos de que forma a atividade seria feita utilizando os grafismos indígenas. Para iniciar a atividade prática, pedi ao professor do horário seguinte que cedesse os horários. O mesmo prontamente me atendeu e viabilizou a continuação do trabalho. Fui direcionada para a sala de informática onde ocorreria a aula do professor.

Em um primeiro momento, solicitei aos alunos os materiais que seriam necessários para realização da atividade prática na próxima aula. Um dos principais materiais utilizados na prática do estêncil foi a folha de acetato, fiz a demonstração de qual forma iria utilizar os materiais e, para melhor compreensão da atividade, exibi para os alunos o vídeo “*Como fazer estêncil - passo a passo*”²⁸.

Figura 29: Exibição de vídeo e materiais da técnica estêncil



Fonte: registro da autora (2019).

Segundo o Dicionário Oxford de Arte (CHILVERS, 2001), estêncil consiste em uma folha de metal, papel ou outro material adequado, perfurada com um desenho, que é usada como máscara para reprodução do padrão em papel ou tecido, mediante a passagem de tinta pelos orifícios. Essa técnica é atualmente muito utilizada na urbana, além do baixo custo ela também pode ser reutilizada.

Uma vez descritas as técnicas e as formas da pintura corporal para os alunos, apresentei seu significado e sua relação com a natureza; propus a realização

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YLx8Z0ny5rl>

de uma intervenção no espaço da escola utilizado os grafismos e a temática indígena trabalhada. Pedi que os alunos, reunidos em grupo, observassem a escola e escolhessem uma parede para o desenvolvimento da atividade.

Figura 30: Alunos fazendo observação nos espaços da escola para prática



Fonte: a autora (2019).

O IFMA/Campus Imperatriz possui diversos espaços que podem ser utilizados, dentre eles a biblioteca que está em fase de acabamento. As paredes externas foram pintadas recentemente e encontrasse localizada no centro da escola proporcionando maior visibilidade dos que frequentam a mesma. Após escolha do local, dirigi-me à direção da escola para pedir autorização para realização do trabalho prático. O pedido fora negado pelo setor administrativo sob alegação de não ter sido inaugurada e também pelo fato de as paredes estarem “limpas”.

A escolha do espaço para realização da intervenção é importante. Na realização dessa atividade prática, busquei interagir com a comunidade escolar, aproximar a temática do dia a dia, incentivar as manifestações e expressões ao que foi estudado em sala de aula. Dessa forma, promover uma atividade prática relacionando os conteúdos aprendidos desperta o diálogo, a interação tornando o ambiente mais significativo e diversificado. Saviani (1999 *apud* GASPARIN, 2009, p. 147) descreve o seguinte:

Não basta, porém, atuar intelectualmente, possibilitando aos alunos a compreensão teórica e concreta da realidade. É mister, ainda que em pequena escala, possibilitar ao educando as condições necessárias para que

a compreensão teórica traduzida em atos, uma vez que a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria.

Esse entendimento leva a persistir em encontrar formas de os alunos agirem no espaço da escola. Pensar de forma que esse ambiente assume uma dimensão pública em que a imagem transforma o lugar e o lugar transforme a imagem. Assim, o segundo local escolhido pelos grupos formados foi a parede da entrada principal que dá acesso à quadra de esporte que recentemente passou por reformas estruturais e está localizada onde a comunidade escolar diariamente desenvolve atividades esportivas proporcionando maior visibilidade dos trabalhos dos alunos.

A área escolhida possui colunas pintadas de verde, conforme imagem abaixo, que divide a parede em espaços iguais facilitando o acompanhamento das práticas artísticas pelo professor podendo colaborar para a integração de ideias, o trabalho em grupo e a percepção visual dos alunos. A integração da temática com o espaço arborizado. A parede não fica exposta diretamente ao sol e a chuva, preservando por mais tempo a pintura. Esses fatores serviram de argumentos para seleção e autorização do espaço pela coordenação e direção da escola.

Figura 31: Alunos fazendo observação da parede para intervenção



Fonte: registro da autora (2019).

Após escolha do espaço, alguns grupos de alunos nos relataram que não sabiam de que forma poderiam desenvolver o trabalho pois eles tinham dificuldade em fazer desenhos e/ou projeções em espaços amplos. Esse fato chamou atenção

por inicialmente acreditar que a turma teria maior desempenho em atividades de projeções, ilustrações, figuras, pois, possuem disciplinas de desenho técnico na grade curricular do curso.

Contudo aprender arte envolve a ação em diferentes eixos de aprendizagem. Iavelberg (2003, p. 10) descreve que essas práticas são fazer, apreciar e refletir sobre a produção social e histórica da arte, contextualizando os objetos artísticos e seus conteúdos. Dessa forma cabe ao professor de arte criar múltiplas formas de interação dos alunos com o tema estudado.

Os variados gostos, estilos e experiências dos alunos compõem o desenvolvimento do trabalho em grupo, sobre esse aspecto Iavelberg (2003, p.28) afirma que o papel do professor é o de garantir oportunidades constantes para tais exercícios e apoiar o aluno em seus afazeres. Assim propomos aos alunos que utilizassem outros suportes empregando a técnica do estêncil, como por exemplo, azulejos, telhas, MDF, e outros que pudessem ser reaproveitados.

Quadro 14: Quadro da aula 08

QUADRO DE AULA 08	
Conteúdo trabalhado	- Apresentação da proposta - Diálogo inicial sobre a temática indígena com os alunos

Fonte: elaborado pela autora.

A aula desse dia se deu com algumas particularidades. A primeira foi a troca de horários tendo em vista que nos últimos horários os alunos teriam maior possibilidade de aproveitar o tempo e estarem liberados o restante do dia para desenvolver a tarefa prática. Outro fator foi a reorganização dos alunos em grupos, por isso, dividi as equipes de acordo com o interesse e aproximação com a proposta para ser executada na parede da quadra, outro em azulejo e outro em telha.

Para trabalhar de acordo com orientação dos PCNs, o professor de arte precisa de vivências de criação pessoal em arte que lhe propiciem assimilação de conhecimentos técnicos para realizar a transposição didática nas situações de aprendizagem que envolvem o fazer, a apreciação e a reflexão sobre a arte como produto cultural e histórico. (IAVELBERG, 2003, p. 52).

Os estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa GEPIARTE²⁹ possibilitou o conhecimento e a vivência com diferentes técnicas em Arte Visuais. Por meio das práticas desenvolvidas foi possível planejar as ações e a sequência de atividades que poderiam ser trabalhadas. Levando em consideração o curto espaço de tempo que havia para execução do trabalho prático, seriam necessárias estratégias que envolvessem os grupos através da socialização de ideias e também matérias.

Dessa maneira foram definidos seis grupos que reuniam entre cinco a seis componentes. A ideia do trabalho coletivo é reunir os conhecimentos sobre a pintura corporal indígena e conhecer as habilidades artísticas dos alunos. Inicialmente os alunos reuniram-se em grupo para elaborar um esboço do painel visual tendo como referência os grafismos dos povos Canela-Ramkokramekrá. Alguns alunos pediram autorização para realizarem pesquisas em sites em seus respectivos aparelhos de celular para auxiliarem na elaboração.

Figura 32: Grupos selecionando grafismo



Fonte: registro da autora (2019).

Neste encontro, também direcionei os alunos para a quadra de esporte a aula foi realizada no turno vespertino, período em que os alunos já eram habituados estar presente para aula de educação física. Dentre os grupos organizados, dois decidiram usar a parede da quadra, três grupos trouxeram cerâmica para usar como

²⁹ Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Arte e Educação do Mestrado em Educação-PPGEEB/ UFMA/ CNPq- Coordenado pela professora Dr^a Viviane Moura da Rocha

suporte para realização do estêncil e um grupo aproveitou uma telha que fora encontrada próximo ao ginásio da escola.

Direcionar e coordenar uma atividade prática envolvendo uma turma de trinta alunos foi desafiador. Inicialmente, os alunos não estavam com o trabalho em rascunho, mas apenas idealizado, outros não tinham ideia do que iam fazer pois não sabiam usar os grafismos ou não tinham vivenciado trabalho dessa natureza. Uma aluna fez a seguinte colocação “professora não quero participar na sei desenhar uma uva, que dirá uma pintura dessas... Como esses povos fazem isso no corpo sem precisar de uma régua?”

Diante das inúmeras dúvidas de como iniciar o trabalho, coloquei cada equipe no local e em contato com o suporte que iam utilizar. Busquei manter os grupos próximos para que o passo a passo de cada equipe fosse acompanhado. Orientei primeiramente os grupos que faziam o trabalho nas paredes e pedi que os demais grupos se organizassem nos bancos de concretos e formassem ideias para a composição.

Figura 33: Alunos reunidos em frente a quadra de esporte



Fonte: registro da autora (2019).

Dialoguei com o primeiro grupo que queria fazer uma bandeira do Brasil e colocar os grafismos indígenas de forma que pudesse ser compreensível a presença dos povos indígenas no Brasil. A primeira dificuldade encontrada pela equipe foi fazer as formas geométricas que formam a bandeira em dimensões proporcionais à parede.

Sugeri aos alunos que procurassem objetos pela escola que servissem como suporte, dentre eles, os alunos usaram baldes, réguas, pedaços de madeiras, escadas, latas de tinta. A equipe possuía seis integrantes, o grupo se dividiu em duplas para que cada etapa fosse elaborada e toda grupo pudesse participar.

Figura 34: Alunos utilizando objetos na preparação do mural



Fonte: registro da autora (2019).

A partir dos encaminhamentos realizados ao grupo, apresentei a organização do passo a passo da intervenção. Segundo Ferraz e Fusari (2014, p.28), o fazer e o apreciar a arte na escola faz referência ao ensino e à aprendizagem realizada de maneira intencional, criadora e sensível. Chamei atenção do grupo que seriam deixadas nas paredes da escola as marcas artísticas daquilo que foi vivenciado em sala, sem aliado a experiência estética da de cada aluno.

Figura 35: Alunos representando a bandeira do Brasil



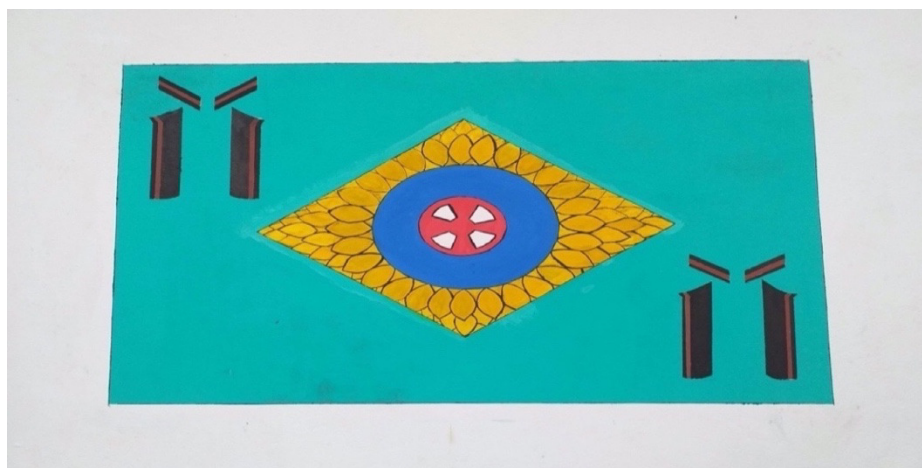
Fonte: registro da autora (2019).

O fazer compreende a participação dos alunos que interagem nesse processo e realizam comunicações que dialogam com a comunidade escolar. Assim é importante que durante o processo de elaboração artística o aluno respeite a opinião do outro, conheça seus pares, técnica e esteja disposto a participar do processo levando em consideração o espaço que está sendo transformado e o público que irá conhecê-lo:

O educando (autor do trabalho de arte) vivencia uma situação, em que ele exercita a criação, integrando outras ações, como pensar sobre ela, sobre o uso de materiais, de técnicas, e encontrar caminhos para concretizá-la. Ao produzir seu trabalho o educando desenvolve uma linguagem própria, mas para que ocorra de fato a constituição dessa linguagem, deve ocorrer outro evento, uma comunicação, ou seja, considerar ainda quem a vê. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 29).

Durante a elaboração do trabalho, observei o empenho do grupo, constantemente os alunos estavam próximos e empenhados em finalizar a atividade. O grupo utilizou traços da cultura indígena mantendo manteve as cores da bandeira e escolheram dois grafismos estudados para compor dois extremos da parte retangular da bandeira.

Figura 36: Bandeira do Brasil – Criação dos alunos



Fonte: registro da autora (2019).

O segundo grupo que iria realizar a intervenção no muro da quadra trouxe a proposta de fazer uma pintura de uma indígena dos povos Canela-Ramkokramekrá. Apesar de a proposta ser pensando para ser executada em equipe, uma aluna se destacou por possuir habilidades para desenhos. Dialogando com a equipe foi possível perceber a identificação da aluna ao descrever os traços físicos e culturais desses povos e dos significados atribuídos às pinturas corporais. Propus que o trabalho fosse realizado em conjunto e que cada aluno colaborasse com a tarefa em cada etapa: esboço, desenho, pintura, limpeza do ambiente, preparação das tintas, pintura, desenho dos grafismos e preparação do estêncil.

Figura 37: Alunos elaborando desenho da indígena Canela



Fonte: registro da autora (2019).

É evidente que cada aluno em particular tem seus próprios interesses estéticos e não propus essencialmente reduzir a capacidade criadora do grupo, contudo, explorar uma prática popular pode servir como denominador comum mais abrangente dos alunos. No grupo havia uma integrante que tinha algumas características físicas semelhantes às dos Canela, o que chamou atenção e curiosidade do grupo para representar uma indígena Canela-Ramkokramekrá na parede.

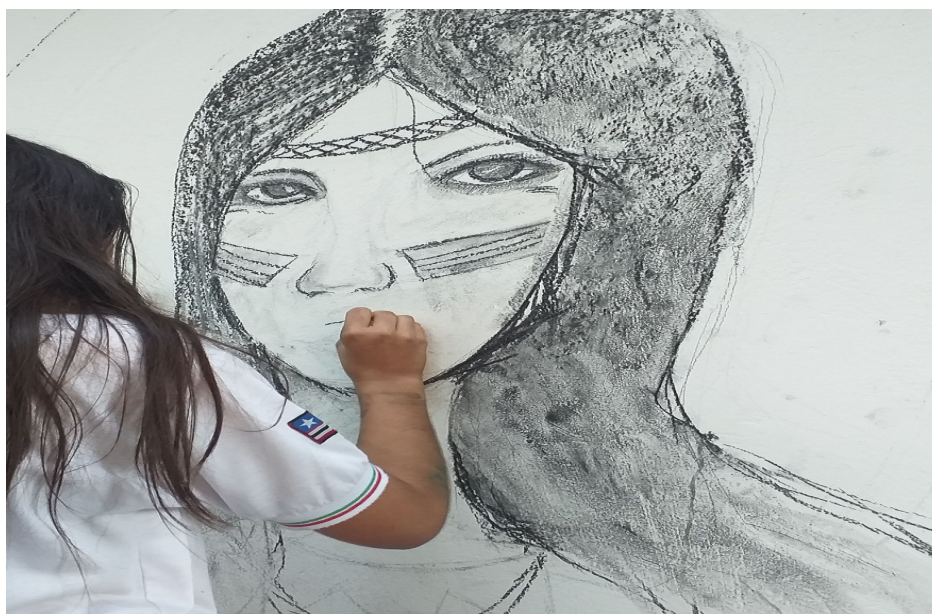
Os primeiros passos foram traçados com carvão e os alunos pediram que a imagem fosse compartilhada pelo celular para que pudessem comparar com as características dos povos em estudo. Era possível verificar a preocupação de duas integrantes da equipe em detalhes físicos (olhos, nariz, boca, cabelo) e também com a pintura corporal. Esses aspectos são importantes para desmitificar a ideia equivocada do índio “genérico”, onde todos são iguais, possuem a mesma cultura, crenças e língua.

Sendo os indígenas não apenas formadores do povo brasileiro, mas parte de uma população que merece a restauração de seus direitos, as artes brasileiras não deixaram de lado a preocupação em representá-los, dado que a arte não negligencia os fatos sociais. A questão que discutiremos hoje, no entanto, não é a ausência da imagem do Índio na arte brasileira, mas sim como ela foi construída e divulgada, no caso das artes visuais (LAGROU, 2009, p. 33).

A intencionalidade, portanto, das primeiras imagens dos povos indígenas, no Brasil, não tiveram, pois, um caráter meramente artístico, porém, eram vistas como parte integrante de documentos da exploração territorial. Então, as pinturas e os desenhos dos nativos foram feitos por navegadores, a fim de que fossem ilustradas as pessoas que viviam no Brasil, na época do descobrimento.

Atualmente, são diversas as maneiras de se representar os povos indígenas, em sua cultura, características e história, em que os artistas pregam a temática, enfatizando características de cada etnia, bem como seus descendentes de maneira mais valorizada e respeitosa.

Figura 38: Desenho de mulher indígena Canela



Fonte: registro da autora (2019).

Delineados os traços, a equipe buscou ajuda de outros alunos para encontrar os tons de pele dos Canela. Constantemente, os alunos da turma se reportavam a aluna Araci³⁰ para saber se era ela que estava sendo representada. Durante a realização do trabalho, muitos alunos e funcionários dedicavam um pouco do seu tempo para observar a prática, bem como professores que demonstravam curiosidade pelo trabalho.

Figura 39: Pintura de mulher indígena Canela



Fonte: registro da autora (2019).

³⁰ Nomeei essa aluna com nome da língua Tupi, que significa “mão do dia”.

Tais atividades contribuíram para o diálogo interdisciplinar, assim como para minimizar o silêncio e apagamento da diversidade etnocultural:

A escola deve, portanto, criar múltiplas possibilidades que promovam o viver pacífico com o Outro, com quem é diferente, sem equiparar a diferença à desigualdade. Isso significa que a Lei nº 11. 645/2008 e seus desdobramentos trabalham a favor dos princípios da liberdade, da democracia e da cidadania, na compreensão e no respeito mútuo entre os povos. (SILVA; COSTA, 2018, p. 98).

A tarefa do educador exige atenção, cuidado e delicadeza com os múltiplos saberes que habitam o espaço escolar, para que não se torne apenas um executor de tarefas diárias, detentor do espaço, mas, sujeito de crenças, de memória e de múltiplos saberes. Os professores formadores de opinião, pode se educar e criar sentimento de preconceitos e estereótipos. Como afirma Silva e Costa (2018), os educadores devem começar a demolir dentro de si ideias equivocadas a respeito das populações indígenas, enxergando-as para muito além do exótico, estranho, do “selvagem”.

Para o desenvolvimento da atividade prática com os grupos que usariam como suporte a telha de barro e a cerâmica, disponibilizei os grafismos impressos em diversos tamanhos conforme selecionados em aula anterior e dei os seguintes encaminhamentos didáticos para confecção do estêncil: traçar o desenho sobre as folhas de acetato, realizar o corte do contorno da imagem que será usado como base para fixação do grafismo, utilizar uma superfície plana e fazer o corte com estilete ou tesoura, por último realizar teste em pedaços de papel para realizar testes antes da aplicação.

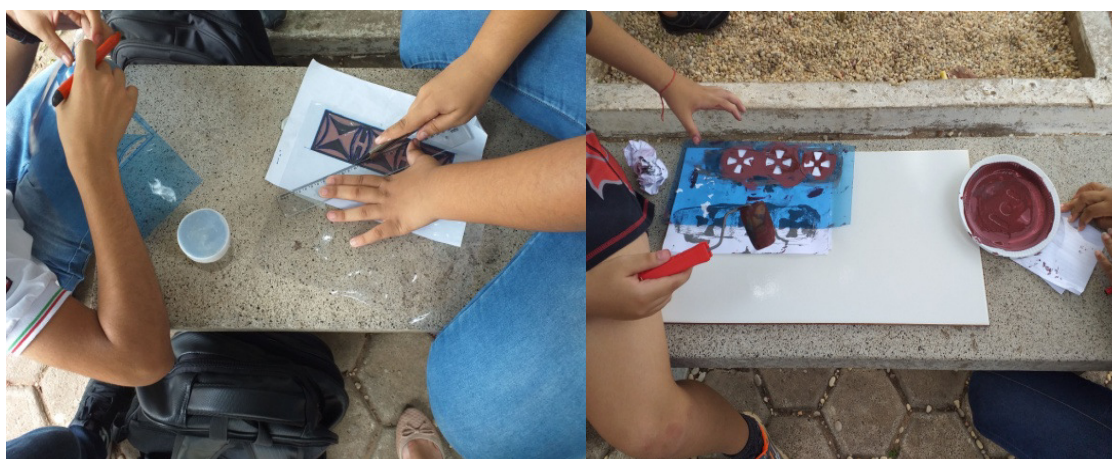
Figura 40: Desenho e recorte do estêncil



Fonte: registro da autora (2019).

Após o processo de elaboração do estêncil os alunos selecionaram cores e prepararam o suporte para criação de suas obras. Os grupos que optaram por utilizar estênceis maiores tiveram mais facilidades em manusear pois apresentava menos detalhes. Diferente dos grupos que escolheram criar estênceis menores e para reproduzi-los foi necessário criar vários modelos do mesmo tamanho e formato. Para fixação do estêncil alguns alunos utilizaram fita adesiva.

Figura 41: Recorte do estêncil



Fonte: registro da autora (2019).

Outra etapa importante para confecção do trabalho é a preparação do suporte para aplicação do estêncil. Os grupos que utilizaram telhas e pisos de cerâmica tiveram que fazer o processo de lavagem e higienização e após utilizaram uma camada de tinta branca para cobrir as falhas encontradas na telha, bem como facilitar o processo de fixação e visualização dos grafismos.

Figura 42: Recorte do estêncil



Fonte: registro da autora (2019).

Após a aplicação do estêncil era importante que cada grupo elaborasse a composição visual envolvendo os três componentes da arte³¹. A disposição geral ou organização das formas seria possível a partir dos grafismos das pinturas corporais indígenas. A produção deve ser influenciada pela estética e poética da arte indígena aliadas à criatividade dos alunos, as linhas, cores, figuras, textura utilizadas poderiam ser combinados e aplicados de inúmeras maneiras de forma que o tema, a forma e o conteúdo estejam relacionados e os grafismos identificados nas obras.

Outro elemento visual importante utilizado pelos alunos foi a *cor*. Compreendendo a cor como elemento de atração visual e expressivo que afeta diretamente nossas emoções (OCVIRK, 2014), não restringi o uso exclusivo das cores utilizadas pelos povos Canela-Ramkokamekrá, o preto extraído do jenipapo e o vermelho do urucum. Assim, estimei os alunos a produzir combinações utilizando os padrões dos grafismos Canela, distribuídos no espaço dos suportes escolhidos criando uma unidade visual³².

Figura 43: Aplicação do estêncil



Fonte: registro da autora (2019).

Para Schlichta (2009), a prática não pode perder a relação entre o que e como fazer. Compreendendo que o ensino é um processo teórico e prático, no ensino de Artes Visuais, essa dicotomia envolve o conteúdo e a forma de ensinar:

³¹ Procurei orientar os alunos a trabalhar os três componentes da arte: tema, forma e conteúdo conforme a obra Fundamentos de arte: teoria e prática do autor Otto G. Ocvirk.

³² Utilizei o conceito de unidade visual, estabelecido por Ocvirk (2014), que consiste em um senso de totalidade visual onde o artista organiza os elementos da arte (linhas, cor, figura, textura) na criação de suas obras.

No ensino de Artes Visuais o educador pode partir da própria técnica (desenho, escultura, gravura, etc.); de um elemento formal (linha, forma, cor, luz e sombra, volume); da utilização de diferentes materiais, de suportes, ou ainda do exercício com as regras de composição: unidade e contraste, equilíbrio, simetria, peso, ritmo visual por meio da repetição de um mesmo elemento, etc. Além disso, o educador pode abordar diferentes formatos da composição, sua estrutura, divisão, as relações figura-fundo no campo visual, etc. (SCHLICHTA, 2009, p. 72).

Em princípio, a proposta se fundamentou no uso dos grafismos nos trabalhos dos alunos com estêncil sem perder a relação entre o que fazer e como fazer. Dessa forma o processo de organização visual agruparia os desenhos geométricos das pinturas corporais Canela e os elementos da arte (linha, figura, textura e cor) de forma indissociável.

Uma observação feita por um grupo chamou atenção pois eles não queriam trabalhar utilizando “apenas formas geométricas”, mas queria fazer uma representação indígena e utilizar símbolos que representassem os Canela. O grupo mencionado chamou atenção pelo fato de ter como um de seus integrantes uma aluna deficiente física que insistiu que o trabalho fosse realizado de forma livre não somente com grafismos, mas, que reunisse mais adereços que pertencem à cultura indígena.

Figura 44: Aplicação do estêncil



Fonte: registro da autora (2019).

A arte-educadora Marly Ribeiro Meira, em sua obra *Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível* (2007), reflete sobre o conhecimento estético. Para a autora, a estética é a criação contínua de conceitos para explorar o sensível,

o gosto, a imaginação, emoções, intuições. Nesse sentido, corrobora esse entendimento de Vasconcelos (2018) a partir de que:

O fazer é parte intrínseca da arte. A consumação estética singular, que parte de uma experiência pessoal e real. Durante o fazer o aluno desenvolve com bastante ênfase sua cognição, senso estético, a observação, a concentração, a autoestima quando observa o produto pronto e sente-se capaz de fazê-lo, o interesse pelo trabalho dos colegas e pelo processo de construção das obras de arte. Compreende a arte como uma atividade de incansáveis pesquisas de técnicas, de modos de fazer, de observação e tantas outras possibilidades de desenvolvimento das capacidades cognitivas do ser humano. (VASCONCELOS, 2018, p. 55).

Ao finalizar a atividade, solicitei que os alunos descrevessem o trabalho. A percepção que obtive inicialmente foi que a pintura privilegiou a arte plumária, causando maior impacto visual, sem revelar traços de uma indígena Canela. Então, uma aluna explicou que se tratava de uma representação da aluna Iara³³. A caricatura da mesma foi desenhada com características indígenas, adereços indígenas e utilizou um a frente da imagem um grafismo da pintura corporal indígena que representa uma ave, o periquito, conforme estudado.

Figura 45: Produção final dos alunos



Fonte: registro da autora (2019).

A diversidade gráfica e a riqueza estética das pinturas corporais dos povos Canela permitem diversos tipos de aplicações e criações. O segundo grupo criou uma

³³ Adotei esse nome para nomear a aluna que foi representada.

composição em azulejo através de conexões visuais das formas geométricas, um conjunto de linhas diagonais que formam triângulos, retângulos e losangos constituindo peixes em tons de azul e preto. As linhas mistas usadas acima e abaixo do desenho dialogam com a proposta dos peixes em movimento. A repetição dos elementos visuais, linhas e formas evocam ritmo³⁴, onde a obra pode ser vista de diferentes posições como um objeto em movimento sem alterar a composição.

Figura 46: Produto final dos alunos



Fonte: registro da autora (2019).

Os desenhos dos Canela podem simbolizar elementos de sua cultura, com significados específicos para cada grupo. Entre eles os símbolos podem transformar-se em padrões abstratos que caracterizam a repetição de elementos visuais, não sendo possível identificarmos nenhuma figura reconhecível. Nessa perspectiva dois grupos utilizaram telhas coloniais que possuem formato côncavo possibilitando a reprodução de traços gráficos das pinturas corporais estudadas por meio do molde e fixação através de tinta acrílica.

³⁴ Segundo Ocvirk (2014), o ritmo é um fluxo ou sensação de movimento.

Figura 47: Produto final dos alunos



Fonte: registro da autora (2019).

Os elementos formais que compõem os grafismos representados revelam os aspectos convencionais presente na arte indígena. Herskovits (1947, p.181) define esses aspectos como uma sequência de formas que se deslocam da mais completa abstração de desenhos não descritivos, sendo decodificados pelos que possuem conhecimento da disposição das formas para entenderem o que é representado.

Dessa forma, os padrões e motivos observados nas pinturas cotidianas dos povos Canela são constituídos de listras e formas geométricas que possuem um significado estético inspirado na fauna e flora local. Nessa perspectiva o último grupo de alunos optou por representar a pintura de buriti ou bacaba utilizada pelos homens. O critério utilizado pelo grupo para escolha desse grupo foi que os integrantes seriam do sexo masculino representando assim a pintura escolhida e outro critério foi a composição simples dos traços facilitando a execução do trabalho.

Figura 48: Produto final dos alunos



Fonte: registro da autora (2019).

Portanto, após essa fase da pesquisa empírica, realizei um último encontro com os alunos para finalização do trabalho e avaliação da proposta implementada com a turma. Esse momento faz parte da seção a seguir.

4.7 Resultados e discussões

Os dados coletados foram analisados a partir da abordagem qualitativa de investigação da proposta pedagógica implementada no IFMA/Campus Imperatriz traçando uma análise das ações vivenciadas com os alunos, bem como sua fundamentação em literatura específica sobre o tema e, de igual forma, essas informações foram tratadas a partir da divisão em momentos distintos para melhor compreensão e visualização dessas informações.

Inicialmente, fiz uma conversa com perguntas objetivas aos alunos, tive como intuito o levantamento dos seus conhecimentos sobre Arte Indígena no Maranhão. Como a cidade de Imperatriz/MA fica numa região onde há a presença de algumas terras indígenas, supus inicialmente que as respostas a essas perguntas demonstrariam uma familiaridade maior com a produção artística nativa. Com esse diagnóstico inicial, desejava identificar o conhecimento sobre as etnias, localização, cultura, produção artística e cultural, idioma, rituais, dentre outras informações que

nos dariam um ponto de partida para iniciarmos nossa proposta pedagógica com os estudantes.

O diálogo inicial com os alunos foi estabelecido a partir de algumas interrogações, quais sejam:

01- Quais são os principais grupos/troncos linguísticos que habitam o território maranhense?

02- Quais são os principais povos e etnias encontradas no Maranhão?

03- Em quais regiões e/ou municípios do Maranhão podemos encontrar reservas indígenas?

04- Quais são as principais produções materiais realizadas pelos povos indígenas que podemos considerar Arte?

05- Você conhece alguma aldeia que faz parte da região de Imperatriz? Qual(is)? Já visitou alguma?

06- Você conhece algum ritual indígena? Qual?

07- Qual o significado das pinturas corporais indígenas? Quais materiais os povos indígenas utilizam na elaboração das pinturas?

As respostas dos alunos à questão 01 se dispuseram em torno de 05 povos indígenas e 01 grupo/tronco linguístico, a saber: Guarani, Guajajara, Krikati, Kayapó e, Tupi. Além disso, tive uma porcentagem alta da turma (45%) que respondeu “*Não sei*”.

Por outro lado, na questão 02 sobre a presença de povos e etnias no Maranhão (Questão 02), os povos citados pelos alunos foram: Tupi, Guarani, Guajajara, Krikati, Canela.

Na questão 03, sobre as reservas presentes em algumas cidades do Maranhão, os alunos mencionaram que sabiam da existência de reservas nas seguintes cidades: Amarante, Barra do Corda, Balsas, Grajaú, Montes Altos e uma quantidade pequena afirma que não possuem conhecimento sobre nenhuma reserva no estado do Maranhão. Sobre a questão, deve-se levar em conta o fato de que o Campus Imperatriz recebe alunos de vários municípios adjacentes à cidade de Imperatriz/MA, inclusive do estado Tocantins e Pará, portanto, muitos estudantes possuem conhecimento geográfico da região.

Quanto ao conhecimento e legitimidade da arte indígena, enquanto produção artística, os alunos da turma requisitaram o auxílio da pesquisadora no que tange ao conceito de arte, e também perceberem material indígena como “bijuteria”

ou “adereço”. Mencionaram que os cestos e as pinturas corporais são considerados arte indígena.

Quando questionados sobre os conhecimentos sobre aldeias indígenas presentes no estado do Maranhão, em especial na região de Imperatriz, 35 adolescentes afirmaram que nunca foram numa aldeia, quanto ao conhecimento sobre rituais típicos dos indígenas, 16 alunos afirmam que não conhecem nenhum, seguida dos demais que conhece alguns grupos linguísticos como: Tupi, Guarani, Guajajara, Kritati, Canela, outros, no entanto, afirmam não possuírem conhecimentos sobre o mesmo.

Os rituais mencionados por uma parte considerável dos alunos (40%) foram: “ritual de casamento, menstruação das meninas, chuva e iniciação”. Os outros alunos (60%), afirmam que não possuem conhecimento sobre nenhum ritual.

Dessa forma, os dados iniciais do diagnóstico apresentam a ausência de domínio da temática por uma parte considerável dos alunos da turma. Outra parcela (sempre orbitando entre 20 a 40%) tem algum conhecimento ou um conhecimento bem vago sobre a materialidade da arte e da cultura indígena.

As questões levantadas e suas respostas estão relacionadas à importância e ao significado das manifestações culturais que os indígenas realizam através da pintura corporal. metade dos alunos que fizeram algum tipo de inserção afirmaram não terem conhecimentos sobre o significado das pinturas (Questão 07).

Sobre isso, o aluno M.L. (15 anos)³⁵ disse: *“elas têm uma simbologia importante para os indígenas, pois, representam aspectos da sua cultura e crenças religiosas”*. Para a aluna A.C.N., de 14 anos, *“cada aldeia tem uma pintura especial pro seu povo, como uma identidade própria, mas também significado religioso de adoração a deuses e/ou especiais para cada ritual”*. Já para a aluna A.C.L.R., de 15 anos, o significado das pinturas está ligado ao *“meio de expressão, costumes”*.

De modo geral, os alunos associaram as pinturas utilizadas pelos indígenas a questões relacionadas à adoração a deuses, rituais religiosos, demonstração cultural típica de cada etnia e uma maneira de expressar os costumes de seu povo. De acordo com Ribeiro (2012), as pinturas e a produção de artefatos têm significados variados, este depende da etnia de cada povo, através das pinturas corporais, “[...] assim como decoravam seus objetos utilitários, como a cerâmica e as cestarias”

³⁵ Nomenclatura utilizada para preservar a identidade dos alunos respondentes.

(RIBEIRO, 2012, p. 20). É possível identificar sentimentos, rituais e manifestações das mais variadas possíveis.

Com relação aos materiais utilizados para nas pinturas corporais, adereços, os alunos já conheciam algumas plantas e sementes usadas nessa produção. Conforme o aluno J.V. “Os indígenas utilizam produtos que estão presentes no seu território e ao seu redor, como tinta expedita pelas arvores, folhas e etc.”. A aluna V.P indicou que “para a produção dos materiais indígenas utilizam-se de palha de coqueiro e semente de árvores”. Outros alunos ainda citaram o urucum para extrair tinta vermelha, cipó, jenipapo, palhas para a produção de cestos e dentre outros.

Os alunos vivenciaram nesse contexto novas experiências a partir das aprendizagens sobre a cultura, língua, costumes e modos de vidas das etnias com maior relevância no estado do Maranhão. O material didático “Arte Mermortunré” foi colocado em prática e, a partir da sua aplicabilidade, consegui fazer as modificações necessárias para a sua adequação ao contexto da Educação Básica.

Após a aplicação do material didático implementado para as aulas, as mesmas perguntas foram feitas aos alunos como forma de ponderação sobre o conhecimento trabalhados nas aulas/oficinas. Nesse momento, tive um decréscimo nos participantes, apenas 16 alunos de uma turma de 30, nos deram o *feedback* da proposta trabalhada. Isso aconteceu, pois, fiz essa roda de conversa com alunos no final do segundo semestre, alguns estudantes já estavam de férias encerrando o período do ano letivo, ocasionando uma diminuição dos sujeitos participantes da pesquisa. Dessa forma, seguem as informações (*feedback* dos alunos) sobre o conhecimento alcançado através das aulas/oficinas.

Segundo os alunos, os grupos linguísticos que povoam o estado são somente o Tupi e Macro-jê, por outro lado as etnias e povos com maior representatividade no estado são os seguintes: Guajajara, Awá, Krikati, Canela, Gavião, Ka’apor, Tembê e Tenetehara. Conforme as respostas dadas pelos alunos, as reservas indígenas estão localizadas em diversos municípios do estado, mais precisamente nas cidades de: Amarante, Barra do Corda, Grajaú, Montes altos, Centro Novo, Arame, Buriticupu, Porto Franco, Santa Luzia, Centro do Guilherme, Zé Doca e Sítio Novo.

Após o estudo sobre os povos indígenas do Maranhão e atividades propostas ao longo do desenvolvimento das aulas os estudantes fizeram menção das

etnias que habitam a região de Imperatriz³⁶, que são os Krikati, Guajajara e Canela. Sobre a produção artística indígena os estudantes permaneceram com a mesma leitura sobre a confecção de adereços, cestaria e cerâmica. Em contrapartida, já sobre os rituais os alunos responderam que os indígenas realizam o ritual do casamento, passagem (menina-moça) e as corridas de tora.

Após a finalização das aulas/oficinas, foi feita uma avaliação das ações elaboradas com a turma. As falas dos alunos consistem em dados relevantes para a interpretação deste trabalho enquanto proposta metodológica. Com isso, registrei as impressões dos alunos através de diário de campo como retorno dado pelos participantes da pesquisa.

Assim, os alunos foram divididos em grupos para elaboração do relatório das atividades práticas. Segue alguns trechos descritos pelos alunos sobre a proposta implementada:

“Foi uma ótima experiência, pois, além de agregar conhecimento sobre esse povo, pudemos trabalhar em equipe e de forma dinâmica, aguçando nossa imaginação e criatividade, despertando nossos dons artísticos. [...] no nosso trabalho representamos a bandeira do Brasil com alguns grafismos indígenas, que podem trazer consigo um significado na sua representação. Através da bandeira com os grafismos indígenas queremos demonstrar a imensa importância que esses povos têm para a história e cultura do Brasil, embora, não sejam valorizados pela maioria da sociedade.” (Grupo BJJMY)³⁷.

“Apesar de todas as dificuldades, gostamos do resultado final, da combinação de cores e formas. Além do conhecimento adquirido durante o processo do projeto sobre esses povos de grande importância para a formação cultural do nosso país.” (Grupo DNVWT).

“A experiência foi única e incomparável, e por mais que seja difícil trabalhar em grupo e representar algo tão importante, foi divertido e significativo entrar em contato com a nossa própria cultura.” (Grupo ERVVB).

“Foi uma experiência extraordinária. Nos auxiliou a observar minuciosos detalhes contidos na cultura indígena.” (Grupo MLGN).

“Achamos uma experiência diferente e interessante. Aprender sobre esse povo foi muito bom e dinâmico. No início, encontramos dificuldades em trabalhar em

³⁶ Conhecida também como Região Tocantina por fazer fronteira com o estado do Tocantins.

³⁷ Codificação dos grupos para preservação de identidade dos alunos

equipe, mas conseguimos chegar num consenso e produzir tranquilamente os trabalhos.” (Grupo BJRN).

“O que mais gostamos foi poder usar nossa criatividade com os grafismos indígenas[...], fazer um trabalho prático usando formas e cores e poder valorizar a cultura indígena na nossa escola.” (Grupo NACJJ).

Através das dinâmicas e práticas empreendidas em sala de aula, os alunos conhecerem um pouco dos rituais enquanto prática identitária dos indígenas, além de conhecerem de forma mais aprofundada a relação deles com a natureza (plantas, raízes, e frutos que podem ser utilizados para a produção de matéria prima para realizar pinturas, adereços e cestaria) e, conseqüentemente, à função das pinturas corporais, e à produção artísticas dos povos Canela-Ramkokramekrá.

A comparação entre o diagnóstico inicial da pesquisa e a avaliação final sobre as aulas/oficinas ministradas aos alunos nos trouxe dados importantes para a conclusão deste trabalho tornando evidente, dentre outras questões: a importância dos docentes, principalmente da área das Ciências Humanas, não apenas reproduzirem o discurso preconceituoso e etnocêntrico presente nos dias atuais, muitas vezes compilado em forma de aula mas de se aprofundarem nas discussões relativas à temática possibilitando ao aluno uma perspectiva mais abrangente, humana e social na sua interpretação sobre as práticas interculturais.

Portanto, pode-se concluir que ocorreram mudanças significativas e contundentes nos conhecimentos e percepção dos alunos sobre a arte e a cultura indígena como algo presente e relevante na formação cultural, étnica e social de suas respectivas realidades. As produções realizadas pelos alunos propiciaram o desenvolvimento da criatividade, o conhecimento e utilização dos grafismos Canela-Ramkokramekrá, além do diálogo com propostas contemporâneas através do aproveitamento de matérias cotidianos e a interação com o espaço escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões que subsidiaram este trabalho, bem como todo o seu percurso metodológico com a análise dos dados obtidos, posso confirmar como hipótese inicial que a inclusão da história, cultura e arte indígena Canela-Ramkokamekrá contribui para a implementação de práticas pedagógicas interculturais, críticas e reflexivas da diversidade cultural dos diferentes grupos sociais

Vivenciei, nesta pesquisa, perspectivas de trabalho que se concretizaram como experiências significativas demonstrando um caminho a ser trilhado para o ensino de Arte na Educação Profissional. Com isso, desejo que as práticas desempenhadas nesta pesquisa se solidifiquem na conduta dos alunos através do relacionamento com as outras culturas, a percepção de outros grupos étnicos em nossa sociedade e a valorização dessas matrizes e suas contribuições na formação do povo brasileiro.

Como principais limitações da pesquisa, cito as seguintes:

- O tempo disponibilizado para o desenvolvimento das atividades práticas e os conteúdos do material didático com os alunos. A carga horária da disciplina de História foi disponibilizada, todavia, tive à disposição poucos momentos daquilo que entendo que seja o ideal, visto que já havia um planejamento da professora em relação à disciplina;
- Integrar uma proposta prática de Arte numa outra disciplina, no caso, História. Pelo fato desse componente curricular ser eminentemente teórico;
- A disponibilização de espaços onde os alunos pudessem aplicar o conhecimento produzido em sala de aula. A escola acabara de passar por uma reforma e houve resistência na utilização de um espaço onde eles pudessem manifestar suas aspirações artísticas;

Por outro lado, a intenção inicial era executar as atividades com os alunos na disciplina Arte, o que não foi possível pois a disciplina não foi ofertada no período 2019.2 na turma de edificações. Com isso, tive uma grande oportunidade de nos colocar diante de um desafio de colocar o material produzido de maneira interdisciplinar fazendo uso de uma outra disciplina: História, sendo possível trabalhar

os aspectos históricos, geográficos, populacionais e culturais dos povos indígenas do Brasil e do Maranhão.

A proposta inicial do material didático era de estabelecer conexões da produção Canela com outras produções artísticas contemporâneas. Sobre isso, a BNCC nos coloca que a disciplina Arte no Ensino Médio necessita promover “o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade” (BRASIL, 2017, p. 474). Ainda segundo este documento, o componente Artes no Ensino Médio se concretizar tendo como referência “o protagonismo dos alunos como apreciadores de arte, incluindo criadores e curadores em várias manifestações artísticas realizadas dentro e fora da escola” (BRASIL, 2017, p. 475).

Uma das referências estabelecidas para a construção do produto de pesquisa foi perceber a interculturalidade como uma forma de diálogo e valorização da existência e convivência entre as diferentes matrizes culturais constituídas em igualdade de direitos e na construção de projetos mútuos de convivência harmônica e inclusiva. De igual forma, a proposta de trabalhar com os grafismos indígenas através do Estêncil, proporcionou também o aproveitamento de materiais alternativos (telhas, azulejo) para o desenvolvimento das produções dos alunos.

Busquei, neste trabalho, desenvolver condutas em sala de aula que percebessem a importância de diferentes culturas no ambiente escolar contribuindo para o combate ao preconceito em todas as suas facetas. Percebi ser de extrema importância essa postura para novos trabalhos que contemplem abordagens que privilegiem o estudo de populações historicamente deixadas à margem do processo de inclusão social e valorização de sua cultura. Neste sentido, torna-se importante uma abordagem do ensino de Artes Visuais que se debruce sobre a pluralidade dos povos constituintes da sociedade brasileira, reconhecendo esses povos em todas as suas singularidades.

Esta temática buscou aglutinar demandas historicamente deixadas de lado na legislação brasileira como forma de marginalizar os povos indígenas deixando-os à margem dos processos constitutivos de nossa sociedade. Assim a lei 11.645/2008 traz à tona a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas disciplinas afins (Arte, História e Literatura) em um contexto de uma educação estética intercultural. Paralelamente, os dispositivos legais são traçados como norte, em particular os Parâmetros Curriculares Nacionais, que tratam do:

modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais. (BRASIL, 1998, p. 43).

Por fim, posso concluir que esta investigação contribui com dados empíricos consistentes, inclusive dando margem para estudos posteriores que problematizem a questão indígena, dando ênfase à sua cultura e arte, e trazendo propostas educacionais que multipliquem a valorização do indígena em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; SILVA, Sidney Reinaldo da. Inclusão, reconhecimento e políticas educacionais no Brasil. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro; LOPES, Maria Cristina Lima Paniago; BITTAR, Mariluce (Org.). **Relações interculturais no contexto da inclusão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 130-148.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas**: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ: Arquivo Nacional, 2003.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História: avanços e desafio das abordagens interdisciplinares a contribuição de John Monteiro. **História Social**, n. 25, segundo semestre de 2013.

ALMEIDA, Mônica Ribeiro Moraes de. **A construção do ser canela**: dinâmicas educacionais na aldeia Escalvado. 2009. 109f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2009.

ALMEIDA FILHO, Carlos Lourenço de. **O confronto entre conhecimentos Canela e ocidentais no âmbito do corpo forte**. 2016. 113f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2016.

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de. Ensino de História Indígena: currículo, identidade e diferença. **Revista Patrimônio e História**, São Paulo, Unesp, v. 10, n. 2, p. 218-234, jul./dez. 2014.

ALONSO, Sara Arroyo. **Os Tembé de Guamá**: processo de construção da cultura e identidade Tembé. 1996. 241f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 1996.

ÁLVARES, Mirian Martins. A questão territorial Maxacali: reunificação e cisão. *In*: SEMINÁRIO O DIREITO À DIFERENÇA: O ÍNDIO E O NEGRO NO ESTADO DEMOCRÁTICO, 1., 2000, Belo Horizonte, MG. Apresentação. Belo Horizonte, MG: PUC Minas; Procuradoria da República em Minas Gerais, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p.39-50, jul.2001.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo, SP: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os Fins e sobre os Métodos de Pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação – REVEDUC**, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271996> Acesso em: 19 maio 2019.

AZANHA, Gilberto. **A Forma Timbira: Estrutura e Resistência**. 1984. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1984. Disponível em: <http://pos.fflch.usp.br/node/13424> Acesso em: 05 jan. 2019.

AZANHA, Gilberto. Krikatí. **Instituto Socioambiental**, 1989. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krikat%C3%AD> Acesso em: 26 fev. 2019.

AZEVEDO JUNIOR, José Garcia de. **Apostila de Arte – Artes Visuais**. São Luís, MA: Imagética Comunicação e Design, 2007. 59 p.: il.

BANKS, James A. **Cultural diversity and education**. Boston, MA: Allyn & Bacon, 2001.

BARBERO, Estela Pereira Batista; STORI, Noberto. “Artes Indígenas” - Territórios e diálogos. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 19., 2010, Cachoeira/BA. **Anais** [...]. Cachoeira/BA: ANPAP, 2010. p. 303-314.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte, MG: Ed. Com/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1999.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&**, n. 0, out. 2003. Disponível em: <www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm> Acesso em: 05 maio 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos: **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Cultura Visuais**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

BARROS, Aidil Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Makron, 2007.

BARROS, Angelo Roberto Silva. **Abordagem no ensino das artes e culturas visuais**: das origens às reconfigurações. 2. ed. Olinda, PE: Livro Rápido, 2017.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 116 p.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 116p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf> Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 20, 28 dez. 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**. Primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2012. Disponível em:

https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf
Acesso em: 09 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde Indígena**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/saude-indigena> Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm Acesso em: 14ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2 Acesso em: 26 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf> Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. **Terras indígenas: o que é?** Brasília, DF: Funai, [2019?]. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/demarcacao-de-terras-indigenas?> Acesso em: 22 jun. 2019.

CALDEIRA, Anna Maria S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CANDAUI, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Ricardo Artur Pereira de. **Grafismo indígena: compreendendo a representação abstrata na pintura corporal Asurini**. 2003. TCC (Graduação em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.11268> Acesso em: 26 fev. 2019.

CASTRO, Raimundo Nonato de. As representações indígenas no processo de colonização do Brasil. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 6, n. 11, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/viewFile/1875/1043>. Acesso em: 6 maio 2019.

CHEHUEN NETO, José Antonio (Org.). **Metodologia da pesquisa científica: da graduação à pós-graduação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

CHILVERS, Ian. **Dicionário Oxford de Arte**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. *In*: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 4., 2018, Braga; Paredes de Coura, Portugal. **Anais [...]**. Braga; Paredes de Coura, Portugal: UDESC/UMinho/UFPA, 2018. v. 3 Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979> Acesso em: 27 dez. 2019.

CORSARO, William. Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CROCKER, Willian H. Estórias das épocas de pré e pós-pacificação dos Ramkokamekrá e Apâniekra-Canela. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Antropologia, n. 68, 1994.

CROCKER, William H.; CROCKER, Jean G. **Os Canelas: parentesco, ritual e sexo em uma tribo da chapada maranhense**. Rio de Janeiro, RJ: Museu do Índio, 2009.

CUNHA, Fernanda Pereira. A Educação pelo Olhar: Aspectos das Tecnologias do Ensino Intuitivo. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2011.

FERNANDES, Diego Rabelo. **Indígenas nos livros didáticos: uma análise das representações dos povos indígenas nos livros de História do Ensino Médio adotado pela escola estadual Liceu Maranhense (2017-2018)**. 2019. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo e; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologias do Ensino de Arte: fundamentos e proposições**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

FIGUEIREDO, Milene da Silva. **A cultura indígena nas artes visuais: reflexões para o ensino no Acre**. 2012. 35f. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais).

Universidade de Brasília, Tarauacá, DF, 2012. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5415/1/2012_MilenedaSilvaFigueiredo.pdf Acesso em: 01 maio 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003> Acesso em: 14 jul. 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais: trajetória de pesquisas da Rede Mover**. João Pessoa, PB: Editora do CCTA, 2017.

FRANCO, Cristina Perales. Abordagem Etnográfica à Convivência na Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 887-907, jul./set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/pt_2175-6236-edreal-43-03-887.pdf Acesso em: 27 fev. 2020.

FRANKLIN, Adalberto. **Breve História de Imperatriz**. Imperatriz, MA: Ética, 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução: Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GOMES, Mércio Pereira. **O Índio na História: o povo Tenetehara em busca da liberdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

GOODSON, Ivor. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, RJ, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.

HERSKOVITS, Melville J. **Antropologia Cultural**. Tomo I. São Paulo, SP: Editora Mestre Jou, 1947.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2003.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. **Canela Ramkokamekrá**. 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Canela_Ramkokamekrá Acesso em: 13 ago. 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. **Povos indígenas**. 2020. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/fotos/povos-indigenas/sogra-e-cunhada-ramkokamekra-colocando-o-cinturao-ao-redor-do-quadril> Acesso em: 13 ago. 2019

KEMP, Anthony E. **Introdução à investigação em educação musical**. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. 1.ed. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1990.

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação**. Edição: Fernando Pedro da Silva; Coordenação: Fernando Pedro da Silva e Marília Andrés Ribeiro; Orientações Pedagógicas: LuciaGouvêa Pimentel e William Resende Quintal. Belo Horizonte, MG: C / Arte, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2001.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007.

MELLATI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo, SP: Hucitec, 2006.

MINAYO, Maria C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 09-29.

NIMUENDAJÚ, Curt. **The Eastern Timbira**. California: University of California Press, 1946.

NUNES, Fabrício Vaz. As Artes Indígenas e a definição da Arte. *In*: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, 7., 2011, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba, PR: Embap, 2011. p. 143-153.

OCVIRK, Otto G. **Fundamentos de arte: teoria e prática**. Porto Alegre, RS: AMGH, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da etnografia na educação. **Cadernos de Pesquisa**, ano 16, n. 22, p. 163-183, dez. 2013.

OLIVEIRA, Priscila Borges de. **Reforma do Ensino Médio: o espaço da arte no currículo**. 2017. 54f. TCC (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/5872>. Acesso em: 30 dez. 2019.

PAIVA, Maria Vitória Silva. Cultura indígena e identidade nacional. **RTES – Temas em Educação e Saúde**, v. 12, n. 2, p. 230-245, jul./dez. 2016.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em expansão: licenciatura em artes visuais**. Belo Horizonte, MG: C/Arte, 1999.

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Canela Apanyekrá**. 2012. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Canela_Apanyekr%C3%A1 Acesso em: 04 maio 2019.

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Ka'apor**. 2019. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ka%27apor> Acesso em: 04 maio 2019.

RIBEIRO, Berta G. **Arte Indígena, Linguagem Visual**. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

RIBEIRO, Berta G. **Dicionário do Artesanato Indígena**. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

RIBEIRO, Berta G. **O índio na cultura brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Revan Ltda., 1991.

RIBEIRO, Berta G. **Arte Indígena, linguagem visual**. São Paulo, SP: Ed. da Universidade de São Paulo, 2000. (Coleção Reconquista do Brasil, v. 9).

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2003.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é Etnocentrismo**. Brasília, DF: Editora Brasiliense, 1988.

ROLANDE, Josinelma Ferreira. **Moços feitos, moços bonitos: a ornamentação na prática Canela de construir corpos bonitos e fortes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2013.

ROLANDE, Josinelma Ferreira. **Moços feitos, moços bonitos: a ornamentação na prática Canela de construir corpos**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SCHLICHTA, Consuelo. **Arte e educação: há um lugar para Arte no Ensino Médio?** Curitiba, PR: Aymará, 2009.

SCHRÖDER, Peter. Guajajara. **Instituto Socioambiental**, 2000. Disponível em: <https://www.indios.org.br/pt/Povo:Guajajara> Acesso em: 19 de janeiro de 2019.

SILVA, Alexandrina da. **O grafismo e significados do artesanato da comunidade guarani da linha gengibre**. 2014. TCC (Licenciatura Indígena Intercultural do Sul da Mata Atlântica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018. (Coleção Práticas Docentes).

SILVA, Patrícia Simone da. **Aplicação da Abordagem Triangular nas Séries do Ensino Fundamental II nas Escolas Públicas da Cidade de Barretos**. 2011. TCC (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4485/1/2011_PatriciaSimonedasilva.pdf Acesso em: 28 fev. 2020.

SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jociele. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria-Prima**, v. 5, n. 1, p. 88-95, 2017. ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.88-95.pdf Acesso em: 21 abr. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Erotides Montini da. **Arte Indígena: arte indígena no Paraná**. Maringá, PR: IES – UEM/Universidade Estadual de Maringá, 2010. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uem_arte_md_erotides_montini.pdf Acesso em: 31 dez. 2019.

SORIANO, Raul Rojas. **Manual de Pesquisa Social**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Vozes, 2004.

TIRAPELI, Percival. **Arte indígena da pré-colonial a contemporaneidade**. São Paulo, SP: Editora Nacional, 2006.

TRINTA, Aluizio Ramos. Televisão e formações identitárias no Brasil. *In*: LANNI, Cláudia Regina; PINHEIRO, Marta de Araújo (Org). **Sociedade e Comunicação: Perspectivas Contemporâneas**. Rio de Janeiro, RJ: Mauad X, 2008.

URBAN, Greg. A História da Cultura Brasileira Segundo as Línguas Nativas. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1992.

VASCONCELOS, Renata Silva de. **Artes Visuais Contemporâneas: ensino e aprendizagem no curso técnico nível médio do IFMA Campus Centro Histórico**. 2018. 89f. Dissertação (Mestrado em Rede – ProfArtes em Rede Nacional/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2018. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/2472> Acesso em: 02 fev. 2020.

VELTHEM, Lúcia Hussak van. Das cobras e lagartas: a iconografia Wayana. *In*: VIDAL, Lux (Org.). **Grafismo Indígena: Estudos de antropologia estética**. São Paulo, SP: Studio Nobel/FAPESP, 1992.

VIDAL, Lux B. (Org.). **Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética**. São Paulo, SP: Studio Nobel/FAPESP, 1992.



VIDAL, Lux B. **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. 2. ed. São Paulo, SP: Studio Nobel; Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 2000.

VIDAL, Lux B. **Povos Indígenas do Baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Museu do Índio e Iepé, 2009.

VIDAL, Lux B.; SILVA, Aracy Lopes da. O sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 1995. p. 373-376.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhor(a) Chefe da Funai Local,


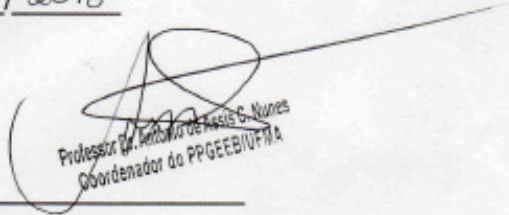
Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Miriam Ferreira da Silva Bogéa, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de dissertação de Mestrado, intitulada: Representações Visuais dos Povos Canela - Rankó Kamekai: uma proposta metodológica para o ensino de Arte

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste campo de pesquisa para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões em publicações pertinentes ao título, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 22 / 08 / 2018

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes
Coordenador do PPGEEB/UFMA

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes
 Coordenador do Programa De Pós-Graduação Em Gestão De Ensino Da Educação
 Básica

ANEXO 2



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
COORDENAÇÃO REGIONAL ARAGUAIA-TO
COORDENAÇÃO TÉCNICA LOCAL DE BARRA DO CORDA-MA

Ofício nº 012/CTLBC-II/KANELA/2018

Em, 05/09/2018

Da: Coordenação Técnica Local – BC II/Kanela
Para: Comunidade Indígena Kanela
ATT.: Cacique Jose João e Vice Cacique Vladmir Rodiporo

Referencia: Representações Visuais dos Povos CANELA – Ramkokamekrá: uma proposta metodológica para o ensino de Arte.

Senhores Caciques,

Pelo presente, apresentamos a essa Comunidade Indígena, a Sra. MIRIAN FERREIRA DA SILVA BOGÉA, professora EBTT - Arte do IFMA.

Através da ofício nº 72/2018/GAB/DG/IFMA/BC, a mesma solicitou autorização para ingressar na aldeia Escalvado com a finalidade de realizar pesquisa científica do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão.

Mantivemos contato com o Cacique, Sr. José João Wôôpoc Canela, que autorizou, em nome da comunidade indígena, o ingresso da professora acima mencionada.

Assim sendo, a FUNAI, através de sua Coordenação Técnica Local, também autoriza a realização da pesquisa.

Atenciosamente,


Eliete Almeida Tosta
Coordenador Tec. Local BC-II-Kanela-MA
Mat. 0443735 Port. 531/Pred. 13/07/2017
FUNAI

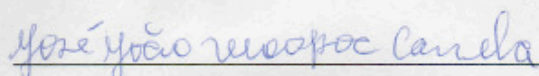
ANEXO 3

**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
CIENTÍFICA**

Eu, José João Woopor Canela, portador do CPF/MF 005.868.503-09, na condição de cacique da Aldeia Escalvado, do povo Canela, e com autorização dos membros desta comunidade, AUTORIZO a estudante **Mirian Ferreira da Silva Bogéa**, regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de dissertação de Mestrado possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários referente à pesquisa intitulada "Representações visuais dos povos Canela- Ramkokamekrá".

Autorizo ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões em publicações pertinentes ao título, preservando sigilo e ética nesta pesquisa.

Fernando Falcão – MA, 21 de agosto de 2018



José João Woopor Canela
Cacique da Aldeia Escalvado Canela

ANEXO 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE CESSÃO DE DIREITO E USO IMAGEM

Eu, AMARILDO JONHKEIN CANELA, RG nº
026598502003-3, CPF nº 604895663-08, Telefone:
(99) - 98461-4058 residente e

domiciliado à Aldeia Escalvado, Fernando Falcão - MA, cedo a Mirian Ferreira da Silva Boguea portadora do CPF: 026.862.733-99 de forma gratuita e sem qualquer ônus, todos os direitos sobre minha imagem (fotos, vídeos, falas e textos) ou imagens produzidas por mim a ser publicada na Dissertação "**Representação Visuais dos povos Canela – Ramkokamekrá: uma proposta metodológica para a Educação Básica, Técnica e Tecnológica**" e suas possíveis reedições.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens acima mencionadas em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) out-door; (II) busdoor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Declaro estar ciente de que o material fotográfico, vídeo e texto objeto desta cessão poderá ser utilizado na divulgação da referida publicações e possíveis reedições.

Fernando Falcão - MA, 16 de SETEMBRO de 2019.

Amarildo Jonhkein Canela
Assinatura do Autor / Cedente

CPF/RG:

Assinatura de outros autores (se houver)

CPF/RG:

Assinatura de outros autores (se houver)

CPF/RG:

Assinatura de outros autores (se houver)

CPF/RG:

Assinatura de outros autores (se houver)

CPF/RG:

ANEXO 5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
CAMPUS IMPERATRIZ
DIRETORIA GERAL

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Lauro Santo Pinheiro, Diretor de Desenvolvimento Educacional do IFMA - dCampus Imperatriz, autorizo Mirian Ferreira da Silva Bogeia, servidora deste instituto e mestranda do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Mestrado Profissional Gestão de Ensino em Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a realizar a pesquisa intitulada **"Representações visuais dos povos Canela-Ramkokamekrá: uma proposta metodológica para Educação Básica Técnica e Tecnológica IFMA – Campus Imperatriz"** neste Campus.

Tendo em vista a relevância da pesquisa para o desenvolvimento da instituição, firmamos o compromisso de disponibilizar os dados que subsidiem o referido estudo, destacando que as informações devem ser guardadas pelo tempo legalmente determinado, não sendo utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas na pesquisa.

Imperatriz-MA, 09 de setembro de 2019

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lauro Santos Pinheiro', written over a horizontal line.

Lauro Santos Pinheiro
Diretor de Ensino – IFMA (Campus Imperatriz)
MATRÍCULA 1667905

APÊNDICES

APÊNDICE A



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO
GABINETE DA DIRETORIA GERAL
CAMPUS BARRA DO CORDA
RODOVIA - BR 226, Km 303, VILA NENZIM - BARRA DO CORDA/MA - CEP:65.950-000
TEL. (99) 98419-7529 - E-MAIL: campus.barradocorda@ifma.edu.br

Ofício n.º 72/2018 /GAB/DG/IFMA/BC

Barra do Corda, MA – 23 de agosto de 2018.


À Coordenação Técnica Local - FUNAI – Barra do Corda
Rua Luís Domingues, 198, Centro
65950 - 000 – Barra do Corda – MA

Assunto: **Autorização para Realização de Pesquisa Científica**

Senhora Coordenadora Local,

1. Considerando a realização de Pesquisa Científica do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão intitulada “Representações Visuais dos Povos CANELA – RAMKOKAMEKRÁ: uma proposta metodológica para o ensino de Arte” no Instituto Federal do Maranhão – IFMA.
2. Considerando consentimento dos membros da comunidade da Aldeia Escalvado para coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários à pesquisa em questão, e ainda permissão para divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões em publicações pertinentes ao título, preservando sigilo e ética na pesquisa.
3. Solicitamos à Vossa Senhoria autorização para Ingresso na comunidade supracitada para desenvolvimento da pesquisa.

Atenciosamente,


Mirian Ferreira da Silva Bogéa
Professor EBTT - Arte

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 Fundação instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966
 Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação - PPPGI
 Centro de Ciências Sociais – CCSO
 Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica -
 PPGEEB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **REPRESENTAÇÕES VISUAIS DOS POVOS CANELA-RAMKOKAMEKRÁ:** Uma proposta metodológica para Educação Básica Técnica e Tecnológica IFMA-Campus Imperatriz. Os objetivos deste estudo consistem em abordar o ensino da Arte e cultura indígena dos alunos de uma escola técnica e tecnológica. Caso você autorize, seu filho irá: participar de aulas de Arte no IFMA-Campus-Imperatriz para concorrer aos objetivos desta pesquisa. A participação dele (a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele (a), porém se ele(a) porventura sentir desconforto com as perguntas, dificuldades ou desinteresse poderá interromper a participação, sem antes,, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você ou seu filho(a) não receberá remuneração pela participação. A participação dele (a) poderá contribuir para verificarmos sua aprendizagem através do ensino de Arte. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____
(COLOCAR O NOME DO PAI/MÃE/CUIDADOR) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a)

(COLOCAR O NOME DO FILHO(A)) sendo que:
 () aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Imperatriz _____ de de 2019.

 Assinatura do pai, mãe ou responsável

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 Fundação instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966
 Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação - PPPGI
 Centro de Ciências Sociais - CCSO
 Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica -
 PPGEEB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **ENSINO DE ARTES VISUAIS E CULTURA INDÍGENA:** uma proposta metodológica para Educação Básica Técnica e Tecnológica IFMA-Campus Imperatriz

Pesquisador(a): **MIRIAN FERREIRA DA SILVA BOGÉA**

Orientador(a): **VIVIANE MOURA DA ROCHA**

1. Natureza da pesquisa: Vossa Senhoria está sendo convidada a participar desta pesquisa, que tem como foco investigações na área de Ensino de Artes Visuais, inseridas nos contextos sociais e culturais da cidade de Imperatriz-Ma.

2. Participantes da pesquisa: Alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFMA – Campus Imperatriz-Ma.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, Vossa Senhoria permitirá que o discente pesquisador(a) proceda sua investigação com a observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem e, finalmente à análise e interpretação desses dados, com base em fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. Vossa Senhoria tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem quaisquer prejuízos. Sempre que quiser, poderéis solicitar mais informações sobre a pesquisa através do telefone e e-mail dos pesquisadores envolvidos.

4. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Como por exemplo, (qualquer fator que coloque os alunos em situação de perigo e que possa afetar sua integridade física ou moral; qualquer fator que possa interferir nas características psicofisiológicas dos alunos causando desconforto ou afetando sua saúde). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferecerá riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador terão conhecimento dos dados.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

1

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

 Nome do Participante da Pesquisa



 Assinatura do Participante da Pesquisa

 Assinatura do Pesquisador (a)

 Assinatura do Orientador (a)

2

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhor(a) Laurio Santos Pinheiro,



Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Miriam Ferreira da Silva Bogá, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de dissertação de Mestrado, intitulada: Representações Visuais dos Povos - Canela - Pankóka - mukra: uma proposta metodológica para IFMA - Imperatriz.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste campo de pesquisa para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões em publicações pertinentes ao título, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 20 / 08 / 2019

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes
 Coordenador do Programa De Pós-Graduação Em Gestão De Ensino Da Educação Básica

APÊNDICE E



ARTE MEMORTUMRÉ

Representações Visuais dos Povos
Canela-Ramkokamekrá

Mirian Bogéa



Universidade Federal do Maranhão

Reitor

Natalino Salgado Filho

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Fernando de Carvalho Silva

Centro de Ciências Sociais

Lindalva Martins Maia Maciel

Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica

Antônio de Assis Cruz Nunes

Organização

Mirian Ferreira da Silva Boguea e Viviane Moura da Rocha

Diagramação

Nayana Gatinho da Silva

Kelly Barros dos Santos

Projeto gráfico

Nayana Gatinho da Silva

Capa

Elizeu de Sousa Farias

Ilustração

Kelly Barros dos Santos

FICHA CATALOGRÁFICA

BOGÉA, Mirian

Arte Memortumré: Representações Visuais dos Povos Canela-Ramkokamekrá / Mirian Bogéa – Impreatriz: 2019.

1. ---

Prefixo Editorial: ---

ISBN: ---

CDU: ---



SUMÁRIO



CONHECENDO OS POVOS CANELA.... 7

1.1 ONDE ESTÃO OS POVOS CANELA.... 8

HABITAÇÃO.... 9



PINTURA CORPORAL MEMORTUMRÉ.... 17

3.1 PINTURAS GRUPO A..... 23

3.2 PINTURAS GRUPO B..... 24

3.3 PINTURAS DIVERSAS UTILIZADAS
EM FESTAS E NO COTIDIANO....25

ADEREÇOS.... 32



CESTARIA.... 41



APRESENTAÇÃO

“Arte Memortumré: representações visuais dos povos Canela Ramkokamekrá” é um material didático para professores e alunos que possibilita o conhecimento da arte indígena Canela Ramkokamekrá, ressaltando aspectos artísticos, culturais e sociais desses povos.

O material contempla a produção material dos povos Canela Ramkokamekrá a partir das pinturas corporais, cestaria e adereços, que fazem parte da cultura desses povos. Dessa forma, você irá conhecer características dos Povos Canela Ramkokamekrá: habitação, localização, modos de vida, pinturas corporais, principais materiais utilizados nas pinturas, principais grafismos e sua representatividade, além dos adereços e cestaria produzidos por essa etnia. O material traz ainda seções que envolvem conteúdos teóricos e que abordam a temática, informações complementares, dicas e atividades práticas.

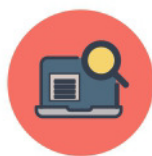
Dessa forma, os aspectos visuais que representam os grafismos e as imagens organizadas neste material visam a contribuir para o trabalho prático, para o desenvolvimento do ensino aprendizagem em Arte e para a valorização da arte indígena maranhense. Além de colaborar de modo interdisciplinar com áreas como Literatura e História, conforme estabelece a Lei 11.645/08, que estabelece a inclusão da temática História e Cultura Indígena no currículo oficial da rede de ensino no Brasil.

CONHECENDO O MATERIAL



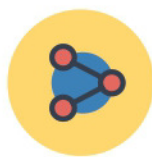
PARA SABER MAIS

Apresenta informações complementares e curiosidades a respeito do assunto abordado.



FICA A DICA

Traz dicas de sites, museus virtuais, livros, artigos e trabalhos científicos a respeito das informações em questão.



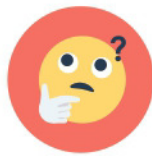
CONEXÕES

Estabelece ligações com temáticas atuais relacionadas ao conteúdo que está sendo abordado;



PRATICANDO

Corresponde aos exercícios de fixação, atividades práticas para serem desenvolvidas individualmente ou em grupo;



CURIOSIDADE

Traz algumas informações complementares a respeito da arte e cultura dos povos Canela.



ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Traz sugestões sobre como trabalhar a temática indígena em sala de aula por meio de assuntos que envolvem aspectos históricos, geográficos e culturais dos povos indígenas do Brasil.



Os povos Canela são classificados como sendo integrantes dos Timbiras Ocidentais, que incluem ainda os Apaniekrá, Krikati, Pukobiê, Krahô e os Krepu'Kateyêe. Esse grupo étnico está localizado nas áreas dos estados do Maranhão e Tocantins. São classificados, linguisticamente, como pertencentes à família Jê do tronco linguístico Macro Jê. O etnólogo Curt Nimuendajú classifica o termo *Timbira* como representação das tiras ornamentais que os indígenas usam amarradas nas canelas, braços, no pescoço e na testa.

Os Canela são formados por cinco nações provenientes dos Timbiras Orientais, com maior predominância do grupo Ramkokamekrá. Reforça que essa denominação também era empregada aos Apanyekrá e aos Kenkatye. No tocante à língua, constatou-se que uma parcela significativa desse povo consegue fazer uso da língua portuguesa, mesmo que de forma imprecisa. Ressalta-se que os homens dominam melhor o nosso idioma, haja vista, terem maior contato com a língua portuguesa, muitas vezes pela comercialização de produtos artesanais, trânsito nas regiões urbanas das cidades, bem como maior contato externo.

1.1 ONDE ESTÃO LOCALIZADOS?

Os povos Canela-Ramkokamekrá estão localizados em torno de 70 km a sul-sudeste da cidade de Barra do Corda, no estado do Maranhão. Até recentemente, essas terras de cerrado, florestas-galeria e pequenas chapadas ficavam no município de Barra do Corda, mas, agora localizam-se no novo município de Fernando Falcão, que se estruturou a partir do crescimento da antiga vila Jenipapo dos Resplandes. O limite sul da Terra Indígena (TI) fica em grande parte delimitado pela serra das Alpercatas. O rio Corda corre fora da TI, afastado 20 km, ao longo do limite noroeste.

Imagem 01: Mapa da localização da Terra Indígena Canela-Ramkokamekrá



<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/#pesquisa>
<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4137>





CANELA

2

HABITAÇÃO

As casas onde moram esses povos são feitas de palha de palmeira, inseridas em áreas circulares com, aproximadamente, 300 metros de diâmetro (compreendendo pequenos espaços de terra que servem como quintais). Uma praça com, aproximadamente, 75 metros de diâmetro fica no centro. Esta, por sua vez, é o pátio onde os problemas da comunidade indígena são discutidos, onde as decisões que se referem à comunidade são tomadas pelos anciãos.

Imagem 02: Vista aérea da Aldeia Escalvado

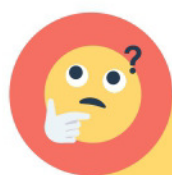


Fonte: Povos Indígenas do Brasil (2019)



O povos Canela-Ramkokramekrá são considerados uma sociedade matrilocal, onde, no casamento, o homem sai da casa dos pais e vai morar com a esposa na casa ou perto da sogra.

Outra característica marcante desses povos são os traços físicos e culturais. Habitualmente, crianças, homens, mulheres e idosos fazem um corte circular no cabelo, retiram sobrancelhas e se destacam na preservação de sua cultura e pinturas corporais cotidianas.



CURIOSIDADE

Esses povos se autodefinem como Memortumré, que significa povo primitivo. Também são conhecidos como grupo Canela-Ramkokramekrá, mas, atualmente se autodenominam com o nome português Canela. O nome teve origem a partir de uma comparação realizada com a forma física dos índios Tenetehara-Guajajara, que habitam próximo da região da cidade de Barra do Corda. Naquele período, as autoridades locais, podem ter observado diferenças entre as pernas mais curtas e grossas dos Guajajara com as pernas mais longas dos Canela, dando origem à nomenclatura. Já a denominação atual Ramkokamekrá quer dizer "índios do arvoredo de almécega".



PIZZA A MODA MEMORTUNRÉ

Imagem 04: Preparo do Berubu



Foto: Amarildo Kanela (2017)

Preparo da comida BERUBU, prato típico feito em ocasiões de festas e preparado pelas mulheres. As mães preparam o Berubu para seus filhos homens e oferecem para os demais membros da comunidade, por exemplo, em final de resguardo (período pós-parto).

Essa pizza nada comum, é feita com carne bovina ou carne de caça e preparada com mandioca. Após a mistura, é embrulhada em folhas de bananeira e é assada em cima de pedras aquecidas com brasas de lenhas.

Imagem 05: Preparo do Berubu



Foto: João Kanela (2017)





PRATICANDO

1. Faça uma pesquisa sobre a cultura e arte dos povos Canela. Relacione os principais aspectos de suas origens, destacando as regiões do Brasil onde esses povos estão presentes, o artesanato, músicas, rituais e festas.

2. Reflita sobre a música Curumim Chama Cunhatã Que Eu Vou Contar (Todo Dia Era Dia de Índio) e responda às questões propostas:

Jês, Kaniris, Karajás, Tukanos, Caraíbas
 Makus, Nambikwaras, Tupis, Bororós
 Guaranis, Kaiowa, Nãndeva, YemiKruia
 Yanomá, Waurá, Kamayurá, Iawalapiti, Suyá
 Txikão, Txu-Karramãe, Xokren, Xikrin, Krahô
 Ramkokamenkrá, Suyá

Hey! Hey! Hey!
 Hey! Hey! Hey!

Curumim chama cunhatã que eu vou contar
 Cunhatã chama curumim que eu vou contar
 Curumim, cunhatã
 Cunhatã, curumim

Antes que os homens aqui pisassem
 Nas ricas e férteis terras brasileiras
 Que eram povoadas e amadas por milhões de índios
 Reais donos felizes
 Da terra do pau-brasil
 Pois todo dia, toda hora, era dia de índio
 Pois todo dia, toda hora, era dia de índio

Mas agora eles só têm um dia
 O dia dezanove de abril
 Mas agora eles só têm um dia
 O dia dezanove de abril





PRATICANDO

Mas agora eles só têm um dia
O dia dezanove de abril
Mas agora eles só têm um dia
O dia dezanove de abril

Amantes da pureza e da natureza
Eles são de verdade incapazes
De maltratarem as fêmeas
Ou de poluir o rio, o céu e o mar
Protegendo o equilíbrio ecológico
Da terra, fauna e flora
Pois na sua história, o índio
É o exemplo mais puro
Mais perfeito, mais belo
Junto da harmonia da fraternidade
E da alegria

Da alegria de viver
Da alegria de amar
Mas no entanto agora
O seu canto de guerra
É um choro de uma raça inocente
Que já foi muito contente
Pois antigamente

Todo dia, toda hora, era dia de índio
Todo dia, toda hora, era dia de índio

Fonte: LyricFind
Compositores: Jorge Bem Jor

Quais grupos indígenas citados na música você conhece? Qual crítica a música estabelece sobre a representação do índio?





CONEXÕES

O Brô MC's é o primeiro grupo de rap indígena do Brasil. As músicas que compõem o CD vêm sendo um sucesso pela riqueza cultural de suas letras, batidas e temas abordados, como também pelo valor simbólico cultural de uma junção inusitada do rap com a cultura indígena e do português com o guarani, como nas letras "Terra Vermelha" e "Tupã". O disco traz oito músicas e trabalha com os mais diversos temas, um trabalho que mescla culturas e evidencia todas as potencialidades desses jovens guaranis. O grupo é formado por quatro jovens indígenas da aldeia de Jaguapirú e Bororó, que fica localizada no estado do Mato Grosso do Sul, na cidade de Dourados.

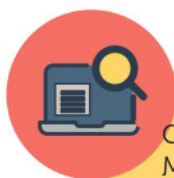
Influenciados por músicas que tocavam no Programa de rádio Ritmos na Batida, voltado para o público do Movimento Hip Hop de Dourados e região, os jovens foram aderindo à cultura Hip Hop, influenciados pelo estilo e demais especificidades do movimento, seja a forma de se vestir, a forma de dançar (breaking), pelo graffite, pela música rap. Para conhecer mais sobre o grupo e ouvir uma das suas músicas acesse os sites indicados na seção FICA A DICA.

Imagem 06: Brô MC's



Disponível em <https://www.nexojomal.com.br>





FICA A DICA

Conheça mais sobre o grupo de rap indígena O Brô MC's nos endereços abaixo:

<https://www.youtube.com/watch?v=IBafJlZxT6s>

Página Oficial do grupo Brô MC's <https://www.facebook.com/BroMcsRap/>

Para conhecer mais sobre a cultura indígena Canela, acesse os sites, livros e documentários a seguir:

- **Sites:**

Museu do Índio <https://www.museudoindio.gov.br>

FUNAI <https://www.funai.gov.br>

ISA – Instituto Socioambiental <https://www.socioambiental.org/pt-br>

- **Livros:**

UBBIALI, Carlo. Os índios do Maranhão ou o Maranhão dos índios. Instituto Ekos, São Luís, 2004.

CANELA, Ricardo Kutokre; BISPO, Arthur Angelo. História do Fogo: uma história do povo Kanela. Gráfica UFG: Goiânia, 2017.

LEITE FILHO, Deusdedit Carneiro et al. Centro de Pesquisa de História Natural e Arqueologia do Maranhão: conhecendo, valorizando e preservando o patrimônio cultural Maranhense. São Luís, 2013.

- **Documentários:**

Os Ramkokamekra Kanela: <https://www.youtube.com/watch?v=VISS0Hs0Ih8&t=37s>

TV Mirante - ritual da Prisão no Dia das Crianças da Tribo CANELA

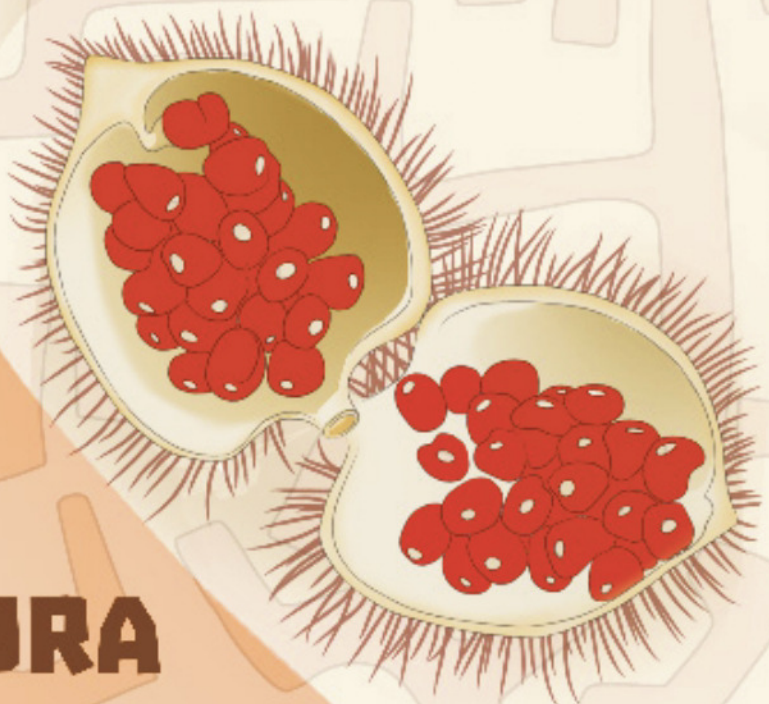
<https://www.youtube.com/watch?v=LesjqmpIG5U>

Os Canela : <https://www.youtube.com/watch?v=MHXIABaTlcU&t=466s>



3

PINTURA CORPORAL MEMORTUMRÉ

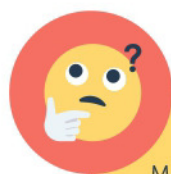


A pintura corporal representa o pertencimento do indivíduo a determinado grupo. Nesse tipo de arte, os padrões mais utilizados são listras e faixas na cor preta pintados ao redor dos braços e pernas e na face. A pintura indígena é considerada uma das artes mais belas, pois o corpo torna-se o principal suporte. Destaca-se o vermelho do urucum, ou tom escuro do jenipapo, ou traços brancos de tabatinga, cores que ornamentam crianças, jovens e adultos da comunidade.

A professora Josinelma Rolande (2013) descreve que a pintura do povo Canela agrega um simbolismo decorativo e de culto ao corpo através da representação do mundo animal e vegetal. A pesquisadora mencionou que a matéria-prima (tinta vegetal) era proveniente da janaúba, do urucum, e do jenipapo. A pintura é feita mediante o uso de agulhas ou outro objeto com uma ponta em aço, sendo, pois, mais frequente, nas faces das mulheres. A tatuagem Canela é representada por linhas paralelas abaixo dos olhos (In tohhôc).

Para os povos Canela-Ramkokramekrá, a pintura corporal representa uma prática de embelezamento do corpo, um revestimento da pele biológica. Essa segunda pele expressa a forma como os membros estão socializados e o modo que estão integrados à vida comunidade. O sentido do belo não compreende apenas o valor estético que uma pintura representa, mas sim a construção de um corpo forte que conserva a alegria e está protegido de doenças. As pinturas corporais são chamadas de *in kA* e as roupas utilizadas pelos "brancos" são chamadas de *pê kA*. Também chamam assim os tecidos que algumas mulheres indígenas utilizam enrolados ao seu corpo. Para os povos Canela, pintar-se significa celebrar a própria beleza e o corpo sadio. Nesse sentido é utilizado o termo *impey* para representar o sentir-se bonito, portanto, a pintura é um meio de expressão da valorização do aspecto físico do corpo indígena.





CURIOSIDADE

Os Principais Festivais realizados pelos povos Memortumré são :

- Festival dos Guerreiros(pep-yê) - ocorre quando os jovens são confinados em suas celas, em suas casas maternas. As celas possuem formatos de colmeia e lembram útero. Os jovens recebem alimentos de seus familiares;
- Festival dos Guerreiros Simulados(Pepkahàk), esse festival ensina diversos papéis sociais que são desenvolvidos na comunidade por meio da dramatização, como, por exemplo, em uma cena do canto-dança, uma jovem é acertada com brasa – tição que é lançado e uma de suas irmãs corre da multidão a fim de jogar água de uma cabaça sobre o ferido, demonstrando assim o papel das irmãs de cuidar dos demais caso se machuquem;
- Festival dos Peixes (Tep-yalkhwa) - nesse festival são nomeados "palhaços" que irão demonstrar para a comunidade o jeito correto de fazer as coisas a partir de dramatizações opostas, como, dramatizando de forma errada, como por exemplo, cuidar de uma criança, a casa feita de qualquer modo;
- Rituais ketuwajê e Pepjê que ocorrem no período da seca. Nesses rituais, os jovens são reclusos. No ketuwajê, os jovens podem sair para cantar no pátio, mas, no Pepjê, ou festa do preso, não podem sair. A passagem por esses rituais definem os papéis que serão instituídos a cada jovem, como corredor, pajé, cantadores e caçadores.
- Ritos Funerários - nos rituais de morte, o corpo é preparado e ornamentado de acordo com a posição social que o defunto desempenhou ao longo de sua vida terrena. O defunto é lavado, cortam o cabelo, retiram sobrancelhas e o corpo é pintado pelo amigo(a) considerado(a) padrinho ou madrinha do falecido. Ao lado do morto são colocados todos seus pertences. Antes de ser enterrado, o corpo é levado para visitar os parentes como forma de despedida.



As principais cores encontradas nas pinturas corporais dos povos Memortumré são extraídas do jenipapo, do pau de leite, do carvão e do urucum. O jenipapo, fruto do jenipapeiro, cientificamente conhecido como *Genipa Americana*, é derivado do tupi-guarani e significa "fruto que serve para pintar". Para obtenção da coloração preta, inicialmente o jenipapo é ralado, depois mistura-se com água e é levado ao fogo até ferver. A durabilidade da pintura do Jenipapo é de, aproximadamente, duas semanas. A tinta é aplicada no corpo com talas finas de palmeira. Em umas das pontas é envolvida com algodão ou tecido para a realização dos desenhos no corpo.

O carvão misturado ao pau de leite serve para dar a coloração preta, cumprindo o desejo de fortalecimento dos corpos e também o desenvolvimento saudável do mesmo. Geralmente são utilizadas no dia a dia por crianças e adultos. A utilização da cor vermelha extraída do urucum está associada à vida. Segundo a cultura dos indígenas, quando um corpo está pintado, ele está protegido dos perigos de ataques de espíritos (mê karô). Mesmo após a morte, o espírito da pessoa continua vivo. Dessa forma, é necessário que o corpo seja pintado antes do sepultamento, simbolizando a manutenção viva do mê karô.

Imagem 08: Fruto do Urucum



<https://lpslapetitesouriscosmeteuse.wordpress.com/2016/06/07/lurucum-le-secret-des-peaux-rouges/>

Imagem 07: Jenipapo



<http://ervasmedicinais-rosyluzes.blogspot.com/2009/10/frutas-medicinais-jenipapo.html>

Na cultura Memortumré são realizadas diversos tipos de pinturas corporais: a pintura do dia a dia serve para proteger crianças de doenças. Ela é feita com o Jenipapo, pode ser realizada em qualquer tempo, destacando-se inclusive se destaca nas pinturas corporais do cotidiano. O urucum é destacado em diversos rituais. Com ele todo o corpo é pintado para estar protegido do espírito mal, das doenças, para ganhar resistências. As pinturas realizadas no rituais ketuwajê, ajudam a passar o período de reclusão e construir um corpo forte. Os jovens que estão presos são pintados de urucum.



A pintura é de responsabilidade das mulheres da aldeia, que possuem a responsabilidade de pintar os filhos solteiros e o marido. Elas se diferenciam quanto ao seu uso em rituais e festas realizadas nas aldeias, quanto as que são feitas para crianças, jovens, homens e mulheres, quanto à sua forma e função dos papéis sociais desempenhados por cada membro da comunidade. A comunidade se divide em dois grupos A e B, e cada grupo possui subgrupos que representam os animais marinhos, terrestres e do ar.

Imagem 09: Moça Canela Pintada

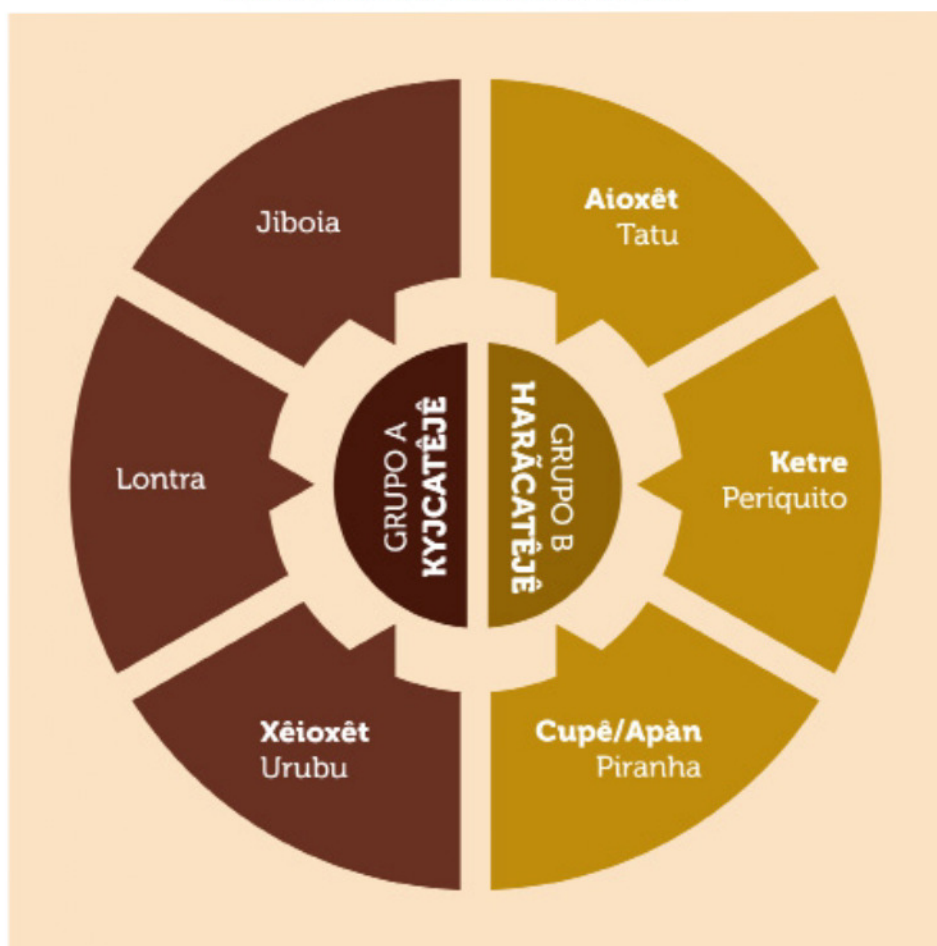


Foto: Amarildo (2013)



DIVISÃO DA ALDEIA

Imagem 10: Representação da divisão da Aldeia

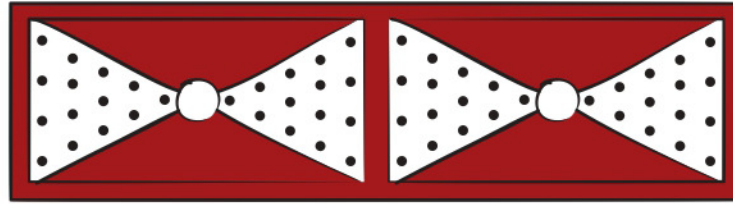


Fonte: Mirian Bogea, 2019

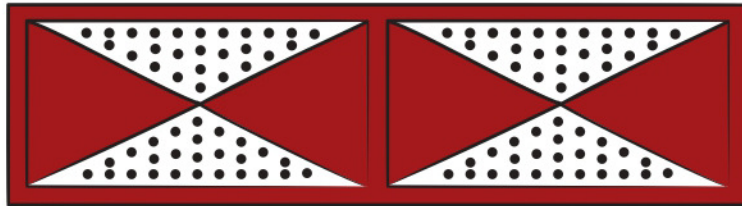


3.1 PINTURAS DO GRUPO A

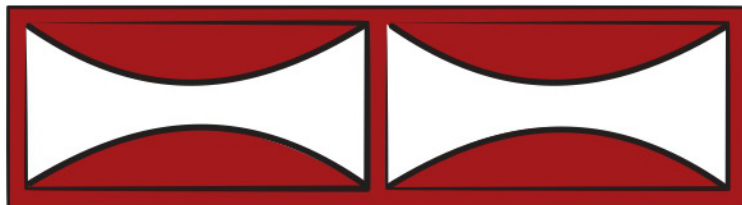
Pintura do Carrapato



Pintura Urubu

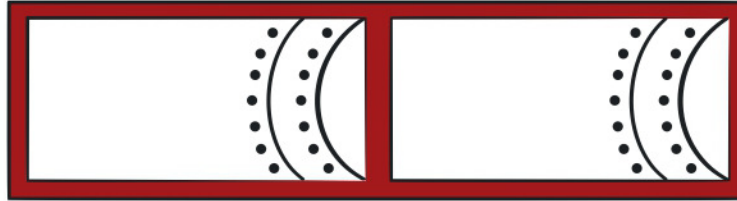


Pintura da Jiboia

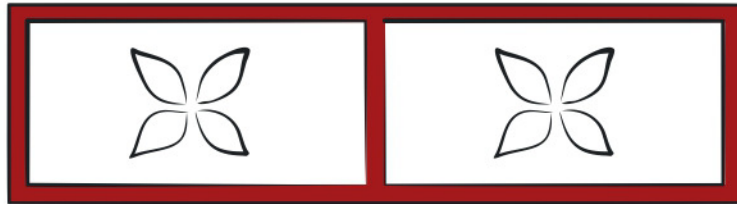


3.2 PINTURAS DO GRUPO B

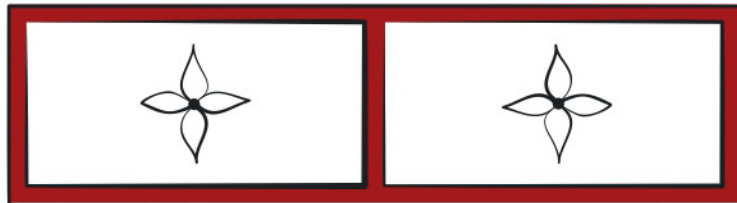
Pintura do Peba



Pintura do Periquito



Cupê / Pintura do branco



3.3 AS PINTURAS DIVERSAS UTILIZADAS EM FESTAS E COTIDIANOS

As pintura são utilizadas apenas por pessoas consideradas de alta categoria ou que já têm seu papel definido na comunidade indígena: caçador, maratonista, cantor, pajé e locutor.

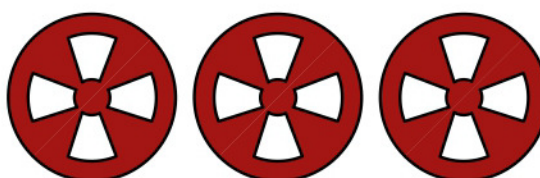
Pintura da Jiboia



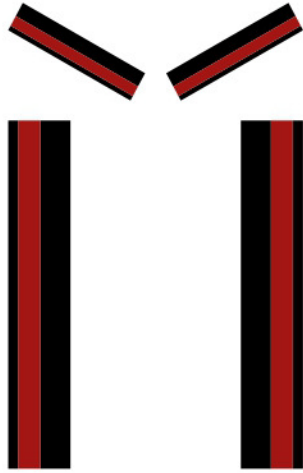
Qualquer pessoa pode receber essa pintura



Pintura da casca do coco babaçu



Pintura corporal para adultos
(mulher e homem)



Pintura corporal de jovem
(masculina e feminina)



Pintura utilizada por mulheres
após o parto



Pintura de buriti ou bacaba
(pintura utilizada por homens)



CONHECENDO ALGUMAS PINTURAS

Imagem 11: Pintura da asa do morcego

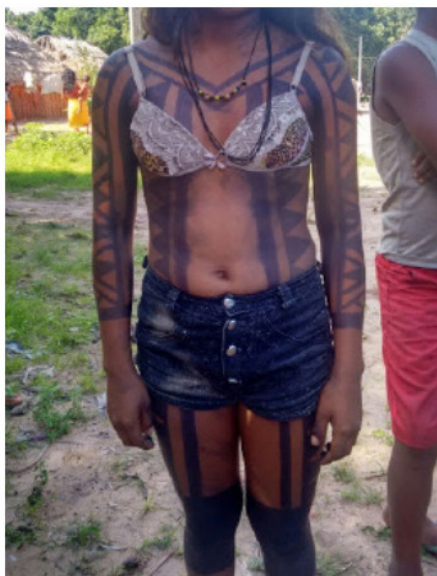


Imagem 12: Pintura do ancião da Comunidade



Imagem 13: Pintura da Onça Pintada



Imagem 14: Pintura de palmeira de Buriti



Imagem 15: Pintura de Peixe



Imagem 16: Pintura de Jacaré



Imagem 17: Pintura de Gavião



Os grafismos apresentados nas pinturas corporais dos Canela apresentam alguns padrões que podem simbolizar elementos de sua cultura e sentidos específicos para o grupo do qual eles fazem parte. As pinturas corporais representam relações com plantas e animais. Os materiais utilizados não servem apenas para embelezamento do corpo, mas para proteção de doenças e fortalecimento do corpo.



CONEXÕES

O corpo como suporte para pintura

Para comunidades tradicionais indígenas e africanas, a pintura corporal é utilizada de forma particular para cada tipo de ritual, além de ter a finalidade de embelezamento. Ela está inserida em vários momentos da história da humanidade, sendo parte integrante da formação cultural de diversos povos.

Algumas comunidades utilizam a pintura em rituais e celebrações. A cultura hindu também utiliza a pintura corporal em casamentos, quando as noivas são pintadas por todo o corpo com desenhos decorativos que representam sorte para a noiva e um rompimento com a antiga vida em família. Para exibir a condição da mulher casada, pinta-se um sinal vermelho no centro das sobrancelhas. Quando uma mulher hindu se casa, ela passa a fazer parte da família de seu marido, e deixa de ser integrante de sua família biológica. As pinturas são como uma representação desse ritual de passagem para ela.

Imagem 18: Pintura corporal hindu

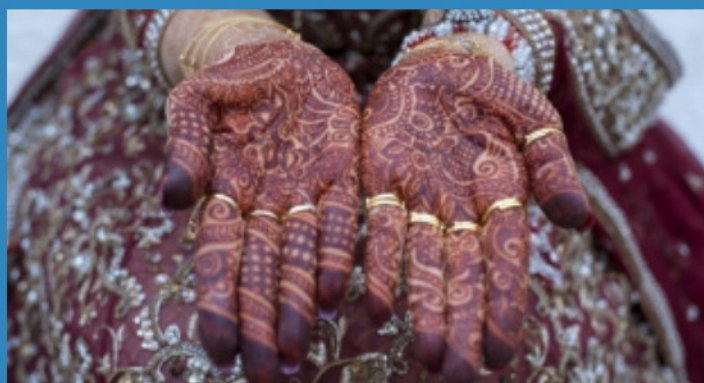


Foto: tahirspography / Shutterstock.com



Alguns grupos africanos também utilizam pinturas corporais que retratam motivos da natureza. Essas pinturas são geralmente feitas de materiais extraídos da natureza, como barro, ocre vermelho, rochas vulcânicas, cal branca e pigmentos extraídos da flora local.

Imagem 16: Pintura corporal africana (Omo Valley, Etiópia)



Foto: Oscar Espinosa / Shutterstock.com

A pintura corporal também pode ser representada através da maquiagem e da tatuagem, que tem o objetivo de expressar algo e de ser uma expressão de beleza. A maquiagem é comumente utilizada como um artifício que faz parte do embelezamento do corpo por meio de produtos cosméticos. Ela segue tendências e padrões e pode ser utilizada no teatro e no cinema com finalidades artísticas. A tatuagem, considerada uma forma de decoração corporal gravada na pele, é milenar. Seus primeiros registros remontam 3000 a. C. no Egito e eram utilizadas em rituais religiosos.

A Body Art ou arte do corpo é uma proposta artística contemporânea cuja principal característica é a utilização do corpo como matriz criativa. Essa proposta artística legitimou no cenário artístico europeu e americano a partir da década de 1960.

O corpo humano, nessa proposta artística, passa a ser a referência por se aproximar da *Body paint*, ou pintura corporal. Através do corpo, o artista explora sua obra viva e expressa sentimentos, ideias e emoções.

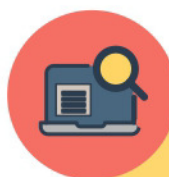




PRATICANDO

1. Com a ajuda do seu professor reúna-se em grupo e elabore uma intervenção no espaço da escola. Observe os grafismos estudados dos povos Canela Ramkokramekrá e elabore uma composição visual usando os padrões que mais lhe chamaram atenção.

2. Considerando que a pintura Canela tem características de bem-estar, beleza e saúde do corpo físico a partir da construção dos traços e das cores utilizadas como formas simbólicas dos grafismos encontrados na natureza, crie uma composição utilizando grafismos que tenha uma representação simbólica para você (sentimento, objetos, família, protesto, política, educação).



FICA A DICA

Siga as orientações do professor!

Para a realização da composição o aluno pode utilizar a técnica do Estêncil a partir do tema escolhido nesta aula: **grafismos indígenas**.

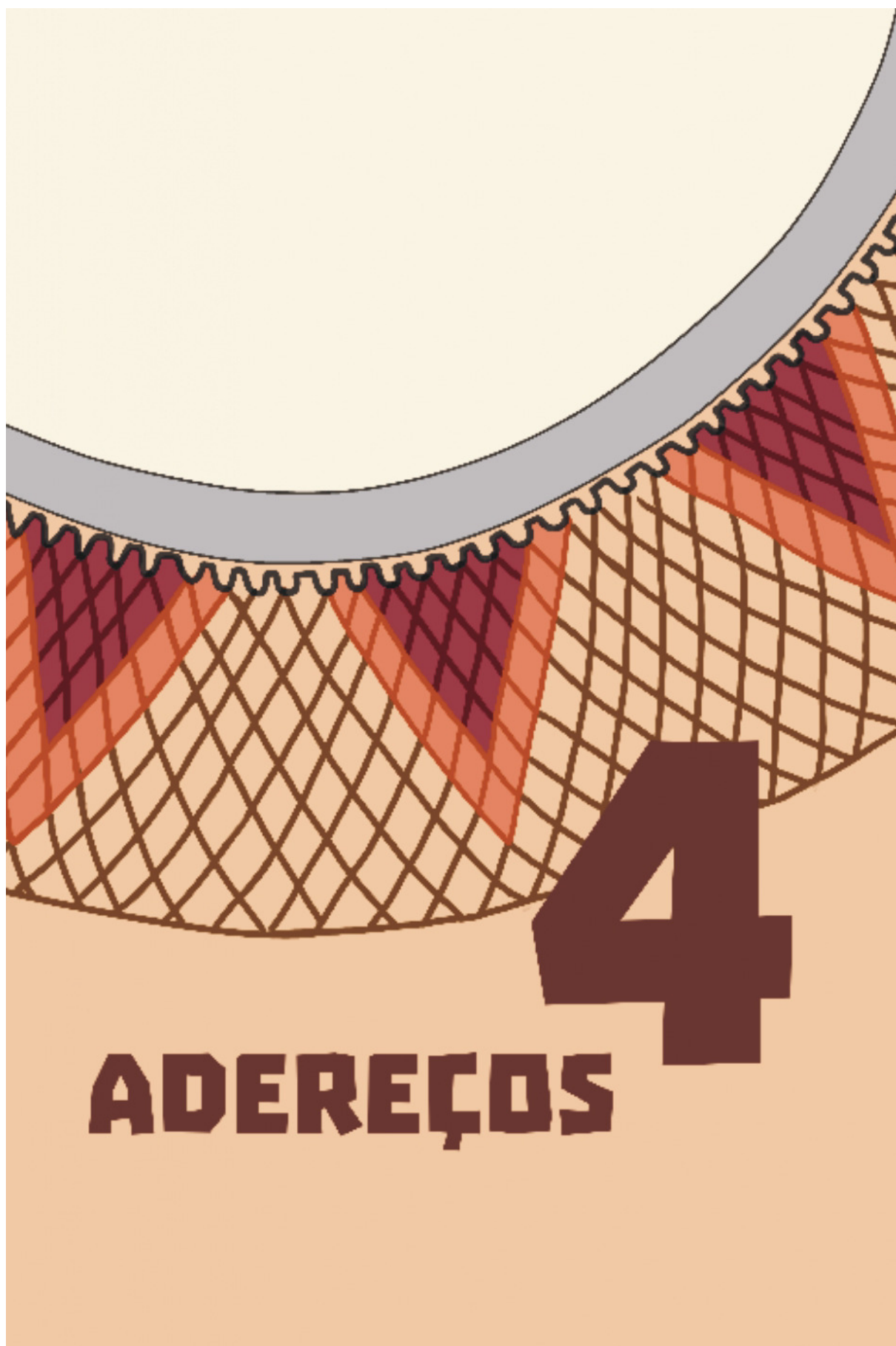
Essa técnica pode ser aplicada com diversos tipos de materiais e consiste na utilização de uma base com preenchimento do desenho vazado por onde a tinta estará em contato com a superfície escolhida (telhas usadas, pisos, parede, tecido de roupas, etc...)

Materiais: tinta spray, tinta guache, tinta para parede, estilete, lápis, borracha, folha A4, fita adesiva e jornais. Para a base serão usadas folhas de acetado (raio X) ou folhas de transparência.

Em seguida, os alunos farão o desenho na base para criar os moldes de estêncil e depois recortar o desenho que servirá como molde para aplicação nos suportes escolhidos.

Atenção: O corte do molde deverá ser feito com partes vazadas para fixação no suporte, levando sempre em consideração o contraste positivo-negativo/figura-fundo.





Para a cultura indígena, os adornos e adereços contribuem para o embelezamento do corpo e para a identificação e sentido de pertencimento a uma respectiva etnia. Os Canelas têm, por costume, confeccionar diversos artefatos, sendo, em sua maioria, adornos corporais para uso dos homens durante rituais cerimoniais, como pulseiras, colares, cintos.

Para a fabricação destes, são utilizadas miçangas, tiririca, folhas das palmeiras de buriti, anajá, cordas de tucum e algodão. A arte plumária também é empregada nos ornamentos, destacando-se as plumas de gavião, patos, aves nativas, além do uso de ossos de veado, garras e bicos de aves. Assim, utilizam-se as plumas para serem aplicadas nas pernas e decoração de tangas e cocares. Ressalta-se que o adorno de plumas é regalia dos homens, cabendo às mulheres, a aplicação de pequenas penas colocadas no corpo por meio de resina ou leite.

O ritual Ketuwajê, que ocorre no período da seca, faz referência a um ritual de iniciação, onde os jovens da aldeia ficam reclusos e presos em casas, no lado oposto a aldeia, pelo período de quatro meses. O ornamento mais importante desse ritual é a plumagem que acontece no final do ritual. Antigamente, eram usadas as penas de uma espécie de gavião, que pode ser encontrado no verão. Atualmente, devido às grandes queimadas que vêm ocorrendo nas proximidades da terra indígena Canela, estão sendo utilizadas penas de pássaros, e de outras aves, como por exemplo, o pato.

Imagem 17: Corpo sendo preparado para a festa do preso/Ritual de Iniciação



Foto: Edjane (2008)





Gaspar (2011) explica que os indígenas encontram nos três reinos da natureza – vegetal, animal e mineral– materiais para fabricar ornamentos como colares, pulseiras, braçadeiras e brincos. Mesmo sem utensílios apropriados, eles levam anos burilando e perfurando pedras, como o quartzo branco e seixos pequenos; aproveitam dentes, unhas, ossos, bicos e penas de aves; costelas de cobra; conchas de caramujo, asas de besouros; caudas de tatu-canastra; sementes de formas e cores diversas, tipos de taquara e gravetos.

Nos adornos corporais, percebe-se a preocupação com a estética, como também com os elementos que constituem a linguagem visual, onde são externalizados a socialização dos membros e o seu vínculo com a vida comunitária. Os adornos representam eventos, processos, categorias e status que um indígena pode adquirir nos rituais de iniciação.

A arte e as produções materiais indígenas apresentam no seu design e no processo de fabricação uma ligação de um fim utilitário e uma expressão artística.

Segundo o Instituto Socioambiental (ISA), dentre os vários adereços presentes na cultura, os cilindros auriculares (kuj) se destacam. Eles são utilizados pelos homens da aldeia e são tidos como objetos que realçam a audição, representando a obediência. O lóbulo da orelha geralmente é furado na última fase dos rituais de iniciação, geralmente na faixa etária de 10 a 15 anos, quando ainda não tiveram ainda relações sexuais. Atualmente, o uso é comum ao mais velhos, pois poucos jovens utilizam esse adereço.

Imagem 18: Brincos auriculares

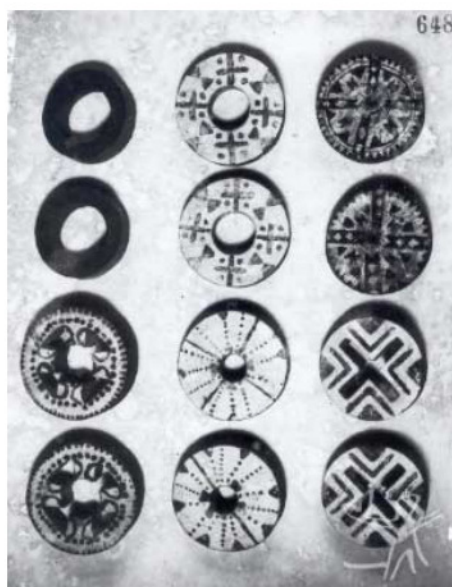


Foto: NImuendaju (1930)



Foto: Mirian Silva (2018)



O cinto é um objeto importante para o povo Memortumré. Ele é utilizado durante as corridas de Tora pelos jovens que se destacam e obtêm melhor desempenho e no final da corrida, durante a cerimônia que ocorre no pátio da aldeia. Segundo os corredores, a sonoridade produzida pelo chacoalhado das peças que estão na parte inferior do cinto instiga-os a carregar toras maiores e chegar ao final da corrida. Antigamente, o cinto era confeccionado de lã e bambu, e hoje são utilizadas miçangas, tiras de buriti. Presos às miçangas são usados unhas do animal veado-campeiro. A conquista do cinto tem grande representatividade para o corredor e para sua família, maneira que este deve sempre utilizá-lo no dia a dia.

Imagem 19: Arte plumária indígena-adornos



Fonte: Coimbra (2017)

Imagem 20: Adornos indígenas



Fonte: Andre Silva (2014)



As mulheres da comunidade utilizam diversos adereços, como pulseiras e colares, os quais possuem valores estéticos e simbólicos. Dentre eles, algumas pulseiras são utilizadas apenas pelas mulheres que se destacam no cântico e que devem sempre portar esse objeto em suas apresentações. Os colares e demais pulseiras são utilizados pelas mulheres mais jovens e servem para embelezar. Esses adereços podem ser confeccionados pelas mães das moças jovens ou por elas mesmas, as quais utilizam formas, linhas e cores diversas que podem retratar a fauna e flora local. Atualmente, eles são produzidos com a utilização de miçangas, que são compradas em amarelinhos onde vendem artigos destinados à costura e ao artesanato.

Imagem 21: Arte plumária indígena-adornos



Foto: Amarildo Kanela (2017)





PRATICANDO

No ano de 2004, o IBAMA (Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis) proibiu a comercialização de produtos indígenas que utilizavam matérias-primas de animais silvestres. Assim, muitos artefatos foram feitos com outros materiais. A imagem abaixo representa alguns adereços dos povos Canela-Ramkokamekrá, confeccionados com miçangas.

Dialogue com sua turma sobre a mudança da matéria-prima do objeto e se altera o valor artístico desse objeto. Em seguida, pesquise outras comunidades indígenas que utilizam materiais reciclados para a confecção de seus artefatos.

Imagem 22: Adereços Indígenas Canela



Foto: Amarildo Kanela (2018)





CONEXÕES COM A ARTE

Grupos secos e molhados

Na década de 1960, surgiu o movimento da contracultura que, sob o lema "paz e amor", defendia ideias como a liberação sexual, nudismo, respeito às minorias, anticonsumismo, valorização da natureza, luta pela paz e outros lemas que questionavam a sociedade da época e os valores morais estabelecidos. Nesse contexto surgiu a banda Secos & Molhados, formada por João Ricardo, Ney Matogrosso, Gérson Conrad e Marcelo Frias. A banda foi criada em 1970 pelo músico português João Ricardo, mas a entrada de Ney Matogrosso, em 10 de novembro de 1971, foi considerada o nascimento oficial do grupo. O nome da banda foi escolhido quando João Ricardo estava em Ubatuba, São Paulo, e viu a placa de um empório anunciando a venda de produtos secos e molhados. O primeiro disco da banda foi considerado pela revista "Rolling Stone" um dos 100 maiores discos da música brasileira. Marcelo Frias saiu do grupo antes do lançamento do disco por discordar do uso de maquiagem e do figurino extravagante. Ney Matogrosso resolveu se maquiar por ser discreto e por querer se manter incógnito nas apresentações. O visual da banda foi inspirado no teatro kabuki, em Carmem Miranda, no bailarino Rudolf Nureyev e na cultura indígena.

Imagem 23: Grupo Secos e molhados



Fonte: Reprodução/Blah Cultural





PARA SABER MAIS

Para saber mais sobre o grupo Secos & Molhados, acesse o site itaucultural.org.br e conheça a história do grupo e a discografia completa.

Conheça também a história musical dos Secos & Molhados através do fundador e compositor do grupo João Ricardo. Disponível em <http://www.youtube.com/user/tvsecosemolhados>





S CESTARIA

A cestaria indígena abrange desde cestos para acondicionar mantimentos até armadilhas de pesca e outros objetos trançados por fibras vegetais, que fazem parte do cotidiano da vida indígena. Os indígenas brasileiros utilizam uma variedade de técnicas de entrelaçamentos representativos da concepção de mundo de cada povo. Dessa maneira, as cestarias indígenas primam pela beleza estética e pela funcionalidade.

Dentre os mais usados, para o uso doméstico, situam-se os cestos-coadores, cuja função é a filtração de líquidos, e os cestos-tamises, apropriados para peneirar a farinha. Além destes, confeccionam-se os cestos-cargueiros, destinados ao transporte de cargas.

Os elementos visuais que compõem a cestaria através da união de pontos, traços, formas e linhas ultrapassam a beleza estética. Elas estão conectadas com as origens, organização e relação da comunidade com a natureza. Além de estabelecer conexões com outros indígenas e os rituais, funciona como um símbolo de comunicação entre o grupo demarcando seu lugar no mundo e na sociedade a qual pertence.

O artesanato produzido pelos Canela chamado na língua Jê de *Urur Kaj*, é considerado um patrimônio que deve ser preservado. As cestarias produzidas pelos Canela Ramkokramekrá são confeccionadas principalmente pelas mulheres da aldeia, cabendo ao homem adquirir e processar o material obtido a partir das palmeiras de buriiti. Denota-se assim a forma de organização social desse povo.

Imagem 24: Cestos Indígenas



Fonte: Amarido Kanela (2018)



Imagem 25: Cesto e bolsa artesanal

As principais matérias-primas empregadas na confecção desses cestos são a tala do buriti; palmeira alta, de grande porte, do gênero *Mauritia flexuosa*, com drupas em tons avermelhados, e polpa amarelada muito apreciada por seu sabor doce, utilizada para confecção de tapiti, item que compõem o processamento artesanal da mandioca pelos indígenas; moco, chamado de hamkjenxá; e o kajre, que são cestos pequenos que as rainhas dos grupos recebem de presente.



Fonte: Autora (2018)

Imagem 26: Cesto Indígena



Foto: Amarildo Kanela (2017)

Os conhecimentos de artesanato são passados de geração em geração e possuem uma infinidade de padrões e noções matemáticas, tais como: paralelismo, perpendicularismo, linearidade, noções de distância, ângulos, tamanhos, estimativas, formas geométricas e etc.

Os grafismos empregados nesse tipo de técnica artesanal remetem à ancestralidade, ao

misticismo e aos valores de determinado grupo indígena. O emprego do grafismo na cestaria é, intrinsecamente, relacionado à união natureza e sagrado. Muitos padrões correspondem simbolicamente aos animais, como cobra, padrão borboleta, padrão asa de mariposa, dentre outros.





CONEXÕES

Arte e Abstração

Um padrão é a repetição constante de um mesmo conjunto de elementos visuais. A arte pode também apresentar formas abstratas, ocasião em que os elementos visuais são apresentados sem representar nenhuma figura reconhecível. São compostas, geralmente, de elementos como linha, formas geométricas, cores e textura. Até o século XIX, os gregos utilizavam as formas abstratas na decoração de vasos, estampas de tecidos e nos interiores das casas.

Conforme Meira (2009) no século XX, com o Modernismo, os artistas passaram a explorar trabalhos abstratos. Dessa forma, as obras eram feitas com base em algum princípio geométrico e com gestos livres. O pintor Russo Wassily Kandinsky (1866-1916) é considerado por muitos historiadores como o iniciador da pintura abstrata. O Abstracionismo dominou a pintura moderna e também foi representada pelo pintor holandês Piet Mondrian (1872-1944). O abstracionismo se diversificou em duas tendências: Abstracionismo Informal, que expressa os sentimentos e as ideias do artista, e este, com total liberdade e expressão, utiliza cores e formas de maneira espontânea; e o Abstracionismo Geométrico, onde as formas e as cores são organizadas e a base da composição são linhas e figuras geométricas.

Imagem 27. Amarelo, Vermelho e Azul de Wassily Kandinsky



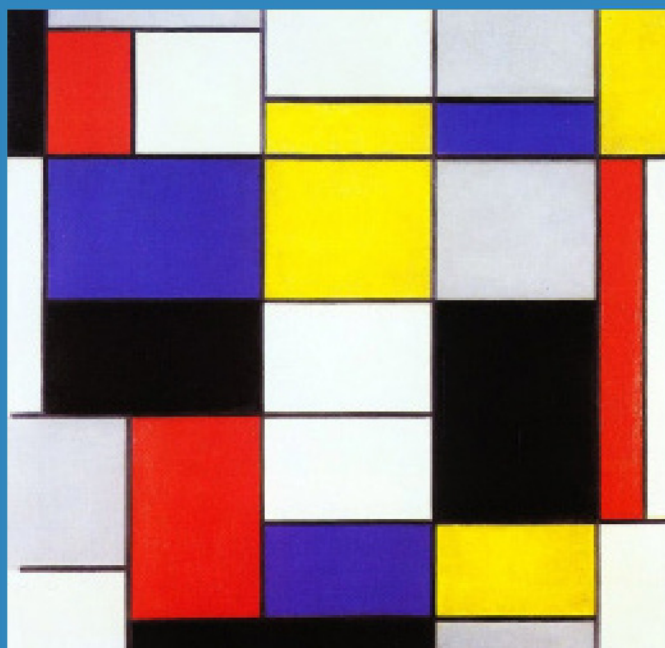
Fonte: <https://arteeartistas.com.br/amarelo-vermelho-azul-wassily-kandinsky/> acessado em 16 Nov. 2019





CONEXÕES

Imagem 28: Composição em Amarelo, Vermelho, Azul e Branco de Piet Mondrian



Fonte: <https://www.wikiart.org/pt/piet-mondrian>
acessado em 16 Nov. 2019





PRATICANDO

1. O instituto PIPA, criado no ano de 2010 foi criado para documentar e promover a Arte Contemporânea Brasileira. Uma iniciativa do instituto é o Prêmio PIPA, que constitui um prêmio brasileiro de arte contemporânea organizado anualmente, com indicações de diversos artistas, e se constitui também uma plataforma de pesquisas que apresenta programações diárias de eventos culturais, obras, biografias dos artistas, vídeos, entrevistas, textos críticos. No ano de 2019, o artista indígena Denilson Baniwa, pertencente à aldeia Darí no Amazonas, venceu o Prêmio PIPA Online, trazendo em suas obras reflexões sobre o mundo considerado indígena e não indígena e de que forma ambos se relacionam e se complementam.

Observe a obra "Curumim", guardador de memórias, do artista Denilson Baniwa, e destaque em seu caderno quais elementos você identifica como pertencente à cultura indígena e quais estão sendo incluídos na cultura indígena. Estabeleça a relação entre os objetos encontrados na obra e destaque a sua finalidade e importância para esses povos.



**PRATICANDO**

Imagem 29: "Curumim", guardador de memórias, 2018, acrílica sobre tecido, 1,60 x 2 m



Foto: Disponível em <https://www.premiopia.com/denilson-baniwa/>

2. Comumente, é possível encontrar diversas cores e formas em estampas de tecidos que se associam às formas abstratas. Escolha um tecido ou roupa que possua figuras, ilustrações e imagens abstratas, ou fotografias de texturas de roupas que representem formas abstratas.





PARA SABER MAIS

Visite o site www.premiopipa.com e aprecie diversos artistas contemporâneos nos mais diversos catálogos disponíveis para pesquisa.

Conheça um pouco mais do trançado e cestaria no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=X0JcODev51s>





ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Caros professores, este material intitulado Arte Memortumré é fruto da minha pesquisa de mestrado e traz uma proposta didática sobre a temática indígena em sala de aula, considerando as produções materiais dos povos Canela-Ramkokramekrá. Por meio do estudo que envolve a história, a cultura e a arte produzida por esses povos, foram estabelecidas conexões com conteúdo de variadas produções, linguagens e movimentos artísticos, e que envolvem a temática indígena. Este material serve de referência para que professores (as) desenvolvam suas práticas pedagógicas em sala de aula e estabeleçam um diálogo com as questões contemporâneas por meio da arte indígena.

Atendendo às determinações encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobretudo no que diz respeito "ao modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais" (BRASIL, 1998, p. 43), a temática do material busca articular os avanços do debate pedagógico em torno da efetivação de dispositivos educacionais que garantam o respeito e a valorização das culturas indígenas no Brasil. Um desses dispositivos é a Lei nº11645/2008, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígenas na disciplina Arte, História e Literatura, priorizando o contexto de uma educação estética intercultural.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Médio é organizado por áreas. Segundo o Parecer CNE/CP nº 11/200925, essa organização "não exclui necessariamente as disciplinas, mas sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planeja-





ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

mento e na execução dos planos de ensino”.

Inserir o estudo da cultura indígena nas escolas é oportunizar que os estudantes conheçam a história de seu país, suas tradições e costumes, em especial através da cultura de um povo que possui uma vasta variedade de padrões estéticos de Arte.

O componente curricular Arte faz parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, conforme a BNCC (p. 474, 2017), “O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade”.

Dessa forma, a proposta foi organizada a partir de uma perspectiva integrada e interdisciplinar, priorizando uma abordagem no ensino de Artes Visuais que contemple a cultura indígena na perspectiva do reconhecimento da pluralidade da formação cultural brasileira e da luta e resistência desses povos. Assim, os conteúdos abordados trazem uma discussão inicial sobre a formação do povo brasileiro, informações gerais sobre as terras indígenas e diversidade dos povos indígenas que habitam o Brasil e o estado do Maranhão. Os dados foram coletados por meio de pesquisas nos sites da Funai, IBGE e Instituto Socioambiental.

Para melhor compreensão da arte indígena e da produção material dos povos Canela-Ramkokamekrá, inicialmente foi desenvolvida nesta pesquisa de mestrado a sequência didático-pedagógica apresentada abaixo. O foco é apresentar a temática indígena e vivenciar o conhecimento prévio dos alunos sob os aspectos histórico, geográfico e cultural, bem como trabalhar os conteúdos organizados neste produto:





ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Conteúdo trabalhado	Objetivos	Textos, livros, sites e documentários sobre o conteúdo
Diálogo inicial sobre a temática indígena com os alunos	Identificar o conhecimento dos alunos sobre os povos indígenas do Brasil e Maranhão	<p>Documentário</p> <p>- Índios e Portugueses - Encontro & Desencontros</p> <p>Link:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=hzGAcqGiV0g&t=20s</p> <p>Indígenas somos Nós (2016)</p> <p>Link: https://www.youtube.com/watch?v=ZecRLbA7H3w</p> <p>Livro:</p> <p>SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO,1995.</p>
Conceitos e nomenclaturas indígenas	Analisar as principais nomenclaturas e usar as palavras corretas em relações indígenas	<p>Livro:</p> <p>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas. São Paulo, SP: SME/COPED, 2019</p>





ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Conteúdo trabalhado	objetivos	Textos, livros, sites e documentários sobre o conteúdo
Terras e populações indígenas do Brasil (etnias e localização)	Pesquisar e identificar os principais grupos étnicos pertencentes ao Brasil e onde estão localizados	<p>Sites</p> <ul style="list-style-type: none"> - Museu do índio https://www.museudoindio.gov.br - FUNAI https://www.funai.gov.br http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoed/demarcacao-de-terras-indigenas?start=1#. - ISA: Instituto Socioambiental https://www.socioambiental.org/pt-br
Povos indígenas do Maranhão	Reconhecer e valorizar as populações indígenas do Maranhão	<p>Livro:</p> <p>RABELO, Diego Fernando Silva. Repertório Pedagógico sobre a temática indígena. São Luís: UEMA, 2019.</p> <p>Sites</p> <ul style="list-style-type: none"> https://www.museudoindio.gov.br - FUNAI https://www.funai.gov.br





ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Conteúdo trabalhado	Objetivos	Textos, livros, sites, e documentários sobre o conteúdo
Povos Canela-Ramkokamekrá	Conhecer os Povos Canela-Ramkokamekrá	<p>Documentário</p> <p>- RamkokamekráKanela</p> <p>Link:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=VISS0Hs0Ih8&t=37s</p> <p>- Os Canela</p> <p>Link:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=MHXIABaTlcU&t=283s</p> <p>Sites</p> <p>ISA – Instituto Socioambiental</p> <p>https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Canela_Ramkokamekr%C3%A1</p> <p>Livro:</p> <p>ROLANDE, Josinelma Ferreira. Moços feitos, moços bonitos: a ornamentação na prática Canela de construir corpos. São Leopoldo, RS: Oikos, 2017.</p>



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mônica Ribeiro de Moraes. **A construção do ser Canela: dinâmicas educacionais na aldeia Escalvado**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2003.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. **Terras indígenas: o que é?** Disponível em: 1 em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoed/demarcacao-de-terras-indigenas?start=1#>. Acesso em 22 jun. 2019.

CARLSSON, Benke. **Street Art: Técnicas e materiais para arte urbana**. São Paulo: Editora GG, 2014.

CROCKER, William H.; CROCKER, Jean G. **Os Canelas: parentesco, ritual e sexo em uma tribo da chapada maranhense**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2009.

MEIRA, Beá. **Projeto Radix: Arte, 8º ano**. São Paulo: Scipione, 2009.

OCVIRK, Otto G. **Fundamentos de arte: teoria e prática**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

POUGY, Eliana. **Todas as artes: arte para o ensino médio**. São Paulo: Ática, 2016.

POVOS INDIGENAS DO BRASIL. **Canela Apanyekrá**. 2012. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Canela_Apanyekr%C3%A1. Acesso em 04 maio 2019.

PROENÇA, Maria das Graças Vieira. **História da Arte**. 4ª ed. São Paulo: Ática, Brasil, 2011.

RABELO, Diego Fernando Silva. **Repertório Pedagógico sobre a temática indígena**. São Luís, 2019.

RIBEIRO, Berta G. **Arte Indígena, linguagem visual**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2000. Coleção Reconquista do Brasil, v.9.

_____. **Arte do trançado dos índios do Brasil: um estudo taxonômico**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Folclore, 1985.



ROLANDE, Josinelma Ferreira. **Moços feitos, moços bonitos**: a ornamentação na prática Canela de construir corpos. São Leopoldo: Oikos, 2017.

SECOS & Molhados. **In**: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra67413/secos-molhados>>. Acesso em: 12 Jul. 2020. Verbetes da Enciclopédia.
ISBN: 978-85-7979-060-7

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade** : povos indígenas : orientações pedagógicas. – São Paulo : SME / COPED, 2019

SEVERI, Carlo & LAGROU, Els. **Quimeras em diálogo grafismo e figuração nas artes indígenas**. Rio de Janeiro:Letras, 2013.

SHLICHTA, Consuelo. **Arte e Educação**: há um lugar para a Arte no Ensino Médio. Curitiba: Aymarâ, 2009.

STRICKLAND, Carol. **Arte Comentada**: da Pré-história ao Pós-moderno. 13ª ed. Tradução: Ângela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.



