

# > **Culturas indígenas no Mato Grosso do Sul: outros saberes, outras perspectivas, espaços políticos e de resistência**

## **Resumo >**

No artigo, argumenta-se sobre culturas indígenas, as quais, em muitos casos, são expostas de maneira estereotipada, dentro de uma visão colonialista, na Disciplina de Arte. Discutem-se, a partir de resultados de uma pesquisa realizada em Campo Grande/MS, com base na determinação da Lei 11.645/2008 e com suporte teórico nos Estudos Culturais e no Grupo Modernidade/Colonialidade, as culturas indígenas na perspectiva da diferença, em que outros saberes são possíveis. O estudo objetiva contribuir para potencializar e tencionar o ensino de/ sobre culturas indígenas presentes no Estado de Mato Grosso do Sul, como marcadores de lutas, resistências e política. Concluiu-se que debater, a partir das conquistas das diversas etnias, é romper com a tendência de fixá-las no passado; a arte ressignificada possibilita o diálogo entre indígenas e não indígenas e aponta para caminhos interculturais.

**Nilva Heimbach**

**Doutora em Educação**

**Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**

## **Palavras-chaves >**

Culturas indígenas; Ensino de arte; Colonialidade; Res-significação.



Enfoca-se a possibilidade de um ensino de arte que busca propostas descolonizadoras, capazes de contribuir para a construção do subjetivo dos sujeitos e de um saber contextualizado, valorizando os diversos saberes. Busca-se, nesse sentido, dialogar com as estéticas e culturas indígenas presentes em Mato Grosso do Sul. Entende-se que as propostas em Arte evidenciam, além da forma, da estética<sup>2</sup>, o conteúdo, o subjetivo, os discursos enunciados e as relações de poder, considerando que o olhar singular da arte faz conexão com outras áreas de conhecimento, assim como espelha em si as contribuições daquelas transversalizando fronteiras. Neste território, a arte gera conexões que podem abordar conceitos e conteúdos que ultrapassam os limites de seus próprios territórios (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p.194).

Logo, as relações estabelecidas entre o ensino de Arte e as culturas indígenas propiciam reflexões sobre a escola como um espaço de encontro entre culturas, no caráter do respeito à diferença. O ensino de Arte, especialmente na Educação Básica, com propostas visando uma educação intercultural, pode contribuir como canal de negociação, abrir diálogo com a diferença, de modo específico, entre povos indígenas e não indígenas.

Procura-se, assim, demonstrar a possibilidade de uma perspectiva intercultural anunciada por Candau (2008), que afirma:

a perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual a diferença seja dialeticamente incluída. (CANDAU, 2008, p.23).

As culturas indígenas fazem parte dos conteúdos relativos ao ensino de Arte na Educação Básica. A Lei 11.645/2008<sup>3</sup>, embora não desconsidere a transversalidade da temática no currículo, evidencia que as relações estabelecidas entre o ensino de Arte e a cultura indígena na formação da sociedade brasileira propiciam reflexões sobre a escola como um espaço de encontro entre culturas, respeitando as diferenças. A Lei 11.645/2008, a respeito das culturas indígenas, é marcada em sua construção como conquista, resistência e luta de coletivos reivindicando espaços que foram silenciados. No processo de colonização, a cultura indígena foi desconsiderada do espaço escolar<sup>4</sup>, saberes foram inferiorizados, diminuídos de tal modo que a promulgação da Lei pode ser entendida como um avanço e vitória na desconstrução de um currículo monocultural e colonizador.

2 De acordo com Barbosa (1998, p. 41), "é preciso, entretanto, ficar claro que educação estética não é ensinar estética no sentido de formulação sistemática de classificações e de teorias que produzem definições de arte e análises acerca da beleza e da natureza. Este não é o principal propósito da educação estética [...] a experiência apreciativa"

3 A Lei determina o desenvolvimento de propostas com a cultura indígena na Ed. Básica, preferencialmente na Ed. Artística, Literatura e História.

4 O foco da pesquisa é a cultura indígena em escolas não indígenas, no entanto, sobre as conquistas escolares em espaço indígena e demais conquistas de direitos sociais e políticos, ler em: Nascimento (2004), Urquiza (2016).





Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas 'culturas'. Contribuem para assegurar que toda ação social é 'cultural', que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL, 1997, p.15).

Desse ponto de vista, os seres humanos instituem sentidos para suas ações. A cultura sempre teve um papel expressivo como um conjunto diferenciado de significados, e, como toda prática social é cultural, a educação, que é uma prática social, está inserida nesse contexto de práticas de significação. Hall (1997) destaca os aspectos epistemológicos da cultura para explicar a dimensão global nas transformações da vida local e cotidiana, suas interferências na identidade e na subjetividade. Fatos que levam a cultura a um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis, quando as relações de poder se tornam mais nítidas.

Todavia, Candau (2011, p. 241) defende que a "diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas", compreendendo que é imprescindível a dimensão cultural para potencializar processos de aprendizagem e de representação. Esta ocupa um lugar de destaque como um processo central na formação e produção da identidade cultural e social em estreita conexão com a relação saber-poder. Castro-Gómez, refletindo sobre a invenção do "outro", aponta para o "caráter dualista e excludente que assumem as relações modernas de poder" (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 80). Essa representação abrange a complexa relação de poder, envolvida por um cenário econômico, político, cultural da conquista colonial europeia, como narrativas que constroem o Outro colonial quando subalterno, com submissão dos povos colonizados, os quais são analisados como narrativas de resistência ao olhar e ao poder. O Outro é visto como estranho, exótico, e há o impulso para fixá-lo e dominá-lo como objeto de saber e de poder, uma criatura imaginária do poder colonizador.

No processo de colonização, que envolve saberes, cosmovisão, memórias, para o direito do colonizador, há a negação do direito do colonizado. Processo de exclusão. Na construção eurocêntrica, normaliza o código do colonizador. Negam-se suas lógicas culturais, suas cosmovisões, reprimem-se os saberes locais e o sentimento de superioridade europeu, posto como natural e universal. Povos em condições de desigualdade do poder, conhecimentos considerados obstáculos.

Com os conceitos apresentados, observa-se que as relações culturais estão imersas nas relações de poder, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos socioculturais. Nesse sentido, a escola apresenta um espaço oportuno para tais abordagens e tensionamentos, espaços de negociação e de enfrentamento. Selecionar, privilegiar, destacar um tipo de conhecimento é uma questão de poder. Questão epistemológica e política.



## 2 Artes Indígenas: outros olhares de resistência e luta!

O silenciamento dos saberes indígenas tem uma longa trajetória, que se reflete no espaço escolar, na formação do professor, na representação do imaginário coletivo. Situações

que permeiam o entendimento da existência, ou não, de uma Arte indígena. Os povos indígenas foram vistos como primitivos. Esperava-se o “desaparecimento” deles, como um resultado da passagem do índio específico a índios genéricos, de genéricos a caboclos, “camponês pobre”, como desfavorecido, que deixa a sua condição primeira. Eram, pois, vistos em situação transitória.

Com mudanças no cenário político, principalmente, a partir da Segunda Guerra Mundial (convenções, igreja), termos como “selvagem”, “primitivo” passaram a ser questionados. Povos indígenas, em diversos movimentos, reivindicam seus direitos, questionam a expropriação sofrida; resistentes, realizam demarcações políticas. Com o aquecimento dos debates, a Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho, em 1957, ocorrida em Genebra, Suíça, estabeleceu proteções fundamentais para os povos indígenas, porém foi a Convenção 169 da OIT, em 1989, que provocou mudanças nas políticas culturais de forma mais significativa; a participação indígena foi mais efetiva. Convém observar que, a partir dos anos de 1970, iniciou-se uma busca de coletar, organizar, editar e publicar informações e análises sobre a situação contemporânea dos indígenas no Brasil, listando os diversos povos, dando visibilidade à população indígena, refletindo em diversas áreas, entre elas a educação. Com uma longa trajetória de conquistas, após a Constituição Federal de 1988, na educação, destaca-se a Lei 11.645/2008, com marcas de resistência e luta de coletivos reivindicando espaços que foram silenciados.

Dada a abrangência de temas referentes à cultura indígena, ao grande número de etnias no Brasil, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que orienta as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, visando à promoção de políticas públicas, reconhece os desafios e tensões geradas. Percebe-se a necessidade de representações positivas e que valorizem a diferença, porém, entende-se que ainda há desconhecimento e preconceitos em relação aos povos indígenas, pois podem ocasionar práticas “sem a devida orientação antropológica, linguística ou histórica, provocando a reprodução de estereótipos e preconceitos tradicionalmente utilizados contra os povos indígenas” (CNE/CEB nº 14/2015, p.6).

Em relação às artes indígenas, estudos referentes ao ensino de Arte apontam para o diálogo com o campo da Antropologia. Richter (2003, p.204) destaca contribuições da Antropologia e da Sociologia para o entendimento da arte, afirmando que “essas áreas precisam ser mais abordadas, para que o ensino intercultural se desenvolva com eficiência”. Barbosa (1998, p.16) entende que a antropologia “nos ensina a ver o outro e,









Compreende-se, como Richter (2003), que a arte indígena não pode e não deve ser apreciada apenas como simples artesanato, mas, sim, como Arte e como estética específica a cada etnia, a cada coletividade. De acordo com a estudiosa,

se consideramos que estamos trabalhando com um conceito abrangente de arte, não mais nos moldes modernistas e sim com uma visão antropológica, artesanato é arte no momento em que apresenta características de 'fazer especial', significando envolvimento, prazer, sentimento estético, busca de perfeição técnica. É preciso retirar da palavra 'artesanato' sua conotação pejorativa de trabalho manual feito de forma repetitiva, monótona, sem envolvimento pessoal, produzido apenas para venda (RICHTER, 2003, p. 200).

Na perspectiva exposta, a produção artística e estética dos diferentes povos indígenas é considerada arte, sem a distinção entre arte/artesanato. Arte que difere das produções e concepções com herança europeia, pois possuem outras epistemologias. Lux Vidal e Aracy Lopes da Silva (2000), discorrendo sobre a antropologia estética e o que pode ser considerado arte para uma cultura, afirmam que

segundo a tradição ocidental, as artes são conceitualmente separadas de outras esferas da vida social e cultural, ainda que nem sempre tanto quanto se pretenda. Nas sociedades indígenas, as artes são uma ornamentação para as manifestações públicas e os talentos manuais, mesmo os mais individualizados, são bastante compartilhados pela população: as coisas são feitas por artesãos locais e por intermédio de processos que todos conhecem (VIDAL e SILVA, 2000, p.281).

De tal modo, a arte está relacionada à noção de expressar significados simbólicos essenciais a cada cultura e, constantemente, sofre transformações, porque “mantém-se nesta tensão provocada pela articulação entre tradição e inovação” (VIDAL e SILVA, 2000, p.290).

Observando as produções das culturas indígenas, na perspectiva da estética do cotidiano<sup>13</sup>, dos “fazeres especiais”, Richter conceitua a arte como “envolvimento, prazer, sentimento estético, busca de perfeição” (2003, p.100), relacionando-a às mudanças contemporâneas de propostas em arte em que “a relação com a estética do cotidiano é umadas tendências do design contemporâneo” (RICHTER, 2003, p.171). Com propostas que buscam romper com a visão binária arte/artesanato, verifica-se que essas produções artísticas indígenas também passam por esses processos e conquistam outros espaços. Composições são significadas e vivenciadas em outros contextos. Em processo dinâmico de transformação, que pode não carregar o sentido primeiro, porém expressa marcas de sua identificação. A cultura, a arte em processos dinâmicos de negociação, rompe fronteiras e não permanece isolada.

13 Para Richter, a estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo o valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõe e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação (2003, p. 20/1).



intelectual, teria sua titularidade definida na pessoa de cada artista indígena, desconsiderando que, embora a obra seja individual, aqueles desenhos possuem uma simbologia própria daquela cultura e seguem padrões criados e recriados historicamente de acordo com características peculiares aos grafismos Kadiwéu (JÓFEJ, 2006, p.134).

Complementa a autora que o “projeto de arquitetura na Alemanha veio desencadear, pela primeira vez no Brasil, o reconhecimento do direito autoral dos índios sobre sua arte” (JÓFEJ, 2006, p.195). Logo, a sua arte apresenta forte demarcação política, tanto para os Kadiwéu como para os demais coletivos étnicos.

Como se percebe, os modos expressivos artísticos indígenas não são presos a um passado distante. Pelo contrário, estão em contínua reformulação, carregando posicionamentos e identidades pessoais e coletivos. Para Vidal (2000), apenas recentemente surge o interesse pela diversidade das artes indígenas brasileiras, como fonte de inspiração ou de conhecimento, pois

[...] apesar da riqueza do material disponível, o estudo da arte e da ornamentação do corpo foi relegado a segundo plano, durante muitos anos, no que diz respeito às sociedades indígenas do Brasil. As razões para essa recusa se explicam pelo fato de a arte ter sido considerada como esfera residual ou independente do contexto no qual aparece. Com isso, ignorou-se o tipo de evidência que o estudo da arte aporta à análise das ideias subjacentes a campos e domínios sociais, religiosos e cognitivos de um modo geral (VIDAL, 2000, p.13).

Lagrou (2009, 2010) aborda as diferenças artísticas nas sociedades indígenas brasileiras, as quais possuem concepções de Arte diferentes da sociedade não indígena, não havendo “distinção entre a beleza produtiva de uma panela para cozinhar alimentos, uma criança bem cuidada e decorada e um banco esculpido com esmero” (LAGROU, 2009, p.35). Para Aguiar e Pereira (2015), que discutem a relação entre arte e antropologia, as informações culturais, materiais e imateriais compõem o universo identitário de uma coletividade. Portanto, arte indígena exige uma perspectiva mais holística para ser discutida.

A identidade pode ser manifestada pela cultura material e pela imaterial, por elementos físicos e por todos os saberes e fazeres relacionados ao campo do simbólico, do abstrato e do não palpável, onde a arte atua como representação, envolvida em signos e significados, e nela o saber artístico antecede o objeto artístico. Nessa representação, as produções artísticas tornam-se “verdadeiros discursos simbólicos materializados” (AGUIAR e PEREIRA, 2015, p. 711), e, por isso, devem ser consideradas pela estética iconográfica e pela linguagem simbólica intrínseca à sua arte, como materialização de sua cosmologia, de indicador de posição social e como expressão social, entre outros fatores.

A arte indígena pode ser, pois, relacionada à invocação do sobrenatural, quando enfoca os xamanismos, curandeirismo e as práticas religiosas. Os objetos construídos para fins religiosos são dotados de regras estéticas, e estabelecem conexão entre o praticante e o mundo espiritual. Para







Outra transformação, nos aspectos das relações sociais, é que, no passado, a construção era ensinada do mais velho ao mais novo, no seio familiar. No exemplo oferecido (Figura 8), as produções artísticas foram realizadas dentro do ambiente escolar, na relação professor-aluno. No entanto, as marcas identitárias, a valorização das estéticas indígenas, foram consideradas como elementos de afirmação étnica. A produção indígena como arte é carregada de sentido e valor, mesmo quando não é construída em seu local de origem, com matérias-primas compradas, com significações diferenciadas do uso primeiro. Considera-se arte porque comunicam valores de uma coletividade, saberes, cosmovisão. Da mesma maneira, valores tão comunicantes como da cerâmica Terena<sup>18</sup>, com suas linhas harmoniosas e de material resistente. Objeto que, na contemporaneidade, é comercializado em pontos turísticos, como algo característico do Estado, reconhecido como Patrimônio Imaterial Histórico e Cultural do Estado de Mato Grosso do Sul (Decreto 12.847, de 16 de novembro de 2009), demarcando posicionamentos e conquistas.

Para Rosaldo de Albuquerque Souza (2012) da etnia Kinikinau<sup>19</sup>, povo que foi considerado banido, as manifestações artísticas de seu povo (entre elas a dança, a cerâmica, a música) é traço de identificação, de resistência, ato político. Na atualidade, suas produções artísticas são realizadas para venda, as quais além do aspecto financeiro, servem para que seu povo possa ser “conhecido e reconhecido [...] que saibam que o povo Kinikinau está vivo e tem um endereço, ainda que emprestado” (SOUZA, 2012, p.36). Na mesma linha de raciocínio, os pesquisadores Aguiar e Pereira (2016, p.729) entendem que, “para grupos étnicos que enfrentam o problema de negociar seu reconhecimento pelo Estado nacional, a produção da arte com feições étnicas pode ser um importante instrumento de luta política”.

Relata Souza (2012) que, nas aulas de Arte da Escola Municipal Indígena Koinukunôen, os alunos aprendem a fazer a distinção entre as cerâmicas Kinikinau e de outras etnias, ou seja, “professores ensinam as crianças a reconhecerem os desenhos e cores de sua etnia, fazendo a devida diferenciação entre as formas Kinikinau, Kadiwéu e Terena” (SOUZA, 2012, p.28-9), conforme pode ser percebido na Fotografia 6, com cerâmicas Terena, Kinikinau ao centro, seguida pela cerâmica Kadiwéu. Na cerâmica Terena apresentada, observa-se o fundo escuro e desenhos curvilíneos realizado com cor clara. Na cerâmica Kinikinau, figuras geométricas coloridas com predominância de linhas retas demarcadas com linhas escuras. Na cerâmica Kadiwéu, as figuras geométricas são similares, porém em maior número e com linhas divisórias claras.

<sup>18</sup> Os Terena estão localizados em aldeias de seis municípios do Estado: Miranda, Aquidauana, Anastácio, Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque e Rochedo. Muitos vivem em grandes centros, como em Dourados e em Campo Grande

<sup>19</sup> Os Kinikinau compartilham uma ancestralidade com os Terena, tendo por raiz os grupos Chané-Guaná. Foram considerados extintos, membros dessa etnia foram registrados pelos próprios órgãos oficiais como Terena. Os Kinikinau estão assentados na aldeia São João, em região da Serra da Bodoquena que hoje integra a Terra Indígena Kadiwéu (AGUIAR e PEREIRA, 2015).



**Fotografia 6** - Exemplos de vasos de etnias diferenciadas (SOUZA, 2012, p.33)

Souza (2012) descreve ainda que, apesar das similaridades entre as cerâmicas Kinikinau e Kadiwéu, suas representações e significações são distintas:

O grafismo Kinikinau tem alguns traços parecidos com as pinturas e desenhos Kadiwéu, porém, segundo as ceramistas, não são cópias nem imitação. São frutos da arte própria dos Kinikinau, representam os rios, as florestas, os animais e tudo o que se observa na natureza (SOUZA, 2012, p.33).

Como se observou, a estética Kinikinau possui os seus próprios elementos e significados e “as cores usadas na pintura Kinikinau também são inspiradas nas flores, nos animais e na água” (SOUZA, 2012, p.34), apesar da similaridade, são diferentes nos aspectos estéticos, nas histórias e na cosmovisão.







**Fotografia 8** - Catarina e sua produção (Kísie Ainoã, 2019)



**Fotografia 9** - Catarina trançando com os pés (Kisie Ainoã, 2019)

A partir das explanações sobre arte indígena inserida no cotidiano, versando sobre os diversos saberes e cosmovisão, consideram-se as teias de significações e perspectivas outras. Relaciona-se a ressignificação ao maracá<sup>24</sup> (Fotografia 10), utilizado pelos Guarani e pelos Kaiowá. Segundo Aguiar e Pereira (2016), nos seus pertences, na primeira etnia citada, predominam as cores vermelha, azul e amarela; na segunda etnia, combinações em tons de pardo e de palha natural são bem populares. Para sua confecção, diversos materiais (porongo, cabo de madeira, sementes, penas, entre outros) que, combinados, tornam-se um único objeto que, ao receber um estímulo, produz som.

24 O "Mbaraka" (chocalho) é feito de porongo com sementes de iva'u dentro e com cabo de madeira. Na mitologia Nhandeva, a sabedoria é transmitida pelos sons do Mbaraka usado pelo xamã e por todos os homens no cerimonial. As sementes têm de ser escolhidas. Se colocar "à toa" o Mbaraka "não fica feliz"! "Assim como nós, quando estamos muito alegres, temos força." Por isso, enfeita-se com flores de algodão e pinta-se com urucum. O estado de calor está associado aos períodos de transição entre o que se é e o que se está por ser. As pessoas, os frutos da terra e os instrumentos rituais passam por um "resfriamento" e os provém de "temperança" caracterizado por um modo de ser calmo. Há uma diferença entre o formato do Mbaraka, utilizado pelos Kaiowa, e o usado pelos Nhandeva. Os primeiros são mais redondos e maiores, os segundos mais longilíneos e menores. Disponível em: <<https://www.maimuseu.com.br/musicais>>. Acesso em: fev. 2019.



**Fotografia 10** - Maracá em cena do documentário *Martírio*<sup>25</sup> (CARRELI, VINCENT, 2016)

Objeto que pode ser entendido como um artefato artístico com marcas de etnicidade, um instrumento musical de percussão (chocalho), ou ainda, mbaraká, que, com rezas e encantos, transforma-se no receptáculo de poder sagrado, logo é “morada de um espírito que atua como auxiliar de um xamã” (AGUIAR e PEREIRA, 2016, p.716). Porém, existem objetos semelhantes que são produzidos para o comércio, mas estes não têm a *intenção* de quem o fez, não passaram pelas mãos do rezador, não se tornaram sagrados. Ainda assim, o mbaraká carrega marcas da etnia que o produziu, informando a sua existência. Marca política.

Outras perspectivas, outros saberes, outra cosmovisão.

---

<sup>25</sup> *Martírio*, documentário sobre a situação de vulnerabilidade dos povos indígenas que têm seu direito à terra garantido pela Constituição. O filme, realizado pelo cineasta e Vincent Carreli em parceria com Ernesto de Carvalho e Tita, retrata a luta histórica dos Guarani Kaiowá. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/24/cultura/1474724560-033841.html>>. Matéria de: 24 set. 2016.

## Considerações Finais

No decorrer deste texto, a partir de bases epistemológicas dos Estudos Culturais e do Grupo Modernidade/Colonialidade, os quais oferecem suportes para abertura de novos olhares sobre as culturas e as estéticas indígenas, discutiu-se como a arte e a cultura possuem símbolos, significados e subjetividades, demonstrando que as relações de poder, inseridas no processo de colonialidade do poder-saber, buscaram inferiorizar a diferença.

A recusa em aceitar as expressões artísticas dos povos indígenas, ou em concebê-las como algo menor, possui um longo trajeto vinculado ao processo de colonização e ao ensino de Arte com seu currículo voltado para uma arte elitizada, situação que apresenta a produção artística indígena como algo menor, de forma genérica, sem a distinção entre as diferentes culturas. Na escola, pouco se aborda sobre saberes outros que envolvem a cosmovisão de cada etnia, processos de silenciamentos e exclusão, envoltos pela colonialidade do poder, que “é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza” (MIGNOLO, 2005, p.34).

Argumentou-se sobre algumas das situações em que a arte indígena se faz presente e ressignificada. Arte indígena que, com outras epistemologias, distintas e dinâmicas, diferem de concepções de herança europeia. “Fazeres especiais” (RICHTER, 2003) que atravessam fronteiras geográficas, simbólicas, de construção, de usos pessoais, arte que é ressignificada. Compreende-se com Aguiar e Pereira (2015, p.710) que “a arte requer capacidade de comunicação e simbolização. Em certo sentido, o saber artístico precede o objeto artístico”. A arte indígena se faz presente em diferentes espaços, é dinâmica, comporta diversas linguagens e não está fixa no passado. Suas estéticas são densas de sentidos e simbolizadas e carregam, além de marcas de etnicidade, posicionamento político.

Cada iconografia tem seus símbolos e significados, traduzem cosmovisões e, na ampliação do repertório imagético, amplia-se o saber e se comunica com o *outro*. Estética simbólica que busca, na atualidade, fazer-se presente em outros espaços, como marca distintiva, valorizada, ressignificada, distinguindo a identidade, porém o processo de produção da identidade “oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la” (SILVA, 2005, p.84).

Ao compreender as artes indígenas na afirmação da diferença, abre-se ao diálogo, em busca de relações igualitárias, capazes de enfrentar “conflitos pela assimetria de poder” (CANDAUI, 2008, p.23), em processo de negociação permanente, tornando-se adequada “para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas (CANDAUI, 2011, p.247). Portanto, entende-se que o diálogo promove o reconhecimento do “outro”, com posições transformadoras, com outras perspectivas e outros saberes.



## REFERÊNCIAS

AINOÃ, Kísie. In: TEODORO, Kimberly. **Pelas mãos de Catarina, cultura Guató é apresentada ao mundo em cestos e bolsas** Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/lado-b/artes-23-08-2011-08/pelas-maos-de-catarina-cultura-guato-e-apresentada-ao-mundo-em-cestos-e-bolsas>>. Postado em: 23 fev. 2019.

AGUIAR, Rodrigo Luiz Simas. PEREIRA, Levi Marques. A universalidade da arte e a pesquisa da produção artística entre os povos indígenas em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, Graciela. COMBÈS, Isabelle (Orgs). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

BARBOSA, A. Mae. **Tópicos e utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10.03.08**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília. 2008.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015** de 11 de novembro de 2015. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 18/04/2016, Seção 1, p. 43.

CANAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio. CANAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, ano 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso, 2005.

CIMI. **Relatório da violência contra os povos indígenas no Brasil** – dados 2017. Brasília, DF: CIMI, 2018.

DUTRA, Carlos Alberto dos Santos. A última fronteira ofaié: a resistência de um povo indígena. In: CHAMORRO, Graciela. COMBÈS, Isabelle (Orgs). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

FUNDAÇÃO DE CULTURA (Acervo). **Artesanato molda cultura e promove inclusão da população indígena na economia solidária**. Disponível em: <<http://www.ms.gov.br/artesanato-molda-cultura-e-promove-inclusao-da-populacao-indigena-na-economia-solidaria/>>. Postado em: 26 ago. 2017

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, jul./dez 1997.



SOUZA, Rosaldo de Albuquerque. **Sustentabilidade e processos de reconstrução identitária entreo povo indígena Kinikinau (Koinukunôen) em Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável), UnB, Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS). Brasília-DF, Dezembro/2012.

ULIAN, Gabriel. Atikum: processos de territorialização de um grupo indígena do Nordeste em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, Graciela. COMBÈS, Isabelle (Orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul:** história, cultura e transformações sociais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera. Elementos da História da Educação Escolar Indígena no Brasil: uma guinada epistemológica.. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário (Org.). **Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: Editora da UFMS, 2016

VIDAL, Lux; SILVA, Aracy Lopes da. Antropologia estética: enfoques teóricos e contribuições metodológicas. In: VIDAL, Lux (Org.). **Grafismo indígena:** estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel, 2000.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Elementos Acerca da Sociodiversidade dos Povos Indígenas no Brasil e em MS. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário (Org.). **Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: Editora da UFMS, 2016.



## Indigenous cultures in Mato Grosso do Sul: other knowledge, other perspectives, political and resistance spaces

**Abstract:** The article discusses about indigenous cultures, which, in many cases, are exposed in a stereotyped manner, within a colonialist view, in the Discipline of Art. Based on the results of a research conducted in Campo Grande / MS, based on the determination of Law 11.645 / 2008 and with theoretical support in Cultural Studies and in the Modernity / Coloniality Study Group, indigenous cultures in the perspective of difference are discussed, in that other knowledge is possible. The study aims to contribute to potentiate and tension the indigenous cultures present in the State of Mato Grosso do Sul, as markers of struggles, resistance and politics. The conclusion reached is that to debate based on the achievements of different ethnic groups is to break the tendency to keep them in the past; reframed art enables dialogue between indigenous and non-indigenous and points to intercultural paths.

**Keywords:** Indigenous cultures. Art teaching. Coloniality. Resignification.

Recebido em 03 de março de 2020

Aprovado em 31 de dezembro de 2020

