



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Visuais

EDUCANDO PARA ANCESTRALIDADE:
AS CONTRIBUIÇÕES DA CERÂMICA DE SANTARÉM NA
CONSTRUÇÃO DE UMA ARTE-EDUCAÇÃO DECOLONIAL.

Izabela Cristina Ribeiro Xavier

Brasília – DF

2023

**EDUCANDO PARA ANCESTRALIDADE:
AS CONTRIBUIÇÕES DA CERÂMICA DE SANTARÉM PARA CONSTRUÇÃO DE
UMA ARTE-EDUCAÇÃO DECOLONIAL.**

Izabela Cristina Ribeiro Xavier

Trabalho de conclusão de Curso do
Departamento de Artes Visuais da
Universidade de Brasília, orientado pela
Professora Dr.^a Cristina Azra Barrenechea.

BRASÍLIA – DF

FEVEREIRO 2023

RESUMO

Este estudo propõem uma Oficina de Cerâmica como estratégia de curso para desenvolvimento de uma proposta de Arte Educação Decolonial. Discute os pressupostos teóricos para embasar uma abordagem pedagógica transdisciplinar entre as áreas da Antropologia, História e Sociologia e a área da Arte Educação a fim de discutir a adoção dos pressupostos teóricos da Educação Decolonial na aplicação da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. O Estudo propõe uma Oficina de Arte Educação para alunos do oitavo ano do ensino básico público da cidade de Brasília, Distrito Federal sobre a cerâmica de Santarém, objetivando a acessibilidade para com a produção dos povos originários e com ele trabalhar a importância do conteúdo da arte indígena para a construção de uma história decolonial dos fatos, esse diálogo e proposta será através do conteúdo acerca da Arte Tapajônica e a cerâmica de Santarém. A metodologia se baseou nas categorias da apreciação, contextualização e reprodução da Abordagem Triangular, explorando sua capacidade para acomodar os aportes e pressupostos da Educação Decolonial por meio de propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da sensibilidade, das habilidades e do olhar dos alunos para uma estética que integre os valores dos povos originários enquanto agentes históricos e sociedades ativas na construção deste país/nação.

PALAVRAS-CHAVE

Arte Educação Decolonial, Educação Decolonial, Arte Educação, Arte Brasileira, Cerâmica Santarém.

RESUMEN

Este estudio propone un Taller de Cerámica como estrategia de curso para el desarrollo de una propuesta de Educación Artística Decolonial. Discute los presupuestos teóricos para sustentar un abordaje pedagógico transdisciplinario entre las áreas de Antropología, Historia y Sociología y el área de Educación Artística con el fin de discutir la adopción de presupuestos teóricos de la Educación Decolonial en la aplicación del Enfoque Triangular de Ana Mae Barbosa. El Estudio propone un Taller de Educación Artística para alumnos del octavo año de la educación básica pública de la ciudad de Brasilia, Distrito Federal sobre la cerámica de Santarém, con el objetivo de facilitar la accesibilidad a la producción de los pueblos originarios y con ellos trabajar sobre la importancia de la el contenido del arte indígena para la construcción de una historia decolonial de los hechos, este diálogo y propuesta será a través del contenido sobre el Arte Tapajônica y la cerámica de Santarém. La metodología se basó en las categorías de apreciación, contextualización y reproducción del Enfoque Triangular, explorando su capacidad para acomodar los aportes y presupuestos de la Educación Decolonial a través de propuestas pedagógicas orientadas a desarrollar la sensibilidad, habilidades y perspectiva de los estudiantes hacia una estética integradora de los valores. de los pueblos originarios como agentes históricos y sociedades activas en la construcción de este país/nación.

PALABRAS CLAVE

Educación Decolonial Arte, Educación Decolonial, Educación Arte, Arte Brasileño, Cerâmica Santarém.

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - VASO DE GARGALO COM FORMA VOTIVA.....	10
FIGURA 2 - MAPA DA REGIÃO DO BAIXO RIO TAPAJÓS.....	26
FIGURA 3 - VASO DE GARGALO.....	27
FIGURA 4 - VASO ANTROPOMORFO.....	36
FIGURA 5 - VASO CERIMONIAL DECORADO.....	37
FIGURA 6 - VASO ANTROPOMORFO – REPRODUÇÃO CERAMISTA JEFFERSON.....	42
FIGURA 7 - VASO ANTROPOMORFO – PRODUÇÃO REF. CERAMISTA JEFFERSON...	43

MINHA GRATIDÃO

À minha vó Ernestina Antônia Ribeiro, quem em vida deu sentido a devoção e conexão com a ancestralidade e aos saberes tradicionais;

Me orgulho da constelação de Marias que você deixou, faço parte desse cinturão guerreiro. Eu nasci de você também! Você é a terra, e eu sua semente.

À minha mãe, Maria José Ribeiro que me permitiu ser. Metade de mim é você! E essa metade sustenta o meu ser!

À minha pequena Eva! Seu amor transforma o mundo até nos piores dias, e mostra a força das crianças em recriar a energia de vida e amor. Viva as crianças que renovam o mundo!

À os meus familiares, amigos e amores que quando a gira girou me mostraram a potência de ser mais de um e da força dos meus.

À Professora Dr^a Cristina Azra Barrenechea por todas as contribuições e conhecimento que enriqueceram esse trabalho.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	7
2. OBJETIVOS	8
3. JUSTIFICATIVA	9
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
4.1. COLONIALISMO X COLONIALIDADE	12
4.2. A EDUCAÇÃO DECOLONIAL NO BRASIL.....	14
4.3. EDUCAÇÃO DECOLONIAL NAS ARTES.....	19
4.4. O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NAS ARTES VISUAIS, DA MISSÃO FRANCESA AO MODERNISMO.....	21
4.5. INTRODUÇÃO AOS POVOS TAPAJÔNICOS E A PRODUÇÃO CERÂMICA DE SANTARÉM NA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANCESTRAL.....	25
5. PROCESSOS METODOLÓGICOS.....	30
5.1. CICLOS DE APRENDIZADO E ORGANIZAÇÃO METODOÓGICA DA OFICINA DE CERÂMICA TAPAJÔNICA	31
5.2. PLANO DE AULA DA OFICINA	33
5.3. FASE A – FRUIÇÃO.....	35
5.4. FASE B – CONTEXTUALIZAÇÃO	38
5.5. FASE C - PRODUÇÃO.....	40
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
7. REFERÊNCIAS.....	45

1. APRESENTAÇÃO

Este estudo propõe a discussão de uma abordagem pedagógica transdisciplinar entre as áreas da Antropologia, História e Sociologia e a Arte Educação que promova a adoção dos pressupostos teóricos da Educação Decolonial na aplicação da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa para a fundamentação de uma oficina voltada para trabalhar o conteúdo de Arte Indígena e a Cerâmica de Santarém. A oficina, portanto, se propõe a oferecer um modelo metodológico para discutir uma abordagem Decolonial nos processos de Arte Educação, vista como ferramenta socio educativa, decolonial e anti-racista voltada para alunos da oitava série do Centro De Ensino Fundamental 316 Norte.

A metodologia usada na Oficina se baseou nas três etapas da Abordagem Triangular: contextualização, apreciação e prática com os quais eu articulei os pressupostos da Teoria Decolonial a fim de desenvolver uma abordagem Decolonial em arte educação trabalhando os conteúdos da Arte Indígena e da cerâmica de Santarém.

Na fundamentação teórica busquei uma perspectiva pedagógica Decolonial para evidenciar o legado cultural ancestralizado, revisando o impacto da tentativa da construção da identidade nacional baseada missão francesa do Séc. XVIII, que trouxe o olhar de artistas europeus para produzir, e exportar a imagem do atual Brasil e ser brasileiro.

Este trabalho discute também, as contradições da importação de estética da vanguarda europeia no modernismo e seus impactos na reprodução de uma visão semi colonialista da arte nacional, uma vez que ela desenvolve uma teoria antropofágica, sem, porém, representar as produções regionais desde o seu próprio lugar de fala. Por mais que a teoria antropofágica buscasse representar um certo lugar de fala da colônia, ela jamais rompeu com essa relação de colonizador/colonizado, na medida em que os modernistas propositores dessa corrente, estiveram no centro hegemônico, sendo devidamente “civilizados” por ele só para depois produzir uma estética periférica à ele, sem romper essa referência dominante de organização social.

Na discussão dos pressupostos da Abordagem Decolonial, busquei também compreender as narrativas utilizadas no processo de construção da identidade nacional que propunha como foco a representação dos colonizadores, afim de compreendermos suas problemáticas e limitações produzindo uma identidade que sonhava a nossa ancestralidade e a produção extensa e até hoje anônima, inédita, obscurecida pela história e pelos aparelhos estatais de cultura e de educação, de diversos povos aqui já organizados.

Na sequência dessa discussão exploro as narrativas e produções anteriores a colonização com enfoque na cerâmica de Santarém dos povos Tapajós, como advento narrativo na construção e percepção estética e cultural, que valore os processos ancestrais e intuitivos, e cosmológicos dos povos originários, enquanto seres e mestres de suas expressões artístico-culturais.

2. OBJETIVOS

2.1 GERAL

Este trabalho propõe uma Abordagem Decolonial a partir do conteúdo sobre a cerâmica de Santarém, e por seu meio, sugerir a necessidade da arte indígena no conteúdo programático do ensino básico, a fim de afirmar a necessidade de uma educação que compreenda e agregue os processos culturais e estéticos, e desenvolve um diálogo sensível entre os processos culturais da contemporaneidade e os processos que antecederam.

2.2 ESPECÍFICOS

- Desenvolver uma breve revisão bibliográfica sobre Decoloniedade, Educação Decolonial e Abordagem Triangular;
- Desenvolver a Abordagem Triangular voltada para a contextualização, visualização e produção de padrões estéticos da Cerâmica de Santarém;

- Construir uma reflexão crítica e criativa acerca da estética regional dos povos tapajônicos.
- Valorizar a materialidade e os saberes tradicionais utilizados pelos povos Tapajós;
- Valorizar a importância do conhecimento da produção artística indígena, como ferramenta de aprendizagem e alfabetismo artístico e estético decolonial;
- Discutir questões culturais e estéticas a fim de desierarquizar valores estéticos eurocêntricos e sua ocupação hegemônica nos conteúdos curriculares do ensino das artes.

3. JUSTIFICATIVA

Foi na disciplina de Escultura 1, coincidente ao estudo remoto durante a pandemia, que pude imergir na relação intuitiva no processo de cerâmica crua. A relação intuitiva aconteceu a partir do contato amador, com a argila, que despertou na prática, o processo de aprendizado autônomo que tanto ouvira nas metodologias desenvolvidas por Paulo Freire (1996). Pude então experimentar a relação entre forma e volume na modelagem de maneira singular. Focando apenas na relação direta com a materialidade da argila, desviando o meu fazer das relações que se desencadeiam a partir da própria produção.

No retorno ao estudo presencial, ao cursar a disciplina de História da Arte no Brasil, pude mensurar a relação da produção de cerâmica dos povos originários, e a relevância do fazer cosmológico, ritualístico e intuitivo no processo de modelagem dessa civilização. Bem como o processo de exploração experimental.

Foi então nos estudos de Wagner Priante sobre a cerâmica de Santarém que tive contato com a produção dos povos Tapajós, neste material reconheci o alinhamento entre experiência intuitiva e ofício, e a importância desse alinhamento no objeto, para sua estrutura social. Essa completude enquanto objeto, que é utilitário; ornamental; cosmológico e ritualístico, desencadearam

uma série de questionamentos sobre o impacto da colonização na construção popular sobre as expressões artística e sua legitimidade social.

Podemos identificar uma tendência social de limitar os objetos, as expressões e as práticas culturais tradicionais a um campo exótico do produzir cultura, pensamos nessas práticas sempre dentro da lógica do ofício e raramente da livre e autêntica expressão de cosmológica, epistemológica e artística.



Figura 1 (Vaso de gargalo com forma votiva Acervo MAE-USP. Via: FUNDAÇÃO BIENAL)

O que não podemos negar é que a nossa sociedade é notoriamente intolerante com os povos originários, seus direitos e sua legitimidade enquanto sujeito - consequentemente com toda sua produção material e imaterial -. Essa sociedade, intitulada como contemporânea, avançada e tecnológica ainda hoje fomenta o discurso do aculturamento desses povos, e reforçam a estrutura do Outro, ainda que essa construção advenha do Brasil Colônia. A figura do indígena como um Outro, que é insociável, ocioso e vago, ocorre em consonância com o processo de colonização como cita André Marques Nascimento;

Para justificar a violência colonial, foi preciso inventar o *Outro* como sendo o bárbaro, o primitivo, o selvagem e atrasado em relação à experiência moderna. Eram essas condições do *Outro* as próprias justificativas para a violência colonial implementada em forma de cristianização, civilização, desenvolvimento e progresso. (Nascimento, 2018)

Diante as reflexões sobre os impactos que a hierarquização cultural do processo colonizatório produziu e produz nas relações do fazer histórico, social e artístico no Brasil, me inspirei na cerâmica de Santarém uma proposta de oficina para integrar nos processos de aprendizagem as questões acerca da formação cultural, étnica e artística dos povos originários e percebi seu potencial para uma educação mais inclusiva, mais afirmativa e mais plural.

Dessa forma surgiu a ideia de desenvolver uma Oficina sobre a Cerâmica de Santarém como uma abordagem transdisciplinar para trabalhar os conteúdos de arte educação, história, geografia, ciências e de conteúdos transversais como formação para uma cidadania mais plural, com respeito a diversidade étnica, religiosa e cultural. Valorizando as técnicas e materialidades como a argila, pelas suas características de maleabilidade, e seu potencial para uma metodologia do fazer e do desenvolvimento da sensibilidade estética e das habilidades práticas.

Entendendo então, o espaço de ensino, como formador histórico-social no que se diz respeito a uma formação crítica e estética que reverberam por toda uma vida, senti a necessidade de desenvolver uma metodologia para aproximar os alunos da escola às práticas e conhecimentos ancestrais latino americanos como forma de estudar e explorar conteúdos da nossa história, conteúdos que estão de certa maneira invisibilizados nos espaços escolares.

Essa proposta visa basear-se na construção Decolonial de educação e sociedade, compreendendo as raízes e as consequências sociais da colonialidade, como a Supressão; Exploração; Expropriação; Desumanização; Inferiorização da Cultura e da Vida; Dependência Colonial; Moralismo e Fundamentalismo Religioso. A educação decolonial é fundamental tanto para a manutenção de patrimônios culturais deixados por civilizações anteriores à colonização, quanto para o conhecimento de outras estéticas. Para que se referencie e reconheçam os processos com os quais a colonização hierarquizou modelos eurocêntricos no topo

dos valores sociais, em detrimento das contribuições de todas as culturas originárias desse território.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Colonialismo x Colonialidade

Inúmeras sociedades adoecem das consequências da colonialidade e o Brasil não se exclui desta sina. Diferente do colonialismo que possui raízes na autoridade política, a colonialidade age de maneira cultural e pervasiva, formando um conjunto de crenças, atitudes, e visão de mundo reativa, racista.

Dessa forma a colonialidade se faz presente de forma estrutural no discurso, é naturalizada, é banalizada, é reproduzida e ocultada pelas estruturas de linguagem, muitas vezes, não pode ser apagada. “O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo” (ANIBÁL QUIJANO, 2007, p. 93). O Brasil deixou de ser colônia, mas não deixou de ser colonizado.

[...] apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Nesse ensejo, Aníbal Quijano (2005) propõe o conceito de colonialidade do poder, que seria o arranjo de dominação ao qual a África, Ásia e América Latina foram submetidas desde a colonização. A expressão faz referência à ocidentalização do pensamento, perpetuada através dos discursos colonizadores, que invadiram, subalternizaram e invisibilizaram outros povos, ao mesmo tempo em que consolidavam o seu próprio. Portanto, a colonialidade do poder suplanta as concepções de mundo, os saberes e a produção do conhecimento do colonizado e institui novos, naturalizando a negação e o esquecimento de cosmovisões tradicionais. Esta supressão cultural, na especificidade indígena, se deu através dos

moldes colonizadores para como o conhecimento, o trabalho, a cultura, as relações e a autoridade deveriam se tornar a partir da visão eurocêntrica.

Esse processo foi realizado de distintas maneiras, tendo sido uma delas a instituição do conceito de raça, despida de aparatos científicos, como o primeiro critério fundamental para distribuição de grupos humanos na divisão do trabalho do conhecimento e produção cultural na nova estrutura de poder (Quijano, 2005). Esse racismo opera e desencadeia uma cascata de violências que se naturalizam e se reproduzem em camadas que iniciam no nível discursivo, com agressões e desqualificações que estão no nível simbólico, de uma representação dos povos indígenas e afrodescendentes, como pessoas sem valor ou com valor questionável e, portanto, falas que naturalizam uma visão que autoriza ações de desrespeito, negação e de posterior violação de direitos assegurados na Constituição a todos os indivíduos.

Dessa forma, Quijano também discute a colonialidade do saber, onde qualquer tipo de produção do conhecimento distinto do europeu é desprezado e suprimido. O sociólogo Ramón Grosfoguel afirma que a epistemologia eurocêntrica ocidental não aceita nenhuma outra epistemologia como um local de pensamento crítico e de produção científica (2007, P.35-38).

Completando essa linha de raciocínio, Walter Mignolo (2005) percebe que as estruturas moldadas com base na violência epistêmica refletem também na geopolítica linguística, visto que as línguas coloniais ou imperiais desprezaram as línguas nativas, subvertendo suas cosmovisões. Nesse contexto, somos apresentados ao conceito de colonialidade do ser, capaz de abarcar os conceitos citados anteriormente e intensificando-os, quando o Outro é negado enquanto humano, distorcendo seus reflexos e fazendo-os questionar seu próprio lugar no mundo.

Essa cascata de violências que começam no discurso, fatalmente se manifesta por meio de ações, demonstrando que palavras são ações no nível potencial e as violências estão todas enraizadas nos valores e concepções que admitem a sua possibilidade. A partir dessa compreensão do poder da linguagem enquanto uma instância produtora de mundos possíveis, tanto para o benefício quanto para o prejudicial, tanto para a construção quanto para a destruição, é que

precisamos de um trabalho incessante na busca de atuar no nível discursivo onde as violências são gestadas.

Franz Fanon pensou em descolonização de forma aproximada da concepção decolonial atual. Dessa forma, se retrocedermos até o período colonial, perceberemos que as raízes do pensamento decolonial estão fincadas desde o encontro brusco entre europeus e os povos originários. De acordo com Walter Mignolo (2007), a ideia decolonial teria dado seus primeiros sinais nas Américas a partir da união do pensamento indígena e afro-caribenho nos séculos XVI e XVII. Ou seja, o conceito/ideia de decolonialidade deve ser compreendido como o profundo questionamento da maneira como a sociedade foi formada e como sua herança colonial perpetua condições de existência inaceitáveis.

Em outras palavras, representa – a partir de rastros de sangue, feridas, submissão e da destruição da própria condição humana – uma busca incessante pela autonomia e pela superação da opressão contra os grupos considerados subalternos dos territórios colonizados.

Como essa produção discursiva tóxica, violenta, agressiva, indiferente e intolerante transita na linguagem em suas diversas manifestações, é possível que essas visões preconceituosas, enrijecidas e excludentes também tenham sido manifestadas, naturalizadas e reproduzidas nas práticas curriculares, sem que a escola nem ao menos tenha se dado conta de reproduz uma prática social que é reativa ao princípio da igualdade de direitos e da tolerância à diversidade.

Sendo assim, a melhor maneira de modificar o sistema eurocêntrico é respaldando através dos movimentos negros e indígenas – através da sua história de desumanização – outros modos de poder, saber, educar e ser.

4.2 A Educação Decolonial no Brasil

Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010) afirmam que no início dos anos 2000, foi iniciado um debate acerca da relação entre Educação e a Diversidade étnico-cultural de todo o continente latino-americano. A cada ano

surtem novas questões e desafios a serem discutidos nos movimentos sociais e nos espaços de produção do conhecimento, a fim de adentrar nos âmbitos mais concretos das políticas públicas em forma de ações governamentais. No entanto, atualmente, pesquisadores como João Colares da Mota Neto (2015) e Catherine Walsh (2014) têm defendido que, apesar do termo decolonial só ter começado a ser amplamente utilizado a partir de 2004, termos similares foram aplicados em discussões dos anos 1980 e 1990.

Pensando nas relações de poder construídas no período colonial e que reverberam até os dias atuais, Yuderkys Espinosa-Miñoso, escritora Decolonial, o conceito de “Cromática do poder”, criou a imposição de uma forma de existência hierarquizada e baseada na cor de pele. Esse conceito tem muito em comum com os conceitos de Colonialidade do poder, de Aníbal Quijano, pois ambos discutem os rastros deixados pelo colonialismo ao longo dos séculos.

Desenvolvendo uma ideia de interculturalidade, Catherine Walsh (2005, 2006) traz a questão do “posicionamento crítico de fronteira”, propondo que o pensamento dominante seja utilizado como referência a ser constantemente questionado e transformado, pois o propósito da autora não é uma sociedade utópica, mas uma que questione as estruturas da colonialidade, com a consciência de que essas relações não se esgotam. Apesar disso, elas podem e devem ser reconstruídas a partir de outros olhares e histórias e, isso só é possível através de uma pedagogia Decolonial, na qual podemos aprofundar as discussões acerca da interculturalidade, cujo significado pressupõe também uma proposta política, ética, social, cultural e especialmente, epistêmica.

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8)

Assim sendo, a autora pensa em uma pedagogia decolonial que tenha uma práxis educativa, que não se contente apenas com a denúncia dos problemas gerados pela colonização, mas que proponha ou represente a construção de novos pensamentos e de condições políticas, culturais e sociais. Nesse sentido, Catherine Walsh se inspira nos escritos de Paulo Freire, que defendia que a educação não é um espaço neutro e seu desenvolver e fazer é assinalado por questões políticas, sociais, territoriais, culturais e históricas, tendo em vista que a educação foi e continua a ser um mecanismo de dominação.

Portanto, considerando que a educação é consolidada através das relações, é de incontestável importância a difusão de outras maneiras de se relacionar, onde a condição de ser e viver de cada um seja reconhecida e respeitada tal como idealizou o antropólogo Darcy Ribeiro.

É nesse sentido que as ideias de *povo e nação* podem, ainda, servir como categorias de entendimento de realidades, tais quais as das sociedades latino-americanas, uma vez submetidas a uma densa crítica epistemológica a fim de que assumam, ao contrário do que historicamente testemunhamos, não a exclusão ou dizimação das diferenças, mas a pluralidade e a autodeterminação das pessoas e grupos numa Constituição que se intitula democrática. Darcy Ribeiro propôs, em seu empenho intelectual, novas categorias de análise e ressignificou outras. Hoje, perseguimos suas *pistas*, *reinventamos* também as ciências sociais, aceitamos os novos desafios, elaboramos inéditas questões e, quiçá, respostas mais plausíveis. Não por outra razão, é possível redefinir o Estado-Nação, assim como, noutro âmbito, o universalismo; dessa vez, sem *essencializar* um ou outro e sem forjá-los em novos ou antigos etnocentrismos (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2011, p. 45-46).

As reflexões apresentadas representam possibilidades de reparações históricas e emancipação epistêmica, a partir das quais poderemos produzir saberes múltiplos. No entanto, é necessário lembrar que o giro epistêmico é um processo de disputa em distintos espaços, que compreendem tanto a tessitura estatal quanto o ambiente acadêmico e até mesmo os próprios movimentos sociais, que, apesar dos avanços, ainda carecem superar os padrões encrustados no intelectual brasileiro.

A concepção decolonial, como não poderia deixar de ser, revela sua primeira face como constituída pela negação a negação. Ela é, assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que

tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas. Da negação à negação tem surgido, assim, em sua face positiva, distintas propostas de reinvenção da existência social, do pensamento, da educação, da cultura, da ciência, da filosofia (MOTA NETO, 2015, p.49).

A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, entretanto ao nos depararmos com as práticas e execução de conteúdos garantidos por lei numerosas vezes nos esbarramos com um descumprimento dessas medidas, ou para além da infringência não examinamos a qualidade com a qual este conteúdo é ministrado.

Devemos denunciar o fato de que uma lei que permite a inserção da arte afro brasileira e da arte indígena no currículo, não garante que isso irá ocorrer na prática se a escola não adotar políticas e ações afirmativas para adotar os temas da cultura indígena como práticas de formação da cidadania, da inclusão, da tolerância à diversidade.

A aplicação de conteúdos multiculturais é um dilema recorrente nos ambientes de ensino, visto que, parte significativa dos professores permanecem intransigentes a outras epistemologias. Pensando nisso, Larissa Costard (2017) acredita que a melhor forma de implementar uma pedagogia decolonial é tendo em conta as características e os saberes necessários para educar alunos mais humanos, posto que, o conhecimento intercultural está imbricado ao que cada um pode se tornar.

No Brasil, as marcas do colonialismo ainda são muito profundas e é fundamental resistir e questionar as relações de poder, dando voz e resgatando a história dos povos subalternizados. Para Reis e Andrade (2018), para que o projeto decolonial seja efetivo no Brasil é imprescindível uma reforma política, educacional e curricular que reconheça a condição de subalternidade dos povos. Especialmente, porque o valor do colonizador foi imposto aos silenciados, e junto a imposição a narrativa de que ambos partilham das mesmas oportunidades, logo, o processo de produção de saberes é atribuído ao mérito e não a multiplicidade de saberes.

Denise Gonçalves da Cruz (2020) realizou um estudo no qual mapeou os artigos e trabalhos produzidos sobre educação decolonial no Brasil e constatou que

áreas como práticas pedagógicas, ensino superior, educação para as relações étnico-raciais e currículo são as que mais utilizam e discutem o termo.

Nessa perspectiva, a atitude decolonial que se faz necessária para pensarmos a decolonialidade no campo da educação não se refere a uma prática de simplesmente retomar as produções epistêmicas indígenas e africanas, mas sim em considerar suas experiências, práticas sociais, culturais, epistêmicas e políticas na e contra a colonialidade como ações políticas, que produziram e produzem conhecimentos não baseados no legado eurocêntrico, mas sim numa perspectiva subalterna, produzidas dentro e fora da academia. Isso nos ajuda a pensar possibilidades para transformar a realidade. Considerando que o campo da educação tem uma responsabilidade ética e política com a produção do conhecimento, ter uma atitude decolonial enquanto educador(a) é também questionar posturas que favoreçam a manutenção da hierarquia de conhecimentos, dado que para Costa, Torres e Grosfoguel (2019) a negação da epistemologia também é um instrumento refinado para a continuidade do processo de colonização do ser e do saber e para a contínua negação desses corpos como produtores de conhecimentos (CRUZ, 2020, p. 6)

Podemos observar que apesar de na contemporaneidade as questões sobre decolonialidade já terem fermentado, é possível ainda localizar uma narrativa de “descobrimento da terra rica, de seres selvagens e exóticos” e a perpetuação de um ser indígena visto como ser insociável, ocioso e vago. Essas concepções estão muito presentes no senso comum, no discurso banalizado e na representação dos povos originários em diversas instâncias sociais tais como nos espaços públicos e entre eles, a escola.

Precisamos reconhecer socialmente onde ainda perpetuam as ignorâncias que reduzem a cultura e a arte indígena, bem como suas indumentárias, como penacho e cocar, sem compreender de fato a representação simbólica e cosmológica por trás de suas práticas, criando uma ligação superficial e reducionista de suas práticas culturais, tanto na sociedade, quanto nas práticas curriculares.

A produção ficcional da identidade nacional baseada no racismo e na exotização surgiu análoga ao processo de colonização e ocupação forçada. Essa produção reforçou e fomentou o processo da tentativa de embranquecimento da raça, na supressão da consciência racial e na negação do racismo estrutural e da supressão da consciência étnica e cultural e da ancestralidade.

Paulatinamente, podemos observar autores dos povos originários tomando a cena para trazer uma produção e contribuição teórica para a compreensão do racismo estrutural anti-indígena a partir do olhar dos sujeitos que vivem essa realidade e que podem explicitar como esse racismo opera.

Precisamos organizar metodologias preocupadas em trabalhar uma abordagem decolonial na educação artística e na educação em geral a fim de enfrentar o problema do apagamento da cultura indígena nos espaços públicos e o problema do racismo estrutural anti-indígena que está amplamente presente e tende a se reproduzir se não houverem ações afirmativas pra contrapor com esse apagamento e desqualificação da contribuição dessas culturas, que estão nas nossas raízes.

Essa construção, corrobora para a dialógica entre educação e desenvolvimento social, pois é nessa dinâmica que se inova e se forma os cidadãos de uma sociedade progressivamente mais inclusiva, mais sustentável e mais democrática.

4.3 Educação Decolonial nas Artes

Para Elvira Espejo Ayca, artista indígena boliviana contemporânea, as formações artísticas nos países da América Latina, assim como quase tudo, foram baseadas em uma história universal, através de uma educação que menospreza ou não valoriza os conhecimentos próprios dos povos originários, como parte da estratégia de dominação. Salientando essa violência como a supressão do valor simbólico das expressões culturais e suas diversas manifestações: artes, dança, música e demais poéticas que foram rejeitadas na construção de cultura e de sociabilidade e das bases de construção do ser social enquanto formas artísticas, reduzindo sua práxis ao ofício simplificado.

As históricas vanguardas artísticas do século 18 estabeleceram uma série de divisões ou separações entre o artesanato e a arte, esta última sendo considerada um prazer estático, refinado e intelectualizado em termos excludentes, segundo o modelo da contemplação subjetiva. Tais qualidades, de percepção histórica eurocêntrica e antropocêntrica, foram herdadas de um pensamento racional, justificado por Kant como um novo tipo de prazer especial de uma filosofia ocidental de contemplação distanciada da estética.

Assim, se separa a contemplação da ação, do fazer e da práxis. Em outros termos, se coloca a arte elevada com legitimidade versus artesanato popular, negando a pluralidade ao não compreender outras lógicas comunitárias dos nossos povos das Américas (AYCA, 2020).

Dessa forma, as expressões artísticas próprias da América Latina foram rejeitadas no âmbito da educação formal, distanciando a compreensão e a integração dos povos. No entanto, no seio de suas famílias, povoados e comunidades, a herança cultural ancestral é repassada - de geração em geração - de maneira sensível e sensorial.

O movimento de exclusão se repete nas instituições museológicas, onde os especialistas direcionam a atenção somente aos objetos considerados esteticamente absolutos, referenciados pela perspectiva eurocêntrica e desconsideram a forma como esses artefatos foram produzidos. Nesse ensejo, pensando formas de decolonizar a concepção de arte, a autora propõe uma nova dinâmica onde os artistas e artesãos compartilhariam o mesmo espaço e os processos de criação, desde a obtenção de matérias-primas até as técnicas de feitura dos objetos em conjunto com a comunidade ou família e a exposição do material.

Dessa maneira, a aplicação de novas dinâmicas complementar a experiência museológica, entre educandos, artistas e demais especialistas, que normalmente é mais focada na leitura de textos do que nos processos que envolvem a cultura material. Sendo assim, é indispensável que teoria e prática caminhem lado a lado com o intuito de divulgar uma “linguagem mais ampla e educativa à sociedade” como cita Ayca.

Ao fim, a tarefa consiste em questionar a própria existência do campo como espaço separado da vida. A ação decolonizadora implica o gesto radical de dinamitar esse espaço especializado, essas quatro paredes entre as quais a arte como interpretação, imaginação, simbolização e recriação do mundo foi sequestrada. Trata-se de abandonar o museu enquanto cemitério de objetos mortos, separados daquilo que lhes dá sentido e transcendência. Trata-se, afinal, de um questionamento radical da mercantilização da arte como um mal que continua reproduzindo a doença do crítico, que persiste nas intervenções da arte feminista — ainda nas mãos daquelas em melhor condição de privilégio — ou em boa parte da arte marginal desenvolvida por artistas indígenas e afrodescendentes. Como devolver à arte sua sacralidade? Como

colocá-la em relação com o mundo que lhe dá sentido de modo a devolvê-la a uma sensibilidade situada? Essas são perguntas cruciais que surgem quando nos relacionamos com a arte para além da compreensão eurocêntrica à que estamos acostumadxs. Parafraseando Anzaldúa, a tarefa de decolonização nos convida a deixar de “importar mitos gregos e o ponto de vista cindido do cartesianismo ocidental” para nos arraigarmos no solo e na alma mitológica da terra que nos sustenta (ESPINOSA-MIÑOSO, 2020, p. 7-8).

Na arte e na educação, a colonização tentou suprimir os modos de transmitir saberes e modos de viver dos povos originários, mas, ainda assim, o sujeito colonizado sempre buscou fugir das imposições e manter – de múltiplas formas – sua voz e sua dignidade. Para Eduardo Camey, as diversas instituições modernas validaram discursos sobre cultura e arte que centralizam a racionalidade como único conhecimento legítimo. Entretanto, a estética pensada através da lente decolonial proporciona a tomada de consciência sobre o nosso lugar de poder e ser, onde ética e estética artística são indissociáveis.

4.4. O Processo de Criação da Identidade Nacional nas Artes Visuais, da Missão Francesa ao Modernismo

A colonialidade começou a partir do momento em que os portugueses pisaram em solo brasileiro, entretanto podemos considerar a “Missão Artística Francesa” em 1816 como marco importante desta supressão na esfera estética e artística. Segundo Guilherme Simões Gomes Junior (2003), “o caso dos artistas franceses que se deslocaram para o Brasil deve ser visto com cuidado”. O fato é visto com polaridade por diferentes estudiosos, visto que nas últimas décadas, os aspectos coloniais desta ação tornaram-se mais acatados.

A convite da corte brasileira, artistas e intelectuais franceses viriam ao Brasil para executar uma “missão” que tinha o intuito de “criar uma cultura artística, de mudar o estilo arquitetônico, assim como embelezar e higienizar os costumes urbanos” (PINASSI, 1998, p. 55). Diversos pontos desta narrativa podem ser questionados, pois Taunay (1912) deu aos artistas franceses desta “missão” um legado que chega a ser heroico (CARDOSO, 2003), e este pensamento chegou a ser aceito por muito tempo.

Entretanto, Mario Pedrosa (1998) não só discute este suposto convite da corte brasileira como também sugere o contrário, que este convite era na verdade um exílio forçado, já que eram bonapartistas e Napoleão havia perdido seu posto de imperador em 1815. Importante lembrar que d. João havia chegado ao Brasil em 1808 fugindo do próprio Napoleão, então de certa forma, havia um certo desentendimento entre a corte portuguesa e os artistas franceses.

No mesmo ano de 1815, o Brasil deixou de ser colônia para se tornar o principal país do Reino de Portugal, Brasil e Algarves. O Rio de Janeiro necessitava, portanto, passar por uma transformação. Sendo assim, acatando a orientação de Antônio Araújo de Azevedo, o Conde da Barca, d. João aceitou a ideia da vinda dos artistas franceses para criar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, sob moldes neoclássicos, como confirma o Decreto de 12 de agosto de 1816.

Para Antônio Cândido, dado o nulo investimento da corte portuguesa, o Brasil não contava com ferramentas para o desenvolvimento cultural:

[...] não havia universidades, nem tipografias, nem periódicos. Além de primária, a instrução se limitava à formação de clérigos e ao nível que hoje chamamos secundário, as bibliotecas eram poucas e limitadas aos conventos, o teatro era paupérrimo, e muito fraco o intercâmbio entre os núcleos povoados do país, sendo difícilíssima a entrada de livros. (CANDIDO, 2002, p. 8-9)

Sérgio Buarque de Holanda (1982) demonstra uma ideia semelhante sobre o descaso lusitano ao afirmar que eles "faziam parte de firme propósito de impedir a circulação de ideias novas que pudessem pôr em risco a estabilidade do domínio" (HOLANDA, 1982, p. 87). Havia, entretanto, manifestações artísticas brasileiras antes da chegada da corte, embora caracterizadas por um "amadorismo", de acordo com a perspectiva europeia. Gomes Junior (2003) ressalta esta afirmação e faz críticas à Taunay (1912) que desqualifica toda produção artística brasileira anterior aos franceses.

Há diferentes opiniões sobre o impacto da missão francesa na arte brasileira. Para Mario Barata (1983), a chegada dos franceses não interrompeu a história da arte brasileira, mas sim lhe apresentou novas ferramentas. Afonso Arinos de Melo Franco (1974), por outro lado, acredita que a missão destruiu qualquer resquício que possibilitasse o desenvolvimento de uma arte legítima brasileira.

O fato é que a consequência da missão francesa deixou a arte brasileira em reforço o estado de reprodução da arte europeia, que adivinha desde o maneirismo, perpetuando o neoclássico europeu. Criando uma colonialidade que desqualificava todo o trabalho artístico verdadeiramente nacional, principalmente o indígena.

A produção artística brasileira ganhou um certo fôlego no século XX, com o Modernismo, que ainda que estilizado a qualidade tropical brasileira, ainda porta a influência dos movimentos vanguardistas europeus, criando uma tropicalização do cubismo europeu e uma tematização brasileira dentro das estéticas trabalhas no futurismo internacional.

O Modernismo foi um movimento de valorização da cultura nacional que buscava a concepção de uma identidade própria. A partir dele, os povos originários ameríndios e africanos passaram a ser motivados não com um olhar primitivista, mas como um motivo de orgulho. O Modernismo fez com que “as nossas deficiências, supostas ou reais, fossem interpretadas como superioridade” (CANDIDO, 2006, p. 127).

Entretanto, o grupo cerne da questão modernista – Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Menotti Del Picchia, Oswald de Andrade e Mário de Andrade – possuíam um laço estreito com a cultura francesa. De qualquer forma, o curso de vida indígena, principalmente, foi interrompido pelos séculos de colonização que impuseram a cultura ‘civilizada’ que transformou o brasileiro em uma cópia do europeu.

Com o processo de independência, a necessidade iminente de uma cultura própria surgiu, ao mesmo tempo em que a nossa ‘infância europeia’ passou a ser criticada. “Todo passado que nos é ‘outro’ merece ser negado” (CAMPOS, 2004, p. 235). Essa perda de identidade se consumou, entretanto, uma nova foi-se construindo sobre os destroços desta ‘pureza’ ameríndia.

O que o Modernismo faz é exatamente negar esta pureza e construir uma identidade nacional através da valorização da diferença, das diversas culturas que se uniram para culminar no brasileiro. Embora valorize-se a questão própria, os modernistas tiveram influência de vanguardas europeias.

Os nossos modernistas se informaram pois rapidamente da arte Europeia de vanguarda, aprenderam a psicanálise e plasmaram um tipo ao mesmo tempo local e universal de expressão, reencontrando a influência europeia por um mergulho no detalhe brasileiro. (CANDIDO, 2006).

Através do Manifesto Antropofágico (1928), Oswald de Andrade utiliza a antropofagia como forma de resistir, ou mesmo atacar a cultura estrangeira, devorando-a e a partir dela, criando a sua própria. “Tupi, or not tupi that is the question. Contra todas as catequeses. E contra a mãe dos Gracos” (ANDRADE, 1978). Assim, o colonizador deixa de ser o devorador e passa a ser o devorado.

No Modernismo, o ameríndio passa a ser tema da representação brasileira, entretanto toda essa representação foi feita de maneira caricata e indireta, afinal, não havia indígenas na Semana de Arte Moderna. Os elementos da cultura ameríndia e a representação indígena foram então expostos por artistas não-indígenas.

Para o artista indígena Denilson Baniwa, os modernistas eram pessoas de elite que “viajavam para Paris” e por uma influência externa, precisaram dizer-se brasileiros; “Mas isso nasceu na Europa e fez com que os modernistas tivessem uma emergência de se dizerem brasileiros” (BANIWA, 2022). Um dos grandes marcos do Modernismo foi Macunaíma (1928), publicado por Mario de Andrade utilizando de aspectos da cultura indígena. Para Baniwa, o que houve:

Foi um atropelamento do tempo das coisas que acabou por desconfigurar estas criaturas transformando mais em um símbolo do movimento, sem que houvesse respeito ao mito. Mas foi importante tudo acontecer para que hoje os artistas indígenas pudessem reivindicar estes lugares. Tudo segue um ciclo. O que está acontecendo hoje é uma ReAntropofagia, que é o nome da minha obra. É um retorno a este lugar, para revermos o que foi perdido em 1922(BANIWA, 2022)

A produção ameríndia ainda sofre para ser realmente reconhecida como fundamental na construção de uma arte brasileira, embora supostamente o movimento modernista tenha aberto margem para que suas visualidades fossem difundidas. Os levantamentos apontados buscam compreender como a colonialidade, continua presente e influente na sociedade brasileira e no fazer artístico brasileiro. Ainda hoje espaçamos as obras desenvolvidas entre a Missão

Francesa e o Modernismo com maior ênfase na construção do que é a arte brasileira do que a própria arte ameríndia dentro do conteúdo prático educacional, invisibilizando a produção indígena de qualquer espaço-tempo.

4.5 Introdução aos Povos Tapajônicos e a Produção Cerâmica de Santarém na Contribuição para a Educação Decolonial e Ancestral

A educação decolonial é uma estratégia pedagógica importante para romper com as desigualdades históricas e sociais decorrentes do colonialismo e do racismo, e para promover a valorização e incorporar os saberes e culturas dos povos indígenas e afrodescendentes dentro da educação artística, histórica e social dos educandos. A arte indígena é um exemplo de como essa abordagem pode contribuir para uma educação mais diversa e inclusiva e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, que compreenda de forma mais ampla o conceito de sociedade, cidadania e direitos humanos.

Ao investigarmos estudos antropológicos do Brasil, acerca da produção cultural de comunidades indígenas, nos deparamos com a infinitude de teorias que discutem a ocupação e organizações culturais dos povos ameríndios. As pontas ainda estão soltas da América Latina e tecem inúmeras teorias quanto ao povoamento das Américas. O fato é, há muito ocupamos os territórios Brasileiros, e intimamente nos organizamos no coração dessas terras, a grande Amazônia.

Os estudos antropológicos comprovam essa ocupação através da materialidade deixada por esses povos, e associada à essa produção está em destaque a tradição ceramista na Amazônia. O ofício da cerâmica se faz predominante em grande parte das comunidades do Baixo Amazonas, e se manifesta em diferentes materialidades e expressões morfológicas. Essas expressões são cruciais para a comprovação da diversidade cultural e étnica da região amazônica, de seus agrupamentos e de sua ocupação espaço-temporal.

Dentre elas, trabalharemos a de Cerâmica Tapajônica como parte mensurável da riqueza material e epistemológica das comunidades originárias. A Cerâmica Tapajônica também conhecida como Cerâmica de Santarém foi desenvolvida pelos povos indígenas de Tapajós, de comunidades da região do baixo rio de Tapajós, na

atual cidade de Santarém, onde o Rio Tapajós encontra-se com o Rio Amazonas, no Pará.

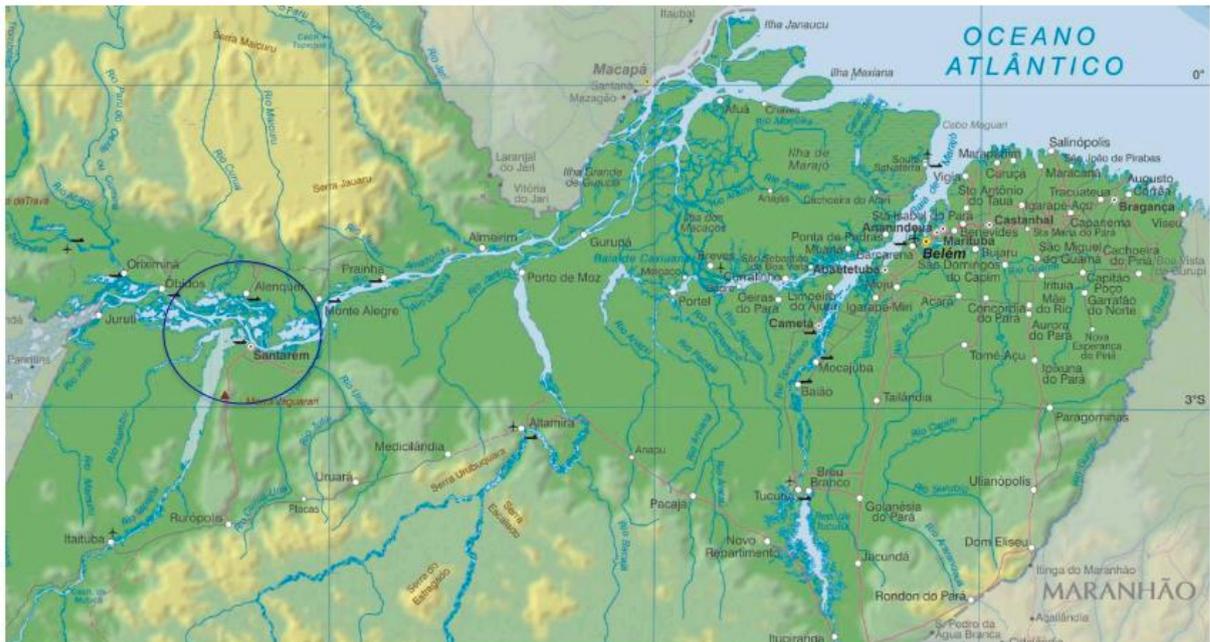


Figura 2 Mapa da Região do Baixo Rio Tapajós, Para – Brasil (Fonte: IBGE, 2015. Disponível em: [Portal de mapas do IBGE](#) acesso 2.2.2023)

Os Tapajós e Aruaque foram umas das maiores comunidades indígenas da região até o período do séc. XVII. Segundo o pesquisador Wagner Priante (2016) os registros de sua ocupação marcam sua presença na região por mais de 9.5 mil anos. O processo de exploração via expedições portuguesas, por sua vez, iniciou-se a partir do séc. XVI composto em grande maioria por religiosos com a missão de catequizar comunidades indígenas. Esse processo notoriamente resultou em grande influência na organização social e nas práticas culturais dos Tapajós.

A Fase Santarém foi o período caracterizado por maior produção da cerâmica de Santarém e durou entre 1000 – 1600 A.C. Em grande parte, sua produção foi recuperada em processos de escavações em sítios arqueológicos da região da atual cidade de Santarém e inclui vasos de cariátides, adornos zoomorfos e antropomorfos, e alto relevo. Utilizava-se em grande parte das composições das obras em cerâmica, a mistura de argila, cacos, areia e cauxi - esponja de água doce, essa mistura proporcionou a cerâmica de Santarém grande durabilidade e resistência.

Dentre as técnicas mais utilizadas estão as de modelagem e adorno. Também é possível identificar as técnicas de repuxamento e incisões e ocagem. A cerâmica de Santarém possui ricos detalhes com áreas vazadas. “No que se refere às técnicas tapajós, Palmatary limitou-se a anotar que o grupo se destacou pela modelagem” (Priante, 2016).



Figura 3 (Vaso de gargalo. Acervo MAE-USP. Fonte: CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL, 2003, 125.)

Grande parte das peças catalogadas possuíam, sobretudo, função utilitária, dentre elas cozinhar, processar, transportar e servir. No entanto, também foram encontradas um enorme acervo no qual se especula a utilização ritualística em cerimônias antropofágicas e xamânicas, hipótese levantada, segundo Priante, a partir de escrituras deixadas pelo Padre Bettendorff, jesuíta missionário na Amazônia durante a época colonial.

Foi possível identificar nas peças utilizadas em rituais a presença de elementos simbólicos cosmológicos que trazem a relevância do xamanismo, da

cosmologia e dos cultos funerários para a comunidade tapajônica. Assim, segundo Priante, tudo indica que a grande elaboração visual dos vasos de cariatídes, em que ocorre padronização e também variações que tornam cada peça única, demonstra um diálogo entre os padrões de cerimônia e a vontade de materializar símbolos do universo cosmológico do grupo, bem como as experiências da tribo vivenciadas nos referidos ritos.

[...] a arte se expressa invariavelmente em objetos que possuem utilidade [...] não existe o objeto artístico sem função social. O artesão decora plasticamente objetos que possuirão utilidade para o grupo e a decoração ocorre em função dessa utilização. Essa relação entre arte e função se dá logicamente num contexto cultural em que não há também separação entre indivíduo e grupo social, entre lazer e trabalho, entre direitos e obrigações e, principalmente, onde não existe a propriedade privada. A estética do artista é a estética do grupo. Os padrões estéticos do grupo, que se perpetuam pelas tradições, devem ser preservados e difundidos, uma vez que comunicam sobre a cosmologia e mitologia do grupo, sobre sua organização social e sobre seu status de grupo social diferenciado em relação ao universo das outras comunidades e seres da natureza. [...] As formas dos utensílios e sua decoração estão intimamente ligados aos contextos sociais em que esses objetos foram produzidos e utilizados (SCHAAN, Denise, 1996, p. 7-8)

Para Priante, o entendimento dos povos Tapajônicos sobre ornamentação não é visto como algo dissociado da forma do objeto e de seu uso. Por isso, na cerâmica tapajônica, os adornos figurativos ganham muito destaque, que provavelmente estão mais ligados ao desejo de transmissão e preservação das simbologias cosmológicas do que com o interesse meramente decorativo.

Dessa forma Priante aponta que a ação intuitiva e ancestral se destacava na manutenção de saberes que voluntariamente aproximava a criança da mãe oleira em seu ofício, que durante o trabalho com a argila, diversas vezes intuía as crianças a aproximarem-se de pequenas quantidades de barro, o que ocasionavam o início do processo de criação. O Processo da cerâmica por sua vez releva um pacto com ancestralidade, essa prática requer disciplina, atenção, escuta e sensibilidade. É uma sequência de processos didáticos que necessitam de atenção, e reverência pelo fazer, e como fazer.

Esse meio de expressão exige disciplina, na sequência de gestos, no conjunto de ações de teor ritualístico, por implicar procedimentos apreendidos na lida com a matéria – a terra, a água, o ar, o fogo, o tempo –, numa conduta de constante aprendiz das transformações alquímicas. (Priante, 2016)

Muitas vezes a repetição de estruturas que agregavam novos elementos figurativos, indicavam que o processo de aprendizado estava em constante consonância com a experimentação e a exploração criativa. A experimentação estava diretamente ligada a manutenção e preservação do ofício, com a colaboração e o enriquecimento estético, diversificador das práticas tapajônicas. “Essa “migração” de formas talvez possa ser relacionada à liberdade de algumas oleiras para experimentar outras combinações no processo, o que costuma estar relacionado às descobertas do aprendizado. (Priante, 2016, p. 105). A aprendizagem requer experimentação e liberdade criativa.

Os processos relativos a ancestralização do saber e fazer dos povos indígenas revelam a abundância da historicidade brasileira e de suas práticas sociais, culturais e pedagógicas. Tateamos através desses conhecimentos o direcionamento para uma pedagogia que ainda não é considerada.

Esse conhecimento, como toda a produção cultural negligenciada, necessita estar em contato com as novas gerações, para que estas incluam e incorporem em seu imaginário as práticas e a estética formadora do território brasileiro. Seus aprendizados e costumes estão em total vivacidade e fortalecem e enriquecem nossos ofícios e práticas sociais e artísticas.

Para se enfrentar esses problemas que resultaram de uma continuada inépcia dos setores da sociedade para reconhecer, integrar e valorizar todos os participantes da construção de nossa identidade e cultura como povo, é preciso uma ação determinada a incorporar à educação básica as considerações do pensamento decolonial e as práticas ancestrais a fim de reconstituir as relações culturais vilipendiadas na vida social e na circulação das produções culturais diversas.

Exploramos a potência do estudo ancestral, como manifestação decolonial de ensino-aprendizagem e para construção de uma educação ampla, respeitosa e diversa. Kissaum Oliveira, afirma;

[...] considera os conhecimentos ancestrais como elementos chave para qualquer tipo de aprendizagem, que podem ser encontrados em plataformas diversas, como histórias de vida, memórias, provérbios, mitos, itans, letras de músicas, literaturas, danças, gestualidades, poemas, performances etc., e tem no corpo templo um território sagrado, consciente de que precisa ser reestruturado como um corpo templo resistência que seja capaz de combater o racismo institucional e a necropolítica cotidianos, em uma perspectiva sócio cosmopolítica (OLIVEIRA, 2019, p. 17)

A pedagogia ancestral trabalha a ocupação do sujeito e sua historicidade como ferramenta pedagógica para compreensão de mundo e de cidadania e vem contribuir para reconstituir a representação da pluralidade cultural e histórica nas práticas curriculares e na sociedade.

5. PROCESSOS METODOLÓGICOS

Os pressupostos da Teoria Decolonial foram articulados com as metodologias da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa para o desenvolvimento de uma abordagem transdisciplinar entre esses campos na busca de ampliar as possibilidades e potenciais metodológicas dessas duas teorias e explorar possibilidades para uma Arte Educação Decolonial por meio dos ideais teóricos decoloniais de pensadores tais como: Anibal Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007), Espinosa-Miñoso (2020) e Denilson Baniwa (2022).

Nessa articulação, foi possível explorar de forma teórica e também metodológica as capacidades e potenciais da Abordagem Triangular para uma epistemologia Decolonial em direção de responder e fazer frente aos problemas e questões contemporâneas da Educação e da Arte Educação tais como uma profunda fragmentação dos grupos sociais devido à um processo histórico de violências simbólicas, invisibilizações, apagamentos e construção de uma cultura de intolerância para a diversidade do nosso povo.

5.1 Ciclos de Aprendizado e Organização Metodológica da Oficina de Cerâmica Tapajônica

O projeto da Oficina buscou articular a Abordagem Triangular de Ana Mae com os paradigmas da Educação Decolonial a fim de desenvolver uma metodologia decolonial em arte educação para trabalhar com a arte indígena da cerâmica de Santarém. Nesse sentido, acredito que a Abordagem Triangular, que no tempo de sua criação teve muitos aportes transdisciplinares tais como os Estudos Culturais e a Pedagogia Freiriana, precisa e pode nesse momento se beneficiar de novos aportes transculturais a fim de ampliar o seu escopo de abrangência paradigmática e também seu alcance metodológico na busca de se manter em compasso com as exigências e desafios da contemporaneidade.

Barbosa afirma que a abordagem triangular necessita e fomenta o multiculturalismo como abordagem pedagógica. Portanto, não há experiência plena sem que tenhamos entendimentos transdisciplinares e transculturais que enriquecem e aprofundam nossa experimentação.

Por sua vez a Abordagem Triangular postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação [...] “É construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna, por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula”. (RIZZI, 2008, In: BARBOSA)

Dessa forma a Oficina se organizou de acordo com as fases da Abordagem Triangular, sendo desenvolvida respectivamente na Fase A – Fruição; Fase B – Contextualização e Fase C – Produção, como descritas brevemente seguir;

A Fase A, caracteriza a fase de apreciação, na qual os alunos poderão ter contato com as obras e a partir desse contato, desenvolver uma relação interpessoal com diferentes aspectos dessas obras. O objetivo central da fase A, se faz quanto às impressões adquiridas “espontaneamente” com o contato expositivo em ambiente virtual ou presencial.

O eixo de apreciação está organizado diante de aspectos que lidam com as interações entre o sujeito e os artefatos da arte. Nesse eixo são mobilizadas competências de leitura que requerem do sujeito o domínio dos códigos estruturantes e suas relações formais na apreciação também estão entrelaçados os aspectos simbólicos da produção artística e como a pessoa que dialoga com o artefato atribui a ele determinados significados. Aqui se operam uma série de relações provocadas pela interação entre sujeito e objeto. (PEREIRA, 2013, p. 22).

Para Ana Mae a abordagem não depende de uma ordem sistematizada, podendo ser explorada em configurações diversas a depender a dinâmica proposta. Nesse contexto da Oficina a fase da Fruição abre o diálogo para percepção de discursos automáticos, e de como o nosso olhar é educado para ler, compreender, e experienciar diversas manifestações artísticas e culturais. A observação mútua, contribuirá para reflexão de quais os impactos que a coloniedade tem sobre a nossa percepção artística e a hierarquização de valores estéticos e culturais.

A Fase B por sua vez, caracteriza-se pela contextualização histórico-cultural a fim de elucidar de forma clara os processos de produção e as particularidades culturais que norteiam o acervo a ser estudo.

O eixo contextualização abrange os aspectos contextuais que envolvem a produção artística como manifestação simbólica histórica e cultural. Nesse eixo, observa-se o que se transforma e como se revelam as representações que os grupos fazem de si e dos outros. Ele abrange, também, a análise das relações de poder que criam certas representações, diferenciando e classificando hierarquicamente pessoas, gêneros, minorias. (PEREIRA, 2013).

Neste ponto contaremos com aulas expositivas sobre a historicidade dos povos originários amazônicos, a ocupação e a materialidade deixada pelos povos tapajônicos, as características de sua produção, a sua contribuição para formação do acervo cultural dos povos ameríndios da região amazônica, o valor estilístico e a preocupação estética da cerâmica de Santarém, a importância de sua produção para o estudo antropológico da história da humanidade.

A fase C, consiste na experimentação quanto a técnica de modelagem e a exploração do estilo e linguagem das obras e sua materialidade;

o eixo de produção, estão envolvidos aspectos da criação artística. Nele, o sujeito torna-se autor e precisa mobilizar conhecimentos sobre as linguagens para transformar em invenções artísticas. Aqui estão envolvidos elementos de natureza formal e simbólica. O sujeito mobiliza conhecimentos tanto conceituais quanto procedimentais, inventando tecnologias, adaptando materiais, articulando ideias (PEREIRA, 2013).

Os processos descritos visam a experiência artística como a multiplicidade de vozes, de mundos da vida, a pluralidade epistêmica. Portanto, na discussão da abordagem metodológica da Oficina, busquei aprofundar os pressupostos da abordagem Decolonial para aplicá-los em diferentes momentos da Abordagem Triangular: Apreciação, Contextualização e Produção dando a cada um desses enfoques a sensibilidade, ao olhar e as habilidades criativas que se colocam no processo de conhecimento dessa e demais culturas.

5.2 Plano de Aula da Oficina

Compreendendo a alta demanda de conteúdos programáticos do ano letivo, essa Oficina buscará otimizar-se em dois encontros. O primeiro encontro se destina à execução da fase teórico-crítica, reservando 15 minutos para a Fase A – Fruição e o espaço dialógico da mesma e 35 minutos para a Fase B – Contextualização, voltados para a elucidação histórica e social, nesse encontro o aluno será convidado a desenvolver estudo extensivo onde desenvolverá uma pesquisa acerca dos temas abordados e contextualizado em sala de aula. O segundo encontro buscará concluir o projeto de Oficina através da Fase – C, nessa fase serão reservados 50 minutos para o desenvolvimento prático, havendo simultaneamente ao processo de produção as elucidações acerca da materialidade da argila – ou material disponível –, esse espaço também estará aberto às contribuições dos educandos quanto às pesquisas desenvolvidas por eles.

PLANO DE ENSINO – ROTEIRO

Escola: COLEGIO ESTADUAL ENSINO FUNDAMENTAL

Disciplina: Artes Visuais

Ano/Série: 8° ano

Professora: Izabela Xavier

Período: 2º/2022

Justificativa: Identificar, relacionar e compreender as características da Cerâmica de Tapajônica como fenômeno histórico-cultural brasileiro, contextualizando-o em relação a diversas culturas mundiais e evidenciando seu valor por meio das produções existentes.

Objetivo geral: Reconhecer as características principais presentes nas obras artísticas produzidas e estimular o desenvolvimento de trabalhos que sigam as técnicas da cultura tapajônica e levantem as questões presentes acerca das narrativas de cultura e acultramento dos povos nativos da América do Sul, com foco no território Brasileiro.

Conteúdos/ Objetivos Específicos:

- Conhecer/Identificar; Arte pré Colonial
- Refletir criticamente; Produção Povos Tapajônicas
- Elucidação e Apreciação; Cerâmica de Santarém

Procedimentos Metodológicos /Desenvolvimento

Primeiro Encontro

- Fruição; Exposição de acervo Artístico e Museológico acerca do tema
- Debate em relação às impressões adquiridas nesses espaços;
- Contextualização; Aula expositiva do conteúdo.

Segundo Encontro

- Produção artística para avaliação final

Avaliação:

- Participação nas aulas e atividade proposta;
- Produção de trabalhos artísticos e literário para realização de exposição final sobre o assunto

Recursos:

- Projetor/Caixa de som;
- Local de exposição;
- Material para produção pictórica; argila, cerâmica fria

5.3 Primeiro Encontro; Fase A – Fruição

Será centrada no contato com o acervo catalogado por vias institucionais de peças produzidas pelos povos Tapajós. Por meio de exposição virtual, serão tratadas as impressões adquiridas por esse contato na construção das etapas posteriores. Aqui identificaremos a percepções intrincadas no imaginário e a construção discursiva dos educandos.

Arte e Cultura Visual devem conviver nos currículos e salas de aulas, suas imagens devam ser analisadas com o mesmo rigor crítico para combatermos formas colonizadoras da mente e dos comportamentos. (BARBOSA, 2010, p. 22)

Pretende-se nessa fase sondar como a coloniedade impacta o processo de ver, sentir e experienciar conforme defende MALDONADO-TORRES, 2020. Esse impacto será mensurado através do diálogo questionador com os alunos; de que forma se sentem ao se deparar com essas obras? A quem acha que lhes pertencem – país, grupo ou povoação? Elas causam estranhamento? Para que acham que foram produzidas? As técnicas lhes parecem complexas ou simplificadas de se executar? Suas formas são rudimentares ou apuradas? São feias? São bonitas?



Figura 4 (Vaso Antropomorfo Via: Acervo Museu Nacional)



Figura 5 (Vaso cerimonial decorado com incisões geométricas e relevos, com figuras antropomorfas e zoomorfas dispostas alternadamente. Via: Acervo Museu Nacional)

Sarlot aponta que leitura está diretamente ligada aos processos de recepção e interpretação cultural, ou seja, é nela que os respaldos culturais e a formação do olhar estão evidenciados nas formas de ver, receber e perceber.

La lectura en su abordaje triangular, ligado a las teorías de la recepción y a los enfoques hermenéuticos y fenomenológicos, se reconoce como interpretación cultural [...] Esto hace que tal lectura contextualizada opere para Ana Mae como cuestionamiento, como búsqueda, como descubrimiento, como acrecentamiento de la capacidad crítica y no únicamente como un aumento de la información acerca del arte, y donde las decodificaciones que opera el sujeto sobre una obra, comienzan por reconocer la necesidad de contar con un marco referencial de este sujeto para hacer posible el acto lector. (SALORT, Ramón Cabrera. 2017 p. 185)

Ressalto que, aqui não buscaremos antecipar juízo de valores do educando, a fase se constrói do diálogo horizontal, admitindo toda e qualquer manifestação enquanto contribuição metodológica para uma possível elucidação quanto a complexidade de execução e sentido dos objetos estudados. Outra possibilidade é trabalhar a dinâmica de quais palavras lhe são remetidas automaticamente a cada imagem, criando um banco de adjetivos a serem trabalhados na fase da posterior, reflexionando se esses adjetivos se mantêm após a etapa da contextualização.

5.4 Primeiro Encontro; Fase B – Contextualização

Na contextualização, serão abordados a historicidade dos povos originários no nosso território, sua cultura, a nossa herança étnica e seus desafios na contemporaneidade devido às políticas de exclusão ocorridas desde o período da colonização. A etapa da contextualização será feita de forma teórica com a apresentação de aulas expositivas e debates críticos acerca de temas tais como:

- . A Arte Sul Americana e a Arte Brasileira. A importância da produção latino americana para construção de uma história da arte e da humanidade;

- . A história dos povos originários, sua ocupação e suas produções culturais instruída a partir de sua própria materialidade;

- . A utilização da cerâmica por povos sul ameríndios, as similaridades e particularidades da importância que a argila tem para os povos originários na região amazense;

- . A história dos povos Tapajônicos e a relevância da cerâmica de Santarém para o fazer social, cultural, artístico, e etnológico do Brasil e da humanidade;

- . A Arte Indígena, com recorte pré colonial. A produção artística das Américas ante a ocupação e impacto do processo de colonização, o reconhecimento de sua materialidade, e produções;

- . A produção ficcional da identidade nacional e da identidade do povo brasileiro, fundamentada pela tentativa de apagamento dos patrimônios culturais dos descendentes dos povos originários e dos povos afro-originários, que surge com a missão francesa e se desenrola até o modernismo, nas expedições e importações de referenciais europeus;

A contextualização histórica opera no embasamento de um pensamento crítico-reflexivo que possui aptidão de localizar socialmente as estruturas construídas a partir do desvendando dos processos históricos ocorridos no Brasil e na América Latina e como esses processos formadores constrói as narrativas

epistêmicas desenvolvidas tanto socialmente quanto intelectualmente na contemporaneidade.

A contextualización alcanza en el pensamiento decolonial una doble dimensión: epistémica e histórica. Epistémica en el sentido que incide tanto en los modos de saber, como de conocer e histórica porque nos identificamos y definimos a partir de Europa, de ahí la denominación dominante de “América precolombina” donde en verdad habría de hablarse de América Antigua, pues nuestros pueblos originarios tuvieron también su antigüedad de distinta naturaleza y composición que la del Occidente. (SALORT, Ramón Cabrera. 2017 p. 187)

Nessa etapa de contextualização serão trabalhados com os alunos, por meio de uma abordagem questionadora o debate sobre a necessidade da inclusão, reconhecimento e da tolerância à diversidade cultural em nosso país, bem como do legado étnico que essa diversidade produz para a nossa constituição como povo e sociedade. Nesse sentido Barbosa aponta para a construção de práticas de comprometimentos com ações afirmativas de combate à violências sistêmicas como por exemplo o racismo, o apagamento estrutural e o classicismo.

Por isso temos, no Terceiro Mundo, que produzir nossas próprias pesquisas, nossas próprias análises e nossas próprias ações para superar os preconceitos de classe existentes em nossos países, a respeito dos códigos culturais configuráveis (BARBOSA, 1998, p. 88).

Nesse sentido, a materialização da fala de Ana Mae se fará na solicitação pesquisa histórica sobre contribuições imateriais dos povos originários para o nosso estilo de vida ou para a nossa visão de mundo a fim de desenvolver noções mais includentes sobre a ideia de democracia e de organização social. Essa medida tem como objetivo o incentivo à pesquisa, ao estudo e a reflexão sobre processos históricos culturais hegemônicos.

Serão trabalhados com os alunos uma compreensão mais profunda e mais ampla dos legados e da herança cultural dos povos originários para as práticas que temos na atualidade, como por exemplo a culinária, o vocabulário, a produção de artefatos, a estética e o estilo de vida voltado para a sustentabilidade. Será proposto para os alunos fazerem um levantamento etnográfico de objetos e elementos indígenas que estão presentes no nosso ambiente social e cultural contemporâneo.

5.5 Segundo Encontro; Fase C – Produção

Na fase prática, os alunos vão produzir artefatos de cerâmica a fim de compreender o ciclo de modelagem em argila desde a busca do material, o preparo, até a confecção, a pintura, e a hipoteticamente a queima, caso haja condições para se viabilizar essa etapa. Essas fases do ciclo seriam explicadas e demonstradas por meio de vídeos, porém as etapas estariam limitadas às condições materiais da escola. Por exemplo, sobre a busca do material, a compreensão desse processo, se daria por meio de vídeos documentários para ilustrar como acontece a extração da argila e o seu preparo.

O uso da argila como se manifesta como instrumentos pedagógico a fim de reforçar a materialidade da argila enquanto elemento natural, sustentável, que traz a abundância de possibilidades criativas e sensoriais e também comum à diversas comunidades indígenas brasileiras na produção de artefatos.

A Cerâmica de Santarém demonstra complexidade não apenas em seus detalhamentos, mas também sua diversidade técnica;

Corrêa (1965) aponta a modelagem em todas as estatuetas analisadas, indicando que algumas são ocas, o que sugere domínio singular dessa técnica, já que é preciso conduzir não só a junção das massas de argila, como também moldar as partes do corpo, garantindo a desejada espessura das “paredes”. Guapindaia (1993, p. 54) chegou a quantificar o emprego das técnicas nos objetos que estudou: modelagem em 59,05%; acordelamento em 11,91%; associação de acordelamento e modelagem, em 27,61%; e torneamento em 1,44%³⁰. Gomes (2002, p. 77) constatou a modelagem na construção de vasos inteiros, e não só dos adornos. (Priante, 2016)

A Fase Prática corrobora em um entendimento amplo acerca da materialidade, da ancestralização, de sentidos e práticas para o alcance de resultados precisos e eficazes. A ancestralidade trabalha a transmissão direta como forma de manutenção prática e sensível de seus ofícios e saberes. O processo de mestria está para comunidades tradicionais como a preservação de sua cultura, de seu legado e sua consciência de mundo. É indissociável a experimentação prática

dos processos educativos, isto é, tradicionalmente a prática e o aprendizado andam em total consonância.

Nesse processo de ensino aprendizagem, a imitação aciona processo íntimo de descoberta dos movimentos, que é resultante tanto da observação dos ensinamentos passados, como da recriação deles, por meio de movimentos corporais próprios, individuais. É nessa perspectiva que Ingold defende que cada geração contribui com a seguinte, quando o contexto oferece oportunidades de percepção e ação, e não apenas um conjunto de representações ou informações, ou mesmo um esquema pronto. Nesse sentido, acredito que, para entender o processo de criação das peças cerâmicas pelo povo Tapajó e apreender como suas formas se desenvolveram, é importante considerar todo o conjunto de objetos e essa dinâmica de trocas na aquisição de habilidades. (Priante, 2016)

O educando será convidado a trabalhar o preparo da argila, explorar sua textura, sua estrutura, sua maleabilidade, sua resistência e suas especificidades técnicas. Ainda que a susceptibilidade da queima seja remota, devido as condições escolares, serão trabalhados desafios técnicos do preparo da argila para a exposição do calor. Serão trabalhados também técnicas de alisamento, texturizações, incisões, excisões e modelagem. Após o processo de secagem, os alunos poderão explorar os grafismos e demais padrões estéticos que identificaram na pintura e finalização das peças durante a fruição das peças.

Algumas etapas são mais complexas de executar e por isso, serão feitas de forma ilustrativa, elas estarão incluídas no conteúdo para que os alunos compreendam o ciclo completo dessa produção. Essa produção também valerá como recurso avaliativo para mensurar a compreensão dos valores artísticos e culturais que foram trabalhados nas etapas A e B, quando conhecimentos sobre a cultura, história, geografia, antropologia são articuladas em aulas expositivas para trabalhar o contexto dessas obras e também quando foram discutidos os aspectos simbólicos da cosmologia representados nas cerâmicas para se trabalhar a fruição das obras.

Hoje podemos localizar artistas e coletivos compenetrados na manutenção e continuidade estética e técnica da produção da ancestral da cerâmica de Santarém. O Projeto Perpetuando os Fazeres Cerâmicos dos Tapajós, realizado pelo ceramista

Jefferson Paiva, em Santarém/PA, no primeiro semestre de 2021 desenvolve pesquisas para preservação e manutenção do uso das técnicas e características originais da fase de Santarém, essas produções entraram expositivamente para que o educando compreenda com transparência o que está sendo proposto.

Reprodução:



Figura 6 (Vaso Antropomorfo - Reprodução Ceramista Jefferson Paiva - Via: Facebook)

Nesse processo a fase de produção finaliza o ciclo de aprendizado como contribuição para o entendimento da necessidade da manutenção e preservação de saberes e técnicas ancestrais e tradicionais como práticas de conhecimento que são patrimônios culturais, sociais e intelectuais da humanidade para a humanidade. Se reforça enquanto exercício prático na manutenção de um legado vivo e operante em nossas práticas e referências.

Produção Refênciada e/ou Produção Livre:



Figura 7 (Figura Vaso Antropomorfo - Ceramista Jefferson Paiva - Via: Facebook)

A Fase prática, contruibui para a construção de uma produção e uma educação artística que é sobretudo sensível, experimental e complexa e não meramente ilustrativa e contéudista. Sarlot aponta o processo prático como a libertação de paradigmas através do exercício real da criatividade e afirma; “la idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender construir-ser en el mundo (Ramón Sarlot, 2017). Nesse sentido, a fase prática materializa as percepções e o eterno retorno; desconstruir e reconstruir novos parâmetros, paradigmas e narrativas psicossociológicas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação é democracia! A democracia tem por obrigação estruturar uma educação que é acessível, dinâmica e inclusiva a todos os grupos formadores de

sua nação. A Teoria Decolonial contribui para a construção de um pensamento crítico e inclusivo de sociedade e nação, pois viabiliza os processos de horizontalização da sociedade, entendendo e operando como os processos históricos da colonização estruturou violências e apagamentos sistêmicos de povos originários e tradicionais, essa narrativa busca compreender as contribuições de cada indivíduo-cidadão para a formação de uma sociedade complexa, interina e abrangente.

Reflexões decoloniais se manifestam nas construções acadêmicas, mas precisamos ir além das barreiras universitárias transformando as práticas curriculares quando as apoiamos em pressupostos da educação Decolonial. É através do ensino básico que grande parte da população brasileira acessa e processa as produções de nossas universidades, tecendo mutuamente a rede de conhecimento, criticidade e aspiração pelas nossas pesquisas e produções.

Precisamos desenvolver uma abordagem crítica em relação à produção de uma cultura escolar que estabiliza conteúdos curriculares que fomentam o apagamento dessa memória, da conexão com a ancestralidade e com a identidade étnica dos educandos, produzindo uma ausência de conhecimento de suas próprias origens e de seu lugar de fala.

Podemos perceber que a escola tem falhado, em certa medida, para trazer contribuições dos produtores de cultura de povos tradicionalmente sub-representados e historicamente invisibilizados por camadas de pequenas violências simbólicas que abundam a nossa sociedade. Mesmo que em alguns casos, já percebemos a urgência de levar a discussão de uma pedagogia Decolonial para a construção das práticas curriculares, e com isso, podemos encontrar sim, iniciativas e movimentos de crítica e renovação das metodologias para integrar as diferentes culturas por meio de projetos inovadores.

Nessa temática devemos denunciar atos institucionais que fomentam o apagamento de etnias no posicionamento discursivo de um “único povo”, e uma “única raça” genérica e produto de um grande, contínuo e pervasivo esforço de apagamento e invisibilização dos povos que compreendem a nossa matriz étnica e racial. Esse discurso e doutrina de ataque à legitimidade das identidades indígenas em seu próprio direito tem sido um discurso sistêmico de sabotagem

das políticas afirmativas de preservação e proteção das comunidades dos povos originários em sua integralidade.

Dessa forma, precisamos organizar metodologias preocupadas em trabalhar uma Abordagem Decolonial na educação artística e na educação em geral a fim de enfrentarmos o problema do apagamento de culturas nos espaços públicos bem como o problema do racismo estrutural que esta amplamente presente e tende a se reproduzir se não houverem ações afirmativas para se contrapor a esse apagamento e desqualificação da contribuição dessas culturas que estão na base de nossas raízes.

7. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário. Macunaíma, o herói sem nenhum caráter. Edição crítica de Telê, 1997.
- ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. Obras completas VI Do pau Brasil à antropofagia e as utopias: manifestos, teses de concursos e ensaios. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.
- AYCA, Elvira Espejo. A dolorosa divisão da arte nos hierarquizou e colonizou por meio da ideia de educação universal. Arte e Descolonização: MASP AFTERALL, São Paulo, 2020.
- BARATA, Mario. Século XIX, transição e início do século XX. In: Zanini, Walter (org.) História Geral da Arte no Brasil. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, Fundação Djalma Guimarães, 1983, v.1.
- BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- CAMEY, Eduardo. 2014. Kaxlan na oj wakamin na oj chuqa ch ajch orisanem pa junamil na oj. Colonialidad-modernidad y estéticas decoloniales en un mundo globalizado , in: Movimiento de Artistas Mayas (Edit.), Algunas palabras sobre el trabajo del artista maya. Sololá, Guatemala: El tablón
- CAMPOS, Haroldo de. Da razão antropofágica: diálogo e diferença na cultura brasileira. = Metalinguagem e outras metas. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e cultura de 1900 a 1945. Literatura e sociedade. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- CANDIDO, Antonio. O romantismo no Brasil. São Paulo: Humanitas / FFLCH, 2002.
- CARDOSO, Rafael. Cultura de exílio: a aventura brasileira de J. B. Debret. In et al. Castro Maya colecionador de Debret. Rio de Janeiro: Capivara, 2003.

CARNEIRO, Robert L. A base ecológica dos cacicados amazônicos. (Tradução para o português de Denise Pahl Schaan do manuscrito inédito: The ecological basis of Amazonian chiefdoms, s.d.) Revista de Arqueologia, n. 20

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. Revista Fronteiras e Debates. Macapá, V.4, N.7, 2017.

ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderkys. Intervir no museu ou dinamitá-lo: algumas reflexões sobre arte e decolonialidade. Arte e Descolonização: MASP AFTERALL, São Paulo, 2020.

FANON, Frantz. Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FANON, Frantz. Peles negras, máscaras brancas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FRANCO, Afonso Arinos de Mello. Jean Baptiste Debret - estudos inéditos. Rio de Janeiro: Fontana, 1974. Acervo da Biblioteca da Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo . Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES JUNIOR, Guilherme Simões. Palavra peregrina: o barroco e o pensamento sobre artes e letras no Brasil. São Paulo: EDUSP, 1998

GROSFOGUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

GROSFOGUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: Ciência e cultura. São Paulo: v. 59, n. 2, 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, Coimbra, 2008, p. 115-147.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

LESSA, Aglas Mendes De Melo IMAGENS E OLHARES: Povos indígenas e a construção/reforço de estereótipos através de imagens dos séculos XVI-XVII e XIX-XX utilizadas como complementos em conteúdos na sala de aula, Bahia, 2016

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MÁRQUEZ, Gabriel García. Eu não vim fazer um discurso. Rio de Janeiro, 2011.

MENEZES, Adriana Vilar de. As referências indígenas no Modernismo: do caráter antropofágico à reantropofagia. Todo o repertório indígena vem de fontes indiretas, presença que se dá pela ausência. Cienc. Cult., São Paulo.

- MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia M. Darcy Ribeiro e o enigma Brasil: um exercício de descolonização epistemológica. *Revista Sociedade e Estado*, v. 26, n. 2, p. 23-49, mai.-ago. 2011.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MOTA-NETO, João Colares. *Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Bélem -UFPA, 2015.
- NASCIMENTOS. André Marques. Se o índio for original: a negação da coetaneidade como condição para uma indianidade autêntica na mídia e nos estudos da linguagem no Brasil.
- OLIVEIRA, Kiusa. *Pedagogia da Ancestralidade*. SESC, São Paulo, 18 de junho de 2019.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, Nº 26, n.01, 2010.
- PEDROSA, Mario. *Da Missão Francesa: seus obstáculos políticos*. In *Acadêmicos e Modernos* (ARANTES, Otilia B. F. (org). *Obras completas de Mario Pedrosa*, vol X). São Paulo: EDUSP, 1998
- PEREIRA, Marcos Villela *Contribuições para entender a Experiência Estética*. 2013.
- PINASSI, Maria Orlanda. *Três Devotos, uma fé, nenhum milagre*. São Paulo. UNESP, 1999.
- PRIANTE, Wagner Penedo. *A cerâmica dos Tapajó e o desejo de formas: estudo de peças cerâmicas arqueológicas mirando potências criativas*. São Paulo, 2016.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; Repositório do Museu Nacional. Disponível em <https://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/arqueologia/arqueologia-brasileira/santarem.html>
- SALORT, Ramón Cabrera. *Abordaje Triangular desde un Episteme Decolonial*. Monterrey, México, 2017.
- SILVA, Fabíola Andrea. *Cerâmica arqueológica da Amazônia*. 2002.
- WALSH, Catherine. *Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad*. In: WALSH, C. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.