

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Ana Lúcia Gomes da Silva

**INTERDISCIPLINARIDADE NA TEMÁTICA INDÍGENA:
ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DA EDUCAÇÃO, ARTE E
CULTURA**

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO CURRÍCULO

**SÃO PAULO
2013**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Ana Lúcia Gomes da Silva

**INTERDISCIPLINARIDADE NA TEMÁTICA INDÍGENA:
ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DA EDUCAÇÃO, ARTE E
CULTURA**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof.^a Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

**SÃO PAULO
2013**

BANCA EXAMINADORA

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, por permitir-me cursar a vida com energia e crença na força do amor;

À professora Ivani Fazenda, orientadora e amiga, pela escuta atenta e criativa, pelo olhar sereno e criterioso com que acolheu minha história e me ensinou a construir um caminho de pesquisa autônomo;

Aos membros da banca, professores Arnoldo de Hoyos, Ana Maria Varela, Claudio Picollo, Gazy Andraus, Dirce Tavares e Ruy Cesar Espírito Santo, pela partilha do saber como parceiros amorosos revestidos do rigor, autenticidade e compromisso com meu trabalho de tese;

Aos índios e não índios, sujeitos parceiros nesta pesquisa, pela beleza do aprendizado e pelas transformações em meu olhar;

Aos parceiros do GEPI, que me estimularam a aprofundar nos estudos e pesquisas interdisciplinares com um gosto de mais liberdade e poesia na criação;

Ao Felipe e Janaína, meus filhos, pelo apoio, amor, carinho e pelas metamorfoses em meu olhar como anjos de Deus em minha vida;

À Maria e ao Flavio, meus pais, pelo amor no ensinamento dos valores que me instigaram a prosseguir, confiante, do "chão batido ao asfalto novo";

Ao Marcelo, meu marido, parceiro amoroso no apoio, compreensão e incentivo a buscar novos conhecimentos e desafios profissionais;

À Mailza e Flavinho, meus irmãos, amigos e amigas, pelo apoio e carinho ao se fazerem presentes na defesa da tese, que por ora comemoramos;

Aos amigos Beda, Ramona e Tânia, que me acompanharam na trajetória da pesquisa nas aldeias;

À Claudete, parceira e amiga que me incentivou na decisão de pesquisa das questões indígenas e me apoiou no processo de seleção para o doutorado;

Às amigas Eva Enilde e Malu, pelas correções e sugestões que muito auxiliaram na construção desse texto.

À Marlene e ao Walter, revisores atentos e competentes do meu trabalho;

Às amigas e amigos para além do doutorado, cada qual com sua singularidade foram se constituindo parceiras e parceiros importantes em tantas horas presenciais e virtuais ao longo do caminho;

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul por ter concedido meu afastamento das atividades profissionais, possibilitando dedicação ao trabalho;

Aos parceiros e parceiras da UFMS, cada qual à sua forma fazem educação todos os dias, dentro e fora da sala de aula e me inspiram a falar de possibilidades;

Ao Conselho Nacional de Pesquisas - CNPq, que proporcionou por meio do suporte financeiro, a realização deste trabalho;

Finalmente, agradeço à Cida, secretária que sempre demonstrou disposição para resolver os nossos problemas acadêmicos e, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo da PUC/SP pelas contribuições e pelo comprometimento com a formação na educação.

A TODOS, O TODO DA ARTE¹

"O todo sem a parte não é todo
a parte sem o todo não é parte
mas se parte o faz, sendo parte
não se diga é parte, sendo todo"
Gregório de Matos

Diálogo da Alma
Um novo começo,
ilusoriamente em uma caixa
o pensamento de cada época
mostra um pouco a trajetória
dos tecelões aprendendo a clicar,
a manejar e a projetar o que será,
seja para pisar em certezas,
seja para voar em fantasias.
Coragem ou covardia?
Ana Lúcia

¹ Publicados na Revista: "O Todo da Arte". Instituto de Educação Aquidauanense, 2002.

RESUMO

O caminho percorrido em meio a reflexões interdisciplinares, com foco na educação, arte e cultura dos povos indígenas, em especial dos “Povos do Pantanal”, motivou esta pesquisa. Trilhei um caminho inicial desafiado a compreender a maneira como a formação do professor indígena é pensada na educação interdisciplinar e intercultural, em uma abordagem sobre a sua ação transformadora. À medida que a educação diferenciada se desenvolve e repercute sobre as múltiplas definições de cultura indígena, interessa-me saber de que maneira a Arte é um veículo que pode contribuir, ou não, na relação pedagógica e na vida cotidiana e quais as consequências dessa mediação. Com esse mesmo olhar, exerci a ousadia de investigar em que medida o conceito de interdisciplinaridade está presente no discurso dos educadores e alunos pesquisados e o que esse discurso sugere sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola indígena. A investigação foi desenvolvida de forma gradual, ao mesmo tempo em que muitos pontos se cruzavam, num exercício de parcerias, subjacente às inquietações da pesquisadora. A metáfora do “chão batido ao asfalto novo” inseriu-se no percurso, dando significado às experiências de desconstruir para construir minha história em outro novo/velho chão. Nesse processo investigativo, ouvi as vozes dos gestores, professores e alunos indígenas no que se refere à arte, observadas e analisadas suas percepções, demandas e expectativas, inscritas no desejo imanente de mudanças em suas atividades educativas e culturais. Daí a escola ser, além de espaço de aprendizagem, local de troca de experiências, crenças, sonhos, frustrações e realizações, o *locus* para o desenvolvimento desta pesquisa. Quanto à orientação metodológica, segui os passos de uma prática interdisciplinar que me auxiliou a identificar a pesquisa-ação-intervenção como balizadora no caminho percorrido. Procurei, ancorada nos princípios da metodologia interventiva, reconhecer o universo teórico que respalda a prática pedagógica no curso de formação e em cada uma das escolas pesquisadas, destacando a preocupação com o trabalho interdisciplinar. Com esses procedimentos, busquei desvelar parte do cenário em que se encontra a questão da interdisciplinaridade no ambiente escolar indígena. Além das fronteiras internas, o espaço da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Médio Indígena Pascoal Leite Dias, em Aquidauana/MS, a Escola Municipal Indígena Pilad Rebuá, em Miranda/MS, e o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). As percepções dos alunos e professores demonstram que estão caminhando para a interdisciplinaridade, mas também revelam que há muito a ser feito para que se perceba a importância da relação entre o todo e as partes na educação e na própria trama da vida. Ainda precisam dialogar mais sobre a concepção de interdisciplinaridade para embasar suas práticas. No que se refere às percepções sobre Arte e interdisciplinaridade, pude constatar que as representam como interligadas, sendo a primeira percebida como auxiliar da segunda. Observando, ouvindo, documentando e intervindo metodologicamente com os professores e alunos, constatei ser possível ou viável a busca de uma nova educação escolar indígena, caracterizada por novos parâmetros de qualidade de ensino.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade, Arte, Cultura, Educação Indígena.

ABSTRACT

The way traversed among interdisciplinary reflections, focusing the education, art and culture of the Indian people, specially “People from Pantanal”, motivated this research. I went through an initial way challenged to understand the way that the formation of the Indian teacher is thought in the interdisciplinary and intercultural education, in an approach on its changing action. Since the different education is developed and acts on the multiple definitions of Indian culture, I am interested in knowing the way that Art is a vehicle that can contribute, or not, in the pedagogical relation in the current life and what are the consequences of this mediation. With this same look, I was outrageous in investigating how the concept of interdisciplinarity is present in the speech of educators and students that were searched and what this speech suggests on the pedagogical practices developed in the Indian school. The investigation was developed in the gradual form, at the same time that several points were crossed in an exercise of partnership, under the concerns of the researcher. The metaphor of the “dirty ground to the new asphalt” was inserted in the way, giving meaning to the experiences of deconstructing to construct my history in other new/old ground. In this investigative process, I heard the voices of the managers, teachers and Indian students considering what is related to art, observed and analyzed their perceptions, demands and expectances, enrolled in the immanent desire of changes in their educative and cultural activities. For this reason the school is, besides the space of learning, a local to change experiences, believes, dreams, frustrations and realizations, the *locus* to the development of this research. Concerning the methodological orientation, I followed the steps of an interdisciplinary practice that helped me to identify the research-action-intervention as a guide in the way. I tried, supported by the principles of the interceptive methodology, recognize the theoretical universe that supports the practice in the formation course and in each of the researched schools, focusing the preoccupation with the interdisciplinary work. With these procedures, I tried to unveil part of the scenery where is the interdisciplinary question in the Indian school environment. Besides the internal frontier, the space of the research was the State School of Indian Medium Teaching Pascoal Leite Dias, in Aquidauana/MS, the Municipal Indian School Pilad Rebuá, in Miranda/MS, and the Degree of Indian Intercultural Course “People from Pantanal” offered by the Federal University of Mato Grosso do Sul State (UFMS). The perception of the students and teachers demonstrate that they are going in the direction of the interdisciplinarity, but they also reveal that there are many things to be done in order to perceive the importance of the relation among the whole and the parts in the education and in the plot life itself. They also need to dialogue more about the conception of interdisciplinarity to support its practices. Concerning the perceptions on Art and interdisciplinary, I could verify that they are represented as interconnected, being the first perceived as the auxiliary of the second. Observing, hearing, documenting and methodologically interviewing with the teachers and the students, I checked that it is possible or viable trying a new Indian school education, characterized by new parameters of teaching quality.

Key words: interdisciplinarity, Art, Culture, Indian Education

LISTA DE FIGURAS

Fig. 01 Ana Lúcia – “Apresentação do Chão Batido ao Asfalto Novo”.....	14
Fig. 02. Encontro com Ivani fazenda no ENDIPE/2012 em Campinas/SP.....	17
Fig.03 e 04. Defesa de dissertações de professores mestrandos indígenas da UCDB na Aldeia Cachoeirinha, Miranda/MS em 2012.....	31
Fig. 05,06 e 07. – Óleo sobre tela “Reencontro com a Criação” Ana Lúcia - 2013.....	62
Fig. 08, 09,10, e 11. Projeto: Revitalizando a Cultura Terena - Etapas da dança do Bate-Pau com alunos da Escola Municipal Indígena 31 de Março /Polo do Município de Nioaque/MS. 2010.....	66
Fig. 12 e 13. Banners anunciando o I e II Encontro de Arte-Educação da UFMS/ <i>Campus</i> de Aquidauana em 2008 e 2009.....	67
Fig. 14 e 15. Produções dos participantes nas oficinas do I e II Encontro de Arte-Educação na UFMS/ <i>Campus</i> de Aquidauana em 2008.....	68
Fig. 16. Imagens da Oficina sobre Iconografia indígena – ministrada pela artista plástica Anelise Godoy em 2009.....	68
Fig. 17. Revista: Um olhar sobre a Arte no Curso de Pedagogia da UFMS, Editora Grafiarte, Anastácio/MS: 2009.....	69
Fig. 18.- Hall de entrada do Museu do Louvre em junho de 2012.....	69
Fig. 19. Museu do Louvre – Entrada na exposição das pinturas e antiguidades gregas, etruscas e romanas em 2012.....	90
Fig. 20.- Museu do Louvre - Imagem de escultura grega -2012	90
Fig. 21 e 22. Oficinas – à esquerda, a pintura original da Mona Lisa; à direita, “Monaíndia”, denominação e produção dos alunos Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias da Aldeia Limão Verde em Aquidauana/MS em 2012.....	91
Fig. 23 e 24. Produção textual e plástica nas produções dos professores alfabetizadores do Acampamento Mãe Terra da Aldeia Cachoeirinha – 2009.....	108
Fig. 25. Atividades de pesquisa com os professores alfabetizadores do Acampamento Mãe Terra da Aldeia Cachoeirinha em 2008 e 2009.....	109
Fig. 26. Arte Kadiwéu - produção dos acadêmicos na disciplina Diversidade Cultural do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ, 2012.....	116
Fig. 27 Representação “Povos do Pantanal” - produção dos acadêmicos na disciplina Diversidade Cultural do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ, 2012.	116
Fig.28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 e 36. Etapas do Projeto Interdisciplinar no Curso de Licenciatura Indígena da UFMS/CPAQ com acadêmicos Kadiwéu Kinikinau e Terena, sob a orientação dos professores de diferentes áreas em 2012.....	126
Fig. 37. Oficina “Uma abordagem interdisciplinar da arte-educação na prática intercultural da educação escolar indígena.”: Percepção do olhar na imagem de si mesmo e do outro na produção plástica com os alunos da Escola Estadual	

Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias na Aldeia Limão Verde-Aquidauana/MS em 2012.....	128
Fig. 38 e 39- Oficina“Uma abordagem interdisciplinar da arte-educação na prática intercultural da educação escolar indígena.”: Percepção do olhar na imagem de si mesmo e do outro na produção plástica com os professores da Escola Municipal Indígena Polo Pilad Rebuá na Aldeia Moreira e Passarinho - Miranda/MS em 2012.....	150
Fig. 40. Oficina “Uma abordagem interdisciplinar da arte-educação na prática intercultural da educação escolar indígena.”: Expressão Musical e Corporal com os alunos da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias na Aldeia Limão Verde- Aquidauana/MS em 2012.	152
Fig. 41- Oficina “Uma abordagem interdisciplinar da arte-educação na prática intercultural da educação escolar indígena.”: Expressão Musical e Corporal com os professores da Escola Municipal Indígena Polo Pilad Rebuá na Aldeia Moreira e Passarinho- Miranda/MS em 2012.....	153
Fig. 42 e 43- Oficina “Uma abordagem interdisciplinar da arte-educação na prática intercultural da educação escolar indígena.”: Leitura e releitura de imagens cotidianas e de obras de arte, como, por exemplo, a obra da Monalisa com os alunos da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias na Aldeia Limão Verde- Aquidauana/MS em 2012.....	153
Fig. 44 e 45 - Oficina“Uma abordagem interdisciplinar da arte-educação na prática intercultural da educação escolar indígena.” Composição na criação de linhas e formas com os professores da Escola Municipal Indígena Polo Pilad Rebuá na Aldeia Moreira e Passarinho - Miranda/MS em 2012.....	157
Fig. 46 – Ana Lúcia na retomada dos passos num final de percurso em 2013.....	163

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - INÍCIO DOS PASSOS NO CAMINHO DA PESQUISADORA.....	14
1 Com a Educação e com a Arte.....	14
2 Com a cultura e a formação pedagógica.....	18
1º PASSO - CAMINHO NO PERCURSO INTERDISCIPLINAR CONSTRUÇÃO SOCIAL DO HOMEM: PONTO DE PARTIDA NAS CONSIDERAÇÕES INTERDISCIPLINARES.....	24
1.1 A SOCIEDADE INDÍGENA NO CURSO DA NOSSA HISTÓRIA.....	25
1.2 REFERÊNCIAS DO INDIGENISMO, DO ACADÊMICO E DO PROFESSOR.....	27
1.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.....	35
1.3.1 Situação demográfica indígena brasileira.....	42
1.3.2 A situação atual das escolas indígenas no sistema de ensino brasileiro.....	45
1.3.3 Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.....	48
1.3.4 Formação acadêmica dos professores índios: uma abordagem no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/Aquidauana.....	49
2º PASSO - CONSTATAÇÃO NA EDUCAÇÃO, NA ARTE E NA CULTURA INDÍGENA.....	56
2.1 NA EDUCAÇÃO.....	56
2.2 NA ARTE.....	60
2.2.1 Conceito e concepção.....	70
2.2.2 A Arte na educação dos Povos Indígenas no Brasil: contexto histórico.....	78
2.2.3 Currículo de Arte numa perspectiva interdisciplinar: discursos e práticas...	86
2.2.4 A leitura de imagens como uma forma interdisciplinar de investigação e conhecimento.....	88
2.3 NA CULTURA INDÍGENA: conceito, concepção e interculturalidade.....	94
2.3.1 Conceito e concepção.....	95
2.3.2. A interculturalidade e a educação escolar indígena dos “Povos do Pantanal”.....	99
3º PASSO - A RENOVAÇÃO DO OLHAR INTERDISCIPLINAR.....	103

3.1. JORNADAS DA ARTE-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÍNDIOS.....	104
3.1.1 Projeto “Revitalizando a Cultura Terena”.....	104
3.1.2 Projeto “Komomâti ne yutoxoâti ya tereno” é Olhando e lendo a cultura terena.....	106
3.1.3 No contexto do I Seminário Regional de Planejamento de Práticas e Pesquisas Pedagógicas Indígenas: Eixo Temático “Arte e Cultura”.....	111
3.1.4 Reconhecimento dos desafios no caminho como condição para renovação.	112
4º PASSO - PERCEPÇÕES INTERDISCIPLINARES NA PESQUISA.....	114
4.1 Primeiro Momento: Entrevistas.....	115
4.1.1 Com o Professor de Arte no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ.	115
4.1.2 Com a Coordenadora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ.....	119
4.1.3 Com a Gestora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ.....	123
4.1.4 Com a Professora Índia do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ.....	131
4.1.5 Com o Professor Índio no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ.....	135
4.1.6 Percepções de professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ.....	141
4.1.7 Percepções dos alunos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ.....	144
4.2 Segundo Momento.....	147
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS DE AQUIDAUANA E MIRANDA-MS.....	147

RETOMADA DOS PASSOS NAS CONSIDERAÇÕES DE UM FINAL DE PERCURSO.....	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	163

INTRODUÇÃO

INÍCIO DOS PASSOS NO CAMINHO DA PESQUISADORA

No início, os primeiros cuidados revelam-se na escolha dos critérios desde a coleta até a interpretação dos dados aqui apresentados: caminhos traçados conforme a ética interdisciplinar, que coloca os sujeitos como parceiros, como copesquisadores absolutamente concordes da pesquisa. Seguindo a luz de Fazenda, a parceria é a premissa maior da interdisciplinaridade. “O educador que pretende interdisciplinar não é solitário, é parceiro: parceiro de teóricos, parceiro de pares, parceiro de alunos, sempre parceiro” (FAZENDA, 1991, p. 109).

1 Com a Educação e com a Arte



Compartilho minha história numa trajetória do “chão batido ao asfalto novo”, como uma maneira de exprimir a edificação de uma caminhada, que não rompe com o antigo, mas o renova a cada passo neste caminho.

Fig. 01 Ana Lúcia Gomes da Silva -

Esta pesquisa representa uma série de inquietações que me incomodam, desde criança, ainda no início dos anos escolares, quando já questionava a escola sobre a metodologia aplicada na disciplina Educação Artística como componente curricular. Na juventude, com o título de normalista, formada na Escola Normal “Jango de Castro”² e experimentando os primeiros sabores e dissabores da prática docente, o meu olhar tornou-se mais aguçado, levando-me, muitas vezes, a duvidar das propostas vigentes e do trabalho que

² Já extinta da Rede Pública Estadual de Ensino no Município de Aquidauana-MS.

era imposto. As inquietações foram aumentando à medida que avançavam os anos de escolaridade: da graduação em Artes Plásticas à realização das pesquisas apresentadas no Programa de Mestrado em Educação, na linha de Formação de Professores, da Universidade Católica Dom Bosco, em Campo-Grande-MS, a progressão foi muito significativa, uma vez que as leituras foram conferindo um caráter mais específico e científico a essas inquietações.

Buscando compreender tais concepções, como professora no Curso de Pedagogia da UFMS/ *Campus* de Aquidauana e, em especial, como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas “História do ensino, cultura e constituição da identidade na Região Aquidauana” e nos projetos de pesquisa “A educação escolar indígena: língua, raça, cultura e identidade” e “Povos Indígenas do Pantanal Sul-Mato-Grossense: educação, língua e cultura em questão”³, meu olhar desviou-se. Concentrei minhas inquietações na educação escolar indígena, na formação de professores índios e no planejamento de práticas e pesquisas pedagógicas indígenas, particularmente na área de Arte e Cultura, como possibilidade de um trabalho vinculado a uma proposta interdisciplinar.

Justamente por envolver-me em um projeto com perspectiva interdisciplinar, senti necessidade de ingressar num programa de doutorado que me auxiliasse a encontrar a forma mais adequada de contribuir com a Arte na Educação e Cultura indígena. Imbuída desse propósito, busquei a Professora Dra. Ivani Fazenda, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares-GEPI da PUC/SP, por seu comprometimento com os diferentes valores culturais na antropologia e por sua dinâmica sensível em realinhar ideias sobre interdisciplinaridade como ponto de encontro e de renovação da atitude perante o conhecimento.

As interlocuções teóricas nos princípios da Interdisciplinaridade e os diferentes olhares do GEPI reafirmaram minhas convicções nas orientações e pesquisas da Professora Dra. Ivani Fazenda sobre a formação docente interdisciplinar, que “obriga o professor a rever suas práticas, a redescobrir seus talentos e a ressignificar na prática novos movimentos” (FAZENDA, 2006). Um percurso que, no meu olhar, está marcado pelo antes e pelo pós-exercício com as leituras realizadas nos textos da pesquisadora.

As rodas de conversas no GEPI têm apontado para modos de compreender e tratar a arte como uma forma interdisciplinar de investigação e conhecimento. Isso significa estar comprometida com as questões que formam o ser humano mais pleno. E olhar a educação como formação humana implica até mesmo pesquisar sobre as relações universidade/escolas

³ Projetos desenvolvidos na Região de Aquidauana e Alto Pantanal (IBGE), com financiamento: UFMS/PROPP/PIBIC/CNPQ e FUNDECT.

indígenas/cultura/arte e educação, bem como sobre formas de mediar essas relações entre os Povos do Pantanal, que carecem de reflexões mais pontuais e sistematizadas sobre a questão.

Nesse intento, conto com as valiosas orientações interdisciplinares da Professora Dra. Ivani Fazenda para investigar sobre o sentido da educação, arte e cultura indígena. Registro, pois, aqui, meu reconhecimento a essa mulher de espiritualidade e força especiais, que passei a admirar ainda mais como pesquisadora na autoria, no respeito à plenitude do ato de educar, nas práticas realizadas num ambiente de luz e alegria para cada um e para todos.

E ela vem acompanhada de uma banca assim composta:

- Professora Dra. Ana Maria Varella, que não encontrei “por acaso” na vivência interdisciplinar e que, com seus atributos positivos, externou de si, para meu aprendizado, uma educação com firmeza, doçura, sabedoria, ousadia e coragem.
- Professor Arnoldo Hoyos, que, com sua criatividade aguçada, se mostra um homem atento e sensível às mudanças da sociedade, com atitudes interdisciplinares – diria mesmo transdisciplinares – e com capacidade de constante aprimoramento e depuração de ideias e ações.
- Professor Dr. Claudio Picollo, que, no palco da vida, me faz perceber a arte como um “saber mais livre, mais nosso, mais próprio, mais feliz e potencialmente propulsor de novos rumos e fatos”. Ainda, nas suas próprias palavras, “Claudio como ser no mundo com o mundo”, o testemunho sobre a disposição, para a reescrita de um itinerário no campo das ideias e da prática interdisciplinar na arte-educação.
- Professor Dr. Gazy Andraus, que, juntos, embora sem nos conhecermos pessoalmente, aceitamos o desafio de discutir sobre a necessidade de nos posicionarmos positivamente numa sociedade que exige sujeitos críticos, criativos, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de conhecer o seu potencial intelectual. Enfim, um parceiro na jornada.

Assim, as investigações, as parcerias, os estudos, as leituras e, acima de tudo, as experiências possibilitaram-me caminhar na segurança da incerteza, tratando a interdisciplinaridade como processo que, na criação, envolve o fio condutor na forma de agir e de perceber possibilidades. A cada passo, acrescentei, extraí, duvidei, constatei e, essencialmente reconstruí as aberturas nas portas e janelas para aprender a olhar com mais cuidado o movimento do trabalho na academia e fora dela. Esse olhar que busca equilíbrio

sensível para os distúrbios de variadas ordens em seus sistemas de vida e ambiente e, sobre a experiência estética constituída, ajuda-me encontrar no recurso das histórias em quadrinhos, conforme estudos do professor Gazy Andraus (2006), uma forma de mesclar minhas imagens aos textos fonéticos. Essa caminhada interdisciplinar, como aprendiz na minha e na formação do outro, tem apontado para meios de incorporar o desejo do saber, num caminho do “chão batido ao asfalto novo”. Talvez isso se traduza na coragem de assumir que é preciso redescobrir-se na minha própria história.

No processo investigativo, a metáfora do “chão batido ao asfalto novo” fez-se parte no percurso, dando significado às experiências de desconstruir para construir minha história em outro novo/velho chão. Ainda que meu trabalho não tenha pretensão de aprofundar-se nas questões sobre metáfora, acredito que o uso desse recurso de linguagem esteja em consonância com a minha convicção de mundo. Além disso, de alguma forma visualizo o percurso do “chão batido ao asfalto novo” como uma maneira de exprimir a edificação de uma caminhada que não rompe com o antigo, mas o renova com conhecimentos que vão sendo construídos passo a passo nesse caminho. Por onde caminhei, como pisei e quantos encontros aconteceram? são perguntas que geram outras perguntas. E em algumas delas encontro respostas quando penso no valor do encontro com Ivani Fazenda.

O convívio com ela marcou a comunhão interdisciplinar nos trevos do meu caminho. Penso que a confluência sinalizou um posicionamento investigativo pela conexão com a forma de se redescobrir em cada ação, em cada tempo e lugar.

Fig. 02. Um dos nossos encontros no ENDIPE/2012 em Campinas/SP. Acervo da pesquisadora



Foram essas ocorrências e recorrências na minha trajetória que desvelaram aspectos teóricos e práticos das experiências, tratadas neste trabalho como *jornadas*, e conduziram meus estudos para a educação escolar indígena, mais especificamente para a formação de professores índios destinados às escolas indígenas. Pensar formação torna-se fecundo quando não se trata de algo relativo a apenas uma parte do caminho, mas de algo que se constitui em tempos e espaços diferentes na educação e na vida. Relembrar e relatar cada passo das jornadas é rever cada momento da minha história individual e coletiva. Uma forma de buscar a essência na identificação com o papel de ator e expectador na minha história, a identidade como atestado de alma no reconhecimento dos meus próprios limites e na força das transformações como travessia. Nesse sentido, penso nas situações desafiadoras que atravessei, para, a partir de agora, passar a contar com detalhes sobre a minha formação pedagógica, somada aos aportes da cultura, nos velhos e novos tempos.

2 Com a cultura e a formação pedagógica

Convivendo na cidade de Aquidauana/MS, onde se mesclam culturas de vários povos (americanos, europeus, asiáticos, africanos, entre outros), percebe-se, de maneira muito acentuada, a presença da etnia indígena na formação da população. Essa dinâmica no processo de encontro de diferenças culturais sempre exerceu, e ainda exerce, um fascínio sobre minhas experiências. Além disso, estimula o gosto pela pesquisa, em especial as imagens das sutilezas dos gestos e das nuances do comportamento; a força do não dito; a presença do que não se vê, mas está ali; o instaurado pelo que não se ouve na tradução; a direção do que não está na representação.

Com formação acadêmica em Artes, lecionando Educação Artística (Arte) por vários anos nas escolas da Rede Estadual do Município de Aquidauana, chamaram-me a atenção os comentários e a frequência deles, no meio acadêmico e na sociedade como um todo, nas referências aos indígenas. Isso me levou a buscar respostas para alguns questionamentos sobre os índios, até então considerados insignificantes na minha trajetória.

A partir dessas reflexões, juntamente com professores e alunos interessados, comecei a desenvolver gestões primeiramente na academia, rede estadual e municipal de ensino; depois, junto aos órgãos governamentais, organizações filantrópicas, associações e, por último, nas comunidades indígenas locais e do interior do Estado de Mato Grosso do Sul, visando conhecer um pouco da cultura dos indígenas que habitam a região onde atuo

profissionalmente. Essas atividades acabaram desvelando segredos, comportamentos, tradições e crenças que se refletiram no meu olhar como novos hábitos e novas maneiras de encarar e ver as coisas. Nessa trilha, a riqueza das relações culturais da vida social, política, econômica e cultural dos indígenas observados e estudados, descortinou-se para/em minhas percepções. Por essa fresta aberta, pude rapidamente compreender a grande complexidade da relação intercultural que envolvia a cultura da educação não indígena e a cultura da educação indígena. Também pude vislumbrar a dificuldade que teria de enfrentar caso quisesse levar a cabo o que tinha em mente em prol dos “Povos do Pantanal”.

Tais reflexões sobre a realidade da pesquisa levaram-me a uma observação cuidadosa dos pontos principais a serem estudados e, alguns meses depois, começaram minhas atividades de campo: as visitas às comunidades indígenas da região. Nessas visitas, conversei com os caciques e alguns índios da aldeia, ouvindo suas preocupações com os problemas relacionados aos povos indígenas, dentre as quais sempre vinham em primeiro lugar as referentes ao aprendizado das crianças e jovens das aldeias.

Nesse sentido, sinto-me desafiada a compreender a maneira como a formação do professor indígena é pensada na educação interdisciplinar e intercultural, ao mesmo tempo em que reflito sobre os significados da sua ação transformadora. À medida que a educação diferenciada se desenvolve e repercute sobre as múltiplas definições de cultura indígena, interessa-me saber de que maneira a Arte é um veículo que pode contribuir, ou não, na relação pedagógica e na vida cotidiana e quais as consequências dessa mediação. Com esse mesmo olhar, exerci a ousadia de investigar em que medida o conceito de interdisciplinaridade está presente no discurso dos educadores e alunos pesquisados e o que esse discurso sugere sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola destinada aos povos indígenas.

A investigação foi desenvolvida de forma gradual, ao mesmo tempo em que muitos pontos se cruzavam, num exercício de parcerias, subjacente às inquietações da pesquisadora, resultando na busca de um caminho que considera as concepções teóricas interdisciplinares nas práticas da educação, arte e cultura no contexto indígena. Isso se constitui em um desafio para o estabelecimento das bases interdisciplinares na contemporaneidade intercultural em que vivem os povos indígenas brasileiros.

As reflexões originadas a partir dessas questões impulsionaram esta pesquisa e, pela prática refletida, debrucei-me sobre as teorias da interdisciplinaridade, sobretudo as destacadas nos textos de Fazenda (2001 e 2002) que exploram a dimensão interdisciplinar na formação de professores. Adotei, pois, uma perspectiva interacional, construída nas/pelas categorias do encontro, do acolhimento, da afetividade, do diálogo, da parceria, do

reconhecimento e da totalidade. A interdisciplinaridade, ao valorizar a fenomenologia, as questões da subjetividade e a intencionalidade como definidoras da atitude interdisciplinar, forma o arcabouço necessário que orienta o desenvolvimento desta pesquisa na arena da educação indígena.

Meus passos seguiram os múltiplos fios que tecem e constroem o discurso da educação diferenciada, desatando nós, seja no que concerne aos direitos dos índios, seja no que diz respeito a procedimentos ou práticas de uma política de Estado. Isso porque os atores, os contextos e os temas em questão articulam-se, repartem-se e reagrupam-se de modo extremamente dinâmico. Os discursos na educação diferenciada partem de um ator, grupo ou local para chegar a outros atores, grupos e locais esparsos das diversas etnias indígenas. A perspectiva interdisciplinar que empreendi permitiu-me vê-los nesse dinamismo e ensinou a necessidade de construir novas formas de investigar para percorrer o complexo caminho do desenvolvimento desta tese.

Nesse processo investigativo, tomo como foco principal a pessoa do professor formador e do aluno, buscando apreender o mundo subjetivo de suas representações e expectativas, em que se inscreve o desejo imanente de mudanças em suas atividades educativas, artísticas e culturais. Daí a escola ser, além de espaço de aprendizagem, local de troca de experiências, crenças, sonhos, frustrações e realizações, o *locus* para o desenvolvimento desta pesquisa. Com efeito, a percepção, o olhar e os registros organizam, nesse movimento, a intervenção, a fim de contribuir para a solução de problemáticas que surjam no passo a passo do caminho.

As intervenções em educação, em especial as relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, a proposição de novas práticas pedagógicas (ou aprimoramento das já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado. (DAMIANI - XVI ENDIPE, 2012).

Nos desdobramentos teóricos sobre intervenção, a interdisciplinaridade privilegia e emana a força da ousadia na busca da transformação da educação. É em Fazenda (1991) que encontro tais referências quando percorro o caminho da pesquisa pautando-me nas parcerias e na busca teórica, num estudo em que foram empregados, como fontes secundárias de informação, a produção bibliográfica sobre as etnias dos “Povos do Pantanal”, em especial os terena, o acervo do antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), das Secretarias Municipal e Estadual de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, e do Ministério da Educação e Cultura (MEC). No que concerne às fontes primárias ou às técnicas de coleta de dados de campo, recorri à observação direta e sistemática, à aplicação de

entrevistas ou questionários e à história oral. Essa conexão auxiliou-me nas relações estabelecidas entre o todo e as partes para compreender em que momentos se deveria intervir no processo e focalizar o objetivo do trabalho na investigação sobre as percepções, demandas e expectativas dos indígenas.

A pesquisa de campo foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Indígena Pascol Leite Dias (Aldeia Limão Verde), na Escola Municipal Indígena Pilad Rebuá (Miranda) e no Curso de Licenciatura Plena Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” da UFMS/*Campus* de Aquidauana. Os sujeitos, considerados parceiros, foram alguns integrantes dessas escolas e do curso (diretores, coordenadores, educadores, acadêmicos e alunos).

Ao pesquisar e escrever sobre arte, educação e cultura na temática indígena, construí caminhos seguindo uma prática interdisciplinar que me auxiliou a identificar passo a passo:

O primeiro passo foi a construção social do homem sob o aspecto interdisciplinar na leitura de imagens da sociedade indígena. Procuo mostrar que o homem, na sua construção social, vem sofrendo interferências de toda ordem, que repercutem no caminho obrigatório para o acesso às novas oportunidades de trabalho, às formas de relação com arte e com o conhecimento científico. Nessa primeira parte, apresento algumas das iniciativas que envolvem o complexo campo de estudos indígenas, onde gravitam as diversas ações políticas direcionadas aos povos indígenas no Brasil, como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a União das Nações Indígenas (UNI). Os primeiros aspectos teóricos são levantados e, de certa forma, revelam as transformações que contribuíram para a minha formação e que se refletiram (e refletem) na atividade profissional que venho exercendo como professora formadora. Sumarizo a historicidade escolar indígena, desde os jesuítas aos dias atuais e, por fim, ao tratar da formação acadêmica dos professores índios, procuro resgatar os momentos que antecederam a criação e implantação do Curso de Licenciatura Plena – Intercultural Indígena – Povos do Pantanal, no *Campus* da UFMS/Aquidauana. São reflexões do “chão batido” sobre a construção do “asfalto novo”, ao procurar situar a educação indígena na interdisciplinaridade e ressaltar alguns dos seus efeitos na aprendizagem.

No segundo passo, abordo a questão indígena na educação, na arte e na cultura pelo olhar interdisciplinar visando compreender a multiplicidade do movimento interdisciplinar na construção do conhecimento mediante uma nova ótica. Com esse olhar, observo as possibilidades do conhecimento e do saber perante as transformações motivadas pelo avanço das pesquisas e pelo fenômeno da globalização. Nesse processo, a interdisciplinaridade surge como uma forma de superar a fragmentação do conhecimento e suas implicações sobre a

educação. A partir daí, procuro constituir a proposta interdisciplinar como uma forma de superar e ultrapassar contradições e diferenças, além de facilitar a visão da totalidade e o espírito criativo no fazer artístico endereçado à formação educacional e cultural do aluno indígena. Nessa segunda parte, aproximo-me da minha atuação docente, destacando a memória vivida e refeita no processo empreendido. Uma releitura da trajetória na arte em outras cores, em outros contornos e formas.

No terceiro passo, saliento a “renovação do olhar interdisciplinar”, que possibilita o avanço do novo através do velho. Compartilho os rumos das minhas atividades na releitura das “Jornadas socioculturais e históricas na arte-educação dos Povos do Pantanal” e ressalto as experiências que possibilitaram as discussões e reflexões sobre os povos indígenas que habitam a região do pantanal e as terras altas do norte do Estado de Mato Grosso do Sul. Nessa direção, encaminho as discussões sobre a presença física de escolas nas aldeias, *habitat* indígena, reforçando o sentido cultural nos elos entre as etnias. No contexto dessa escolarização, destaco a alfabetização visual, que confirma a importância do papel da arte no currículo escolar e continuará sendo, ao longo da história da educação no Brasil, necessária para que possamos ressignificar o ensino da arte, tornando-o, assim, tanto uma oportunidade de expressão criativa do aluno quanto uma forma de conhecimento e resgate do saber artístico acumulado pela humanidade. O reconhecimento dessas dimensões é condição *sine qua non* para que alunos e professores, fundamentalmente, assumam um compromisso com a realidade, espaço onde é necessário aprender, aprender a fazer e, enfim, reaprender de forma criativa.

No quarto passo, tendo por base as percepções dos sujeitos parceiros envolvidos, busco as concepções sobre interdisciplinaridade e apresento relatos das ações desenvolvidas durante a pesquisa, tendo como base as percepções dos principais sujeitos nela envolvidos: gestores, professores e alunos. Primeiramente, trato do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/*Campus* de Aquidauana; em seguida, das duas escolas indígenas pesquisadas. Procurei, a partir dos princípios da metodologia interventiva, reconhecer o universo teórico que respalda a prática pedagógica em cada uma das escolas pesquisadas, destacando a preocupação com o trabalho interdisciplinar e as vozes dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, captando suas percepções, demandas e expectativas acerca da arte. Ainda nessa parte, fiz a leitura dos discursos dos sujeitos (professores, acadêmicos e alunos das escolas indígenas) que responderam ao questionário e concederam entrevistas. Busco compreender as suas percepções conceituais sobre a escola, as disciplinas escolares, as práticas pedagógicas e as propostas interdisciplinares, para, então, com esses procedimentos,

desvelar parte do cenário em que se encontra a interdisciplinaridade no ambiente escolar indígena.

Nas considerações de um final de percurso, retomo a questão central do estudo, apresentando uma síntese do caminho percorrido por meio das reflexões interdisciplinares, com foco na educação, arte e cultura dos povos indígenas, e acenando para possíveis intervenções.

1º PASSO - CAMINHO NO PERCURSO INTERDISCIPLINAR

CONSTRUÇÃO SOCIAL DO HOMEM: PONTO DE PARTIDA NAS CONSIDERAÇÕES INTERDISCIPLINARES

Nas últimas décadas, a sociedade brasileira experimentou significativas transformações de ordem social, econômica e demográfica que repercutiram (e ainda repercutem) no desenvolvimento do país como um todo, ampliando o parque industrial, gerando empregos, consolidando e modernizando o sistema produtivo.

Como consequência, os brasileiros, a exemplo do que ocorre em outras partes do mundo, passaram a questionar com mais frequência a sua existência e redefinirem seu sentido de identidade como nacionalidade, etnia, religiosidade, participação política, reestruturação familiar e pessoal.

Na esteira dessas transformações, a construção social do homem sofre as interferências de todo esse processo, repercutindo diretamente na expansão da escolaridade, caminho obrigatório para o acesso a novas oportunidades de trabalho, criações artísticas, criações científicas e outras.

Tomando como ponto de partida o chão batido, essas transformações refletiram, na minha história, um olhar sobre a insistência em renascer nas inquietudes, espaço onde eu, na maioria das vezes, caminhei em terra firme assumindo a tarefa de contribuir com a minha formação e com a formação do outro, com a família, com o trabalho, enfim, com a vida. Nesse chão, também caminhei em areia solta, em que os passos ficaram pesados à medida que o conhecimento se ancorava em verdades como porto seguro. Foi então que, sentindo-se incomodado, esse mesmo olhar apontou novos caminhos possíveis para conhecimentos sobre meu percurso e sobre o outro, sem deixar de lado a cultura exercida e em construção. Exemplo dessas mudanças na minha trajetória está na forma de olhar, como educadora, as transformações sociais da arte-educação e da cultura indígena.

Nas sociedades dos povos indígenas, essas transformações se fazem perceptíveis no âmbito da educação, da arte e sobretudo da cultura após a aproximação e contato quase permanente com o não índio. Esse contato com o não índio gera, na população indígena, demandas e desejos até então inexistentes. Para satisfazer essas demandas e desejos, o índio vê na educação o único caminho. Com isso, emergem mudanças nas suas relações sociais com seus pares dentro das aldeias. Ressaltam-se aspectos de transição cultural que marcam as

relações entre a cultura primitiva e a cultura assimilada, compondo novas possibilidades de relacionamentos sociais.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social. Ela emerge da compreensão de que o ensino não é tão somente um problema pedagógico, mas também um problema epistemológico. A interdisciplinaridade impõe-se, pois, não só como forma de compreender e melhorar o mundo, mas também como uma exigência interna das ciências que buscam o restabelecimento da unidade perdida do saber. Por isso, Fazenda (1994, p. 23) aponta a necessidade de desenvolver uma atitude interdisciplinar para que a prática educacional seja mais significativa e mais produtiva no ensino superior: “É apoio à ciência e à pesquisa. Possibilita eliminar a distância existente entre a formação escolar e atividade profissional.” A autora abre novos horizontes para compreendermos situações como as da sala de aula numa realidade indígena, e Claudio Picollo (2005, p. 13) complementa na mesma direção: “Somente promovendo um contato entre saberes, preponderantemente interdisciplinar, é que a Universidade poderá cumprir efetivamente seu real papel: usar, descobrir e redescobrir seus rumos [...].”

Nessa conjuntura, a interdisciplinaridade surge como um desafio, como uma nova forma de abordar e apoiar a questão da integração do índio na sociedade dos não índios que os cerca, contribuindo assim para assegurar a plena efetividade aos textos constitucionais e às leis complementares inerentes.

1.1 A SOCIEDADE INDÍGENA NO CURSO DA NOSSA HISTÓRIA

Levantados os primeiros aspectos teóricos necessários à organização dos estudos, o percurso exigiu a busca das contribuições da história para refletir sobre a construção de caminhos novos na sociedade indígena.

Desde a década de 1960, os povos indígenas têm demonstrado grande poder de organização e mobilização por intermédio do Movimento Indígena. Neste ponto reside a perplexidade da sociedade não índia. Como lidar com a presença de seres historicamente relegados ao passado; de sujeitos que figuram como meros coadjuvantes da história do Brasil? Afinal, não foram dizimados durante a colonização? A nossa historiografia e nossos livros didáticos pouco falam deles para além do período colonial, e isso tem contribuído para uma visão estereotipada desses povos como seres integrantes do passado. Basta lembrar as

comemorações do Dia do Índio nas escolas, já que ainda é comum que se vejam crianças de cara pintada portando um cocar feito com papel para representar o “protagonista” do dia 19 de abril.

Nos últimos anos, tem sido possível identificar novas perspectivas para essa questão. Cada vez mais os historiadores têm-se interessado pela história dos povos indígenas, apesar de muitos continuarem a desconhecê-la, atribuindo-lhe pouca ou nenhuma importância, delegando a responsabilidade de explorá-la aos antropólogos. Os estudos começam a disseminar-se entre outras áreas científicas, resgatando essa parte da história do Brasil ou estudando-a sob outros olhares.

A historiografia brasileira vem incorporando diversos grupos sociais que antes eram completamente ignorados, e as populações indígenas fazem parte desses grupos, porém, por muito tempo, foram consideradas como a-históricas e deixados à margem, sendo-lhes negada a condição de sujeitos. Em muitos estudos, foram vistos apenas como vítimas do processo colonizador: a partir do contato com europeus no período colonial e com brasileiros não índios, em outros momentos da história do país, foram sendo, ao longo do tempo, sendo assimilados, dizimados, extintos.

Hoje, os mais de 200 povos indígenas espalhados por todo o país desmentem claramente todas as abordagens, teorias e políticas que preconizaram seu fim. Fortalecidos pelo crescimento vegetativo e pelos movimentos de autodeterminação, diversos desses povos vêm-se organizando e exigindo da sociedade brasileira respeito à diferença, ao mesmo tempo em que reivindicam direitos comuns aos cidadãos brasileiros. Afirmando suas identidades, vários povos têm-se conscientizado de que podem lutar a favor de mais consciência quanto a seus direitos, suas terras, bem como pela afirmação das suas identidades e pela manutenção de seus territórios e valores culturais, entre outras reivindicações.

Uma História do Brasil que leve em consideração as questões dos povos indígenas é tarefa urgente que os historiadores precisam executar para pôr fim ao desconhecimento, que tem gerado equívocos, desrespeitos, preconceitos, omissões e exclusão social.

As diversas leis promulgadas em favor desses povos, dentre elas a que torna obrigatório o ensino da história e da cultura dos povos indígenas, são frutos das pressões advindas da luta cotidiana desses povos, que vêm surtindo efeitos sobre o governo federal.

Percebe-se, porém, que não se trata da boa vontade governamental, mas do resultado das ações do Movimento Indígena, que há muito tempo vem questionando o Estado e a Sociedade e reivindicando seus direitos. A vitória desse movimento permitiu um olhar diferenciado sobre os povos indígenas e a ampliação de pesquisas que dão visibilidade à

atuação dos povos nativos, contribuindo, assim, para a compreensão dos processos históricos. Não se trata de um movimento de revisão apenas da história indígena, mas das próprias histórias nacionais e coloniais.

Lembrando Jonathan Hill, desde a chegada dos europeus às Américas, as histórias dos índios passaram a entrelaçar-se com as dos colonizadores e não podem ser vistas de forma distinta, nem em oposição a elas. (ALMEIDA, 2007, p. 4)

Trata-se de povos que afirmam e reafirmam suas identidades num processo de luta permanente. Apesar de inúmeros reveses enfrentados ao longo desses mais de quinhentos anos, a população indígena vem crescendo substancialmente, porém ainda continua sendo vista como o “outro”. Fatos remotos e recentes demonstram como se tornou “natural” tratarmos os povos indígenas como um povo à parte, preso ao passado, como se eles só integrassem a nossa história do início da colonização.

Em alguns estados brasileiros, a presença indígena ainda é muito questionada, pois nos acostumamos a “achar” que índio é coisa da Amazônia; entretanto, nos últimos anos, alunos oriundos de comunidades indígenas passaram a frequentar as escolas dos não índios, mostrando que a inclusão desses povos nas comunidades não índias já é uma realidade.

Entender tais aspectos não é importante somente para a definição de identidade étnica; implica também rever os velhos paradigmas em todo o novo, como as duas faces da moeda. Na realidade, toda a questão indígena vem-se mostrando como continuidade de um processo, de um fluxo, em suma, de uma memória.

1.2 REFERÊNCIAS DO INDIGENISMO, DO ACADÊMICO E DO PROFESSOR

Para uma adequada compreensão sobre as contribuições interdisciplinares da pesquisa na visão do indigenismo, do acadêmico e do professor, é necessário conhecer as inúmeras iniciativas que envolvem o complexo campo de estudos indígenas, onde gravitam as diversas ações políticas direcionadas aos povos indígenas no Brasil. Isso significa percorrer a trajetória desses povos desde o passado colonialista até a contemporaneidade do século XXI, o que me levou a buscar a visão dos principais atores que comandaram/comandam os destinos dos povos indígenas brasileiros.

A primeira iniciativa disciplinadora e controladora dos índios foi a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/NTN).

Segundo Arruti (1995), o SPILTN surgiu em 1910 e teve como objetivos a nacionalização do interior, a localização de mão de obra, a abertura de novas terras e a diminuição dos custos da “fronteira”. Sua ação inicial restringia-se a Santa Catarina, oeste paulista, Mato Grosso e Amazônia. Como único órgão encarregado dos assuntos indígenas no Brasil, o SPILTN acabou assumindo um papel colonizador, pois, além das funções de proteção aos indígenas, tinha também a de alocar a mão de obra dos trabalhadores nativos no campo.

Essa tutela do Estado teve por finalidade agregar os grupos indígenas que resistiam aos avanços da fronteira agrícola incrementada pelos latifundiários. A proteção estatal também servia como uma blindagem para evitar o extermínio das populações indígenas. (ARRUTI, 1995).

Ao lado das ações do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), a visão científica sustentada pelos pesquisadores acadêmicos apontava a extinção dos indígenas no Nordeste como já consumada. Assim, na década de 1940, os primeiros pesquisadores dessa região, apoiados na concepção ideológica do SPI, buscaram, por intermédio dos chamados “remanescentes”, o que se preservou da cultura tradicional em meio aos hábitos que, em tese, já haviam sido miscigenados aos costumes da região. (Cf. ARRUTI, 1995). Situação que permaneceu com poucas mudanças no enfoque, mas ainda com resquícios culturalistas, até o início da década de 1970, quando novos recursos lógicos e teóricos permitiram a inserção das abordagens dos grupos estudados no contexto das realidades contemporâneas. Detectada a descaracterização étnica, os esforços dos pesquisadores direcionaram-se para a avaliação do ritmo, do grau e das formas do processo dos grupos indígenas estudados, marcando com isso o início de novas ações, em âmbito nacional, por estudiosos e pesquisadores.

As estratégias de intervenção do Estado, baseadas em teorias predominantes até a década de 1970, e o trabalho de análise acadêmica, apoiado na configuração étnica das populações indígenas, caminharam na mesma direção, ocultando de ambos (Governo e Acadêmicos) a visão da emergência étnica e a previsão das reviravoltas que a atuação desses povos começava a implantar em varias regiões do país.

Em 1967, surge a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que substitui o SPI, envolvido em acusação de corrupção e maus tratos aos índios. Esse novo órgão nascia com o objetivo de resolver a questão indígena: transformar índios em brasileiros, “integrá-los à nação e assimilá-los culturalmente ao seu povo”. Esse objetivo não foi atingido por diversas razões, dentre elas a resistência da cultura indígena, que impediu ou dificultou essa “transformação”. Tradicionalistas por excelência, os povos indígenas lutavam pela

permanência de uma prática ancestral: a transmissão do conhecimento sempre de forma oral, no dia a dia, nos rituais, nos mitos, ocorrendo em todas as dimensões e não se limitando a um único tempo ou determinado espaço.

Em 1970, foi criada a União das Nações Indígenas (UNI), primeira organização indígena de âmbito nacional, que serviu de embrião para outras organizações indígenas regionais e étnicas. A partir dessas organizações, surgem as reivindicações por escolas diferenciadas. Essas organizações, reforçadas com o surgimento de organizações não governamentais (ONGs) que apoiam o movimento indígena, começam a ampliar suas áreas de atuação e a articular as reivindicações, direcionando-as para uma discussão intercultural, cujo principal fundamento é a defesa de suas identidades linguísticas e étnicas. Também defendem que a educação seja de “via dupla” e dirigida não só aos jovens membros dos povos indígenas, mas à sociedade como um todo. (MONTE, 2000, p. 121).

Com o advento da Constituição de 1988, que reconheceu aos povos indígenas o direito a uma cidadania diferenciada, por meio da garantia de seus direitos territoriais e culturais e de uma educação básica em sua língua materna, iniciava-se a fase basilar das reivindicações indígenas. E a partir destas, a questão da especificidade da educação indígena passou a ser gradativamente reconhecida e normalizada.

Amparado pela Constituição, o Movimento dos Professores Indígenas, por meio de encontros em diversas regiões do Brasil, começou a elaborar os princípios e diretrizes para as escolas indígenas.

Em 1991, o Decreto n. 26 atribuiu ao Ministério da Educação, em parceria com a FUNAI, a competência para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, o Decreto determina que as ações escolares indígenas sejam desenvolvidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, em consonância com o Ministério da Educação.

Apoiado nas atribuições do Decreto n. 26, o Ministério da Educação criou a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) e, mais tarde, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Foi garantido, com esse documento, o direito a uma educação intercultural quando se trata da formação inicial e continuada de professores indígenas.

Nesse cenário onde os indígenas passam a ter suas reivindicações atendidas, a visão dos acadêmicos procura adequar-se à contemporaneidade, apresentando os indígenas como sujeitos históricos no passado e no presente. Demonstrem essa condição quando apontam a reação dos indígenas à dominação dos colonizadores e a reivindicação dos seus direitos.

Após essas considerações, é preciso tirar do papel as letras frias das leis, normas e regulamentos para que os povos indígenas possam resgatar, dentre outras, suas identidades linguísticas e étnicas. Neste processo, fui expectadora de duas defesas de mestrado que aconteceram dentro da Aldeia Cachoeirinha no Município de Miranda – MS em 13 de agosto de 2010, como anuncia o portal de notícias da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) de Campo-Grande-MS em 08-08-2010:

Mestrandos defendem dissertações na Aldeia Cachoeirinha

A Aldeia Terena Cachoeirinha, localizada a 14 quilômetros do município de Miranda, sedia, no próximo dia 13 de agosto, duas defesas de dissertação do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Pela primeira vez, as defesas não acontecem na sede dos Mestrados, localizada no anfiteatro da Biblioteca Félix Zavattaro, no campus da Católica.

Orientada pela professora Dra. Adir Casaro Nascimento, a mestranda indígena Maria de Lourdes Elias Sobrinho defende, às 8h, a dissertação intitulada “Alfabetização na língua Terena: **Uma construção de sentido e significado da identidade Terena da aldeia Cachoeirinha / Miranda/MS**”. O trabalho será também será avaliado pelos professores Dr. José Ribamar Bessa Freire, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e pelo professor, pesquisador e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) da Católica, Dr. Antônio Brand.

No período da tarde, às 13h30, acontece a defesa de dissertação do mestrando Celinho Belizário, que apresenta o trabalho intitulado “**Projeto Político Pedagógico – A Experiência Na Escola Indígena Terena “Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa”, na aldeia de Cachoeirinha, município de Miranda/MS**”. Orientado pelo professor Dr. Antônio Brand, a dissertação será avaliada pela professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Dra. Marta Maria Amaral do Azevedo, e pela professora da Universidade Católica Dom Bosco, Dra. Adir Casaro Nascimento. (Portal UCDB 08/08/2010).

Ao longo do trecho, podem-se ver algumas fotos (reproduzidas na sequência), de autoria da jornalista Caroline Maldonado, que fez a cobertura fotográfica do evento:



Fig. 03. Solenidade de defesa de dissertações de professores indígenas na Aldeia Cachoeirinha.
Fonte: Jornalista Caroline Maldonado (Diário do Amazonas), 2010.

Ao fazer referência a esse evento, não posso deixar de evidenciar a história contada, com mais detalhes, por José Ribamar Bessa Freire no site <http://www.taquiprati.com.br>: **Para não falar com o espelho** (Diário do Amazonas de 15-08-2010):

Escrevo da aldeia Cachoeirinha, em Miranda (MS), onde acabo de presenciar uma operação arriscada. Vi como desmontaram o gatilho de uma arma infernal que já causou mortes e emudeceu vozes criando um silêncio de cemitério. O gatilho assassino foi desarmado por dois Terenas – a professora Maria de Lourdes Elias Sobrinho, ex-empregada doméstica, filha de um índio plantador de milho, arroz, feijão e banana - e seu colega, o professor Celinho Belizário, ex-cortador de cana.

Nessa sexta-feira, 13 de agosto de 2010, cada um deles defendeu sua dissertação de mestrado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) de Campo Grande (MS), que abriu seu Programa de Pós-Graduação em Educação para formar pesquisadores indígenas, com apoio da Fundação Ford.

No entanto, a defesa aconteceu – o que é inédito no Brasil - não no *campus* universitário, mas dentro da própria aldeia. Fomos nós, os professores da banca de avaliação, que nos deslocamos até lá, num movimento que não se limitou a uma simples troca de espaço, mas implicou mudança de perspectiva: a universidade desceu de suas tamancas e com isso ampliou seu universo de conhecimentos.

Maria de Lourdes fez a apresentação oral, toda ela em língua terena, para compartilhar sua pesquisa com os índios ali presentes. Na medida em que falava, o Datashow ia projetando o texto da tradução ao português, permitindo que a banca e o público não indígena acompanhassem sua fala. O trabalho escrito também é, em grande medida, bilíngue em terena e português. Essa foi, talvez, a primeira vez no Brasil que um índio não precisou renunciar à sua língua para ter um diploma reconhecendo aquilo que sabe.

Continua José Ribamar em seu artigo, agora falando sobre a dissertação de Maria de Lourdes.

O boi baba

A pesquisa de Maria de Lourdes procura identificar, justamente, os mecanismos engatilhados contra a língua terena, buscando um escudo para protegê-la. Através desse caso particular, é possível entender o extermínio, em cinco séculos, de mais de mil línguas indígenas, que deixaram de ser faladas no Brasil. Cerca de 180 delas continuam ainda resistindo, como a língua terena. De que forma foi possível silenciar tantas vozes que enriqueciam o patrimônio cultural da humanidade, sepultando com elas cantos, narrativas, poesia, músicas e saberes?

As tentativas de sufocar a língua terena – um crime de glotocídio - foram testemunhadas pela própria Maria de Lourdes, em sua infância. Lourdes se lembra de sua primeira cartilha:

O caminho suave – onde lia que “o boi baba”, em voz alta, mas não entendia bulhufas. Em 1976, na cidade de Miranda, fui para uma escola pública cursar a 5ª série à noite. Numa das aulas, a professora pediu para eu ler um texto de história. Li. Depois ela me pediu para explicar aos colegas o que tinha lido. Sem dizer nada, comecei a chorar, pois não sabia o que o texto dizia, eu não falava a língua portuguesa.

Prosseguindo, escreve o jornalista:

Lourdes chegou a estudar num convento de freiras, em 1975.

Lá, era tudo estranho, a começar pela língua. Não entendia o que as freiras falavam comigo. Lembro quando uma freira me pediu água. Fiquei parada na cozinha sem saber o que ela tinha pedido. Eu não perguntava o que ela queria, pois não sabia nem como perguntar. A minha comunicação com elas era bom dia, boa tarde e boa noite. Essas foram as primeiras palavras que me ensinaram. (Lourdes, 2010)

Quando saiu do convento, Lourdes foi trabalhar como empregada doméstica.

Trabalhava de dia, e à noite estudava o segundo grau numa escola pública, mas tinha vergonha de falar a língua terena no meio dos brancos, isto porque não queria que eles percebessem que eu era índia, pois quando percebiam me isolavam do grupo. (Lourdes, 2010)

Com a língua, ela silenciou também brincadeiras infantis, danças, benzimentos, cantos, pajelança e até a culinária terena, especialmente o *lapêpe* – uma massa de mandioca aberta como uma pizza e preparada na frigideira quente. Lourdes foi atingida no próprio corpo pelos disparos de uma arma letal, que assassina alma e emudece vozes. Dessa forma, descobriu o mecanismo de extermínio, que começa com a discriminação da língua indígena considerada pelo senso comum preconceituoso como “inferior” ou “pobre”.

Depois vem a proibição de falar essa língua, o que significa enxotar da escola os conhecimentos tradicionais que ela veicula. Em seguida, a obrigação de aprender a ler em português, uma língua desconhecida. Por último, o falante se automutila, na medida em que é obrigado a esconder sua identidade. (Lourdes, 2010)



Fig. 04. Em primeiro plano os mestrandos na solenidade de defesa de dissertações de professores indígenas na Aldeia Cachoeirinha.

Fonte: Jornalista Caroline Maldonado, 2010.

Rito de passagem

Quando Lourdes se formou no Curso Normal Superior Indígena e foi lecionar na primeira série do ensino fundamental, na Aldeia Cachoeirinha, constatou que apesar das garantias constitucionais e do direito dos índios de ser alfabetizados em suas línguas maternas, a escola continuava fazendo com as crianças aquilo que havia feito com ela. As crianças não aprendiam a ler em terena, apresentando alto índice de repetência e evasão escolar. Foi aí que Lourdes decidiu romper esse círculo vicioso, organizando a resistência ao desmontar os mecanismos que acabariam com sua língua materna. Como coordenadora pedagógica da escola, ela elaborou e implantou em 2007 o projeto de alfabetização e produziu a cartilha “Ler e Escrever na Língua Terena”. O português passou a ser ensinado como segunda língua. No mestrado teve como objetivo analisar essa experiência. Ela realizou testes de leitura e compreensão de texto com crianças terena alfabetizadas na língua indígena e com outros alfabetizados em português. Os resultados foram surpreendentes: no primeiro caso, as crianças que liam e escreviam em Terena, se expressavam com mais fluência inclusive em português e interpretavam textos com mais facilidade nas duas línguas.

As duas pesquisas – a de Lourdes e a de seu colega Celinho, que analisaram o projeto político pedagógico da escola – se apropriaram das teorias e dos conceitos dos autores nacionais e estrangeiros indicados por seus respectivos orientadores: a doutora Adir Casaro e o doutor Antônio Brand da UCDB.

“No início não foi fácil: *O Homi Bhabha não queria conversar comigo*” – disse Lourdes, com humor, referindo-se ao teórico indo-britânico, que analisou o confronto de sistemas culturais e cuja noção “de entre lugar” como “local da cultura” acabou se tornando familiar a ela.

Alguns autores brasileiros, como Aryon Rodrigues, Ruth Monserrat e Roberto Cardoso de Oliveira, serviram aos dois pesquisadores que, além disso, realizaram observações na aldeia e na escola. Entrevistaram velhos, professores, alunos, pais de alunos, registraram as falas nas reuniões de trabalho, consultaram os textos de autores indígenas de outras línguas como

Higino Tuyuka, Chiquinha Pareci e Darlene Taukane, cruzaram as fontes orais com as fontes escritas. Enfim, produziram uma pesquisa de qualidade, como assinalou a doutora Marta Azevedo, da Unicamp, membro da banca.

Os Terena estão buscando novas formas de sobreviver em meio a essa cruzada de flechas e às novas e gigantescas colunas de fogo que se alastram em direção a nós, vindas do entorno regional - escreveu Celinho, que definiu sua pesquisa como “a semente de um sonho”, porque outros pesquisadores indígenas continuarão essa reflexão”.

Na ocasião, duas cerimônias foram realizadas pela comunidade terena para celebrar o nascimento dos novos mestres. Lourdes entrou no recinto, acompanhada dos membros da banca, passando no meio de duas fileiras formadas por meninas que dançaram o *Xiputrena*, animadas por um tocador de pife (*oxoti étakati*) e um tocador de tambor (*ixúkoti pepêke*). Já Celinho foi recebido com o *Kohitoxi Kipâhi* ou dança do bate-pau, numa fileira meninos com os corpos pintados de vermelho e na outra, de azul. Tinha algo de belo e de sagrado na reverência daquelas crianças aos novos suportes do saber. Há alguns anos, o último falante de uma língua indígena foi considerado doido, porque conversava em língua xetá com sua imagem projetada no espelho, como uma forma dramática de manter sua identidade e sua memória. As pesquisas dos dois novos mestres fazem parte de uma estratégia, uma esperança para que nenhum terena jamais precise conversar com o espelho. Que *Orekajuvakai* nos ouça! (José Ribamar Bessa Freire, 2010).

Esse evento comprova que, nos dias atuais, a visão que se tem da transmissão do conhecimento não se sustenta e nem se contenta com os moldes tradicionais de educação. A extrema fragmentação do conhecimento, os interesses corporativos e a celeridade criativa têm-se demonstrado insuficientes para sustentar a educação naqueles moldes de ensino, de modo que a racionalidade coloca a interdisciplinaridade no centro das discussões como forma de aculturação dos indígenas.

Embora se fale incessantemente na junção de diversos atores para executar a interdisciplinaridade, muitas são as dificuldades de seu exercício na prática, em especial quando se trata de uma educação diferenciada, no caso, a dos indígenas.

Sabemos que a influência do modelo fragmentado na transmissão do conhecimento, em que cada profissional realiza a sua função sem uma integração com as demais áreas envolvidas, dificulta a realização de um ensino eficaz e transformador, tanto para aqueles que ensinam como para aqueles que aprendem. Por isso, quando se buscam as contribuições interdisciplinares, deve-se levar em consideração a realidade e as especificidades do trabalho com os índios, cuja complexidade vai além dos saberes de uma disciplina singular. Essa complexidade envolve práticas interdisciplinares que, por uma necessidade própria da evolução cognitiva dos índios, vão absorvendo os problemas comunitários que os cercam na

realidade atual e nas suas visões de mundo, acentuando-se à medida que ampliam seus conhecimentos.

Essa perspectiva interdisciplinar possibilita, assim, o exercício de um trabalho mais articulado, que repercute diretamente na aprendizagem e na qualidade do ensino ministrado pelo professor indígena, viabilizando, desse modo, outras formas de relação entre os alunos índios envolvidos no processo de aprendizagem. As relações construídas nessas circunstâncias de interdisciplinaridade minimizam os problemas e conflitos surgidos entre professores e alunos.

1.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Analisando a força das práticas interdisciplinares e a abertura que elas proporcionam como possibilidades de aprendizagens significativas sobre a memória, percorro caminhos na história da educação escolar indígena no Brasil, que se inicia com a colonização portuguesa, por meio da ação dos jesuítas.

Para melhor situar a problemática educacional indígena no Brasil, apoio meus estudos em Ferreira (2001), que divide o percurso dos índios em quatro fases distintas e com características peculiares, mas que ora se sobrepõem, ora se desenvolvem paralelamente umas às outras.

Segundo a autora, a primeira fase se estabelece com o início da colonização, quando a escolarização dos índios, por delegação da coroa portuguesa, é entregue aos missionários católicos, mais precisamente aos jesuítas.

Nesse primeiro período, o principal objetivo foi a incorporação da mão de obra à sociedade nacional (FERREIRA, 2001, p. 72-73), isso porque prevalecia a ideia de que os indígenas não se constituíam como unidades políticas próprias e independentes. Para os colonizadores, a população indígena era um aglomerado de indivíduos sem organização sociocultural, ensejando assim e nessa concepção a criação de mecanismos que tornassem esses indivíduos partes integrantes do corpo social dominante (GUIMARÃES, 1996). Para isso, era necessário criar mecanismos que pudessem introduzir esses indivíduos na sociedade. Dentre esses mecanismos, destacam-se os projetos de escolarização (escolas para índios).

Nesse quadro histórico é que gravita a trajetória da luta dos movimentos indígenas por uma educação que atenda a seus interesses e necessidades. Definido o mecanismo, no

caso escolas para os índios, restava a implantação e implementação do projeto. Coube, então, aos religiosos, especificamente os jesuítas, a tarefa de educar os indígenas.

De acordo com Paiva (2003, p. 43-44), os jesuítas ao chegarem ao Brasil, estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, escrever e cantar. Nesse sentido, salienta Meliá (2008, p. 45) que o objetivo de educar os indígenas a partir da metrópole, Portugal, deu-se logo no início da ocupação colonial e definiu-se quando os portugueses sentiram a necessidade de submeter o indígena à ideologia lusitana.

O objetivo principal das missões jesuíticas e também de outras ordens católicas era a evangelização e, para que isso ocorresse, era preciso civilizar. Daí o estabelecimento das escolas nas missões que, em muitos casos, funcionavam como internatos, principais instituições de civilização e cristianização. Nessas escolas, reuniam-se indígenas de várias aldeias de um mesmo povo, ou de povos diferentes, e o ensino desenvolvia-se a partir de três áreas principais: catequese, ensinamentos escolares e capacitação técnica profissional. (MELIÁ, 2008, p. 46-47).

Essa situação que englobava atividades escolares e projeto de catequese missionária permaneceu durante todo o período compreendido entre os séculos XVI e XIX, conforme comentário de Luciano (2007, p. 3):

[...] cujo intento era civilizar, cristianizar e patriotizar os índios com a finalidade de fazer com que eles deixassem de ser índios (deixar de falar suas línguas próprias, abandonar suas culturas, seus costumes, suas terras) para se transformarem em cristãos e patriotas obedientes e submissos para facilitar a posse de suas terras e riquezas nelas existentes pelos colonizadores.

Gradativamente, a coroa portuguesa passaria a atribuir a agentes leigos a responsabilidade pela educação escolar, até então sob a batuta dos missionários (jesuítas e outras congregações). Essa mudança não trouxe, entretanto, qualquer alteração no sistema no que diz respeito ao *modus operandi*, porque a civilização e a conversão dos indígenas continuaram sendo explicitamente os objetivos da escola, situação que permaneceu inalterada com o advento do Império. (LUCIANO, 2007, p. 3-4).

No período imperial, não houve uma política indigenista e nem uma política de educação nacional. Nesse sentido, Santos (1994, p. 94) confirma que “o primeiro projeto de Constituição do Brasil, elaborado em 1823, fazia uma referência à criação de estabelecimentos para a catequese e a civilização dos índios (Título XIII, Art. 254)”. A Constituição de 1824 foi aprovada, entretanto, sem qualquer referência aos índios.

No início do governo republicano, a questão indígena foi tratada da forma estabelecida no período monárquico.

A segunda fase da história da educação para índios no Brasil, de acordo com Ferreira (2001, p. 74), começa com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), mais tarde apenas Serviço de Proteção aos Índios, ou SPI.

O SPI, criado pelo Decreto-Lei n. 8.072, de 20 de junho de 1910, encarregou-se, na condição de principal órgão do Governo Federal, de executar a política indigenista, com o propósito principal de proteger o índio e, concomitante e paradoxalmente, a ocupação territorial do Brasil. Vinculava, pois, a trajetória da questão indigenista à dos trabalhadores rurais, até recentemente, continuando, porém, concentrados na aristocracia rural, os poderes políticos e econômicos.

Com o advento do SPI, houve uma mudança na direção das políticas indigenistas brasileiras. A Igreja perdeu a hegemonia secular no trabalho de assistência junto aos índios brasileiros e houve maior centralização da política indigenista no governo central, diminuindo, assim, o papel dos estados nas decisões concernentes à política indígena. Tendo como pano de fundo o ideário positivista do início do século XX, o SPI praticou uma política de integração, que perdurou durante a maior parte do século passado, na qual o índio era reconhecido como sujeito transitório, que deveria ser preparado para ingressar na civilização. Pretendia-se, com isso, propiciar aos índios as condições necessárias para sua evolução e integração à sociedade brasileira. Para o êxito dessas medidas, terras indígenas foram demarcadas, evitando-se, assim, sua invasão e exploração por parte fazendeiros, comerciantes, especuladores e outros. Também foram programados serviços de saúde, ensino de técnicas de cultivo, de administração de bens e de diversos outros ofícios, além da educação formal. (FUNAI, s.d.).

De acordo com Ferreira (2001, p. 74-75), o currículo da educação escolar indígena, durante a atuação do SPI, enfatizou o trabalho agrícola e doméstico, considerado como um caminho para a integração indígena à sociedade nacional: a comercialização dos produtos agrícolas indígenas nos mercados regionais promoveria uma rápida integração com os não índios. Ainda conforme a autora, houve uma preocupação com a diversidade linguística dos povos indígenas, entretanto o SPI não adequou as escolas nesse aspecto por considerar que o reduzido número de índios por povo não justificava o investimento na alfabetização bilíngue. Alegava o SPI que a elaboração de “uma infinidade de gramáticas para as várias línguas

indígenas e alfabetos falados pelos índios e a preparação de outros tantos professores capazes de aplica-los” fugiam às possibilidades do órgão. (FERRERA, 2001, p. 75).

Nessa linha de raciocínio, Luciano (2007, p. 4) comenta que as propostas de implantação de um modelo de educação bilíngue para os povos indígenas, na década de 1950, foram consideradas inadequadas à realidade brasileira pelos técnicos do SPI, visto que poderiam prejudicar os propósitos da incorporação dos índios à comunhão nacional.

Segundo Ferreira (2001, p. 75), a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, trouxe mudanças significativas nessa segunda fase da educação escolar para os indígenas brasileiros. Dentre estas se destaca o acolhimento do ensino bilíngue pela Fundação como uma forma de respeitar a diversidade indígena. A isso se somaram as estipulações do Estatuto do Índio de 1973, que tornou obrigatório o ensino das línguas indígenas nas escolas dos povos indígenas e, como consequência, o investimento, pela FUNAI, na capacitação de monitores indígenas para exercer funções educativas em suas comunidades. Com a edição do Decreto Presidencial n. 26, de 04 de fevereiro de 1991, o Ministério da Educação passou a responsabilizar-se pelas ações referentes à educação indígena. Em 16 de abril de 1991, era editada a Portaria Interministerial n. 559, que garantia aos indígenas características específicas de educação concernentes à formação de professores, currículos, calendários, metodologias, avaliação e materiais didáticos. A mesma Portaria criou, no Ministério da Educação, a Coordenação Nacional de Educação Indígena, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da educação indígena no país. Nesse sentido, segundo Ferreira, (2001, p. 84-85), são implantadas novas diretrizes, fundadas no respeito e na diversidade cultural indígena, fruto das lutas do movimento indígena iniciado a partir da década de 1980.

A terceira fase (final da década de 1970) constitutiva da história da educação escolar para índios no Brasil, de acordo com Ferreira (2001), é reconhecida por projetos alternativos, com a presença de organizações não governamentais, e pelos diversos Encontros de Educação para Índios. Universidades como a USP, UFRJ, UNICAMP, UFG, dentre outras, contribuíram, nessa fase, com assessorias especializadas na elaboração de propostas educativas direcionadas aos interesses indígenas e à formação de professores e professoras indígenas.

Ferreira (2001, p. 88) assinala ainda que as contribuições das organizações não governamentais surgiram em forma de propostas curriculares diferenciadas e na produção de materiais didáticos específicos para as diferentes escolas indígenas. Por outro lado, a autora destaca o papel dos Encontros Nacionais de Educação Indígena, organizados por entidades como o CPI/SP e a OPAN. Esses encontros, a partir do terceiro, em 1986, tiveram

importantes desdobramentos em âmbito oficial nacional, sobretudo no encaminhamento de propostas reivindicatórias referentes às políticas para a educação escolar indígena.

A quarta fase (ao longo da década de 1980) da história da educação escolar indígena é marcada, de acordo com Ferreira (2001, p. 95), pela organização e fortalecimento do movimento indígena em âmbito nacional. Os encontros iniciados na segunda fase prosseguem nessa quarta fase com mais intensidade e dão origem às organizações eminentemente indígenas que conferem grande peso à luta pelos direitos indígenas. Nesse período, em diferentes regiões do país, realizaram-se assembleias, encontros ou reuniões que culminaram com a criação das organizações indígenas atuais.

O contato entre os diferentes povos indígenas deu força e novo ânimo às lutas reivindicatórias que visavam à reestruturação da política indigenista do Estado, em especial as que se referiam à autodeterminação dos povos indígenas brasileiros. Exigia-se que as práticas formais educativas fossem desenvolvidas pelos próprios indígenas e que coubesse a eles a definição de concepções de educação e processos próprios de aprendizagem. Nesse sentido, um importante desdobramento da organização do movimento indígena brasileiro tem sido a articulação de professores indígenas no que se refere à elaboração de filosofias e diretrizes básicas para a educação escolar. (FERREIRA, 2001, p. 101).

A consequência dessas mobilizações e articulações das representações indígenas com entidades não governamentais da sociedade civil redundou em conquistas significativas, materializadas na Constituição Federal de 1988, que representa uma histórica mudança nas relações do Estado brasileiro com os povos indígenas.

Nesse sentido, enfatiza Luciano (2007, p. 5):

Em termos conceituais e políticos foi a Constituição Federal de 1988 que revolucionou o rumo da política indigenista oficial e, junto, a educação escolar indígena. Resultado de longo processo histórico de mobilizações sociais e políticas de setores da sociedade civil brasileira principalmente dos povos indígenas e das suas organizações, as concepções de cidadania indígena e de educação encontraram amparo na legislação do país. A Constituição Federal de 1988 superou de forma definitiva a concepção absolutamente equivocada da incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico da Tutela, por meio do qual, era concedido ao Estado o poder e a responsabilidade de decidir e responder pela vida e destino dos povos indígenas do país, visão esta que imperou por quase 500 anos, ou seja, desde a chegada dos primeiros portugueses ao Brasil no ano de 1500. [...] Desta forma, as ideias e práticas etnocidas, genocidas, integracionistas e civilizatórias que permearam todo processo anterior foram derrubadas, pelo menos do ponto de vista teórico e legal. A partir dessa conquista constitucional, muitas outras normas infraconstitucionais, inclusive

convenções internacionais, foram criadas e aprovadas na tentativa de garantir a efetividade dos referidos direitos.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, pode-se observar uma tendência ao reconhecimento da diversidade cultural e ao estabelecimento das relações entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas. Pela primeira vez, há uma preocupação constitucional com os povos e culturas indígenas. Até a promulgação da Constituição de 1988, a legislação referente aos povos indígenas era baseada em fundamento pragmático assimilacionista e na ideologia integracionista. Revestidos desse fundamento e sintonizados com essa ideologia, os dispositivos legais buscavam legitimar a conquista e o domínio sobre os bens dos povos indígenas. E isso de certa forma servia de argumento para os governantes justificarem as ações que provocavam o extermínio dos índios em confrontos armados, a utilização da mão de obra indígena e a negação dos direitos desses povos durante quase 500 anos de dominação, destruição e morte. (BRASIL, SECAD, 2007).

Os preceitos relativos aos direitos dos índios enunciados na Constituição de 1988 baniram de vez a opressão imposta aos indígenas e consolidaram os avanços alcançados junto ao Estado pelo movimento indígena iniciado na década de 1970. Os artigos 231 e 232, respectivamente, “reconhecem aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e que “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses”, desvinculando-se definitivamente do paradigma integracionista e da instituição da tutela.

Com isso, o Estado brasileiro alinha-se a um panorama mundial em que muitas nações, diante da luta por direitos humanos e sociais, afirmam, por meio de seus ordenamentos constitucionais e legais, a possibilidade de os povos indígenas manterem suas identidades e práticas socioculturais. (BRASIL, SECAD, 2007).

Essas garantias às questões indígenas inscritas na Constituição Federal de 1988 abrem os canais que possibilitam a reformulação de todos os parâmetros legais e conceituais entre o Estado brasileiro e as nações indígenas, possibilitando, assim, a edição de importantes dispositivos legais que complementam e solidificam o posicionamento constitucional. Dentre esses dispositivos, ressaltam-se, no âmbito federal: o Decreto Presidencial nº 26/1991, que atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena em todos os níveis e modalidades; a Lei nº 9.394/96, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro

de 2001; o Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena, regulamentadas pela Resolução nº 03/CNE/99.

Cabem aqui algumas considerações sobre a Resolução nº 03/CNE/99. Essa Resolução estabelece, “no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (artigo 1º). Além de fixar diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, essa resolução regulamenta também a criação de mecanismos efetivos em prol do direito dos povos indígenas a uma educação de qualidade e diferenciada. A primeira está relacionada à criação da categoria “escola indígena”, reconhecendo-lhe a condição de escola com normas e ordenamento jurídico próprios, garantindo-lhe autonomia pedagógica e curricular. A segunda definição é a garantia de uma função específica para os professores indígenas, conforme se depreende nos artigos 6º e 8º:

Art. 6º - A formação de professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Art. 8º - A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

O artigo 7º da Resolução trata da formação de professores indígenas e estabelece que:

Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização e metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

O professor é o agente intercultural que propiciará a educação, diferenciada, intercultural e bilíngue. O seu papel é fundamental para a efetivação da escola indígena, por isso prioriza-se sua formação inicial e continuada.

A partir da publicação da Resolução nº 03/CNE/99, iniciou-se, no âmbito dos estados, estudos para disciplinar a matéria “[...] seja por meio de inclusão da educação escolar indígena nas leis orgânicas de educação, por parte das assembleias legislativas, seja por meio

de resoluções estaduais, geradas no âmbito dos conselhos estaduais de educação [...]” (GRUPIONI, 2004, p. 63). A meta é promover a adequação dos princípios das leis federais às particularidades e peculiaridades locais e alcançar a plena efetivação dos intentos previstos na Constituição Federal de 1988.

As questões levantadas permitem refletir os anseios da professora Gedy Weis – diretora da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio na Aldeia Limão Verde no Município de Aquidauana/MS, um dos locais da pesquisa – por uma proposta de educação diferenciada:

A Proposta Pedagógica da EEIEM Pascoal Leite Dias nasceu do desejo de se construir uma escola específica e diferenciada que venha atender aos anseios da comunidade indígena, da etnia Terena, em que está inserida. Na sua construção todos os segmentos da escola foram ouvidos e manifestaram sua opinião, mostrando o que já é conquista dos povos indígenas e qual a meta a ser alcançada. Também nessa discussão ouve o apoio das lideranças indígenas da Aldeia Limão Verde. Seguindo os princípios que fundamentam a Educação Escolar Indígena, esta comunidade busca uma escola que seja comunitária, específica, intercultural, bilíngue/multilíngue e diferenciada conforme se propõe no decorrer desta proposta. (Gedy, 2012)

Também nessa discussão houve o apoio das lideranças indígenas da Aldeia Limão Verde. Seguindo os princípios que fundamentam a Educação Escolar Indígena no Brasil, esta comunidade busca uma escola que seja comunitária, específica, intercultural, bilíngue/multilíngue e diferenciada conforme se propõe no texto do Projeto Político Pedagógico da escola. (Gedy, 2012)

Nesse contexto, avalio os esforços nos encaminhamentos da diretora da escola para superar, na prática, as dificuldades diante das novas questões que se instalam. Eis que é chegada a hora de olhar as contradições como desafios que exigem determinação e novas formas de reger a grande orquestra, composta por ideias e realidades, educador e educando, teoria e ação e, por fim, perceber meus passos pela prática da caminhada interdisciplinar.

1.3.1 Situação demográfica indígena brasileira

As abordagens desenvolvidas até aqui ampliam as discussões sobre a situação demográfica indígena brasileira. A minha experiência no magistério permite-me dizer que o Brasil é um país pouco apegado a levantamentos estatísticos, o que propiciou o descaso dos órgãos governamentais quanto a um recenseamento dos povos indígenas que retratasse a verdadeira extensão demográfica dos indígenas brasileiros.

A consequência dessa atitude tem-se refletido, por um lado, na escassez de dados oficiais sobre as populações indígenas; por outro, no fato de que os poucos disponibilizados, apesar de fornecidos por órgãos como SPI/FUNAI, não correspondiam à realidade, pois eram registrados de acordo com os interesses políticos dessas agências.

Desse modo, até o fim da década de 1970, pouco se conhecia sobre a demografia das populações indígenas no Brasil, situação que começou a modificar-se a partir da década de 1980, motivada por interesse de alguns demógrafos e antropólogos que se propuseram estudar as nações indígenas brasileiras.

Apesar dos interesses e esforços para realizar um completo levantamento demográfico das populações indígenas, os pesquisadores e recenseadores encontraram barreiras (falta de estradas, rios a serem vadeados, florestas intransponíveis, entre outros) para chegar até as populações a serem recenseadas e, para completar, a falta de recursos financeiros tornou mais difícil a realização de empreendimento tão abrangente e complexo.

Não podendo obter as informações necessárias para o cálculo de indicadores demográficos e contando apenas com indicadores fragilizados e fragmentados, baseados num reduzido número de populações, geralmente aquelas mais próximas dos centros urbanos, a alternativa era utilizar esses dados como verdadeiros e desenvolver os projetos e estudos sobre a projeção desses dados. Isso inviabilizava, de certa forma, qualquer iniciativa séria para dar prosseguimento aos projetos relacionados à população indígena.

Na tentativa de resolver essa situação, esses pesquisadores começaram a reivindicar a realização de recenseamentos periódicos e abrangentes de eventos vitais das populações indígenas. Essas reivindicações sensibilizaram o Estado, que, em 1991, realizou o primeiro censo nacional e levantou informações sobre as populações indígenas. Nesse censo, foram recenseados somente índios moradores de missões religiosas, de postos indígenas da FUNAI ou áreas urbanas, permanecendo ignorado um grande contingente de indígenas. (AZEVEDO, 1993).

Mesmo com deficiências, o censo de 1991 serviu como ponto de referência para uma análise comparativa da tendência evolutiva da população indígena. Além de servir como referencial para a inclusão dos indígenas nas estatísticas sociodemográficas oficiais do País, o censo de 1991 subsidiou a definição de políticas públicas para a melhoria de condições de vida da população indígena.

A inexistência de um censo indígena que retratasse com fidelidade o total da população indígena no Brasil obrigou os pesquisadores e até os planejadores dos órgãos

governamentais a buscar subsídios em levantamentos feitos por iniciativa de instituições religiosas, de saúde e de ONGs dedicadas à causa indígena.

A essas dificuldades somava-se o desafio que representavam as análises de indicadores demográficos baseados em pequenos números e a disposição de especialistas (demógrafos e etnólogos) interessados em empreender a adequação de metodologias próprias para estudar a diversidade.

Os esforços desses agentes – órgãos governamentais, entidades religiosas, ONGs, pesquisadores e estudiosos – geraram os conhecimentos necessários que promoveram o monitoramento de políticas públicas nas áreas de educação, saúde, etnodesenvolvimento, entre outras, permitindo novas reflexões no campo da demografia dos povos indígenas. Essas reflexões embasaram as abordagens teóricas e metodológicas do censo de 2010, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), facilitando e viabilizando, a partir desse censo, os trabalhos de todos aqueles engajados nos estudos indígenas.

De acordo com o IBGE:

No Censo 2010, o Instituto aprimorou a investigação sobre a população indígena no país, investigando o pertencimento étnico e introduzindo critérios de identificação internacionalmente reconhecidos, como a língua falada no domicílio e a localização geografia. Foram coletadas informações tanto da população residente nas terras indígenas (fossem indígenas declarados ou não) quanto indígenas declarados fora delas. Ao todo, foram registrados 896,9 mil indígenas, 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural. O total inclui os 817,9 mil indígenas declarados no quesito cor ou raça do Censo 2010 (e que servem de base de comparações com os Censos de 1991 e 2000) e também as 78,9 mil pessoas que residiam em terras indígenas e se declararam de outra cor ou raça (principalmente pardos, 67,5%), mas se consideravam “indígenas” de acordo com aspectos como tradições, costumes, cultura e antepassados (IBGE, 2010).

Os dados levantados e fornecidos pelo IBGE registram uma população de 896,9 mil índios no território nacional, dos quais 143.432 estão assentados na Região Centro Oeste e, destes, o Estado de Mato Grosso do Sul abriga a segunda maior população indígena do país, com 65.984⁴ pessoas, divididas nas etnias representadas no quadro a seguir:

⁴ Fonte: FUNASA. Disponível em <www.funasa.gov.br>. Acesso em maio de 2009.

POPULAÇÕES INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL	
ETNIA	POPULAÇÃO
Atikum	28
Guarani (nhandeva)	10.867
Kaiowá	31.256
Guató	175
Kadiwéu	1.214
Kamba	252 ⁵
Kinikinau	129
Ofaié	61
Terena	21.742
Não indígenas (em terras indígenas)	493
Outros	19

Desse universo populacional indígena do Estado de Mato Grosso do Sul, interessaram a esta pesquisa os povos das etnias Atikum, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié e Terena, que representam os “Povos do Pantanal”.

1.3.2 A situação atual das escolas indígenas no sistema de ensino brasileiro

Nessa caminhada, busco delinear a situação atual das escolas indígenas no sistema de ensino brasileiro, considerando apenas os momentos mais importantes que antecedem a promulgação de Constituição de 1988 e a sua evolução a partir desse evento, que marca uma nova era para as comunidades indígenas brasileiras.

A escola indígena, que historicamente sempre seguiu, no Brasil, as orientações e tendências politico-pedagógicas impostas pelo Estado, chega, após diversas etapas – aculturação, integração e assimilação dos povos indígenas – ao estágio em que é institucionalizada e emancipada, garantindo dessa forma o seu fortalecimento e a sua identidade perante as diversas realidades indígenas.

⁵ Por viverem na informalidade em área urbana do Município de Corumbá, os dados informados não constam nas informações da FUNASA.

Essa situação começou a mudar a partir de 1988, quando foram criadas as bases legais que propiciaram a construção de uma nova escola indígena, em substituição ao modelo colonial de escola para indígenas.

Com a promulgação da Constituição Federal, em outubro de 1988, houve o reconhecimento diferencial dos povos indígenas, que, pela primeira vez, seriam tratados como cidadãos com direito ao reconhecimento de suas diferenças. Com isso, eles deixaram de ser considerados como uma categoria transitória, em vias de extinção. Ao Estado coube, de acordo com a Constituição, proteger as manifestações das culturas indígenas e assegurar o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Com o direito substantivo assegurado, restava, então, a complementação, a qualificação desse direito para que a norma constitucional fosse cumprida, o que aconteceria ao longo dos anos com a edição de documentos normativos visando pôr em prática os preceitos constitucionais.

A Constituição de 1988, ao reconhecer aos diversos povos indígenas suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e seus direitos sobre as terras que ocupavam (art. 231), atribuiu às escolas indígenas uma nova função social com base alicerçada sobre as relações culturais, currículo e identidade.

No parágrafo 2º do artigo 210 da Constituição, no capítulo intitulado “Da Educação”, “[...] é assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Esse parágrafo constitui-se em verdadeiro “salvo-conduto” para os povos indígenas, pois a escola lhes foi, durante cinco séculos, um instrumento de opressão, o que, conforme acentua Freire (2001 b), está registrado atualmente na memória oral de muitos povos e foi até mesmo incorporado em alguns de seus mitos.

Após a promulgação da Constituição de 1988, dois instrumentos legais importantes no que concerne à educação são editados: o primeiro é a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) pelo Congresso Nacional; o segundo é o Plano Nacional de Educação (PNE). Esses documentos reestruturam todo o sistema educacional indígena, estabelecendo os critérios para a função social da nova escola indígena.

Na LDB (Lei 9.394/96), a educação indígena é mencionada em dois momentos: ao abordar o “Ensino Fundamental” (artigo 32), assegurando aos indígenas o uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem, e nas “Disposições Gerais” (artigos 78 e 79), que esclarecem o dever do Estado em oferecer uma educação bilíngue e intercultural, advindo com isso a formação diferenciada de professores, material didático e currículo específicos e diferenciados, alfabetização em língua materna e ensino do português como

segunda língua, tudo a expensas do Governo Federal. A lei garante ainda que cada escola é livre para definir seu próprio projeto político-pedagógico. (GRUPIONI, 2002a).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10,172/01, se comparado à LDB, é mais detalhado, apresentando um capítulo inteiro sobre a educação escolar indígena. O capítulo é dividido em três partes: o diagnóstico da escola, numa perspectiva histórica, as diretrizes gerais e, finalmente, os objetivos e metas. O PNE prescreve a responsabilidade legal dos sistemas estaduais de ensino pela educação indígena, deixando claro que essa responsabilidade pode ser delegada aos municípios. Por outro lado, diz ser de responsabilidade dos estados a implementação de programas contínuos de formação de professores e professoras. Também estabelece que os estados incumbir-se-ão da carreira específica dos profissionais do magistério indígena, com a criação da categoria de professor e professora indígena.

Várias metas com os respectivos prazos também foram propostas pelo PNE; entretanto o processamento de forma desigual para o cumprimento dessas metas na maioria das escolas indígenas do país, ou o descaso das autoridades em fazer-se cumpri-las acabou por deixá-las no esquecimento e nas sombras da lei. Desse modo, dos 21 objetivos e metas programados pelo PNE, com características bastante ousadas, pode-se dizer que nenhum deles foi contemplado plenamente nem pela União nem pelos estados.

No Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1998, encontramos o quadro complexo onde se insere a educação escolar diferenciada e de qualidade, intercultural e bilíngue (ou multilíngue) reivindicada pelos povos indígenas do Brasil. (BRASIL, 1998). Sua importância está no fornecimento de subsídios para reflexões sobre: multiétnicidade, pluralidade e diversidade; educação e conhecimentos indígenas; autodeterminação e comunidade educativa indígena, tendo como perspectiva um projeto escolar que contemple a educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada, para a nova escola indígena em formação.

Nessa trilha, a pesquisa/ação/formação passa a ser um campo emergente sobre educação, já que esse novo modo de saber parece indicar que os conhecimentos interdisciplinares aparecem como condição essencial para uma boa formação de professores.

Esse novo modelo de escola indígena ancora-se na proposta de que a educação a ser desenvolvida nas terras indígenas deva estruturar-se nos princípios da especificidade, da diferença e com característica comunitária, bilíngue e intercultural. Concretiza, assim, uma experiência que foi sendo pensada, testada e melhorada em várias comunidades indígenas, em

especial aquelas localizadas na Amazônia, como forma de resistência integradora até o advento da Constituição Federal de 1988.

Essas evidências estão presentes nas palavras da diretora da Escola Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias, da Aldeia Limão Verde, Município de Aquidauana-MS, Professora Gedy Weis:

A formação do aluno na educação escolar indígena necessita passar pelo viés interdisciplinar e intercultural, tendo em vista que os conhecimentos não são estanques e se inter-relacionam. A questão intercultural há de ser abordada, visto que ela permeia toda a discussão da construção da identidade do povo indígena no que tange ao respeito aos direitos próprios e do outro, daquilo que foi tirado e precisa ser reconquistado no cotidiano da comunidade. (Gedy, 2012).

Refletindo sobre a questão, é possível afirmar que os indígenas, amparados pela legislação, incentivados pelas suas organizações sociais e políticas e, sobretudo, motivados pela quebra do monopólio tutelar exercido pelo Estado, estão com os horizontes abertos para a autogestão da nova escola indígena. Nova escola que pretende valorizar os saberes indígenas, com seus complexos sistemas de pensamento, recuperando suas memórias históricas e reafirmando suas identidades, para construir, a partir dessa base, uma ponte que ligue os povos indígenas a outras experiências históricas diferentes e facilite o seu acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. (MEC, 1998).

1.3.3 Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

Em meio às articulações legais, destaco a criação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), no ano de 1998. O documento apresentou-se como uma forma criada pelo MEC para assegurar uma educação escolar indígena de acordo com os preceitos instituídos nas leis que regem a educação indígena.

De acordo com Camargo (2003, p.45):

[...] o RCNEI (1998), propõem uma educação escolar diferenciada respeitando o universo sociocultural das etnias. O desafio hoje não são as leis, mas a construção da escola indígena pelos índios, autônoma, levando em conta os projetos e os destinos dos seus povos: onde quer que exista escola, ela deve ser parte de um projeto que a transcende. É um longo caminho que, a julgar pelo movimento indígena organizado, os índios estão dispostos a percorrer.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena) apresenta:

[...] como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade, o RCNE/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares (RCNE/Indígena, 1998, p.14).

Ao explicitar os pontos comuns que distinguem as escolas indígenas das escolas não indígenas, o RCNE/Indígena procura integrar os etnoconhecimentos das comunidades indígenas aos conhecimentos universais selecionados e apropriados à educação indígena. Essa integração permitirá a construção de um currículo específico e próximo das realidades vividas pelas comunidades indígenas, gerando com isso uma flexibilização curricular livre das formalidades rígidas dos planos e programas, dirigidos aos indígenas, que antecederam a edição do Referencial.

O RCNE/Índio está dividido em duas partes. A primeira – *Para Começo de Conversa* – reúne os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos que orientam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. A segunda parte – *Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas* – tem a pretensão de fornecer referências para a prática pedagógica dos professores (índios e não índios) diretamente ligados às ações de operacionalização e desenvolvimento das escolas indígenas. Essa parte do documento dirige-se mais diretamente às salas de aula dos cursos de formação de professores indígenas e às próprias escolas onde esses professores atuam. (MEC, 1998, p. 14).

O enfoque dessa nova concepção curricular desloca o centro do processo avaliativo, que antes se situava na verificação quantitativa do conteúdo programático aprendido e na habilidade reproduzida pelo aluno, para a avaliação como um instrumento a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano.

1.3.4 Formação acadêmica dos professores índios: uma abordagem no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/Aquidauana

Após o que foi exposto até aqui, o meu esforço nesta abordagem sobre a formação acadêmica dos professores índios em Mato Grosso do Sul incide sobre a busca de elementos

que possam contribuir de alguma forma para subsidiar educadores e técnicos envolvidos com a tarefa de formação de professores para as escolas indígenas.

Nesse sentido, busco resgatar alguns dados da minha experiência como educadora e pesquisadora de comunidades indígenas, para compartilhar com todos aqueles envolvidos na educação indígena, de modo que possam tirar deles alguns proveitos.

Para entender da formação acadêmica dos professores indígenas, é preciso, antes de tudo, compreender que o movimento dos docentes indígenas apresenta contraste em relação ao educador da escola dos não índios. Enquanto este tem como origem sua institucionalização suportada em aparatos legalmente constituídos, a institucionalização dos professores indígenas só foi concebida após anos de lutas e reivindicações de direitos relacionados à interculturalidade, à língua materna, entre outros, e o reconhecimento, pelo Estado, da necessidade de professores indígenas nas escolas de suas comunidades.

Na década de 1970, por iniciativa de organizações não governamentais, começaram a surgir os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas. A iniciativa governamental começou a partir de 1980, quando as questões da educação escolar indígena passaram a ser de responsabilidade do Estado e, com isso, a maioria desses Programas passou a ter prosseguimento por intermédio das secretarias estaduais de educação.

De acordo com dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), no Estado de Mato Grosso do Sul habitam nove diferentes etnias e, para a efetivação das escolas indígenas com pedagogias próprias, nos termos da legislação, é fundamental o papel do professor indígena nessas escolas. Isso implica de certa forma, o desenvolvimento de projetos para a formação inicial e continuada desses educadores indígenas.

Na proposta dos Programas de Formação de Professores Indígenas elaborados pelo MEC, os índios sul-mato-grossenses, mediante respaldo legal de suas pretensões, conseguiram, na prática, implantação desses Programas no Estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Assim, em meados da década de 1990, começaram as primeiras experiências de formação de professores indígenas em MS. Primeiramente, por intermédio de entidades privadas e, mais tarde, a partir de 1999, como política pública, patrocinada pelo Estado. Dessa forma, é criado o Curso “Ára Verá”, dirigido à formação de professores dos povos Kaiowá e Guarani, em nível médio e, mais tarde, em 2006, o curso de licenciatura específica “Teko Arandú”, consolidado pela parceria entre UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) e Associação dos Professores Kaiowá e Guarani.

As outras sete etnias do estado, em 2007, uniram-se em torno do projeto “Povos do Pantanal”, também direcionado à formação de professores indígenas em nível médio.

Dentre esses programas de formação de professores indígenas, foi criado o Programa de Licenciatura Indígena (PROLIND), vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que se caracteriza como apoio a cursos de formação superior de professores para atuar em escolas indígenas de educação básica, e se constitui como o *locus* da pesquisa. Valendo-se desse programa e contemplada para reformulação, a proposta da Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” da UFMS/CPAQ foi apresentada no Edital nº 3 PROLIND/SECAD em julho de 2008. O projeto passou por inúmeras reformulações, sendo construído por diversas mãos, em reuniões realizadas em visitas *in loco* nas aldeias dos municípios de Porto Murtinho, Nioaque, Aquidauana, Anastácio, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti e Miranda. O processo contou com o apoio da FUNAI e das respectivas secretarias de educação e envolveu discussões com os alunos do Curso de Magistério Indígena – Normal Médio – Povos do Pantanal, no *Campus* de Aquidauana, com representação das etnias ATIKUM, GUATÓ, KAMBA, KADIWÉU, KINIKINAU, OFAIÉ e TERENA.

De posse dos dados coletados junto às aldeias e documentação referente às reuniões realizadas, as professoras Claudete Cameschi de Souza (UFMS/CPAQ) e Onilda Sanches Nincao (hoje também lotada na UFMS/CPAQ) procederam à reformulação do Projeto de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”. Assim, o projeto de 2008 sofreu transformações e acréscimos para contemplar as reivindicações e necessidades advindas da realidade das aldeias e reservas indígenas dos atikum, guató, kamba, kadiwéu, kinikinau, ofaié e terena. Procurou-se articular uma proposta que refletisse identidade, cultura e história desses sete povos e seus ideais de educação, amplamente discutidos ao longo dos anos, registrados em iniciativas anteriores que não se concretizaram, reapresentados em 2008 e reafirmados na I Conferência sobre a Educação Escolar Indígena – Etapas Locais e na I Conferência Regional da Educação Escolar Indígena “Povos do Pantanal”. Sua concretização viria no Projeto de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”.

O objetivo da proposta foi criar e implantar o CURSO DE LICENCIATURA PLENA – INTERCULTURAL INDÍGENA – POVOS DO PANTANAL, no contexto dos Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena – Povos do Pantanal, na modalidade de regime especial, presencial, em módulos de “alternância” (etapas no *Campus* de Aquidauana e em ambientes exteriores), a ser desenvolvido por profissionais das universidades parceiras e da Secretaria de Estado de Educação, em cuja jurisdição se

encontram comunidades das etnias Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena.

Desde a apresentação do documento solicitando o curso à UFMS, *Campus* de Aquidauana, havia a preocupação com o período de oferecimento, já que a clientela seria composta, a princípio, por professores e gestores escolares em exercício nas escolas indígenas. Assim, sugeriu-se que a maior parte dos dias letivos o curso fosse concentrada na etapa Tempo Universidade, no período de férias escolares, ou seja, nos meses de janeiro, fevereiro e julho, enfatizando que isso facilitaria o acesso da clientela ao *Campus* de Aquidauana. Essa solicitação encontra-se respaldada na LDB (art. 61), assim como em outras legislações complementares (Resolução nº 03/99; Parecer nº 14/99), as quais garantem a “capacitação em serviço” dos professores indígenas.

O Departamento de Educação do *Campus* de Aquidauana (hoje extinto), após a reestruturação do projeto original, encaminhou-o ao Conselho de Departamento do Departamento de Educação DED/CPAQ para aprovação e encaminhamento ao Conselho de *Campus* do *Campus* de Aquidauana, que, por meio da Resolução nº 177, de 29 de maio de 2009, opinou favoravelmente pela implantação do curso. O Departamento de Educação organizou a proposta nos moldes da UFMS e apresentou-o, em forma de Projeto Pedagógico, aos técnicos da Coordenadoria de Desenvolvimento e Avaliação do Ensino, da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (CDA/PREG), consultando-os sobre a possibilidade da viabilização desse projeto para atender a solicitação da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

Esse documento representa, portanto, o resultado de um longo processo de lutas e (re) formulações por parte de representantes dos professores indígenas dessa região do Estado, assim como representa a proposta de um Projeto Pedagógico para a implantação do CURSO DE LICENCIATURA PLENA – INTERCULTURAL INDÍGENA, no contexto dos Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena “Povos do Pantanal”. Confirmada a possibilidade de implantação, o Departamento de Educação e a Direção do *Campus* constituíram comissão para a elaboração de subprojetos para cada área de conhecimento proposta (Núcleos de Aprofundamento), resultando num único projeto enviado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG), para análise e encaminhamento aos órgãos superiores para aprovação e implantação a partir de 2010. Posteriormente, por intermédio da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), estabeleceu-se o convênio entre a UFMS/*Campus* de Aquidauana, o Comitê Estadual de Educação Indígena e a Secretaria de Estado de Educação,

solicitantes institucionais, e instituições parceiras: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e secretarias de educação dos municípios envolvidos no projeto.

O objetivo do curso é formar professores indígenas para a escola básica em quatro grandes eixos: Linguagens e Educação Intercultural, Matemática e Educação Intercultural, Ciências Sociais e Educação Intercultural e Ciências da Natureza e Educação Intercultural. Trata-se, pois, de uma formação específica, de cujo processo participei coordenando as questões, discussões e reflexões sobre arte e cultura no eixo Linguagens e Educação Intercultural. Nessa coordenação, contei com as valiosas contribuições da Professora Dra. Claudete Cameschi de Souza, que, há algum tempo vem, incansavelmente, voltando suas pesquisas e projetos para a educação escolar indígena.

Nessa perspectiva, torna-se importante observar como o Projeto Político Pedagógico de Formação de Professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena das etnias que formam os “Povos do Pantanal” – MS propõe superar a fragmentação e os modelos de organização curricular tradicional por meio da Arte como componente curricular do eixo Linguagem e Cultura. Entendo que, quando temos acesso aos bens culturais que a humanidade construiu ao longo dos anos, entre eles está o conhecimento artístico, conforme a redação do Projeto:

A produção e reprodução da sociedade, Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena se articula e se concretiza no território a partir de sua organização social, cosmologia e práticas culturais ressignificadas. Entendendo que a cultura como já visto é produto e não pressuposto, é preciso considerá-la como constitutiva dos processos próprios de aprendizagem em sua dinâmica social e não como uma substância estática, o que nos impede de se referir à cultura como algo a ser resgatado.

Assim, os encaminhamentos das minhas discussões levam em conta a concepção de currículo adotada no curso como “núcleo articulador dos diferentes conteúdos curriculares constitutivos das práticas pedagógico-educacionais, explicitando seus objetivos e princípios norteadores do processo escolar”, pois as questões metodológicas da investigação interdisciplinar suscitam que novas luzes sejam acesas na formação do professor pesquisador, reiteradas na contribuição de Ivani Fazenda:

Nossa busca revelou professores muitas vezes perdidos na função de professor, impedidos de revelarem seus talentos ocultos; anulados no desejo da pergunta, embotados na criação; prisioneiros de um tempo tarefeiro, reféns da melancolia; induzidos a cumprir o necessário, cegos à beleza do supérfluo (FAZENDA, 1994; 1995; 1997; 2001; 2003).

Sem dúvida, a pesquisadora percorre caminhos para o desvelamento da prática. Utiliza-se das metáforas no exercício das descobertas e interage com cada papel das histórias de vida que vêm à tona nessa forma interdisciplinar de pesquisar. Percebo investigações que se tornaram únicas e hoje alimentam as bibliotecas das escolas. Segundo a pesquisadora, o recurso da metáfora permitiu a ela “colocar-se na pele de seus sujeitos” e compreendê-los “no limite de suas especificidades, na essencialidade de seus talentos”. Essa atitude é própria de quem compreende as características interdisciplinares da pesquisa e identifica aquilo que vai investigar.

Diante dessas reflexões, entendo os encaminhamentos da autora como desafios, uma vez que a formação de índios como professores é uma tarefa muito complexa. A diversidade étnica das comunidades indígenas, a heterogeneidade e a diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas e de formação vividas pelos professores índios (em formação) e por suas comunidades implicam soluções diferentes para as diferentes etnias, bem como a adoção de modelos diferenciados de formação de professores.

Ousando nesse compromisso, nem sempre com sucesso, os professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/Aquidauana buscam desenvolver, nos professores indígenas, competências profissionais que lhes permitam atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Isso significa que o professor indígena, além de suas atribuições de disseminador de conhecimentos, em diversas situações deve atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia. Ao lado dessas atribuições, cabem a ele também as tarefas de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação de conhecimentos inerentes ao processo escolar.

Por outro lado, o professor busca ter os conhecimentos necessários que lhe permitam agir como pesquisador, tanto da história e da cultura do seu povo, como também dos conhecimentos significativos das diversas áreas de conhecimento. Nesse sentido, assinala o documento do MEC que os professores indígenas:

[...] têm a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar (BRASIL, 2002, p. 20-21).

O texto da lei, ao proclamar que o ensino indígena será um ensino diferenciado e de qualidade, expõe a necessidade de que os professores indígenas também sejam diferenciados e de qualidade, o que só será possível se esses professores indígenas pertencerem às suas respectivas comunidades. Isso se constitui em um dos principais desafios para a consolidação da nova escola indígena, porque, apesar dos avanços significativos, nos últimos anos, no processo de qualificação profissional dos professores indígenas, uma formação específica requer como base uma formação mínima de escolarização. E isso não acontece com a maioria dos professores indígenas que ministram aulas nas escolas indígenas, pois muitos deles não concluíram sua escolarização básica nem tiveram uma formação em magistério. Como a legislação que trata do direito dos índios prevê que os professores indígenas possam ter a formação específica “em serviço”, ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula e concomitantemente à sua formação básica, fica difícil conciliar as duas situações, ao mesmo tempo, num mesmo ator; no caso, o professor indígena.

Essas situações estão sendo equalizadas na UFMS/*Campus* de Aquidauana pela alternância modular, que garante aos professores indígenas a formação “em serviço”, ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula e simultaneamente à sua formação básica, quando esta é incompleta. Com isso, tem-se atendido à demanda de escolarização das comunidades indígenas denominadas “Povos do Pantanal” e garantido aos professores indígenas o cumprimento da legislação no que se refere a essa formação específica.

Apesar das ações de capacitação e cursos rápidos para formação de professores indígenas, muitas secretarias estaduais de educação, por não contarem com os recursos financeiros adequados e nem com equipe técnica qualificada, não conseguiram estruturar-se ou fazer deslanchar seus projetos para o trabalho com a Educação Indígena. Disso decorreram atrasos na implantação dos projetos de formação desses professores nos seus estados e impossibilitou-se a completa efetivação da educação indígena na forma da lei, em diversos textos legais e normativos. Necessário se faz, portanto, refletir sobre quais alternativas podem ser propostas para acelerar o processo de desenvolvimento da formação dos professores índios e da educação escolar indígena sob os princípios da interculturalidade e do bilinguismo ou multilinguismo.

Considerando as concepções apresentadas nos primeiros passos desta caminhada, a seguir busco aprofundar os estudos sobre a cultura indígena para melhor compreender a multiplicidade do movimento interdisciplinar na construção do conhecimento, de forma a conciliar a formação de professores indígenas às demandas de suas comunidades.

2ª PASSO - CONSTATAÇÃO NA EDUCAÇÃO, NA ARTE E NA CULTURA INDÍGENA



A arte de olhar a vida com arte:
é abrir espaço para um ensino
mais humano,
é encontrar novas formas de
capturar as imagens,
é ousar dar novos sentidos à vida.

Ana Lúcia Gomes da Silva - 2013

Esta pesquisa vem mostrando que as questões indígenas têm passado por processo de mudanças e que, apesar das resistências, encontra-se em constante reestruturação. A fim de aprofundar os estudos, convido o(a) leitor(a) a acompanhar-me nesse universo, à luz dos teóricos, para melhor compreender a multiplicidade do movimento interdisciplinar na construção do conhecimento mediante uma nova ótica. Sobre isso, dou voz ao Professor Arnoldo Hoyos Guevara (2011), que chama a pensar sobre as mudanças no sistema educacional tradicional, focalizando a questão da educação para a sustentabilidade. Uma sociedade sustentável que contribui com novas atitudes e ações para os avanços dos passos: do “chão batido ao asfalto novo”. Essa direção sinaliza desafios para construir uma educação inovadora, onde os olhares e os diálogos sejam elementos de base no chão batido dentro de um processo de reforço para receber a camada de asfalto. Relações pautadas em comprometimentos de um educador consciente da necessidade de mudança de valores para uma qualidade de vida social, econômica, ambiental e, sobretudo, educacional.

2.1 NA EDUCAÇÃO

No estágio atual do ensino, o professor não é mais visto como aquele que detém todas as possibilidades do conhecimento e do saber; o aluno é considerado, também, como

protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, é preciso enxergar o ensino sob outro prisma, pois as aulas, antes estáticas, agora acompanham as constantes transformações provocadas pelo avanço das pesquisas e pelo fenômeno da globalização. Tudo isso obriga os pesquisadores, educadores e técnicos ligados à educação a buscar caminhos que permitam a compreensão e o estabelecimento de uma nova forma de olhar o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, o que implica o surgimento de várias ideias. Dentre essas ideias, surge a interdisciplinaridade como uma forma de contribuir para superar a fragmentação do conhecimento e suas implicações sobre a educação.

A história da Interdisciplinaridade está relacionada com a evolução dos esforços humanos para integrar situações e aspectos que sua própria prática científica e social separa. Isso exige o conhecimento do objeto de estudo de forma integral, estimulando enfoques metodológicos mais idôneos para a solução de problemas concomitantes e incidentes na pluralidade de disciplinas científicas, independente de seus métodos, normas e linguagem.

O tema “interdisciplinaridade” é muito atual e subsiste em todos os fenômenos ou situações da natureza, que são essencialmente interdisciplinares, e, portanto, também se refletem nos problemas da prática social, que, por sua vez, respondem a questões interdisciplinares, entendendo o homem como um sujeito particular da natureza.

Os estudos acadêmicos acerca da interdisciplinaridade remontam às décadas de 1960 e 1970, quando organismos internacionais de educação começam a contribuir de forma significativa para o movimento interdisciplinar. Esse fenômeno vem com força global a partir de 1970, com grande enfoque nas reuniões realizadas pela UNESCO e OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), com destaque para os seguintes eventos:

- UNESCO 1968: Conferência Internacional sobre educação, realizada em Paris, exorta os Estados-Membros a atribuir “maior importância à investigação interdisciplinar”.
- UNESCO 1970: Seminário internacional realizado na costa do Marfim investe na formação de professores para a interdisciplinaridade.
- Centro de pesquisa e inovação do ensino referente à OCDE, 1970: realiza um seminário internacional em Nice sobre o tema "interdisciplinaridade nas universidades”.
- UNESCO 1972: publica o livro "Novas tendências na integração do ensino das Ciências”.

A interdisciplinaridade, do ponto de vista conceitual, é um termo utilizado pelos especialistas com diversos significados e matizes, espaço onde se destacam autores como

Japiassú (1976) e Fazenda (2008, 2006 e 1997), que contribuíram significativamente para o seu desenrolar.

Segundo o entendimento desses autores, o termo “interdisciplinaridade” ainda não possui um conceito próprio porque apresenta diferentes significações e compreensões. Os diversos termos que servem para designar a interdisciplinaridade trazem sempre a mesma conotação. Para Japiassu (1976, p. 74), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Fazenda, por outro lado, apresenta diversos conceitos pesquisados no relatório CERI/HE/CP/69.01 (1969), ressaltando o de Guy Michaud, que propõe uma distinção terminológica em quatro níveis: multi, pluri, inter e transdisciplinar.

Se não há ainda um consenso entre os diversos autores quanto à definição de interdisciplinaridade, os pesquisadores e estudiosos veem a interdisciplinaridade como uma forma de conciliar as mudanças de atitude e as adaptações necessárias aos rumos da educação. Dentre eles, Fazenda, que, em estudos realizados em 1989, já percebia as dificuldades enfrentadas, tanto por professores como alunos, para escrever e comunicar-se oralmente. Essa falha na educação, segunda a autora, era decorrente do modelo do sistema educacional brasileiro, que não conseguia produzir os resultados esperados – a escrita e a comunicação oral dos educandos. Nesse sentido, acentuou que:

Somos produto da ‘escola do silêncio’, em que um grande número de alunos apaticamente fica sentado diante do professor, esperando receber dele todo o conhecimento. Classes numerosas, conteúdos extensos, completam o quadro desta escola que se cala. Isso complica muito quando já se é introvertido. (FAZENDA, 1989, p.15).

Nesse mesmo sentido e com a mesma preocupação, anos depois (2003) a pesquisadora, discorrendo sobre o caminhar da interdisciplinaridade no Brasil, observa que:

O ensino da língua é empobrecido, restringindo-se ao formal. Educação artística e educação física não são mais obrigatórias; a comunicação torna-se sem expressão e a expressão sem comunicação; os livros didáticos garantem a memorização e as regras gramaticais ‘por elas mesmas’ reprisadas em exercícios estéreis. O som, as mãos, as formas, as cores, os espaços, os materiais plásticos não fazem parte da programação; as expressões são vazias, a linguagem desordenada, o corpo ausente. (FAZENDA, 2003, p. 60).

Nos posicionamentos de Fazenda (1991), emerge um comprometimento em esclarecer a interdisciplinaridade como uma atitude tomada pelo profissional diante do

conhecimento, na tentativa de buscar alternativas para conhecer mais e além de sua área. Essa busca nos leva a romper com as barreiras entre as disciplinas por meio do diálogo constante entre professores e do desenvolvimento de projetos coletivos, em que todos possam trabalhar integrando teorias, métodos e práticas. Isso significa modificar a prática e o funcionamento das escolas em que trabalhamos e da sociedade em que estamos inseridos. Além disso, aponta para a substituição de uma concepção fragmentária e individualista do ser humano por uma visão de ser em constante processo de transformação, que necessita da interação social para desenvolver-se.

Considerados esses aspectos, as novas tecnologias têm modificado o modo de vida das pessoas e, por extensão, atingem o sistema educacional, enquanto a cultura e o progresso social passam a ser o suporte material de um desenvolvimento globalizado. Esse desenvolvimento não chega, no entanto, a transformar o modo de atuação do professor, que continua a trabalhar o conteúdo didático de forma parcelada, fragmentada e distanciada de uma perspectiva interdisciplinar.

A organização atual dos currículos, da forma como vêm sendo trabalhados, por disciplinas, mostra-se insuficiente para lidar com os complexos fenômenos da realidade. Esses currículos fazem com que os educadores utilizem inadequadamente os conhecimentos, repartindo-os em fragmentos dispersos e apresentando aos alunos apenas um acúmulo de informações pouco relevantes para sua vida profissional.

Daí a necessidade de se desenvolver novas abordagens curriculares com feições interdisciplinares, capazes de alcançar a interpretação da realidade a partir de uma nova concepção e de modo que o processo seja assumido como o *modus operandi* dos educadores. Explico: apesar da existência de embasamento teórico para a execução de um trabalho com a interdisciplinaridade, aos currículos atuais ainda falta um ajustamento lógico, que permita a abertura de espaços entre os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Essa mudança possibilitará uma interseção com a vida sociopolítica dos estudantes e permitirá que o professor revolucione a sua ação pedagógica pela postura interdisciplinar.

A tarefa de busca de novos currículos exige ação adequada do professor. Este, na condição de sujeito pesquisador, precisa alçar novos voos, ou seja, continuamente buscar teorias, ampliar seus conhecimentos por meio de trocas de experiências com os outros professores, para poder analisar sua prática e refletir sobre o caminho que o aluno está seguindo.

Ivani Fazenda é como já mencionamos, a pioneira nos estudos interdisciplinares no Brasil. Suas primeiras pesquisas revelaram professores perdidos em suas funções, impedidos

de revelar seus dons naturais, bloqueados nas suas criações, robotizados nas tarefas cotidianas, desapontados e alienados. A interdisciplinaridade, como tudo que é inovador, exige nova postura e transformações nas práticas docentes.

Fazenda (1995) partiu da necessidade de o professor trazer o conhecimento vivenciado, não só refletido, mas percebido e sentido. O sujeito, na perspectiva interdisciplinar, duvida das teorias postas e até então inquestionáveis, compreendendo-as como incompletas para as práticas cotidianas e existenciais e partindo para a busca da marca registrada, pessoal, na práxis. Essa marca registrada passa pela subjetividade, pela metáfora interior. Dessa forma, segundo Fazenda (1991), o conhecimento interdisciplinar deve ser uma comunicação entre os domínios do saber, e não uma forma de neutralizar todas as significações das outras disciplinas. Uma atitude interdisciplinar leva o especialista a conhecer as barreiras de sua disciplina e acolher as outras disciplinas na tentativa de substituir o conhecimento fragmentado por um conhecimento unitário. Isso confere validade ao conhecimento do senso comum porque é por meio do cotidiano que damos sentido à nossa vida.

Assim como Fazenda, Japiassu (1976) também pensa que, no ensino, uma metodologia interdisciplinar requer uma reformulação generalizada das estruturas de ensino das disciplinas, à medida que coloca em xeque não somente a pedagogia de cada disciplina, mas também o papel do ensino. É preciso que cada profissional esteja impregnado de um espírito epistemológico suficientemente amplo para que possa observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especialidade.

Diante das complexidades das questões na educação, as reflexões dos autores fazem-se pontuais sobre a interdisciplinaridade na prática docente e descortinam a forma como a percepção auxilia o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. Apontam também para as múltiplas implicações da observação, da ação e da intervenção, fazendo-me ver e entender o mundo em sua rede infinita de relações, que me levam a uma nova estrutura de pensamento, a uma nova dimensão.

2.2 NA ARTE

Feitas essas ponderações interdisciplinares, sigo na construção do caminho por mim denominado como “reencontro com a arte”. Esses passos são próprios quando me deixo levar pelas provocações da veia artística, reconhecendo que nem sempre me dei conta de que no

velho, mas significativo “chão batido” parece estar a decisão de continuar educando-me pelo olhar, pela forma de ver nas inquietudes das dificuldades e possibilidades. Dos pontos refletidos no caminho, também nem sempre me percebi como provocadora de novos conhecimentos na arte-educação, mas hoje, em tempos de construção do “asfalto novo”, sinto-me redescobrimo-me nas manifestações interdisciplinares, expressas na ação de ensinar e aprender. Falo de educadores compromissados com suas tarefas, refletindo sobre suas próprias práticas pedagógicas, atentos às suas consequências. Educadores que vão transformando e recriando seus conhecimentos, comandados pelo desejo do saber que querem compartilhar.

Viver esse reencontro com a arte é perceber-me inteira no papel de aprendiz e de mestre. Uma relação partilhada e envolvente entre a racionalidade da ciência e a profundidade da emoção no movimento da vida. Raras vezes temos a possibilidade de olhar para nossa própria prática e refletir com mais profundidade sobre ela, enquanto pintamos uma flor, uma paisagem ou ainda sem formas na formação. Mesmo correndo o risco de ser repetitiva, reafirmo que hoje, em “asfalto novo”, sem deixar de lado o que aprendi no “chão batido” do caminho, olho estas flores que pinteí no reencontro com a criação:



Fig. 05,06 e 07.– Óleo sobre tela “Reencontro com a criação” Ana Lúcia
Fonte: Acervo particular da pesquisadora, 2013.

Sinto-me parte viva nesse universo, visto que, desde o princípio da história, o homem vem buscando formas de exprimir seus sentimentos por meio da Arte, nessa busca instigante pelo sentido da vida, em que se encontra a força do sonho, da comunicação e interação pelas formas, pelas cores e luzes. O homem foi construindo seu conhecimento sobre a Arte, enquanto representação do “belo”, da realidade histórico-social e cultural, forma de expressão e manifestação humana diante da natureza em sua totalidade, transmitindo, assim, às novas gerações, a forma de ler, compreender, interpretar e registrar o mundo, em diferentes períodos da humanidade. E nas comunidades indígenas não foi e nem é diferente.

Nessa linha de pensamento Gazy Andraus, em parceria nos escritos, argumenta que “os próprios indígenas, tendo sua mente mais conectada à natura, e provavelmente usando mais equilibradamente os hemisférios cerebrais, têm provavelmente uma intuição mais apurada, em que há um equilíbrio mais salutar na sua vida”. O pesquisador que analisa as

expressões artísticas em quadrinhos como condição para uma melhor existência humana complementa: “para eles, a arte, a pintura, o trabalho etc. são uma coisa só! Não as distinguem como nós, que dividimos mais nossas mentes, aleijando certos desenvolvimentos em prol a outros”.

Em se tratando dos povos indígenas, somos sabedores de que, ao longo de sua história, eles vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo. Os resultados são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios e definir métodos adequados são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana.

Em meio aos mistérios da existência humana e suas principais dificuldades para se educar e educar o outro creio que, a reflexão sobre o trabalho na educação pode envolver o relacionamento das áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. Um trabalho que tenha por referência propostas coerentes, voltadas para a construção de uma pedagogia indígena intercultural que concilie de forma equilibrada a escola, articulando as experiências e os conhecimentos tradicionais da comunidade com os conhecimentos científicos. Uma pedagogia capaz de tornar eficaz a formação de professores indígenas para a escola básica, que, por sua vez, propõe a melhoria da qualidade de ensino e da educação escolar dos povos indígenas.

É fato sabido que, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional — LDB —, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, o país vive um momento de intensa atividade político-educacional. Isso se dá em razão das determinações legais relacionadas a mais uma reforma do sistema de ensino no Brasil.

A LDB, em seu Art. 61, propõe que a formação de profissionais da educação atenda os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento do educando, promovendo a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Em outras palavras, a organização do trabalho pedagógico na instituição escolar deve encontrar, na prática social, seu ponto de partida e de chegada. Dessa forma, o profissional da educação se construirá nas relações sociais, tornando-se sujeito partícipe de um projeto coletivo que poderá conduzi-lo à superação das suas necessidades.

No caso específico da Educação Escolar Indígena, no que se refere à formação de professores indígenas, os diversos documentos oficiais e as formulações dos próprios indígenas refletem e explicitam claramente temas como currículo e formação especializada de professores índios. Exigem políticas integradas de ensino e pesquisa, coerentes com o que prevê a LDB em seus artigos 78 e 79, buscando a formulação de princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, epistemológicos, semióticos, entre outros, que devem nortear as diferentes realidades curriculares experimentadas pelas várias etnias.

Conforme o Parecer 14/99⁶ da Câmara de Educação do Conselho Nacional de Educação, aprovado pela Resolução nº 03/99, “é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar”. Nesse sentido, a legislação assegura que a formação de professores indígenas não se realiza sem a efetiva participação da comunidade. Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor indígena constitui-se como um novo ator nas comunidades indígenas e que terá de lidar com vários desafios e tensões que surgem no contexto escolar. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos que o tornem um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade. (BRASIL, 1999b).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que o ensino de Arte constitua-se como um componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica. No ano de 1997, reforçando os enunciados na LDB foram publicados pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), órgão vinculado ao MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que destacam diversas finalidades da Arte na formação dos educandos, como a compreensão, a manutenção e a divulgação da nossa cultura, incluindo a cultura indígena.

Entre os autores que incentivaram o ensino da Arte na educação escolar está Ana Mae Barbosa, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo-USP, que muito contribuiu para a valorização da arte. Ela declara, numa entrevista concedida para a Agência USP de Notícias e publicada em 20 de novembro de 2007, que “Não é possível conhecer um país sem conhecer e compreender sua arte” e, no mesmo sentido, complementa:

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção, a imaginação, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e

⁶ Parecer CEB/CNE nº 14/99, páginas de 15 a 17, trata da formação do professor indígena.

desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p. 18)

Assim, a inclusão de estudos da arte na educação escolar indígena facilitará em muito a aprendizagem e, de certa forma, permitirá a revitalização da cultura indígena por meio da música, de representações teatrais e da dança, seja festiva, fúnebre ou de celebração religiosa. A dança, em especial, tem-se transformado em espaço de articulação das práticas pedagógicas para as reflexões desses povos sobre seu passado e futuro, servindo de orientação do seu lugar no mundo globalizado.

Nas etnias que vivem em Mato Grosso do Sul, a dança do Bate-Pau e Siputrema representa uma das formas de manifestações artísticas e culturais. As apresentações são comuns em dias festivos, como no Dia do Índio, e simbolizam, além de uma linguagem significativa na história desses povos, uma forma de expressão para a aprendizagem das crianças, que se alegram com as manifestações. A dança é executada por homens e mulheres de várias idades, de crianças a idosos. Toca-se flauta e tambor para dar ritmo aos passos dos dançarinos. As cores rituais são a vermelha, a azul e a branca. As vestes, de penas de ema e de palha, são especialmente preparadas para a dança ritual. Os homens e as mulheres carregam longas taquaras nas mãos e, com elas, desenvolvem uma coreografia, ora batendo as taquaras nas de outros dançarinos, ora batendo-as no chão. O final da dança é marcado pela reunião dos dançarinos em círculo e a união das taquaras, sobre as quais é colocado um guerreiro, que é então erguido e ovacionado.⁷

Na versão da etnia terena, apenas homens dançam o Bate-Pau; as mulheres dançam o Siputrema. Em momento festivo, presenciei alunos da Escola Municipal Indígena 31 de Março/Polo, localizada na Aldeia Brejão e extensões, pertencente ao Posto Indígena de Nioaque-MS, apresentando a dança do Bate-Pau, conforme imagens abaixo:

⁷ *Ovacionado* significa aplaudido de forma entusiástica. *Ovação* é um ato de aclamação.



Fig. 08, 09,10, e 11. Projeto: Revitalizando a Cultura Terena - Etapas da dança do Bate-Pau com alunos da Escola Municipal Indígena 31 de Março /Polo do Município de Nioaque/MS. 2010
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2009.

A dança está registrada nos estudos sobre a arte e a cultura indígena terena, numa perspectiva de interculturalidade, considerando os aspectos antropológicos, psicopedagógicos e históricos. Nesse sentido, urge a revitalização do processo histórico educativo vivido nas famílias e na comunidade, estabelecendo o intercâmbio entre os saberes tradicionais e os novos conhecimentos, ainda, favorecendo abordagens de entrosamento com outras áreas, uma vez que a própria arte possui uma dimensão interdisciplinar. Fazenda (2005) ensina que a interdisciplinaridade é entendida como uma mudança de atitude na forma de conceber, compreender e entender o conhecimento; uma troca em que todos saem ganhando, uma vez que há uma mudança de atitude. E a Arte, como polo dinamizador do currículo, teria como mérito o fato de possibilitar uma relação significativa de ensino e aprendizagem.

Por isso, acredito ser essencial ampliar a compreensão sobre o processo de ensinar e aprender arte no Brasil. E se perguntarem como contribuo para promover tais mudanças?

Asseguro ao(a) leitor(a) que, no meu percurso do “chão batido ao asfalto novo”, venho desenvolvendo ações como a que descrevo na sequência, realizada durante o I e II Encontro de Arte-Educação da UFMS no *Campus* de Aquidauana em 2008 e 2009:



Fig. 12 e 13. Banners anunciando o I e II Encontro de Arte-Educação da UFMS/Aquidauana em 2008 e 2009.
Fonte Acervo particular da pesquisadora

Essas ações foram reconhecidas e aprovadas nos Projetos e Relatórios de Atividades de Extensão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis - Coordenadoria de Extensão, Cultura e Desporto. Nesses projetos, participei como coordenadora:

- Nas oficinas que evidenciaram a compreensão das múltiplas linguagens da arte e o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem mais criativo, relacional e dinâmico.
- Nas articulações sobre a formação de uma postura crítica no campo do sentido das linguagens artísticas durante as discussões promovidas pela mesa de debates “As múltiplas linguagens artísticas e culturais na educação de MS”. A mediação foi presidida pelo professor Américo Calheiros – Presidente da Secretaria de Cultura de MS.
- Nas percepções sobre a expressão corporal durante a performance “O trem do pantanal”, do teatrólogo Célio Adolfo (hoje falecido).
- Nos subsídios para uma ação pedagógica centrada na difusão e no domínio de conhecimentos específicos das visualidades contemporâneas, considerando a influência que estas exercem na relação homem-mundo;



Fig. 14 e 15. Produções dos participantes nas oficinas do I e II Encontro de Arte-Educação na UFMS/*Campus* de Aquidauana em 2008

Fonte: Acervo da pesquisadora.

- Na caracterização da cultura regional e local, enfoquei a produção artística em seus diferentes momentos históricos, ajudando assim a compreender melhor a questão do processo cultural indígena, em especial na Oficina sobre a Iconografia Indígena – ministrada pela Artista plástica Anelise Godoy:



Fig. 16. Imagens da Oficina sobre Iconografia Indígena, ministrada pela artista plástica Anelise Godoy em 2009 **Fonte:** Acervo particular da pesquisadora.

- Na valorização das experiências teórico-práticas-artísticas dos professores da instituição e acadêmicos do curso de Pedagogia da UFMS/*Campus* de Aquidauana, com a publicação de uma revista em Arte-educação: Um olhar sobre a Arte no Curso de Pedagogia da UFMS em Aquidauana, como na imagem que segue:



Fig. 17. Revista: Um olhar sobre a Arte no Curso de Pedagogia da UFMS, publicada pela Editora Grafiarte – Anastácio em 2009.

Fonte: Acervo da pesquisadora

Pode parecer ingênuo ao/à leitor/a reconhecer mudanças em iniciativas como as citadas, mas asseguro que tais ações refletem-se não só na necessidade da Arte, mas na sua capacidade transformadora da teoria na prática e vice-versa. Os participantes sentem-se instigados a adentrar o terreno criativo da condição humana. Um solo fecundo que interage em todos os momentos da nossa vida como também tem presença marcante na educação. É por meio da arte que se desenvolve em crianças e jovens a certeza da capacidade que eles têm para ampliar seu potencial cognitivo e, assim, olhar o mundo de modo diferente. Segundo Graça Proença (2001, p. 7): “[...] O homem cria objetos não apenas para servir utilitariamente dele, mas também para expressar seus sentimentos diante da vida.” Toda a aprendizagem diz respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo de magia e objetividade perante o conhecimento.

Prossigo com algumas ideias que podem concorrer para alargar o debate sobre a complexidade do ensino da arte, a fim de estimular a reflexão sobre o desenvolvimento da atividade artística no âmbito da educação.

2.2.1 Conceito e concepção

A Arte⁸ (do Latim “ars, artis”), no seu sentido etimológico, tinha uma acepção muito mais ampla do que aquela em que é hoje empregada. Falava-se em arte a respeito de qualquer atividade na qual se dava valor também ao modo pelo qual ela se explicitava. Desse sentido amplo, participavam expressões e termos como: a arte do bem viver, as artes mecânicas, a poesia, a pintura, etc. Depois de uma longa elaboração milenar, hoje o conceito de arte se torna menos impreciso, referindo-se mais explicitamente a uma atividade espiritual criadora de beleza, não subordinada a modelos, resultante de uma visão intuitiva, e não de um conhecimento racional e tendente a exprimir o espírito na forma sensível. A atividade espiritual que especifica a arte caracteriza-se por uma exigência de perfeição que constitui a síntese de três exigências distintas: unidade, integridade e harmonia.

Damáσιο (1996, p. 58), investigando acerca do funcionamento da razão e da emoção, afirma que:

A emoção é um componente integral da máquina da razão (e que) a razão humana depende não de um único centro cerebral, mas de vários sistemas cerebrais que funcionam de forma concertada ao longo de muitos níveis de organização neuronal.

A ideia de que o ser humano não funciona acionando centros individuais para a visão, para a linguagem, para a razão, mas por meio de sistemas formados por várias unidades cerebrais interligadas, faz requerer um aprendizado, qualquer que seja a etapa da sua formação, que estimule, igualmente, toda a sua capacidade sensível. Segundo o autor, os sentimentos e as emoções não são um luxo, mas espécies de guias internos que permitem a comunicação entre outros sinais do corpo, que, por sua vez, os pode também guiar. Contrariando a ciência tradicional, ele considera os sentimentos e as emoções tão cognitivos quanto qualquer outra percepção.

Ao informar, cientificamente, que a relação entre vida e consciência é surpreendente, que ações eficazes requerem a companhia de imagens eficazes, e que essas imagens é que permitem a escolha entre repertórios de padrões de ação e ainda aperfeiçoar a execução da ação escolhida, Damásio esclarece a interdependência entre os mecanismos que envolvem e

⁸ ARTE- Maneira de fazer uma coisa segundo as regras; arte militar, oratória, dramática. Modo pelo qual se obtém êxito; habilidade: a arte de agradar, de comover. Expressão de um ideal de beleza nas obras humanas de um país, de uma época: a arte italiana. (Dicionário Larousse)

estimulam a consciência e a sensibilidade do ser humano. Sendo a fonte da criatividade a capacidade de transformar e combinar imagens de ações e cenários, a manipulação eficaz dessas combinações é responsabilidade de uma consciência bem formada e em pleno gozo de suas funções. Por outro lado, o desejo, entendido como impaciência criativa, é, em qualquer tempo, o instrumento de estímulo ao pensamento e ao gesto criativo.

Se o estímulo à percepção é fundamental, tanto para o aumento da sensibilidade, quanto para expressar a capacidade sensível nas mais diversas formas de arte, então essa é uma capacidade que extrapola o que é projetado ao cérebro pelo olho. Diante disso, algumas reflexões em relação à percepção devem ser feitas:

(a) É preciso entender “percepção” como uma ação que não se limita ao ato de olhar, mas que envolve todos os sentidos humanos;

(b) Sendo tão abrangente, perceber passa a ser uma capacidade mental não inata e, como tal, dependente de estímulos externos para ser ampliada;

(c) Mesmo considerando as dificuldades existentes sobre as reflexões sobre Arte e ensino de Arte, é ponto comum, entre os estudiosos, que o estímulo à percepção é um caminho a ser trilhado para o aumento do poder sensível;

(d) Reciprocamente, lidar com arte, entendê-la, fazê-la, sabidamente, tem também sido entendido pelos estudiosos de diversos campos de saber como uma forma de crescimento interior, de desenvolvimento do ser sensível.

É essencial, portanto, para aqueles que trabalham com arte, saber que a capacidade de percepção requer estímulos constantes. As estruturas atuais de formação têm estado, entretanto, distantes dessa visão de totalidade do ser. Talvez toda essa nova concepção de mundo ainda não tenha atingido a prática da formação humana. Os sistemas de valores em que se ancora o aprendizado estão intimamente ligados à visão fragmentária de funcionamento do mundo e, conseqüentemente, distantes de uma evolução civilizatória e à mercê de se transformar em instrumento de consumo e de status.

A arte é a concretização dos sentimentos em formas expressivas e perceptivas, despertando a atenção de cada um para sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais.

Por outro lado, aqueles que concebem ensino de arte como conhecimento defendem a ideia da arte na educação com ênfase na própria arte. É o que Eisner (2002) chama de “essencialismo” no ensino de arte.

Segundo Rizzi (2002, p. 64-5), a corrente essencialista “[...] acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade”.

Portanto, compreender a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural, é trazer a arte para o domínio da cognição. Nessa direção, o conceito de arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador, que permite a potencialização da cognição.

Atualmente, no Brasil, a abordagem mais contemporânea da Arte/Educação está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, que, segundo Barbosa (2002), vem impondo-se cada vez mais entre os arte-educadores brasileiros. Essa compreensão remete-me a pensar de maneira diferente o ensino de arte na educação escolar, provocando o deslocamento das minhas preocupações relacionadas à questão: de “como se ensina arte” para “como se aprende arte”.

A partir dos estudos de Barbosa (1998 e 2002), Richter (2002 e 2003), Efland (2005) e Jogodzinski (2005), foi possível compreender que, entre outros princípios, a concepção de ensino de arte como conhecimento está baseada no interculturalismo, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte.

Segundo Barbosa (2002, p. 19), “o compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte-Educação Pós-moderna”, por meio da “ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente” (BARBOSA, 2002, p. 24). Nessa direção, tanto Richter (2002, 2003) como Barbosa (1998, 2002) vêm, ao longo dos anos, produzindo diferentes estudos sobre a diversidade cultural no ensino da arte. Segundo as autoras, definir diversidade cultural pressupõe evocar diferentes termos, tais como multiculturalismo, pluriculturalidade, interculturalidade, que, na atualidade, aparecem como sinônimos no ensino de arte. Barbosa (2002) e Richter (2002) alertam, todavia, que o termo mais adequado para designar a diversidade cultural no ensino da arte é “interculturalidade”.

No livro *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*, Barbosa (2002, p. 19) explica que, “enquanto os termos ‘Multicultural’ e ‘Pluricultural’ pressupõem a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo ‘Intercultural’ significa a interação entre as diferentes culturas”.

Defendendo essa ideia, Richter (2002, p. 86) afirma que “esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais”.

Esse processo precisa, no entanto, estar apoiado em uma perspectiva interdisciplinar, que vem sendo defendida por Barbosa (1984) desde a década de 1980, quando afirmou que polivalência não é interdisciplinaridade. Nessa direção, Richter (2002, p. 85) explica que, diferente da multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, a interdisciplinaridade:

[...] indica a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento.

Nessa compreensão, o ensino de arte pode interdisciplinar-se consigo mesmo, por meio de diferentes linguagens, como também com outras áreas do conhecimento humano. Seria o que poderíamos chamar de uma “educação sem territórios e fronteiras”, conforme esclarece Barbosa (1984, p. 68):

O estudo da interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é central para o ensino de arte. A arte contemporânea é caracterizada pelo rompimento de barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro. O happening, a performance, a bodyart, a arte sociológica e ambiental, o conceitualismo e a própria vídeo art são algumas das manifestações artísticas que comprovam uma tendência atual para o inter-relacionamento de diversas linguagens representativas e expressivas. Portanto, pelo isomorfismo organizacional, a interdisciplinaridade deve ser o meio através do qual se elaborem os currículos e a práxis pedagógica da arte.

Outro princípio defendido pela Arte/Educação Pós-Moderna está relacionado à aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte, designados por Barbosa (2002) como ações necessárias para a compreensão da Arte como epistemologia.

Com o esvaziamento dos conteúdos do ensino de Arte, que vinha ocorrendo desde o início do século XX, por meio da tendência modernista da Arte/Educação, surgem, na década de 1970, no cenário internacional, alguns pensadores que propunham resgatar os conteúdos para as aulas de arte. Foi desse movimento que apareceram, no cenário da Arte/Educação, diferentes abordagens de ensino da arte.

Inspirada nesses teóricos e nessas abordagens, Ana Mae Barbosa e suas colaboradoras sistematizam, na década 1980, a partir das atividades educativas desenvolvidas

no Museu de Arte Contemporânea (MAC), da Universidade de São Paulo (USP), a abordagem pós-colonialista no ensino de arte do Brasil, denominada Proposta Triangular de Ensino de Arte, conforme explicação abaixo:

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar aos componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano (BARBOSA, 1998, p. 35).

Para maior compreensão sobre abordagem triangular de ensino de Arte, do ponto de vista das teorias educacionais e das teorias da aprendizagem, Barbosa (1998, p. 40) afirma que: “A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma educação bancária”.

Ao contrário da concepção de ensino como técnica, que valoriza o produto artístico em detrimento do processo e da concepção de ensino de arte como expressão, que supervaloriza o processo, dando pouca importância ao produto estético, a concepção de arte como conhecimento vem buscando a valorização tanto do produto artístico como dos processos desencadeados no ensino de arte. Assim, traz para o contexto atual da Arte/Educação a ideia de arte como processo e produto, que vem sendo defendida por Barbosa desde a década de 1970.

Na contemporaneidade, a concepção de ensino de arte como conhecimento vem sendo apontada pelos diferentes estudos como a orientação mais adequada para o desenvolvimento do ensino de arte na educação escolar.

Além dessas concepções sobre a arte, é preciso também compreendê-la como parte da história e de um povo e como parte integradora da personalidade.

Nesse contexto, por meio de um questionário elaborado e dirigido aos alunos da Escola Estadual Pascoal Leite Dias, da Aldeia Limão Verde, no município de Aquidauana-MS, procurei saber de suas concepções sobre a Arte para poder estabelecer possíveis relações entre as práticas interdisciplinares e a otimização da aprendizagem por meio da arte.

Centrada nas informações obtidas pelo questionário, pude observar que 42% dos alunos das escolas pesquisadas entendem a Arte “como expressão de sentimento”; 17% a

entendem “como expressão de conhecimento”; 11%, “como expressão de criatividade”; e o restante, 30%, “como linguagem”. As respostas giraram em torno de seu caráter social e da interpretação do mundo por meio da linguagem artística. A seguir, transcrevo algumas das respostas dos alunos constantes no instrumento de coleta de dados:

A arte é uma expressão de um povo, costume, tradição etc.; a arte acima de tudo é sentimento do momento. (Aluna A - 37 anos)

Tudo que existe no mundo é uma obra de arte de Deus e são muito especiais para todos. Arte é o que sai de dentro pra fora não importa como ela seja. (Aluno B - 17 anos)

Arte é identificação com seu cotidiano. O olhar sobre o mundo a sua essência diante da realidade que vive. (Aluna C - 29 anos.)

A arte é o conhecimento historicamente que traz no cotidiano sons, imagens, representações e movimento, por meio das artes sejam elas músicas, visuais, ciências. A arte é ao mesmo tempo, saber científico, estético e artístico extremamente necessário na nossa vida. (Aluno D - 19 anos)

A arte nada mais é conhecimento, produção reprodução, criação e escrita representativa de uma pessoa, ou fato histórico. De acordo com a pergunta associei-me ao sol e casa porque significa luz, para a família seres criados por que deve ser iluminado, protegido e muito bem guiado. (Aluna E - 37 anos)

Arte vem a ser o que nos criamos e desenvolvemos. Arte vem de dentro onde nos exprimimos o nosso pensamento. (Aluna F - 17 anos)

Arte é tudo aquilo que fazemos como desenhar, pintar e fazer esculturas, danças, teatro, etc. a arte é o que sentimos e pensamos, assim como ler e escrever. E também é um processo para apresentar, interpretar e criar. (Aluna G - 14 anos)

A arte é o modo de expressar o pensamento, de influir o pensamento, refletir a cultura é a reprodução dos desenhos e de incentivar a emoção da alma de pintar algo que você imaginar. (Aluno H - 17 anos)

Cada aluno, a seu modo, expressou suas concepções sobre a Arte. Sentimento, conhecimento, criatividade e linguagem constituem o mundo da arte para esses alunos do ensino médio. Dentro do trabalho de desenvolvimento artístico, a expressão dos sentimentos e as vivências livres são de fundamental importância, uma vez que os alunos, em suas ações pedagógicas, ao trabalharem com a apropriação do conhecimento sistematizado, contribuem para o seu processo de mudanças e transformações, que só a arte é capaz de proporcionar.

Fazendo arte, a pessoa usa seu corpo, sua percepção, seus conceitos, sua emoção, sua intuição. Tudo isso em uma atividade que não se divide em compartimentos; ao contrário, integra vários aspectos da personalidade.

A arte como parte essencial da experiência humana mostra como os seres humanos, mediante a imaginação, visão de homem, de mundo, de experiências, sentimentos ou conhecimentos, dão forma às suas ideias e produzem cultura, criam arte.

Camargo (1994, p. 11) afirma que a arte dá formas à multiplicidade de experiências e valores humanos, enquanto para Iavelberg (2003) a arte tem seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. A autora afirma que a participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir a educação em arte para que seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana.

Entendo que a arte é capaz de dinamizar relações em que o criador é sempre capaz de unir e mudar as interações produzidas no mundo da imagem pré-concebida. Percebe as transformações e se percebe transformador. Ele se faz um solucionador de problemas e é essa capacidade que o torna apto a criar e a superar os seus próprios limites. Talvez essa percepção explique a coragem de assumir que é preciso que eu me redescubra na minha própria história.

As práticas educativas surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso de Arte, também artística e estética. Quando caracterizadas em seus diferentes aspectos, ajudam a compreender melhor a questão do processo educacional e sua relação com a própria vida.

Isso me faz ver que as correlações dos movimentos culturais com a arte e com a educação em arte não acontecem no vazio, nem desenraizadas das práticas sociais vividas pela sociedade como um todo. As mudanças que ocorrem são caracterizadas pelo mecanismo social que interfere nas práticas vigentes, modificando-as ou conservando-as.

A integração da arte com a linguagem reforça o modo singular de o homem refletir seu estar no mundo. Falamos, constantemente, das "linguagens artísticas" – ou especificamente da "linguagem musical", por exemplo. No currículo de Educação Artística, encontramos termos como "Fundamentos da **Linguagem** Visual", "**Linguagem** e Estruturação Musicais", "**Linguagem** Instrumental das Técnicas de Representação e Estruturação Musicais", "**Linguagem** Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica". Na área do ensino de música, tanto a tendência mais tradicional – de caráter técnico-profissionalizante – quanto aquela derivada da arte-educação utilizam com frequência o termo "linguagem" (FONTERRADA, 1994). As linguagens são úteis, direcionando uma perspectiva

de atuação pedagógica, à medida que permitem combater o mito do dom (PORCHER, 1982) e colocar questões como o acesso socialmente diferenciado à arte e às condições de familiarização. (PENNA, 1990).

Tais noções são frequentemente utilizadas sem clareza, sem delimitação do modelo de linguagem que está sendo tomado e sem consciência das implicações conceituais e teórico-filosóficas decorrentes dos diversos posicionamentos que podem estar subjacentes ao uso desses termos. É em sua imprecisão e ambiguidade que a noção de linguagem circula na área da arte, mas o discurso científico não se pode estruturar sobre noções implícitas, pois, se as noções que se adotam como centrais em discussões teóricas têm seu significado apenas pressuposto, em sua imprecisão, como manejá-las consistentemente? A produtividade dos estudos fica comprometida, à medida que se tomam como base noções implícitas, ambíguas, ou mesmo simplesmente transpostas do senso comum.

O processo de produção artística é em si um processo de conhecimento, visto que compreende uma série de ações/operações ligadas ao sujeito, que compreende, relaciona, ordena, classifica, transforma e cria. O sujeito participa ativamente desse processo, percebe a realidade, sua capacidade de transformar, inovar. Enfim, percebe-se como ser criativo e crê que seus limites podem ser superados.

Nesses pressupostos, na concepção da arte como linguagem, mediadora do conhecimento, a aprendizagem não se resume às operações mentais; ela envolve também a dimensão sensível do sujeito, que observa o mundo, que se relaciona com o outro, um ser cultural e com percepções estéticas.

A linguagem artística compreende várias categorias de expressão, cuja construção (de qualquer uma delas) implica conhecimento e leitura de elementos visuais, como a forma, a cor, o espaço (bidimensional e tridimensional), o equilíbrio, a relação entre luz e sombra, plano e superfície, além de outros. O conhecimento da linguagem visual assume fundamental importância quando se reconhece que vivemos na “civilização da imagem”, conforme assinala Durand (*apud* MEIRA, 2003, p. 40), e, a partir daí, torna-se necessário para a formação integral das pessoas e sua socialização, sob forma de inclusão do cidadão.

Nos atos de desenhar, pintar ou criar uma escultura estão implícitos processos de organização de espaço, definição de formas e composição de planos. Ao produzir artisticamente, ao compor visualmente, a pessoa articula e estrutura o sentir e o pensar. Nesse fazer artístico, estão presentes o conhecimento e a leitura dos elementos visuais, a organização e a ordenação do pensamento, a significação (representação), a construção de imagem, a expressão da história pessoal e social do sujeito.

2.2.2 A Arte na educação dos povos indígenas no Brasil: contexto histórico

Após esta conexão com os movimentos culturais e com as concepções da arte, retomo o exercício de rever a história passada para compreendê-la melhor no presente. Passo então a tratar da Arte na educação como espaço de criação, autonomia e descobertas.

O ensino de Arte no Brasil começou a institucionalizar-se com criação da Academia Imperial de Belas-Artes. A criação da Academia Imperial de Belas-Artes no Brasil, em 1826, representou um acontecimento histórico que tocou muito de perto o processo de desenvolvimento da arte no Brasil, marcando-a, desde o início do século XIX, não apenas com o contributo estético de que o processo se vê imbuído, mas também com a institucionalização do ensino artístico responsável pela formação de sucessivas gerações de pintores, gravadores, escultores e arquitetos ao longo daquela centúria.

A constituição desse estabelecimento de ensino foi intensamente influenciada pela presença do grupo de artistas vindo de Paris em 1816, a quem a historiografia convencionou denominar de Missão Artística Francesa⁹. A vinda do grupo chefiado por Joaquim Lebreton ocorreria na mesma época em que Brasil e Portugal redefiniam seus vínculos ao tempo de paz com Viena, quando a ex-colônia passava a dividir, com a antiga metrópole, o título de Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve.

A escola brasileira procurou acompanhar as mudanças sociais provocadas pela Abolição (1888) e pela República (1889), porém esse processo de mudança foi tão lento, que alcançou o século seguinte. As duas primeiras décadas do século foram quase exclusivamente dedicadas a um aparelhamento das instituições educacionais com as novas ideias que, surgidas no século XIX, prepararam e executaram a Abolição e a República. No início do século XX, pelo menos até o final da Primeira Guerra Mundial¹⁰, houve um prolongamento das ideias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que embasaram o movimento republicano de 1889, refletindo-se sobre os objetivos do ensino da Arte na escola secundária e primária.

A metodologia da Escola Nacional de Belas-Artes¹¹ influenciou grandemente o ensino da Arte no nível primário e, sobretudo, no secundário, durante os vinte e dois

⁹ Cf. TAUNAY, Afonso de Escagnolle. Documentos sobre a vida e a obra de Nicolas Antoine Taunay. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Tomo LXXVIII, p. 5-147, 1916; TAUNAY, Afonso de Escagnolle. **A Missão Artística de 1816**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1983.

¹⁰ A Primeira Guerra Mundial começou em 28 de julho de 1914 e terminou em 11 de novembro de 1918 (Assinatura do Armistício).

¹¹ Inicialmente designada Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (Decreto de 12 de agosto de 1816), teve seu nome mudado para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (Decreto de 12 de outubro

primeiros anos do século XX. Outras influências dominaram durante esse período: os processos resultantes do impacto do encontro efetivo entre as artes e a indústria e o processo de cientificação da Arte.

A preocupação central a respeito do ensino da Arte, no início do século XX, era a sua implantação nas escolas primárias e secundárias e mesmo sua obrigatoriedade. Não se tratava apenas de argumentos reivindicatórios de um lugar para a Arte nos currículos primários e secundários; também os modelos de implantação estavam baseados nas ideias de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883¹² nos seus projetos de reforma do ensino primário e do secundário.

É preciso esclarecer, antes de tudo, que o ensino da Arte na escola secundária e primária resumia no ensino do desenho. Desde os inícios do século XIX era o desenho, dentro da pedagogia neoclássica, o elemento principal do ensino artístico, levando à precisão da linha e do modelo.

No século XX, a ênfase no desenho continuaria nos argumentos a favor de sua inclusão na escola primária e secundária, os quais se orientaram no sentido de considerá-lo mais uma forma de escrita que uma arte plástica.

É no início da década de 1930 (início da “Era Vargas”)¹³ que surgem as primeiras tentativas de escolas especializadas em Arte para crianças e adolescentes, inaugurando o fenômeno da arte como atividade extracurricular. Em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte, dirigida por Theodoro Braga, onde crianças de 8 a 14 anos podiam gratuitamente estudar música, desenho e pintura. A orientação era vinculada à estilização da flora e fauna brasileiras.

Quando se trata da administração cultural e artística, o período Vargas (1930 – 1945) é visto como o ponto alto da trajetória do Estado brasileiro. Muitos intelectuais manifestam sua perplexidade ao constatar que, naquele período autoritário, tanto se fez em prol da democratização da cultura. Nesse domínio, o liberalismo não avançou muito.

Ao contrário do enquadramento antropológico que a Constituição de 1988 tentou fixar, nas Constituições de 1934 e 1937 o Estado (União, Estados e Municípios) aparecia como institucionalizador da vida cultural: defensor de monumentos naturais, artísticos e históricos; devendo também “animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da

de 1820). Essa designação foi novamente modificada para Academia de Artes pelo Decreto de 23 de novembro de 1820, e para Academia Imperial de Belas-Artes, em 1826, para, finalmente, depois da proclamação da República, chamar-se Escola Nacional de Belas-Artes.

¹² Rui Barbosa. **A reforma do ensino secundário e superior** (1882) Rio de Janeiro, Ministério de Educação e Saúde, 1941.

¹³ A chamada “Era Vargas” começa com a Revolução de 1930 e termina com a deposição de Getúlio Vargas em 1945. Divide-se em três fases distintas: Governo Provisório (nov. 1930 a jul. 1934); Governo Constitucional (jul. 1934 a nov. 1937) e Estado Novo (nov. 1937 a out. 1945).

cultura em geral” e “prestar assistência ao trabalhador intelectual” e, por fim, favorecer ou fundar “instituições artísticas, científicas e de ensino”. Assim, é indubitável que no período Vargas fundou-se o Estado tal e qual hoje ele se situa em relação à cultura.

A trajetória mais recente – especialmente após a ditadura militar – mostra o Estado distanciado do que foram os anos de formação da moderna cultura brasileira de feição pública, ou seja, do projeto que ele mesmo impulsionou nos anos 30 e 40 do século passado. A supressão da educação musical na escola pública é exemplo da trajetória miserável da nossa cultura. Premida entre o mercado e um Estado incapacitado, a cultura e a arte logo se converteram num sem-lugar da vida social. De novo, então, o artista se vê diante do Estado como um estranho, pois ele já não tem qualquer projeto civilizatório que se alimente do seu trabalho criativo.

Entre 1920 e 1970, sustentado pelas tendências da Escola Nova, o ensino da Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança. Essa perspectiva foi importante, pois quebrou a rigidez anterior, embora em alguns casos tenha predominado o espontaneísmo. Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída como Educação Artística, considerada “atividade¹⁴ educativa”, e não disciplina. A Educação Artística foi um avanço, pois estabeleceu uma relação entre arte e formação do indivíduo; porém os professores passaram a atuar em arte independentemente da formação, mantendo a ênfase na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos. Da cópia fiel, passando pelas aulas práticas, onde ficavam explícitas as diferenças do gênero, ao espaço livre de recreação ou de ornamentação para festa, o ensino da arte perde sua função maior, que é possibilitar ao aluno o desenvolvimento do prazer, do conhecer e do fazer artístico.

As aulas de Desenho, base de todas as artes, nas primeiras décadas do século XX, continuavam a apresentar-se com esse sentido de preparação técnica para o trabalho. Na prática das escolas primárias e secundárias, valorizava-se o traço, o contorno e a repetição de modelos. Os programas de desenho do natural, desenho decorativo, desenho geométrico e desenho pedagógico (nas Escolas Normais) eram centrados nas representações convencionais de imagens e apresentavam conteúdos bem discriminados, abrangendo noções de proporção, perspectiva, construções geométricas, composição e esquemas de luz e sombra.

Essa concepção perdurou até o advento da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o então ensino de 1º e 2º graus. Com essa lei, a então

¹⁴ "A atividade é uma forma complexa de relação homem-mundo, que envolve finalidades conscientes e atuação coletiva e cooperativa. A atividade é realizada por meio de ações dirigidas por metas, desempenhadas pelos diversos indivíduos envolvidos na atividade" (OLIVEIRA, 1993, p. 98).

denominada Educação Artística passou a constar obrigatoriamente dos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

Essa inclusão de Educação Artística nos currículos plenos das escolas representava uma tentativa de melhoria do ensino de arte na educação escolar, entretanto, no dizer de Duarte Jr (1998, p. 81):

Se mesmo a parte técnica dos novos currículos não pôde ser satisfatoriamente implantada (devido à absoluta ausência de uma infraestrutura econômica e humana), menos ainda puderam ser os parques horários destinados à arte. Funcionando muitas vezes em precárias instalações, a escola brasileira não dispõe, em primeiro lugar, de condições para abrigar um espaço apropriado ao trabalho com a arte.

Relegada a pano de fundo, como uma disciplina a mais dentro dos currículos, com uma pequena carga horária semanal, a Arte continua a ser encarada, pelas escolas, como uma atividade de lazer, uma distração. Em linhas gerais, nesse período, a educação para os índios proposta pelo Estado brasileiro deu continuidade à política praticada nos períodos colonial e imperial, focada na assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, por meio de sua adaptação na língua, na religião, nas crenças e tradições. Não se levava em conta a arte como parte da educação e cultura, como nova forma de viver.

Em 1973, dois anos após a instituição do termo Educação Artística, foram regulamentados os novos cursos superiores de licenciatura em Arte, permitindo a formação com habilitações em licenciatura plena ou curta. Nos cursos de curta duração, que propunham conhecimentos de música, artes plásticas e teatro em currículos abrangentes, os professores conheciam superficialmente as linguagens e conduziam o ensino sem uma concepção filosófica adequada e sem uma clara concepção do ensino da arte.

O ensino de arte volta-se então para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. Fortemente sustentado na estética modernista, desloca-se da ênfase nos exercícios de cópia e reprodução para a criatividade e a expressão espontânea. Valorizam-se, portanto, os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação. Essa prática baseia-se na crença de que a arte não se ensina, se expressa. Marca-se aqui a influência dos movimentos modernistas da década de 1920. A Semana de Arte Moderna de São Paulo, em 1922, fixa o pensamento modernista no Brasil, que busca características próprias para a arte brasileira,

tanto na temática quanto no estilo, visando romper com a transposição mecanicista dos padrões estéticos europeus e com a visão da arte pela arte.

Sob a influência modernista, as aulas de Desenho e Artes Plásticas, a partir de 1975, assumiriam caráter mais expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno. As atividades de artes plásticas mostram-se como espaço de invenção, autonomia e descobertas, baseando-se, em especial, na autoexpressão dos alunos.

Configurou-se a formação do professor polivalente em arte, que, atuando em todas as áreas artísticas, independente de sua formação e habilitação, tentava equacionar uma série de objetivos inatingíveis, organizando o fazer por faixa etária e propondo atividades múltiplas que envolviam exercícios musicais, plásticos e corporais, mesmo sem conhecê-los bem. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte, que aqui evidencio.

Sem conhecimentos básicos de arte, sem fundamentação teórica e metodológica de ensino e aprendizagem de arte, os professores, despreparados e inseguros, sem capacidade e disponibilidade de tempo para aprofundar seus conhecimentos, nem para explicitar, discutir e praticar um planejamento mais consistente de educação em arte, passam a apoiar-se nos livros didáticos de educação artística, produzidos desde o final da década de 1970, apesar de sua discutível qualidade como recurso para o aprimoramento dos conceitos de arte.

É no início dessa década que a disciplina Educação Artística torna-se obrigatória, a partir da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, que centra o ensino da arte em técnicas e habilidades. A fragmentação no ensino da arte decorre do caráter tecnicista da lei.

Fusari e Ferraz (1992, p. 37-8) registram que:

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em "meras atividades artísticas". Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da Lei, ou seja, o Parecer nº 540/77: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses".

Nesse período, o ensino de Arte na escola centra-se nas técnicas e habilidades. O professor trabalha com o aluno o domínio de materiais que serão utilizados na sua expressão. Os conteúdos são traduzidos em forma de objetivos operacionais, que têm em vista aspectos como a coordenação motora dos alunos no uso das tesouras e dos pincéis ou a habilidade de manejá-los.

É evidente que não se pode descartar a necessidade de domínio desses procedimentos, mas convém esclarecer que o conhecimento técnico é mais abrangente. É uma operação ordenadora, necessária ao projeto e à construção da representação artística.

Essa situação perdura ainda por toda a década de 1980, quando a principal preocupação da política educacional brasileira era a expansão do acesso à escolarização básica, isto é, o crescimento quantitativo das oportunidades educacionais. O problema da evasão e repetência evidenciou que apenas o crescimento quantitativo não significava garantia de educação e escolaridade suficientes para responder às demandas do mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, os aspectos qualitativos da educação ganharam espaço e o Estado buscou uma solução que oferecesse às crianças e jovens uma educação de qualidade e possibilidade de participação social.

Essas mudanças também foram perceptíveis na educação escolar indígena com as políticas públicas relativas pós-Constituição de 1988, que passam a pautar-se no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas. A responsabilidade pela definição dessas políticas públicas, sua coordenação e regulamentação, é atribuída, em 1991, ao Ministério da Educação.

Em decorrência desse reconhecimento, fica garantido aos povos indígenas o direito de manterem sua organização social, seus costumes, sua(s) língua(s), suas tradições e, sobretudo, a arte inserida na cultura.

Nesse quadro de inovações, a concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi levada a cabo ao final de 1994. Os estudos, debates e conclusão prolongaram-se, todavia, até 1997.

Em outubro de 1997, começou a ser distribuída aos educadores brasileiros a versão final dos PCN, em dez volumes, constituindo um referencial de qualidade para a educação em todo o país. Nesses volumes são apresentadas, além das sugestões para as diferentes áreas do conhecimento consideradas obrigatórias no currículo (volumes 2 a 7), as normas orientadoras dos temas transversais, que são considerados questões essenciais para a cidadania e passíveis de integrar relações entre o conhecimento sistematizado e os problemas da vida real.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes, ao tratar dos temas transversais, ressaltam que:

O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades

locais e regionais e outros temas podem ser incluídos. O conjunto de temas aqui propostos (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologias proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático. (PCN-Arte, p.25)

Os PCN, em se tratando de teoria, estão em harmonia tanto com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.) quanto com as propostas da Conferência Mundial de Educação para todos. Em relação ao ensino da arte, a LDB é clara quando, no artigo 26, parágrafo 2º, determina: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Esse dispositivo da LDB levou à formulação de um volume específico (v. 6 - Arte) para essa área de conhecimento, considerando que “Arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo ensino e aprendizagem. [...] está relacionada com as demais áreas e tem as suas especificidades.” (PCN – Artes, v. 6, p.19).

Ao final da década de 1990, como decorrência da LDB e do reforço dos PCN-Artes, havia novas tendências nos currículos que passaram a denominar a disciplina como Arte, e não mais como Educação Artística. Consideravam-na, na estrutura curricular, como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não mais como atividade.

Apesar desses avanços, o ensino de arte no País, particularmente na educação escolar indígena, sofre com a falta de uma política educacional atuante e mais consistente quando se trata dos problemas curriculares. Sofre também com a escassez de publicações sobre o assunto, o que, por vezes, leva o ensino da arte a atividades descontextualizadas da cultura indígena, ou seja, meramente comemorativas ou de decoração da escola. Soma-se a isso o despreparo intelectual e didático dos professores para intermediar os conhecimentos necessários por meio da arte.

Esse cenário impõe novas maneiras de abordar o ensino da Arte, diretamente relacionadas às finalidades do ensino hoje. Nas tendências contemporâneas da Arte na Educação, as finalidades do ensino tornam-se mais complexas e mais alinhadas com os objetivos de toda a educação escolar. Há que se pensar atualmente na Arte para uma escola que eduque e transforme criticamente a sociedade e a cultura. Arte-educadores contemporâneos defendem também a ideia de que o ensino da Arte é um poderoso instrumento para fortalecer a identidade, ao mesmo tempo em que pode propiciar a inclusão social e a educação para a cidadania e a democracia.

Com a Lei nº 9.394,96 (LDB), a arte tornou-se obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, parágrafo 2º). A atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens. Ela visa destacar os aspectos mais importantes da criação e percepção estética dos alunos e o modo de assimilar os conteúdos, indispensáveis para a cultura do cidadão contemporâneo (PCN Artes, 1997). Em se tratando do pleno desenvolvimento do educando, no preparo para o exercício da cidadania e na tão desejada qualificação para o trabalho, acentua, todavia, o olhar para a finalidade específica do ensino de Arte, previsto no art. 26, parágrafo 2º, da Lei nº 9.394 (LDB): “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, indicando que houve pequena alteração em relação à legislação anterior.

A leitura da realidade leva-me a refletir sobre tornar possíveis as mudanças, por meio de diálogos com os interessados, a fim de integrar as artes em uma educação efetiva para todos, como instrumentos vitais para aprendizagem dos direitos humanos, da cidadania responsável e da democracia inclusiva. Cabe assinalar que a Arte-Educação, neste momento, está-se organizando em âmbito internacional, como nunca antes se viu na história. Em março de 2006, estiveram reunidos em Lisboa, na última Conferência Mundial da UNESCO, associações da área do Drama/Teatro e Educação (IDEA), da Educação Musical (ISME) e Educação pelas Artes (INSEA) para definir estratégias integradas e pensar uma agenda para o século XXI. Nesse cenário, tomava-se como base a história do homem contemporâneo, marcada por fragmentação social, violência urbana e ecológica, cultura global competitiva dominante e marginalização (Documento da Conferência Mundial de Educação Artística da UNESCO).

Esses segmentos estão conscientes das demandas socioculturais contemporâneas, reconhecem o impacto e os desafios tecnológicos no presente e no futuro imediato. Percebem que as sociedades pós-industriais, baseadas no conhecimento e na informação, requerem políticas e ações em Arte-Educação que ajudem a formar cidadãos mais flexíveis, capazes de pensar crítica e imaginativamente, além de acordos interculturais e um firme compromisso com a diversidade cultural, como no caso da educação escolar indígena.

Dessa forma, é preciso que o profissional que ministra aulas de Arte para as comunidades indígenas busque atualização para dialogar na contemporaneidade de forma competente e eficaz dentro dos objetivos previstos para o tipo de ensino que se propõe. São caminhos a seguir, ao se levar em conta as articulações dos conhecimentos das diversas

disciplinas inseridas no currículo do curso, consideradas as especificidades da cultura de cada povo e a complexidade que envolve a educação escolar indígena. Sintonizado nesse objetivo, o professor comprometido poderá promover ações interdisciplinares que facilitarão o seu trabalho junto às comunidades indígenas.

2.2.3 Currículo de Arte numa perspectiva interdisciplinar: discursos e práticas

Como professora envolvida com a formação inicial e continuada de educadores nas mais diversas formações na cidade de Aquidauana e no estado de Mato Grosso do Sul, tenho a oportunidade de afirmar que, com o alerta sobre a crise na educação brasileira, as preocupações relativas à formação dos professores passaram a ser uma constante para todos aqueles que têm responsabilidade com o ensino no país. No que se refere à educação indígena, a preocupação passa a ser redobrada, primeiramente porque ainda são poucos professores índios com formação superior em Artes. Nesse quadro, segue-se na busca de educadores que se proponham trabalhar na formação de professores de várias etnias de povos indígenas e, depois, encontrar, entre os índios, aquele que melhor se enquadre e se adeque ao perfil do profissional desse ensino diferenciado. Superados esses inconvenientes, podem-se pôr em prática os projetos e planos de ensino destinados aos povos indígenas.

Mais especificamente como professora de Arte, tenho observado que a contribuição nessa área aumentou, entretanto poucos estudos têm sido feitos sobre a arte indígena. Esse fato de certa forma revela o pouco valor dado à arte na história da educação indígena.

Na conjuntura atual, a escola comprometida com a construção do saber e do conhecimento propõe-se preparar o educando para a transformação do seu universo, por meio de diversas linguagens, de modo que o aluno passe a enxergar o mundo por meio da arte do seu povo, que é a lente que o guiará pela senda do conhecimento. Inserida nessas linguagens, está a linguagem visual, que compreende várias categorias de expressão, e a construção de qualquer uma delas implica conhecimento e leitura de elementos visuais, como a forma, a cor, o espaço (bidimensional e tridimensional), o equilíbrio, a relação entre luz e sombra, plano e superfície, além de outros (PUC CETTI, 2005) complementa:

Ao produzir artisticamente e/ou compor visualmente, a pessoa articula e estrutura o sentir e o pensar. Nesse fazer artístico estão presentes o conhecimento e a leitura dos elementos visuais, a organização e a ordenação do pensamento, a significação (representação), a construção de imagem, a

expressão da história pessoal e social do sujeito. Então, acreditamos que o ensino de arte é resultado da articulação entre o fazer, o conhecer, o exprimir e o criar. (BUENO, 2002 *apud* PUC CETTI, 2005).

As comunidades indígenas que observei inserem-se nesse contexto, considerada sua habilidade de fazer objetos a partir de caroços, fibras, palmeiras, palhas, cocos e outros, além da pintura corporal. Característica marcante na cultura indígena, essa pintura é feita de jenipapo, carvão ou urucum e tem como objetivo diferir os povos, determinar a função de cada um dentro da aldeia e até mostrar o estado civil, signos que se traduzem pela linguagem visual. Por isso, vejo a inserção da cultura indígena no ensino da arte como uma ação positiva, porque poderá incentivar o aluno a conhecer melhor a cultura da qual faz parte.

Nos últimos anos, o multiculturalismo vem ganhando força nos debates educacionais referentes ao ensino de Artes Visuais, como é o caso da Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, assentada no enfoque multicultural; a experiência sobre a Estética do cotidiano, sustentada por Ivone Mendes Richer; a inclusão do Pluralismo Cultural nos PCN, seja como um tema transversal ou não. Os estudos que buscam desenvolver práticas engajadas nessas perspectivas são exemplos de ações voltadas ao ensino da arte, mas ainda são insuficientes e não se encontram consolidadas no Brasil. (LOP, 2009). Zanin (2004, p. 59), ao abordar o assunto, é enfático quando diz que:

A arte é uma dessas coisas que, como o ar ou o solo, estão por toda a nossa volta, mas que raramente nos detemos para considerar. A arte não é apenas algo que encontramos nos museus e nas galerias de arte, ou em antigas cidades como Roma, Paris, Florença. A Arte está presente em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos.

Ainda segundo Zanin (2004), para o bom êxito de um programa que contemple a arte como um meio de facilitação da aprendizagem, é preciso que se defina a proposta de trabalhar a arte na escola e que se definam quais metodologias serão adotadas. O ensino da arte é fundamental para o desenvolvimento do estudante, pois arte é conhecimento e envolve o pensamento, o sentimento estético e a formação intelectual do aluno. (ZANIN, 2004).

Estou convencida de que a concepção de arte pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, apontando para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir.

Oportuna é a ponderação de Barbosa (1991a, p. 6), ao enfatizar que “precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida de população”.

Para que essa afirmação se torne realidade, o espaço educativo deve possibilitar o acesso à Arte a uma grande maioria de crianças e jovens, sejam elas de etnias indígenas ou de não índios.

Sendo a escola o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, nada melhor que por aí se dê o contato sistematizado com o universo artístico e suas linguagens, apesar do pouco destaque da experiência artística concretizada nas escolas em face do trabalho formativo. Muitos projetos têm sido propostos e muitas experiências têm acontecido, mas no contato direto com professores, diretores de escola e coordenadores pedagógicos, as intenções parecem apontar para um caminho interessante: é no confronto com a prática pedagógica no campo da arte que se nota a grande distância entre teoria e prática. Muitos equívocos são cometidos e a questão “passa batida” na maioria das vezes em que se questionam as vivências com a arte.

Essa realidade vem reforçar uma postura inadequada, mas bastante recorrente no espaço educacional: o contato com o universo mágico da arte é importante, mas desnecessário. Essa contradição vem sendo objeto de reflexão e prática por parte dos arte-educadores interessados em reverter a situação em favor de uma escola que valorize os aspectos educativos contidos no universo da arte.

Reconhecendo não só a necessidade da arte, mas a sua capacidade transformadora, os educadores estarão contribuindo para que o acesso a ela seja um direito do homem. Aceitar que o fazer artístico e as fruções estéticas contribuem para o desenvolvimento do aluno é ter a certeza da capacidade que eles têm de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de um modo interdisciplinar.

Diante do exposto, afirmo que a escola tem papel fundamental nesse processo porque proporciona ao educando desenvolver-se como cidadão crítico do seu meio, levando-o a participar do seu cotidiano e a interpretá-lo por meio de procedimentos e atitudes nas ações educativas.

2.2.4 A leitura de imagens como uma forma interdisciplinar de investigação e conhecimento

A leitura da imagem é aqui proposta como uma atitude crítica para a aquisição consciente das ideias que as formas imagísticas comunicam, buscando desenvolver a

criatividade dos alunos, proporcionar a reflexão e incentivar a releitura sobre as imagens visualizadas.

Depois das teorias de Ana Mae Barbosa em relação ao ensino da arte, a partir do final da década de 1980, diversas propostas educativas surgiram no Brasil com a meta de trabalhar a leitura de imagem ou a interpretação da imagem na escola. Dentre as propostas de ensino, destacam-se as de Anamelia Bueno Buoro, Sandra Regina Ramalho e Teresinha Franz, que entendem a imagem como um objeto gerador de significados e que, em razão disso, deve ser explorada em todas as suas possibilidades de interpretação e compreensão.

Para Maffesoli (1995), as imagens sempre se constituíram em lugar de refúgio, uma forma de viver a dissidência, a expressão de uma utopia renovada. Por essa razão, não basta ver as imagens do cotidiano; é necessário ter a capacidade de captar, isto é, de ler as imagens.

A leitura de imagens como uma forma interdisciplinar de investigação e conhecimento é essencial na aprendizagem porque, ao colocar os alunos em constante estado de atenção e reflexão sobre as formas de utilização de imagens na sociedade, facilita-se a compreensão ou entendimento da disciplina estudada.

Nessa nova perspectiva de ensino, em que se torna imprescindível a utilização dos novos recursos tecnológicos – por meio dos quais professores e alunos participam da construção do saber de forma ativa, sem receita pronta –, é necessário reelaborar conceitos, como os de currículo, práticas escolares e competências. Para isso, é preciso mesclar os conhecimentos de cada um, educador e educando, com os valores das novas tecnologias, como a internet, editores de imagens e programas de desenhos computadorizados, para que o ensino de arte se realize com eficácia.

Nesse contexto, utilizei os recursos tecnológicos disponíveis às comunidades estudantis indígenas na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias, na Aldeia Limão Verde, no Município de Aquidauna/MS, durante as pesquisas em 2012. O objetivo do meu trabalho foi contribuir com estudos e discussões, num olhar interdisciplinar, sobre as implicações das inovações tecnológicas na educação pela veia da cultura e da arte. As questões suscitaram estudos, quando busquei mudanças e melhorias na qualidade do ensino de Artes pela leitura de imagens de fotografias, especialmente no currículo da educação escolar indígena. É aí que se evidencia o valor das novas tecnologias, como a internet e editores de imagens no ensino de arte, na leitura de imagens de fotografias. Por meio desses recursos de criação, realizei intervenções no rico universo da cultura indígena, uma vez que o pensamento e os sentidos se disponibilizam para atender a demanda das ideias e me permitiram explorar as fotografias do cotidiano escolar e de obras de arte.



Fig. 18.- Imagem no *hall* de entrada do Museu do Louvre em junho de 2012.
Fonte: Acervo particular da autora.



Fig. 19. Imagem no Museu do Louvre
Fonte:Acervo particular da autora.



Fig. 20.- Museu do Louvre - Imagem de escultura grega -2012
Fonte: Acervo particular da autora.

Essas imagens foram feitas no Museu do Louvre em Paris, França, durante a visita, em junho de 2012, quando apresentei dois trabalhos de pesquisa na XVII Conferência de AMSE-AMCE-WAER da Universidade de Reims Champagne-Ardene-França. A experiência propiciou-me trazer e mostrar aos alunos o espaço da arte na história e na cultura, como também avançar no domínio dos instrumentos artísticos, sejam eles tradicionais, como o lápis, ou virtuais, como o *photoshop*. Acredito que é nessa direção que o professor pode levar o aluno a refletir sobre a comunicação da mensagem pela imagem e explorar efeitos como a cor, a forma, luz/sombra, textura e outros elementos da linguagem visual.

No exercício realizado com os alunos, tomei cuidado para que a leitura, tanto de uma obra de arte quanto de uma imagem do cotidiano indígena, não se resumisse num exercício mecânico, um questionário sobre as características do que é observado. Incentivei-os a ler as imagens e, ao relê-las, saboreá-las em seus diversos significados, criando, prazerosamente, distintas interpretações. Promovi uma decomposição visual da imagem no momento da leitura e, ao mesmo tempo, uma interpretação pessoal do aluno como observador. Eles compararam imagens, como, por exemplo, da Mona Lisa; destacaram as semelhanças e diferenças em relação à de outras obras de figura humana, resultando num estudo produtivo acerca da gramática visual, dos significados que as obras possibilitam e do vocabulário próprio de cada imagem. Nesse exercício de releitura, alguns grupos de alunos caracterizaram, de forma lúdica, a Mona Lisa como “Monaíndia”. Um olhar considerado significativo acerca da prática proposta; uma expressão contextualizada e criativa!

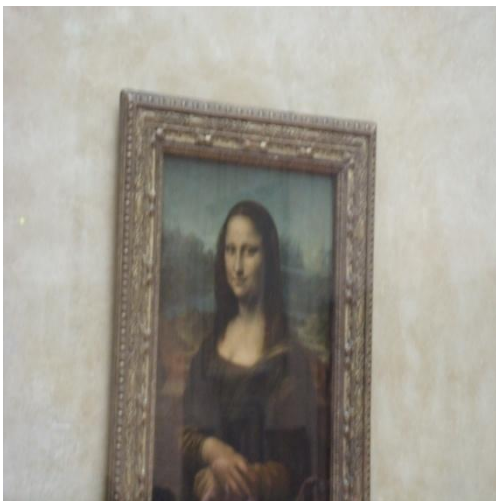


Fig. 21 e 22. Oficinas – à esquerda, a pintura original da Mona Lisa; à direita, “Monaíndia”, denominação na releitura da obra pelos alunos Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias da Aldeia Limão Verde em Aquidauana/MS em 2012

Fonte: Acervo particular da autora.

Pelas atividades digitais e gráficas na leitura de imagens, foi possível observar que a história do ser humano tem seus alicerces fincados na ousadia da busca e atribuição de sentido a tudo e a todos que o cercam. À medida que criavam pelo desenho, pela pintura e pelas imagens digitais, era perceptível que os traços produziam sentido. Nesses momentos, registrei o prazer dos alunos em manejar e explorar a ótica pessoal de ver-pensar-sentir o mundo, a

apreensão dos códigos à procura do estilo pessoal, mesclando estratégias pessoais com elementos da sua cultura indígena.

A partir dessas reflexões, fica também mais fácil compreender as dificuldades da professora terena, que participou da pesquisa, em aprender mais do que ensinar e captar o sentido da arte como expressão de comunicação. Posso, pois, afirmar: É por meio do currículo, numa proposta interdisciplinar dentro do espaço educativo, que se pode efetivamente contribuir para possibilitar o acesso à arte por muitos jovens, em especial os jovens que cursam o ensino médio num contexto escolar da cultura indígena.

Dessa forma, acredito que, por meio desses recursos de criação, seja possível melhorar a aprendizagem. A leitura das imagens desperta o pensamento e os sentidos, disponibilizando-os para atender à demanda das ideias, garantindo com isso as competências e habilidades necessárias para a afirmação da identidade cultural do povo terena e sua convivência com a sociedade abrangente.

São infinitos os recursos a serem utilizados como reflexão sobre a comunicação da mensagem pela imagem e, das opções que o professor tem a sua disposição, a mais viável e prática é aquela que traz a proposta interdisciplinar para dentro do espaço educativo.

O professor indígena ou não índio, nesse processo inovador, antes de tudo há de considerar o processo histórico que identifica os povos indígenas para poder então conciliar sua didática e ação pedagógica em sala de aula, levando em consideração que “A arte tem o poder de extrair do pensamento humano cada coisa. As imagens significam para o povo a sombra da sua sabedoria” (Raimundo Leopardo Ferreira, professor Ticuna, AM. RCNEI, 1998).

De acordo com Martins (1998, p.73), tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque do ensino de Arte, que vem sendo trabalhado há anos para que possamos compreender melhor a realidade dos povos indígenas e, a partir dessa compreensão, nela intervir. Só assim reverteremos o quadro de injustiças com todos os povos discriminados integrantes da nossa formação social.

Na tentativa de repensar a educação, profissionais da área têm sido motivados a ampliar seus conhecimentos por intermédio das novas tecnologias na escola. Necessário se faz a disseminação da filosofia tecnológica, para que esses recursos possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e enriquecimento dos professores e, conseqüentemente, dos alunos. Valente (1996, p. 1), no trato das questões tecnológicas, é contundente quando afirma que:

[...] a utilização de computadores na educação é muito mais diversificada, interessante e desafiadora, do que simplesmente transmitir informação ao aprendiz. O computador pode também ser utilizado para enriquecer ambientes de aprendizagem e auxiliar o aprendiz no processo de construção do seu conhecimento.

Para esse estudioso da tecnologia, o homem vem experimentando desde as primeiras ferramentas, por vezes consideradas como extensões do corpo, até a máquina a vapor, que mudou hábitos e instituições, para chegar ao computador, que trouxe novas e profundas mudanças sociais e culturais. A tecnologia auxilia, complementa, amplia; às vezes, facilita ações humanas; em outras, as substitui; a tecnologia transporta e, em certos aspectos, fascina; em outros, assusta; ora marca, ora fere. E essa forma de interferência da tecnologia no cotidiano caracteriza uma contribuição que ocorre naturalmente, mesmo que, por falta de incentivo político, não esteja sendo explorada em todas as suas potencialidades. É um processo significativo, pois está produzindo mudanças, entre outras coisas, naquilo que tradicionalmente se chama de ensino, aproximando-se cada vez mais do próprio modo natural de difusão cultural.

Torna-se então inegável que, na educação, o impacto desses novos saberes exige que o professor esteja preparado para utilizar os recursos tecnológicos. É de conhecimento geral que aquele aluno passivo que outrora aceitava toda informação sobre ele despejada já não existe mais nas salas de aula. Aliás, nem poderia existir, pois a sociedade já não oferece mais espaço ao indivíduo que não questiona, ainda que não saiba interagir e estabelecer relações. Sobre isso, a Professora Maria Elizabeth B. Almeida, em uma entrevista à *Revista Nova Escola* (08-02-2011), defende o uso das tecnologias em sala de aula e traz uma contribuição valiosa quando, em resposta à entrevistadora, afirma:

[...] estamos falando de diferentes tecnologias digitais, portanto de novas linguagens, que fazem parte do cotidiano dos alunos e das escolas. Esses estudantes já chegam com o pensamento estruturado pela forma de representação propiciada pelas novas tecnologias. Portanto, utilizá-las é se aproximar das gerações que hoje estão nos bancos das escolas (ALMEIDA, 2011).

As considerações da autora deixam evidente que os recursos tecnológicos chegam às salas de aula propondo muitas mudanças na relação professor-aluno e no processo de ensino-aprendizagem. Há, porém, um fator de extrema importância nesse processo de inovações: é preciso conhecer os recursos disponíveis e saber utilizá-los de forma adequada. Nessa direção, a professora Maria Elizabeth B. Almeida também contribui, durante a entrevista (2011), com

uma ressalva: “a tecnologia não é um enfeite e o professor precisa compreender em quais situações ela efetivamente ajuda no aprendizado dos alunos”.

No meu ponto de vista, muitos se encantam pela novidade e se esquecem de refletir sobre o que na verdade estão utilizando. Às vezes utilizam inadequadamente um determinado produto, sem conhecer sua aplicação; outras vezes dão demasiada importância ao produto e se esquecem das outras ferramentas de trabalho que já utilizavam e que podem ser tanto ou até mais interessantes. E ainda existem aqueles que resistem ao novo, numa demonstração de comodismo ou até de medo.

Essa realidade não diverge na educação escolar indígena; ao contrário, reforça a lembrança de que, ao trabalhar com as imagens em Artes, é preciso estar atento; é preciso conhecer as novidades que a tecnologia oferece como processo de intervenção durante a organização do planejamento da aula. Na realização das leituras das imagens, são apresentadas câmeras digitais, telefones celulares que capturam as imagens e outras novidades do gênero que fascinam os alunos. Segundo Rosa Iavelberg, "antes, o professor precisa mostrar à turma de que forma essas ferramentas têm sido usadas não só pelos artistas, mas pela sociedade"; depois é que se devem demonstrar os procedimentos de utilização e incorporação desses dispositivos como meios auxiliares de ensino e aprendizagem.

Assim, a discussão sobre a necessidade das leituras de imagens vem confirmando a importância do papel da arte no currículo escolar e continuará sendo, ao longo da história da educação no Brasil, uma necessidade para que à luz dessas colocações, possa ressignificar o ensino da arte, de forma a torná-lo tanto uma oportunidade de expressão criativa do aluno quanto uma forma de aprenderem a usar as mídias e outros recursos, bem como resgatar o saber artístico acumulado pela humanidade.

Diante dessa abordagem, é importante ressaltar que as verdadeiras mudanças e o legítimo resgate desse povo estão nas mãos daqueles que são alvo do nosso trabalho. Nesse sentido, Frantz Fanon (1983, p. 89) acentua que: “A Arte supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seu lugar no mundo”.

2.3 A CULTURA INDÍGENA: conceito, concepção e interculturalidade

O conceito de cultura é muito discutido e vem sendo abordado em diferentes contextos e de várias formas. Neste estudo, sou levada a pensar a cultura indígena como tudo

o que as pessoas fazem para construir algo, tanto material como espiritualmente, envolvendo aspectos físicos e simbólicos.

Esse conceito permite observar a força das culturas indígenas em todos os momentos cotidianos. Nos seus modos diversos de falar, andar, comer, orar, celebrar e brincar estão inscritas suas marcas civilizatórias. Há um traço de destaque nesses povos: ancorados na dimensão do sagrado celebram e respeitam a vida e a morte, estabelecendo uma relação ética com a natureza. Pela forma de se expressar e de ver o mundo, as populações indígenas mantêm vivas suas histórias. Segundo Picollo (2005 p. 10), “cultura como comunicação pode também significar que a teoria do ser humano deve ser comunicada a fim de ser vivida”. A partir das ideias do autor, penso nas representações das posições identificatórias dentro das comunidades indígenas locais.

Nessa ótica, é possível entender por que a criança indígena é estimulada, desde o seu nascimento, a reconhecer e valorizar as identidades culturais. Ao entender que há tradição e histórias na sua aldeia, ela pode se orgulhar da cultura de sua etnia e integrar com facilidade a diversidade de culturas que caracteriza o Brasil. São aspectos que devem (até por lei) fazer parte dos conteúdos programáticos das escolas indígenas.

Nesse contexto, todos os projetos político-pedagógico dessas escolas devem observar e levar em consideração: como as culturas indígenas são incorporadas na vivência da comunidade em que a escola está inserida; como toda a comunidade se relaciona com as tradições; como os antepassados são lembrados em suas lutas para sobreviver, seus valores e crenças, suas formas de lazer e de brincar.

Entre os povos indígenas, a cultura é um patrimônio importante, porque resulta dos conhecimentos compartilhados entre os integrantes de uma tribo e vai sendo transmitida, ou recriada, de geração em geração. É a cultura que diz em que acreditar. Ela influencia os modos de ser e de estar no mundo; de agir, de sentir e de se relacionar com o natural e o social. Importa lembrar que, no Brasil, em virtude da existência de várias etnias indígenas, há uma diversidade cultural bem significativa.

2.3.1 Conceito e concepção

Nas ciências humanas, o termo “cultura” é tomado em dois sentidos: subjetivo e objetivo. No sentido subjetivo, conota a ideia de um alto grau de desenvolvimento das capacidades intelectuais do homem. Nessa acepção, fala-se numa pessoa de vasta cultura, que

não só estendeu seus conhecimentos além dos compartimentos de uma especialização, como também, pelo vigor de suas faculdades mentais, é capaz de elaborar as grandes associações criadoras e formular as visões antecipadoras que abrem novas dimensões para o pensamento humano.

No sentido objetivo, a palavra “cultura” refere-se a todo o conjunto de criações pelas quais o espírito humano marcou sua presença na história. Nesse sentido, cultura é um fenômeno essencialmente social, criado pelo grupo, por ele transmitido no tempo, de geração a geração, e difundido no espaço, propiciando as combinações mais ricas e complexas de aculturação. Nesse sentido ainda, todos os povos, mesmo os mais primitivos, tiveram e têm uma cultura, já que criaram objetos e símbolos que tornassem possível sua vida em grupo.

Hoje se vem vulgarizando, contudo, uma distinção entre civilização e cultura, atribuindo-se o rótulo de “civilização” ao conjunto de criações materiais e reservando-se “cultura” ao conjunto de criações imateriais, como: crenças, mitos, lendas religiões, filosofias, sistemas jurídicos, enfim todo o patrimônio de ideias de uma época ou de um povo.

Um dos fenômenos mais característicos de nossa época parece ser a globalização da cultura, ou a extensão da cultura tecnológica a todos os quadrantes do planeta.

Sem a destruição dos valores culturais dos diversos povos, assistimos a uma difusão cada vez maior dos padrões culturais criados pela tecnologia moderna e dos comportamentos ditados por esses padrões.

O conceito de cultura é extremamente polissêmico; dependendo da abordagem, podem-se atribuir diversos significados. O entendimento da noção de cultura deve ser levado em consideração quando se pretendem empreender estudos sobre a Educação, a História, a Antropologia, a Sociologia e outros ramos das ciências sociais.

Somente a partir do século XVI é que o conceito de cultura passou a relacionar-se estreitamente com o conceito de civilização. Inicialmente, o conceito de civilização dizia respeito apenas ao homem educado e polido, ou à ordem social. Com o tempo, civilização passou a relacionar-se ao desenvolvimento econômico ocidental ligado ao progresso industrial e técnico. Assim, tornou-se comum aproximar os conceitos de civilização e cultura ao exprimir aspectos do desenvolvimento material da sociedade moderna, o que serviu para construir imagens, representações e a consciência que os ocidentais tinham de si mesmos.

No decorrer do século XX, com as alterações paradigmáticas que influenciaram as Ciências Sociais, os estudiosos da cultura (particularmente os antropólogos) passaram a perceber essas sociedades como “culturas diferenciadas” e criaram categorias de análise, como subculturas, subgrupos e outras.

Com o advento da Segunda Guerra Mundial, os cientistas sociais desenvolveram estudos voltados para grupos marginalizados, que culminaram em uma visão mais ampla da sociedade moderna e globalizada.

Nesse contexto, conceituar cultura torna-se uma tarefa bastante difícil por envolver vários fatores e diferentes pontos de vista.

O primeiro conceito etnográfico de cultura, segundo Laraia (2005), surgiu com o antropólogo Edward Tylor, destacado em seu livro “Primitive Culture”, de 1871. Tylor entendia a cultura como “um complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Esse autor, conforme Laraia (2005, p.30),

[...] procurou demonstrar que cultura pode ser objeto de estudo sistemático, pois se trata de um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução.

Outras conceituações foram surgindo, formando ramificações teóricas diversas com o intento de definir o que é a cultura. Laraia (2005) apresenta as principais linhas norteadoras da noção de cultura no pensamento antropológico, dentre as quais, para compreensão deste estudo, ressalto a proposta de Claude Lévi-Strauss (1976 *apud* LARAIA, 2005), segundo a qual a cultura surgiu no momento em que o homem convencionou, com a proibição do incesto, a primeira regra – a primeira norma, ou comportamento padrão comum a todas as sociedades humanas –.

Lévi-Strauss, refletindo sobre os estudos de sua época, baseou-se simultaneamente no positivismo sociológico de Durkheim e Mauss, mas também na Antropologia de Malinowsky, no marxismo econômico, no pensamento freudiano e na linguística estrutural de Saussure. Nas suas concepções, deu prioridade às questões relativas aos mitos, parentesco, religião, rituais, magia, simbolismo, ideologia, conhecimento, arte e estética, tendo o estruturalismo como método. Nos seus processos investigatórios, procurou princípios universais para o pensamento humano para poder compreender comportamentos sociais e suas estruturas.

Na linha do pensamento científico contemporâneo, encontra-se Clifford Geertz, para quem a cultura desenvolveu-se simultaneamente ao equipamento biológico do homem, razão por que é compreendida como uma das características da espécie humana. Geertz (1978) define a cultura como uma construção simbólica de significados, que nasce, cresce e se

fortalece no contato, na convivência, nas inter-relações e nos jogos de poder de cada local: organização, família, cidade, país, mundo. Os símbolos e significados de uma cultura são partilhados por seus atores, fazendo que o homem se torne produtor e produto da cultura.

Kessing (1971 *apud* LARAIA, 2005, p.60) considera a cultura como um sistema adaptativo, um sistema que serve para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Nesse sistema de adaptação, inserem-se as tecnologias, os modos organizacionais econômicos, os agrupamentos sociais e a organização política, as crenças e práticas religiosas, entre outras. É esse processo adaptativo, segundo Kessing, que permite a mudança cultural, primeiramente estabelecendo um tipo de seleção natural; depois, com a evolução, há o ingresso da tecnologia, da economia de subsistência e dos elementos da organização social; as mudanças se ramificam e depois se afirmam como componentes ideológicos dos sistemas culturais. (LARAIA, 2005).

Tecidas essas considerações, e para não fugir do contexto proposto neste estudo, oriento-me em Sahlins (1997, p. 114), que entende o conceito de cultura como atividade criativa das ações entre os indivíduos, quando afirma que:

Na complexa dialética da circulação cultural entre a terra natal e os alhures, as práticas e as relações tradicionais ganham novas funções e talvez novas formas tradicionais [...] esta centrada em suas comunidades indígenas e orientada para elas.

Para Sahlins (1997), há uma constante reinvenção das práticas tradicionais dos povos indígenas que migram para o meio urbano e cujo elo não são os vínculos territoriais, mas os laços culturais e simbólicos. Nesse sentido, entende o autor que a cultura é considerada um intercâmbio entre grupos e sociedades e, apesar de os indígenas se encontrarem situados em meio urbano, em outro contexto sociocultural, suas raízes e identidade permanecem baseados na aldeia. Esse movimento migratório não desvincula o índio de sua origem étnica; pelo contrário, reafirma a sua identidade, pois o índio sempre vai ser índio; entretanto, segundo o pesquisador, essa afirmação de identidade no meio urbano vai depender primordialmente da existência e continuação da terra natal.

Nesse viés, conclui-se que o indivíduo, ao migrar para a cidade, não perde sua essência cultural de origem. No novo ambiente, ele busca coagir e unir sua tradição para mantê-la viva na cidade; não esquece sua origem, mas sim a valoriza, tendo na base – a Reserva – força para manter sua identidade.

2.3.2 A interculturalidade e educação escolar indígena dos “Povos do Pantanal”

A pluralidade cultural num país como o Brasil faz que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas passem a ser trabalhadas com um currículo intercultural, senão multicultural. De acordo com Forquim (1993), esses termos não são sinônimos: a perspectiva intercultural define a diferença das relações dinâmicas entre duas entidades de forma que farão sentido, ao passo que a perspectiva multicultural irá apenas satisfazer uma composição cultural mosaica.

Por outro lado, Marin (2010) esclarece que, em 1999, a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), na cidade de Genebra, discutiu sobre programas escolares implantados sob formas monolíngues e monoculturais em países com povos indígenas. Os programas (educação monocultural) demonstraram, em sua prática, um confronto, sinalizando para a necessidade de projetos sociais que administrem a questão da diversidade cultural e linguística de forma intercultural.

A interculturalidade não defende o tipo de cultura, no sentido de mostrar a superioridade de uma sobre a outra; apenas ensina a pesquisar ou procurar entender quais são os costumes e a maneira de pensar de certos grupos ou etnias, sem impor mudanças ou desvalorizar seus costumes. O termo chegou à América Latina a partir de recomendações da Convenção nº 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, que analisou a situação dos povos indígenas e tribais em Estados Independentes. (GASCHE, 2004).

No caso do Brasil, o termo “interculturalidade” foi introduzido na educação indígena com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que, em seu artigo 78, prescreve:

[...] com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas 17 comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Entretanto, a partir das últimas duas décadas do século passado no Brasil, organizações, leis e políticas públicas vêm surgindo com o intuito de proteger os povos indígenas, por meio da revalorização das culturas, da recuperação e consolidação da identidade. O RCNE/Indígena estabelece, por exemplo, a necessidade de criação da escola

indígena para assegurar a especificidade de um modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização junto aos sistemas de ensino. (PAULA, 1999). Com isso, a questão da educação na interculturalidade ganha destaque no Referencial, uma vez que passa a ser vista como um tema transversal, ganhando relevância social. (BRASIL, 1997).

Até a promulgação da Constituição Federal de 1988, não se cogitava ainda, em termos legais e formais, a construção de uma estrutura de ensino para as comunidades indígenas que levasse em consideração as particularidades e peculiaridades culturais dos diferentes grupos étnicos. Essa Constituição representa um marco histórico para os povos indígenas, ao lhes assegurar o direitos de se expressarem livremente e ao reconhecê-los como pertencentes a uma cultura que os distingue da sociedade envolvente, conforme estipulado no Artigo 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 2010, p. 37)

A partir da Constituição de 1988, começa uma nova era, com novas lutas reivindicatórias e muitas esperanças, para os povos indígenas. A primeira e a principal conquista desses povos é a escola, que ganha nova feição, por meio de uma nova função social, apoiada nas relações entre cultura, currículo e identidade. Nesse contexto, a interculturalidade aparece como a principal caracterização dessa proposta de escola para a comunidade indígena, que, na concepção dos articuladores da Carta de 1988, se apresenta como uma alternativa viável tanto para a escola indígena como para o sistema educacional brasileiro.

Para a adaptação da norma constitucional em um sistema de ensino para as comunidades indígenas – sem normas reguladoras até esse evento constitucional, e que se arrastara conforme os interesses das classes dominantes, por quase quinhentos anos –, muitas etapas foram “queimadas”, dentre elas a conceituação, a integralização e aplicação prática desse novo posicionamento para as escolas indígenas.

Nesse contexto, a interculturalidade reveste-se de uma relação simétrica entre uma cultura indígena e a chamada cultura ocidental, ou “diálogo respeitoso e equilibrado entre culturas”. Essa postura dá à interculturalidade uma nova configuração no ensino-aprendizagem, visto que haverá necessariamente uma integração dos conhecimentos da arte,

da literatura, da religião e outros que, sistematizados, incorporarão suas contribuições à escola e à vida social da comunidade indígena.

Após essa fase de absorção e reformulação, procedeu-se à reestruturação das escolas existentes nas aldeias e à implantação de escolas em aldeias onde inexistassem instalações adequadas ao ensino.

A primeira providência institucional começa com a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), o ponto de partida para a elaboração do currículo de qualquer escola, incluindo a escola indígena. Como cada escola indígena nasce com autonomia e independência em relação a outras escolas indígenas, não existe qualquer vinculação entre seus Projetos Político-Pedagógicos. O desafio não é, entretanto, a construção do PPP; o problema é conseguir o reconhecimento legal pelos órgãos competentes, num país onde a máquina burocrática anda a passos lentos, pouco se importando se um ou dois anos farão diferença na vida acadêmica do estudante. Também as mesmas prerrogativas concedidas às escolas não indígenas servem de diretrizes para a escola indígena. Assim, esta, na elaboração do seu PPP, opta por revisar paradigmas, questionar cânones da institucionalização, ou tomar caminhos diversos que a conduzam aos objetivos propostos e previstos nas leis e regulamentos que tratam do sistema escolar indígena, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE Indígena), divulgado em 1998, as portarias e os pareceres dos órgãos vinculados ao MEC.

O próximo passo é encontrar os elementos que integrarão a escola na sua dinâmica escolar para que cumpra sua função social de ensino: equipe administrativa, corpo docente e, por último, o ingresso dos elementos que comporão o corpo discente da instituição.

Sobre a atuação profissional no âmbito de educação intercultural, no caso em escolas indígenas, evoco, aqui, por paráfrase, as palavras de Nóvoa (1992): é quase impossível pensar em mudança na educação que não passe pela formação de professores.

Já a formação de professores(as) índios(as) para as escolas localizadas em terras indígenas constitui-se, ainda hoje, como um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma educação escolar indígena pautada pelos princípios da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

A formação desses profissionais é uma tarefa complexa, pois, em decorrência da heterogeneidade e diversidade linguísticas, culturais e de formação vividas pelos professores indígenas e suas comunidades, não há condições de padronizar e adotar, em todo o país, um único modelo de formação que satisfaça o ensino de todas as etnias indígenas. Mesmo assim, algumas escolas indígenas já apresentam bons resultados nos seus desempenhos de acordo

com os objetivos propostos nos seus PPP: os alunos conseguem ler e escrever em suas línguas maternas; aprendem os conhecimentos básicos tradicionais; conseguem desenvolver atividades de pesquisa; assimilam sem dificuldades os saberes transmitidos pelos mais velhos da tribo e ensaiam produções literárias voltadas às suas culturas.

Vencidas essas etapas, surge a questão da elaboração do currículo das escolas indígenas. Quais princípios epistemológicos e metodológicos devem ser considerados em uma escola indígena cujo paradigma esteja em sintonia com as reivindicações das lideranças indígenas? Essa e outras questões devem ser levadas em consideração quando da elaboração da proposta do Projeto Político-Pedagógico.

A educação indígena é uma questão atual que tem movimentado o indígena contemporâneo em suas ações reivindicatórias, presentes em todas as assembleias e reuniões, sendo considerada tema central para a conquista da autonomia indígena. O palco desse cenário ainda requer, no entanto, tempo para, junto aos órgãos governamentais, propor encontros, seminários, jornadas de estudos de temas relacionados à prática escolar, com o objetivo de que essa educação alcance sua autonomia cidadã.

3º PASSO - A RENOVAÇÃO DO OLHAR INTERDISCIPLINAR

A Constituição Federal em vigor assegura às comunidades indígenas o direito de uma educação escolar diferenciada e a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Acolhendo esses preceitos, todos os esforços do sistema educacional de Mato Grosso do Sul têm sido direcionados às diversas etnias indígenas do Estado.

Nesse contexto da educação escolar indígena, destaco os meus passos nas “Jornadas socioculturais e históricas na arte-educação dos Povos do Pantanal”. Melhor explicando, destaco as experiências que possibilitaram as discussões e reflexões sobre os povos indígenas que habitam a região do pantanal e as terras altas do norte de Mato Grosso do Sul. Essas ações foram marcadas, inicialmente, pelo que antecedeu e pelo que sucedeu a minha participação no Grupo de Pesquisa “História do ensino, cultura e constituição da identidade na Região Aquidauana”, nos projetos de pesquisa “A educação escolar indígena: língua, raça, cultura e identidade”, “Povos Indígenas do Pantanal Sul-mato-grossense: educação, língua e cultura em questão”, desenvolvidos na Região Aquidauana e Alto Pantanal. Com meu ingresso no Programa de Doutorado em Educação: Currículo, no primeiro semestre de 2010, mais especificamente com a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – GEPI da PUC de São Paulo, coordenado pela Professora. Dra. Ivani Catarina A. Fazenda, de quem sou orientanda e, desde então passei a dialogar com meus pares e ampliar a compreensão sobre a importância do trabalho interdisciplinar na educação.

Em geral, este é o ponto do meu trabalho onde descrevo, com a maior riqueza de detalhes possível, os desafios presentes ao longo do caminho. Devo dizer que, no processo, os temores foram dando lugar ao desejo de continuar descobrindo-me no percurso do “chão batido ao asfalto novo”. A seguir, apresento algumas ações direcionadas à educação, cultura e arte dos indígenas de que tomei parte.

3.1 JORNADAS DA ARTE-EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ÍNDIOS:

3.1.1 Projeto: “Revitalizando a Cultura Terena”

A Organização Mundial Para Educação Pré-Escolar foi fundada em Praga em 1948. Quatro anos depois, educadores brasileiros participaram do Congresso que se realizou no México e trouxeram a ideia para o Brasil. Em Mato Grosso do Sul, comemora 57 anos e, em Aquidauana/MS, a Associação Municipal foi fundada em 9 de março de 1995, por iniciativa de um grupo de educadores, do qual faço parte até os dias atuais. A instituição tem, como um dos seus principais objetivos, promover a educação de forma interdisciplinar e integrada a outros setores da Política Social, tais como saúde, assistência e cultura, e, ainda, defender, contribuir e oferecer, aos profissionais da educação, formação inicial e continuada, habilitação, qualificação e profissionalização de recursos humanos. Nessa direção, vem abrindo caminhos com parcerias, como a firmada com a UFMS, desde 2006, na formação de professores. Assim, desde então já me sentia convidada ao movimento interdisciplinar, nos caminhos que levam à ampliação de espaços geográficos, como os cursos e projetos desenvolvidos em algumas cidades de Mato Grosso do Sul. Sobre isso, Fazenda (2007) revela que o movimento está em “rever o velho para torná-lo novo ou tornar novo o velho”.

E, como conselheira na OMEP/Aquidauana, um dos meus desafios, em 2007, 2008 e 2009, foi desenvolver, em parceria com a UFMS/*Campus* de Aquidauana, um projeto de formação continuada para 160 professores do ensino fundamental das escolas públicas do município de Nioaque/MS, situado a noroeste do estado e a 85 km de Aquidauana-MS. O trabalho foi intenso e tive a oportunidade de construir um diálogo, mais estreito, com os professores da Escola Municipal Indígena 31 de Março/Polo, localizada na Aldeia Brejão e nas extensões: sala Cipriano da Silva (aldeia Taboquinha), sala Capitão Vitorino (aldeia Água Branca) e sala Leôncio Marques (aldeia Cabeceira), pertencente ao Posto Indígena de Nioaque. A Escola, no período, atendia cerca de aproximadamente 340 alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

Na reestruturação do Projeto Político-Pedagógico, os gestores demonstraram anseios de fortalecer as tradições dos povos indígenas, visando a sua autonomia, a partir de seus projetos históricos para desenvolver novas estratégias de sobrevivência física, linguística,

artística e cultural, no que diz respeito ao artesanato, danças, rituais, crenças, como também à oralidade e escrita da língua terena.

Nessa direção, Ana Mae Barbosa (2010) ressalta que a Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção, a imaginação, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. Esse seria, portanto, em relação à arte indígena, o verdadeiro papel da provitalização da construção de artefatos artesanais em diferentes materiais, as danças (festivas, fúnebres ou de celebrações religiosas), a música e as representações teatrais. Dessa forma, a Arte pode favorecer abordagens diversas da cultura no processo educativo e em uma relação criadora com outras áreas de conhecimento, uma vez que a própria arte possui uma dimensão interdisciplinar. Acrescento trecho de meus escritos, para reafirmar a crença e paixão pela arte:

Uma das funções sociais da arte é a de ser um instrumento da educação. Procura-se, por meio dela formar homens criativos, inventivos e descobridores de novas verdades. Aliás, não é somente através da arte que o potencial criativo do homem se desenvolve. Em todo conhecimento há possibilidades de ocorrências criativas. Mas, na arte, há a emoção e o prazer de se criar um produto que é o resultado da expressão subjetiva do seu criador, atendendo às suas próprias necessidades, anseios, percepções e motivações. O indivíduo externa algo de si mesmo ou de sua coletividade, criando, dessa maneira, um mundo à sua semelhança, com características inconfundíveis e dimensões imprevisíveis. (SILVA, 2005, p. 8)

Dentro desse contexto, participei do Projeto “Revitalizando a Cultura Terena”, que se pautou no objetivo de contribuir com educandos e educadores indígenas na revitalização da história dos seus antepassados. O percurso procurou restabelecer laços na manutenção da tradição e cultura por meio da prática cotidiana, como o uso da língua materna falada e escrita. No campo da pesquisa interdisciplinar, o enfoque foi para as entrevistas com os anciãos das comunidades citadas.

Hoje, na retomada das vivências, percebo quão grande valor teve o resgate das memórias nas histórias de vida contadas às crianças e aos jovens pelos pais, avós e moradores mais antigos das aldeias. Quase como naquela ocasião, percebi a dosagem de algo permanentemente vivo e, ancorada em Gusdorf (2006), situo-me diante da questão interdisciplinar “não como quem inicia, mas como quem prossegue num caminho há muito delineado”.

Nesse sentido, compreendo que os laços estabelecidos no desenvolvimento do programa de formação de professores mostraram que os registros e minhas intervenções instigaram o desenvolvimento de um caminho que levou em consideração o contexto cultural, proporcionando uma reflexão crítica sobre as concepções de arte e cultura no currículo escolar. Além disso, envolveu os vários saberes e os conhecimentos tradicionais na reestruturação do Projeto Político-Pedagógico.

3.1.2 Projeto: “Komomâti ne yutoxoâti ya tereno” é Olhando e lendo a cultura terena

A imersão nessa experiência, mais especificamente em 2008 e 2009, levou-me a compartilhar variados momentos com as comunidades indígenas. Aqui, o panorama é o acampamento “Mãe Terra”, que se localiza a 20 km do município de Miranda/MS e surgiu pela disputa de terras indígenas em novembro de 2005.

No período das pesquisas, moravam no acampamento 165 famílias oriundas da reserva Cachoeirinha, e 103 crianças frequentavam as séries iniciais do ensino fundamental na escola da sede da reserva, a sete quilômetros do acampamento. No local, existia um barracão onde se desenvolvia a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período diurno, com 48 alunos frequentes. As famílias indígenas moravam em cabanas de taipa, cobertas com folhas de buriti. Havia uma organização invejável por grupos de dois a dez índios por equipe-setor, como, por exemplo: equipe de segurança, formada por dez índios que se revezavam de cinco em cinco no patrulhamento, diurno e noturno, da cerca e da porteira de entrada, geralmente armados de lança e sob o comando de um coordenador; a equipe de educação era composta por dois índios. A vida no acampamento é difícil diante dos novos desafios e conflitos que os indígenas ainda enfrentam pela posse de terras e pela rudeza do lugar. Isso foi perceptível aos meus olhos e aos de todo o grupo da pesquisa quando lá chegamos para um dos primeiros encontros de trabalho e, mesmo nos veículos oficiais da UFMS, fomos conduzidos sob a guarda de lanças e recomendação para que não fizessemos filmagem e nem fotografias do local.

A educação de jovens e adultos desenvolvida no acampamento vincula-se à escola da Cachoeirinha e está incluída no projeto *Keukapana ra vemo'u*, que, por sua vez, integra-se ao projeto de pesquisa “Educação Escolar Indígena: Língua, Raça, Cultura e Identidade”

UFMS/CPAQ, coordenado pela Professora Dr.^a Claudete Cameschi de Souza e um dos meus principais espaços de trabalho na pesquisa.

Durante os encontros, constatei as dificuldades enfrentadas pelos professores indígenas em relação a metodologias e conteúdos que trabalhavam, associadas a uma crise generalizada da autoestima, manifestada em depoimentos durante as atividades desenvolvidas.

Esse fato motivou-me a intensificar meu trabalho com artes, no propósito de levá-los a olhar para si mesmos, para a sua história individual e para a história (coletiva) do acampamento e da reserva e do povo terena como um todo. Assim, parti inicialmente da leitura de imagens para a leitura do mundo ao seu entorno e, posteriormente, a leitura de imagens como metodologia no processo de alfabetização. Nesse sentido, Fazenda (1997) caracteriza o pensar interdisciplinar como ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do construir.

Tomando como referencial teórico, dentre outros, os textos de Ivani Fazenda, realizei os trabalhos com os professores alfabetizadores indígenas da reserva da Cachoeirinha e do acampamento “Mãe Terra”, mediante as seguintes ações metodológicas: a) apresentação do plano de trabalho com Artes aos professores; b) esclarecimento sobre a necessidade de contextualização inicial, partindo da produção do texto verbal, em terena, na lousa, e, em seguida, a retirada de palavras geradoras sobre temáticas interdisciplinares, pelo professor, a representação gráfica pela imagem e, novamente, o texto verbal; c) apresentação oral e leitura do texto verbal, em terena e em português, e da imagem a todos os participantes.

Os trabalhos tiveram início com a explanação da importância do planejamento e com a elaboração coletiva de um plano de atividades para o processo de alfabetização, tendo como eixo central o texto na perspectiva de um trabalho interdisciplinar. Os professores trabalharam em equipe, e cada uma das equipes produziu um texto em terena. Em seguida, dois grupos foram sorteados para copiar na lousa os textos produzidos. A leitura em terena foi feita por um dos membros da equipe e, logo após, procedeu-se à análise linguística dos textos, pautada, em especial, na paragrafação, pontuação, translineação e concordância nominal e verbal.

Um dos textos traduzia-se como uma lenda sobre os animais selvagens da reserva, narrada em terceira pessoa, conhecida pelos professores por meio das histórias contadas pelos anciãos; o outro, um texto informativo que se assemelhava ao texto jornalístico do não índio e que narrava o início da invasão de terras do acampamento “Mãe Terra”, ressaltando o sofrimento das famílias nos dias do conflito, conforme mostra a imagem a seguir:



Fig. 23 e 24. Projeto: “olhando e lendo a cultura Terena”: Produção textual e plástica nas produções dos professores alfabetizadores do Acampamento Mãe Terra da Aldeia Cachoeirinha em 2009

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2008 e 2009.

Feita a análise linguística, com a ajuda do grupo de professores, retiraram-se as palavras geradoras temáticas e interdisciplinares. Em seguida, cada equipe escolheu uma palavra para a produção de textos por meio de imagens, observando que novos textos iriam surgir e que não se tratava apenas de ilustrar os primeiros textos produzidos, como costumam fazer com as crianças em sala de aula. Minha intenção foi extrapolar essa prática, que, na maioria das vezes, nada acrescenta ao aprendizado do aluno.

Foram distribuídos, entre as equipes, diferentes tipos de materiais, desde lápis de cor, giz de cera, tintas e pincéis, até revistas, livros velhos, jornais, entre outros, para recorte e colagem na construção das imagens. Após a seleção das imagens, afixadas em cartolinas brancas, os sujeitos elaboraram pequenos textos, tipo legendas, que foram grafados junto às imagens. Em seguida, cada equipe apresentou a sua produção, fazendo a leitura da imagem e da legenda, em terena e em português. Nessa oportunidade, provoqueei os professores para observações referentes aos elementos compositivos das artes visuais, como quantidade de imagens, disposição na cartolina, tamanho, pontos, linhas, cores, textura, organização das legendas, entre outros aspectos, sempre considerando as possibilidades de uso desse material no processo de alfabetização e ressaltando os pontos positivos e negativos de cada produção. Percebi, nos gestos, que os professores deixaram-se contagiar pelas discussões com os colegas e, de forma conjunta, procurei intervir com cuidado no processo. A imagem no momento de olhar sobre as possibilidades teóricas e práticas na produção:



Fig. 25. Atividades de pesquisa com os professores alfabetizadores do Acampamento Mãe Terra da Aldeia Cachoeirinha em 2008 e 2009

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2008.

Os novos textos que surgiram versaram sobre assuntos diversos, mas sempre tendo como temática os usos e costumes, a vida na reserva e no acampamento, as brincadeiras infantis, os objetos, a vida dos antepassados, as origens do povo e as manifestações artísticas da cultura terena. Fato que possibilitou discutir com os professores que a leitura de imagens sob o enfoque do resgate da cultura indígena ancestral, da cultura dos antepassados, influi positivamente no desenvolvimento cultural dos alunos, por meio do ensino e aprendizagem da Arte. Não podemos entender a cultura de um povo sem conhecer sua arte, o que significa ampliar as possibilidades de transformar o cotidiano de alunos e professores no âmbito escolar, ainda que, em muitas culturas, os desvios continuem comprometendo a afirmação da identidade étnica. Em minha concepção, “entender e estimular o ensino da arte tornará a escola um espaço vivo, produtor de um conhecimento novo, revelador, que aponta para a transformação de todo ser humano”. (SILVA, 2005).

A discussão sobre a necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da arte no currículo escolar e continuará sendo, ao longo da história da educação no Brasil, uma necessidade para que possamos ressignificar o ensino da Arte, de forma a torná-lo tanto uma oportunidade de expressão criativa do aluno quanto uma forma de conhecimento e resgate do saber artístico acumulado pela humanidade.

Em se tratando do grupo de alfabetizadores, senti que deixei contribuições para que reconheçam, naquilo que é possível aprender por meio das imagens, um caminho que

propiciou dar fisionomia própria à sua cultura. Neste momento é que aponto o prazer observado nos alfabetizadores ao produzir textos pela leitura das imagens. Que assim o ensino e a aprendizagem da Arte façam parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos.

E se os alfabetizadores indígenas perguntarem por que a leitura de imagens, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural? Ou: Por que tanta preocupação com a área de Artes para o conhecimento humano, quando a maioria (até mesmo aqueles que organizam o currículo escolar) destina a maior parte do tempo às outras disciplinas, como Ciências, Matemática ou Língua Portuguesa. Sugiro que sejamos competentes para responder que trabalhar a arte implica trabalhar com o patrimônio cultural da humanidade e todo o ser humano tem direito de acesso a esse saber.

As potencialidades da compreensão da Arte como conhecimento e sua valorização no currículo escolar estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) que, em seu texto, estabelece que a disciplina faça parte do currículo, desde as séries iniciais da educação básica até ensino médio. E se a trajetória da arte está presente na legislação que permeia a vida escolar do aluno, torna-se imprescindível tratar da formação de professores, na qual há necessidade, conforme afirmam Ferraz e Fuzari (1993, p. 49), de uma pedagogia mais realista e progressiva que aproxime os alunos do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos da cultura em suas diversas manifestações.

Considerando a complexidade dessa questão na formação dos alfabetizadores do Acampamento Mãe Terra e da reserva da Cachoeirinha, no município de Miranda-MS, e as dificuldades inerentes a uma pesquisa deste tipo, além da escassez de recursos, o grupo de formadores mostrou-se satisfeito com as inquietações causadas nos alfabetizadores e com o grau de aprendizagem alcançado por meio das imagens. Acredito que o educador indígena, a partir deste trabalho, será capaz de desenvolver atividades voltadas à cultura de seu povo, de forma a resgatá-la e integrá-la definitivamente na sua comunidade.

Na avaliação feita pelo grupo, após 30 (trinta) horas de trabalho, constatou-se o reconhecimento da leitura de imagens como um caminho na alfabetização para a humanização da vida do homem e da etnia. E o entusiasmo presente durante as atividades propostas e realizadas tornou-se significativo: tenho certeza de que, embora o processo ateste resultados positivos, não se pode descuidar, pois os descaminhos provocam incertezas na busca de uma escola diferenciada que respeite a cultura, a língua e os processos próprios ao ensino-aprendizagem indígena.

3.1.3 No contexto do I Seminário Regional de Planejamento de Práticas e Pesquisas Pedagógicas Indígenas: Eixo Temático “Arte e Cultura”

Os desafios persistem em 2009, num projeto da UFMS/*Campus* de Aquidauana, em parceria com a Prefeitura de Aquidauana e prefeituras da região: a realização do I Seminário Regional de Planejamento de Práticas e Pesquisas Pedagógicas Indígenas. A prioridade do evento foi abarcar as práticas pedagógicas indígenas e, para dinâmica das discussões, foram organizados os eixos temáticos. Minha participação direta estabeleceu-se na coordenação do eixo “Arte e Cultura”.

A abertura do seminário contou com a participação da professora Doutora Silvia Maria Carvalho, que ministrou a palestra “A visão de mundo e a filosofia dos povos indígenas”. A Dra. Silvia é graduada em Geografia e História pela Universidade de São Paulo, especialista em Antropologia, doutora em Mitologia Indígena, com pós-doutorado na França; é doutora Honoris Causa pela Université Franche – Comté e Titular de Antropologia na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Com relevantes publicações sobre questões indígenas, dentre elas “Bibliografia Crítica dos Povos Aruaki de Mato Grosso do Sul e de Grande Chaco” e “Jurupari: Estudos de Mitologia Brasileira”, a palestrante abordou diversos assuntos relacionados aos indígenas, como, por exemplo, a filosofia de vida desses povos.

Os temas tratados durante a palestra foram de fundamental importância para os aquidauanenses e para os índios que habitam no município e região. A palestrante destacou a relevância de um seminário sobre planejamento de práticas pedagógicas indígenas, tendo em vista o fato de que existem diversos diferenciais para se trabalhar a educação indígena, como as questões linguísticas, culturais, históricas e geográficas. Também apontou que, segundo levantamento do MEC, existem 2,5 mil comunidades escolares indígenas no Brasil. Com a criação dos territórios etnoeducacionais, está-se buscando desenvolver e aprimorar a política de educação para os povos indígenas, respeitando a diversidade e o caráter diferenciado que essa educação deve ter. Nesse espaço, a Professora Dra. Claudete C. de Souza, como uma das coordenadoras do evento, fez intervenções, informando aos participantes do seminário sobre os encaminhamentos para a Educação Escolar Indígena em Aquidauana e região.

Apresento, a seguir, as propostas elencadas no eixo temático “Arte e Cultura”, do qual participei como coordenadora: 1- Produzir material didático, por meio de projetos, na área de Artes em língua materna, elaborado por profissionais indígenas e não indígenas; 2- Implantar regime de escola de tempo integral para desenvolvimento de projetos, buscando atender as necessidades da família em relação à educação dos filhos no aspecto de valorização

da cultura indígena; 3- Assegurar no currículo, da Educação Infantil ao Ensino Médio das escolas indígenas, o componente curricular “Arte Indígena”; 4- Inserir, nos cursos de licenciatura, um estudo sobre a “Cultura Indígena”, nos aspectos sócio-histórico, artístico, geográfico, linguístico, etnomatemático, ciências da natureza e educação ambiental; 5- Implementar a política de formação continuada para os professores que atuam com Arte e Cultura Indígena, contemplando as especificidades das diferentes etnias na provitalização das imagens, brincadeiras, comidas típicas, ervas medicinais, rituais, danças, músicas e artesanatos.

Sei que muitas propostas não se efetivam, mas não se esvaziam por completo quando permanecemos em vigilância, nas exigências de uma política de apoio à realização de seminários, colóquios e outros eventos para aprofundar os debates. Entendo que a interdisciplinaridade vem posta na condição básica para uma formação do exercício de busca da inclusão social.

Sem dúvida, foi uma experiência significativa, que revelou toda a riqueza do processo na elaboração das propostas. Levou-me a reflexões sobre as ideias lançadas, como marcas das denúncias do índio e do não índio. De certa forma, esses desafios foram desvelando percursos tão simples e ao mesmo tempo tão complexos na caminhada do “chão batido ao asfalto novo”.

3.1.4 Reconhecimento dos desafios no caminho como condição para renovação

Essa renovação não se resume na revisão de ações pedagógicas simplesmente; os meus passos querem fazer valer o chão batido para ir mais longe na construção do caminho de asfalto novo. Os desafios implicam reconhecer, nas relações construídas, as formas de pensar e de agir quando se trata das questões interdisciplinares. São sinais que pressupõem nova maneira de planejar, ensinar e organizar o conhecimento, assim como de avaliar. O reconhecimento dessas dimensões é condição *sine qua non* para assumir, fundamentalmente junto aos parceiros na educação, um compromisso com a realidade em que é necessário aprender, aprender a fazer, enfim, reaprender de forma criativa.

Naturalmente isso não é fácil; são muitos os obstáculos, mas é nisso que acredito para a compreensão de como podem ser as relações entre esse sujeito educador e esse sujeito educando: relações de respeito ao conhecimento de cada um, sem que se perca a riqueza das diferenças, como no caso da educação escolar indígena.

4ª PASSO - PERCEPÇÕES INTERDISCIPLINARES NA PESQUISA

Nesta parte do percurso, apresento relatos das ações desenvolvidas durante a pesquisa, tendo como base as percepções dos principais sujeitos nela envolvidos: gestores, professores e alunos. Para tanto, organizei a exposição em dois momentos. No primeiro, apresento percepções dos gestores, professores e acadêmicos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/*Campus* de Aquidauana; no segundo, busco as percepções dos professores e dos alunos que integram o corpo docente e discente das duas escolas indígenas pesquisadas. Além das falas dos professores e dos alunos, registradas por meio de entrevistas e respostas aos questionários distribuídos, acompanhei, por meio da técnica da observação direta, algumas práticas pedagógicas dos professores nas escolas de suas comunidades.

Tomando como referência os conceitos de interculturalidade e interdisciplinaridade, procurei entender o que dizem as palavras dos educadores e alunos pesquisados quando falam do seu universo, das situações presentes e passadas. Observei, no momento da descrição das suas experiências, as presenças, as percepções, as relações e comportamentos. Busquei, por meio das minhas observações e da interação com o ambiente do estudo, saber da dinâmica para responder em que medida o conceito da interdisciplinaridade está presente no discurso dos educadores e alunos pesquisados, e o que esse discurso sugere sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola destinada aos povos indígenas. Também procurei investigar de que maneira a Arte pode contribuir, ou não, na relação pedagógica e na vida cotidiana e quais as consequências dessa mediação. Em outras palavras, pode a Arte mediar a construção do conhecimento sob uma nova ótica, na multiplicidade do movimento interdisciplinar em um contexto indígena?

Diante da ousadia na busca, apresento trechos das entrevistas e das respostas aos questionários, a que entremeio alguns comentários suscitados pelas falas dos entrevistados, contextualizando-as quando necessário, ou articulando-as em situações que me parecem pertinentes para referendar encaminhamentos sobre as questões que aguçaram e conduziram os aspectos objetivos e subjetivos da pesquisa.

4.1 Primeiro Momento - Entrevistas

4.1.1 Com o professor de Arte no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ

A entrevista com o Professor Cláudio Neris Baes Fernandes realizou-se em 24 de outubro de 2012, a partir das 9h, nas dependências da UFMS – *Campus* de Aquidauana. Formado em Artes Visuais pela Universidade Federal da Grande Dourados/MS, mestre em Arte e Artesanato, é ministrante das disciplinas História da Arte e Pluralidade Cultural no Curso de Licenciatura Intercultural da UFMS/CPAQ.

Iniciei a entrevista conversando com o Professor Cláudio sobre o processo de construção de um currículo de Artes, voltado para as expectativas interdisciplinares no Curso Intercultural para Professores Índios, mais especificamente para o Curso da UFMS/*Campus* de Aquidauana.

O professor Claudio, com base em suas experiências docentes e no trabalho com as disciplinas mencionadas, atesta que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/*Campus* de Aquidauana tem dificuldades de estruturação, entretanto, segundo ele, mesmo com essas dificuldades, tem apresentado oportunidades e conhecimentos novos dentro dos objetivos definidos. Isso habilita “o currículo de Artes e, também, de outras disciplinas no processo”. O professor afirma que o trabalho desenvolvido por ele seguiu uma dinâmica com elementos de experiências significativas da leitura de imagens na cultura indígena. Segundo ele, abordou questões que dizem respeito: “à educação em arte imbricada com as questões relacionadas com a própria arte, enquanto objeto de civilização e objeto estético da educação, numa política educativa e dimensão pedagógica”. Reforçou seus argumentos mostrando algumas produções dos acadêmicos nas disciplinas que ministrou, evidenciando que os alunos demonstraram muito envolvimento nessas práticas. A seguir, uma das produções no desenho e texto acadêmico:

Em conversa com o professor, comento que, quando se trata da linguagem artística, a leitura de imagens contribui com a prática pedagógica na ação de observar e produzir pensamentos novos e abrir caminhos para que a pluralidade de ideias e ideologias coexistam em um mesmo ambiente. No que se refere à formação de professores indígenas, as produções dos próprios indígenas refletem e explicitam claramente temas inerentes às suas crenças, seus costumes, sua cultura, naquilo que eles têm como forma de identidade. Acrescento, como pesquisadora:

Representa duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças que buscam dialogar sob o paradigma da interculturalidade na construção de um cotidiano escolar interdisciplinar para os povos indígenas com um novo sentido e um novo significado. (SILVA, 2013)

Dando continuidade à entrevista, procurei saber como o professor pensa o currículo numa perspectiva interdisciplinar. Ele responde que “confere a interdisciplinaridade uma forma de romper com os paradigmas descontextualizados na educação”. E complementa:

Quando se trata de uma visão do conjunto, principalmente no tocante ao ensino de artes, temos por um lado o currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado, educação e disciplinas escolares com conteúdos legitimados em grades curriculares, que na grande maioria são defendidos, elaborados pelo não índio. Isto nos desafia ainda mais na busca por metodologias que auxiliem para atuar nesta dicotomia no currículo de artes.

Aproprio-me do momento para somar à fala do professor quando se trata de alimentar a prática com a teoria e perceber o sentido inverso para que o aluno se beneficie das atitudes interdisciplinares do professor. Nessa direção, o professor Claudio destaca “a necessidade de saber o que ensinar, como ensinar e onde ensinar”. Aborda também as possibilidades de encontro entre culturas, como forma de produção em um novo espaço, com novas imagens, como na que segue:



Fig. 26. Arte Kadiwéu - produção dos acadêmicos na disciplina Diversidade Cultural do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ, 2012

Fonte: Imagem cedida pelo Professor Cláudio Néris B. Fernandes



Fig. 27. Representação “Povos do Pantanal” - produção dos acadêmicos na disciplina Diversidade Cultural do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ, 2012

Fonte: Imagem cedida pelo Professor Cláudio Néris B. Fernandes.

O entrevistado comenta que a representação plástica, em cada traço e cada cor, auxiliou na sua interação com as várias etnias: “foi significativa para entender o olhar dos professores índios sobre as especificidades presentes nas produções expostas na fig. 27”. Segundo o professor, “provocou reflexões sobre a diversidade cultural dos acadêmicos que cursam a Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/CPPAQ”. Continua seus argumentos: “Dessa forma, foco o meu olhar para o autor indígena na busca de elementos que possam auxiliar na elaboração conceitual necessária à minha conclusão contextual”.

As reflexões revelam quanto essa busca da compreensão da cultura é própria de quem pensa a formação do educador pelos princípios interdisciplinares. Assim, o diálogo com o professor Claudio leva-me a constatar que a arte na educação é determinante como mediadora nas atitudes interdisciplinares. A respeito dessa afirmativa, a primeira coisa que me encanta e, ao mesmo tempo, me parece visualizá-la tão complexa, é o modo de construção de símbolos, significados e representações culturais dos indígenas. Contextualizar cada um dos desenhos para compreender o pensamento do índio reforça a premissa segundo a qual o meu olhar não pode tomar como referência nenhuma definição de arte previamente concebida, pois considerar a arte indígena no seu mundo particular, diferente do meu, na sua complexidade, perpassando por todas as instâncias de vida desses sujeitos seria mera abstração.

Caminho ainda mais nesse diálogo com o professor Claudio sobre as concepções artísticas como forma de mediar a mudança de atitudes na educação. Toda cultura produz arte, mas nem todas têm as mesmas concepções artísticas; por isso, ao observar o conjunto dos desenhos dos acadêmicos indígenas, entendo essas representações externadas como uma expressão, uma arte, que há de ser vista como produção própria e representativa de uma cultura que não precisa ser entendida a partir de outra, externa e estranha, mas dela mesma, com seus símbolos e representações inerentes à sua existência e desenvolvimento. Pensar essas produções indígenas nessa perspectiva significa entendê-las numa concepção diferente daquela dos não índios, e é isso que as torna mais interessantes, valiosas, perenes e merecedoras de compreensão e de relevância cultural.

Após ouvir minhas considerações, o entrevistado sente-se estimulado a prosseguir na linha de pensamento:

A produção no desenho e da pintura propõe uma reflexão que não se resume na revisão de currículos simplesmente, nem na busca de metodologias alternativas enquanto práticas de ensino, mas sim, numa ação pedagógica construída sobre formas diferentes de pensar e de agir dos professores e alunos, estruturados nas concepções interdisciplinares onde à

universidade cabe pensar sua realidade e se organizar para melhor atender o acadêmico cumprindo sua função educativa.

Trabalhando em mão dupla nessa entrevista, faço referências ao fato de que o conhecimento em construção implica um entendimento de formador e formando como sujeitos do processo educativo. Importa, pois, levá-los a compreender como podem ser as relações de respeito ao conhecimento de cada um, sem que se perca a riqueza das diferenças.

Nesse momento, ouvindo-me atentamente, o Professor Claudio corrobora minhas palavras: “Percebi que cada etnia se destaca em uma das linguagens artísticas, porém todas direta e indiretamente fazem parte da realidade deles”. E amplia o pensamento:

Neste caso específico de uma Licenciatura Indígena, essa diversidade de povos que a compõem, vem acrescentando mais qualidade e riqueza ao processo, desde as discussões teóricas, nos momentos presenciais, ou mesmo pelos intercâmbios interétnicos que já estão ocorrendo.

Nas produções realizadas nas aulas do Professor Claudio observei a intenção em assegurar uma educação mais humanística, rompendo com o fazer e o reproduzir estereotipado, que se dá pelo distanciamento dos atos de sentir e perceber o mundo. Na opinião do entrevistado:

É necessário que os acadêmicos sintam-se desafiados, estimulados, e não como meros ouvintes de verdades ditas ou consideradas absolutas. Ele acrescenta: representa a valorização do processo e não só do produto.

Com esse depoimento, finalizo nossa conversa, porém antes contextualizo: o exercício interdisciplinar, nesse processo, implica, então, possibilitar novas práticas arte-educativas, em que os sujeitos se reconheçam como seres humanos produtores e herdeiros de tudo o que a humanidade tem produzido. Para contribuir com os recursos interdisciplinares, contamos com Fazenda (2007), quando o olhar pede uma nova forma de refletir sobre a disciplina na mudança de atitude diante dos conhecimentos disciplinares, “lançando sobre eles novo olhar”, dando a eles novos sentidos. É o que faz Pineau (2000) no texto “O Sentido do Sentido”, tão necessário para afrontar a perplexidade com que se defronta o homem contemporâneo.

4.1.2 Conversa com a Coordenadora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/ *Campus* de Aquidauana

A entrevista com a Professora Onilda Sanches Nincao, coordenadora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ, realizou-se em 20 de novembro de 2012, a partir das 9 horas na sala da coordenação. A professora Onilda tem formação inicial em letras e pedagogia, mestrado e doutorado em linguística aplicada, com área de concentração em Educação Bilingue, focalizando a formação de professores indígenas da etnia terena das regiões de Aquidauana e Miranda.

A professora inicia a conversa contando sobre seus trabalhos na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, onde teve a oportunidade de implantar o Curso Normal Superior Indígena, destinado a formar professores para as séries iniciais, privilegiando a questão da alfabetização, do bilinguismo, da antropologia e dos aspectos culturais. A professora considerou essa experiência um referencial no engajamento pelas causas da Educação Escolar Indígena.

Ainda como professora da UEMS e posteriormente como professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, ela participou, junto às lideranças indígenas e à professora Claudete Cameschi de Souza, da criação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS, atendendo a demanda dos “Povos do Pantanal”, por meio do edital do PROLIND/MEC, já mencionado neste trabalho. Salientou que, como na maioria dos editais, sempre há pouco tempo para a elaboração dos projetos, ainda assim conseguiram compor um projeto que contemplasse um currículo prevendo, em seu núcleo comum, um rol de disciplinas como Antropologia, Pedagogia Indígena, Política Linguística, História da Educação Escolar Indígena e uma série de outras disciplinas específicas nas quatro grandes em que se divide o curso: ciências sociais, ciências da natureza, linguagens e matemática.

A professora reflete sobre as dificuldades enfrentadas, no momento de aprovação do curso, para priorizar os aspectos interdisciplinares e interculturais. A UFMS exigia o atendimento à legislação na construção da matriz curricular, de modo que a instituição não conseguiu os contornos necessários aos princípios da interdisciplinaridade e interculturalidade diante das especificidades do curso. Para enfrentar tais dificuldades, contou-se com a ação diferenciada dos professores, sobretudo dos indígenas integrantes do corpo docente do curso. Aliás, segundo a professora, esse fato, entre outros, faz grande diferença para a projeção positiva do curso, especialmente por contar com alguns professores índios que já possuem

mestrado e um com doutorado, o que aponta, segundo a professora, para a construção de uma pedagogia indígena.

A professora Onilda continua a conversa contando-nos sobre a importância dos encontros nos polos; por se tratar de espaços próprios de cada etnia, os grupos de estudos são menores, com possibilidades de um atendimento mais direto e específico. Assegura também que o trabalho *in loco* garante os princípios da Constituição de 1988, quando trata da pedagogia indígena. Ela ressalta a Resolução 03, que institui a categoria de escola indígena no Brasil e trata do processo próprio da aprendizagem bem como do ensino da língua materna.

A atenção da professora para a formação do professor indígena como agente formador contribuiu de forma significativa para a compreensão do funcionamento e dos significados culturais do grupo em que trabalha. A entrevistada lembrou-se de professores que hoje são docentes no curso de licenciatura e que foram seus orientandos na graduação (Curso Normal Superior Indígena). Essa referência se fez justamente porque eles, na condição de indígenas, acionam os processos de aprendizagem com propriedade no contexto cultural dos seus pares, conforme, seus pares perante os conceitos da antropologia e as legislações educacionais.

A professora Onilda recorda também da experiência quando ministrou Linguística e Alfabetização no curso de Letras da UFMS/*Campus* de Aquidauana e na turma havia duas alunas índias que foram criadas em realidades diferentes: uma com a avó, que era falante da língua materna; a outra com a mãe, que não praticava a língua. Os meandros dessa experiência levaram-na a pensar em aprofundar suas pesquisas sobre a formação de professores indígenas como agente formador.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas e a realidade social. Ela emerge da compreensão de que o ensino não é tão somente um problema pedagógico, mas um problema epistemológico. A necessidade da interdisciplinaridade impõe-se não só como forma de compreender e melhorar o mundo, mas como uma exigência interna das ciências que buscam o restabelecimento da unidade perdida do saber. Por isso, Fazenda (1994, p. 23) aponta a necessidade de desenvolver uma atitude interdisciplinar para que a prática educacional seja mais significativa e mais produtiva no ensino superior: “É apoio à ciência e à pesquisa. Possibilita eliminar a distância existente entre a formação escolar e atividade profissional.” A autora abre novos horizontes para compreendermos situações como as da sala de aula numa realidade indígena.

Esse foco na formação indígena propiciou à professora Onilda um olhar mais cuidadoso sobre os significados culturais e sociais, de forma bem própria com o povo terena, como, por exemplo, o trabalho desenvolvido por uma missão protestante estrangeira, uma instituição de brancos que evangelizou o povo Terena a partir de 1912 e criaram posteriormente, em 1970, a UNIEDAS, União das Igrejas Evangélicas da América do Sul, uma convenção de igrejas dos Terena, aos moldes da Igreja Batista, que realocam as antigas estruturas culturais em novos espaços nas tramas e estruturas sociais.

Nesse sentido, Grazielle Acçolini (2007, p. 2 e 13), ao falar sobre o contato da Uniedas com os Terena, ressalta alguns dos efeitos benéficos propiciados a essa etnia no processo de evangelização:

Em relação à igreja Uniedas, cremos que a forma como é vivenciada a ideologia religiosa protestante parece nos dar pistas relevantes sobre a manutenção da identidade étnica e a reconstrução constante de alteridades na contemporaneidade desse povo. [...] Os índios Terena do Mato Grosso do Sul possuem uma história de contato com a sociedade envolvente desde pelo menos o século XVIII. A partir desse envolvimento e das particularidades em relação aos agentes de contato e ao *campo social* formado, e transformado desde então, vários elementos culturais constitutivos dessa sociedade foram alterados, e outros exógenos foram também incorporados à lógica terena. [...] O caso Terena, emblematicamente, parece demonstrar que a identidade surgida da conversão é muito complexa, combinando elementos aparentemente incompatíveis, mas que trabalhados “à moda terena” ganharam novos significados. E, assim, cremos poder refletir sobre a Uniedas como uma integrante da cultura terena, a partir do contexto histórico de interação entre esta sociedade e a nacional.

Nesse mesmo sentido, Moura (2001, p. 64) esclarece que:

[...] a UNIEDAS serviu para as lideranças indígenas *crentes* enquanto instrumento político-religioso de inclusão e ascensão social na sociedade nacional. Portanto o ato de conversão não traz implícito apenas a aceitação do novo credo religioso. Traz ao novo grupo de protestantes possibilidades de vantagens não conquistadas enquanto índios. Dentre elas, uma maior aceitação pela sociedade nacional. [...] para os Terena, o tornar-se *crente* significou criar uma nova identidade. Essa identidade foi concretizada como passaporte para um suposto convívio entre os não índios. Para preservar esse novo passaporte, os convertidos adotavam algumas condutas consideradas de “crentes” - não beber, não fumar e nem participar de festas consideradas *profanas*. Esta conduta tem sido preservada, bem como a conversão até o momento em que facilitasse sua penetração no âmbito da sociedade envolvente, regional e brasileira ou, enquanto satisfizessem suas necessidades políticas internas. Daí permanecerem convertidos.

Se, por um lado, a influência das igrejas protestantes, e principalmente da UNIEDAS, facilitou a convivência dos Terena convertidos com os não índios, por outro lado causou uma cisão nessa comunidade: a dos Terena convertidos que se apresentavam como mais esclarecidos e superiores em relação aos seus pares menos qualificados e outros grupos não convertidos, e a dos Terena que preferiram continuar com suas crenças tradicionais. Com a conversão, os Terena “crentes” passaram a incorporar valores culturais ocidentais como as novas necessidades de consumo trazidas pelos missionários norte-americanos. Com esse novo modo de procedimento, imitação do modo de viver dos missionários, rejeitavam suas práticas tradicionais, o que é reforçado e enfatizado por Moura (2001, p. 69):

Com os Terena “crentes”, essa suposta superioridade em relação a outros grupos étnicos manifesta-se a partir de algumas diferenciações. A primeira diferença é que através do longo convívio com os missionários norte-americanos, apropriaram-se da escrita. Logo, vêem [*sic*] os outros grupos que mantêm a tradição oral, como analfabetos. Essa apropriação do saber tinha repercussão também na sociedade nacional onde não apenas uma parcela do povo é analfabeta, mas sobretudo a escolaridade é um dos pré-requisitos para a ascensão social. Além disso, distinguem-se dos não-crentes [*sic*] pela forma de trajar -se e comportar -se. Geralmente, usam roupas sociais para freqüentar [*sic*] os cultos. Os trajes denotam as diferenças sociais entre os membros da igreja, pois as lideranças “crentes” se trajam sempre com muito rigor. São muito educados e polidos no tratamento com os não-índios [*sic*]. Até a sua postura física e facial os distingue. São altivos, visíveis e um tanto quanto arrogantes. Suas habitações também são destacadas das demais. Dessa forma, os Terena “crentes” foram, ao longo da conformação da UNIEDAS, configurando um certo padrão que legitimou seu olhar discricionário perante os demais e vice-versa.

Questões culturais como esta são abordadas nos escritos da professora entrevistada e, no embalo da conversa, Onilda reativa, na sua memória, seu percurso nas pesquisas de doutorado realizadas no Programa de Pós-Graduação da UNICAMP sobre letramento (como se dá o letramento em língua terena). Uma das etapas do trabalho de pesquisa compreendeu a produção de textos narrativos, como a história do sapo e do *tuiuiú* narrada pelos indígenas.

Na história, o *tuiuiú* representa a sociedade brasileira e o sapinho representa os Terena. O sapinho já estava para ser engolido, mas descobriu que, se abrisse as perninhas, não passaria pelo pescoço fino do *tuiuiú* e assim seria devolvido para a terra. Na análise, o pescoço é onde se dá a produção da língua; então, para os Terena, o pescoço é a língua portuguesa. Segundo o relato da professora, os próprios indígenas reconheceram, nas suas narrativas, que o *tuiuiú* é mais forte, mas não serão engolidos pelas suas próprias estratégias, entre elas a de caráter linguística e milenar.

A professora prossegue afirmando que, no decorrer das discussões, ficou a evidência: nas condições de produção de texto, existe uma condição puramente linguística e outra ideológica; daí a justificativa dos Terena quando buscam mostrar primeiro que sabem escrever na língua portuguesa e depois na língua materna. Uma pausa e a professora Onilda reproduz a fala de um terena – Professor Genésio na discussão dos textos produzidos: “os Terena estão dizendo com este texto que eles nunca foram vencidos, eles usam de estratégias próprias no enfrentamento com os dominadores”. A professora completa a análise com a posição tomada pelo grupo Terena quanto à produção de texto: “foi escrita primeiro em língua portuguesa, depois na língua terena para reafirmar que sabemos e dominamos a língua portuguesa”.

Tomando esse depoimento, a professora entrevistada faz uma reflexão sobre os encaminhamentos do seu trabalho de pesquisa de doutoramento e questiona: Será que a educação bilíngue dará conta, com êxito, dos resultados esperados nas especificidades e na diversidade de uma boa educação escolar indígena?

Diante da questão, a professora debruçou-se sobre a história dos terena e ressaltou que eles têm uma organização política muito forte e que são descendentes dos aruaque, termo que significa “comedor de farinha”. Grande família dos Terena, que muito cedo aprenderam a articular-se para defender suas formas de pensar e viver a cultura. Calcula-se que 74 tribos indígenas no Brasil tinham seus idiomas derivados da raiz linguística dos aruaque. Segundo estudiosos, citados pela professora Onilda quando, no passado, os aruaque dominavam outros povos indígenas, aprendiam a língua do povo que eles dominavam, cabendo, então, refletir sobre essa diversidade sociocultural entre as etnias indígenas e entre índios e não índios no Brasil. Mais apropriado, portanto, é caracterizar a questão como ponto de debates para uma reflexão mais fecunda em que novos rumos devem ser traçados, inclusive na Formação de Professores Indígenas.

Encerro, por ora, a conversa com a professora Onilda, na certeza de outras investigações teóricas que demandam reflexões em ritmo de constantes mudanças.

4.1.3 Com a Gestora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/ *Campus de Aquidauana*

O desvelar das questões prosseguiu pela entrevista que realizei, em 15 de janeiro de 2013, nas dependências do Laboratório de Pesquisas Indígenas, com a professora Claudete

Cameschi de Souza - gestora do Curso de Licenciatura Intercultural da UFMS/CPAQ. No seu relato, fala da trajetória do trabalho, desde as primeiras medidas tomadas para a elaboração do Projeto de Licenciatura Indígena “Povos do Pantanal”, em 2007, até sua aprovação em 2009. Ressalta que, para bem cumprir essa tarefa, contou com a participação das lideranças e comunidades indígenas e com o apoio da Secretaria de Educação do Município de Aquidauana-MS. Essa caminhada, que a professora Claudete reconhece como espinhosa e difícil, demandou muito trabalho e gerou muitas discussões, inclusive pelas diferentes concepções e necessidades das comunidades indígenas envolvidas. Naquela época, a professora acumulava as funções de gestora e coordenadora. Visitou as comunidades e elaborou o primeiro projeto que foi aprovado em 2009, com início previsto em 2010. Entretanto, em 2010 houve apenas o vestibular e o lançamento oficial do projeto, com uma semana de duração, em dezembro. O curso iniciou-se efetivamente em fevereiro de 2011.

Na conversa com a professora relembro que, acompanhei os desafios que se apresentaram em 2009 para a realização do I Seminário Regional de Planejamento de Práticas e Pesquisas Pedagógicas Indígenas, num projeto da UFMS/*Campus* de Aquidauana em parceria com a Prefeitura Municipal de Aquidauana e Prefeituras da região. A prioridade do evento foi abarcar as práticas pedagógicas indígenas e, para dinâmica das discussões, foram organizados os eixos temáticos. Minha participação direta estabeleceu-se na coordenação do eixo: “Arte e Cultura”. A abertura do seminário contou com a participação da professora Doutora Silvia Maria Carvalho, que ministrou a palestra intitulada: “A visão de mundo e a filosofia dos povos indígenas”.

Em seu relato, a professora Claudete ressalta que o Curso teve seu projeto aprovado em 2009, iniciando, após “uma burocracia exagerada, mas necessária”, com vestibular em outubro e lançamento oficial em dezembro de 2010. Segundo a professora entrevistada, esse período de espera para início do curso gerou muitas expectativas no grupo de indígenas envolvidos.

A entrevistada relatou que, até o primeiro semestre de 2012, acumulou trabalho nas funções de gestora, coordenadora e professora. Situação que lhe possibilitou uma visão geral do curso nas suas especificidades, nas questões pedagógicas, na lotação dos profissionais e nas estratégias de gestão. Em meados de 2012, a situação mudou com o ingresso de novos funcionários, eliminando, em parte, o acúmulo de funções.

Nesse momento da entrevista, a Professora Claudete faz uma pausa e confidencia sobre suas insatisfações em relação ao andamento do curso nos dias atuais, porque constata uma série de dificuldades, como os atrasos na realização das etapas em decorrência de

trâmites para aprovação de documentos, a sobrecarga do trabalho e outras lacunas no processo.

A entrevistada retoma o foco inicial para abordar a perspectiva interdisciplinar que eu havia questionado antes de seus comentários. Afirma que acredita na interdisciplinaridade, ressaltando que: “se considerarmos a proposta do curso intercultural, é preciso dar conta da cultura de cada povo para construir um conhecimento escolar”.

Após essas considerações, a professora falou sobre a construção de um planejamento interdisciplinar a partir da disciplina de Didática II, aprovado e implementado por alguns professores do quadro docente do curso. A implementação desse projeto interdisciplinar, segundo a entrevistada, partiu de um instrumento de avaliação para os alunos responderem, seguido do planejamento e execução dos projetos que se fizeram significativos e ricos entre as áreas envolvidas. As especificidades de cada comunidade indígena foram atendidas nos “polos” (comunidades que se juntam), numa proposta base nos objetivos, com exceção do polo de Nioaque/MS, onde não aconteceu aula de campo.

Em seguida, ela fala sobre as atividades orientadas pelos professores das disciplinas. Segundo a entrevistada, a partir do mundo dos indígenas, das especificidades de cada realidade em aulas de campo, foi possível, por exemplo, trabalhar o vocabulário na forma oral e escrita, a construção do mapa da aldeia, um censo e a construção de maquetes, que representaram um encantamento para os indígenas.

As imagens a seguir mostram alguns dos momentos do trabalho interdisciplinar praticado pelos alunos sob a orientação dos professores:



Fig.29. Confecção da planta. Fase de elaboração. Inserção de vegetação: arbustos, gramíneas; representação de vias e sistema hídrico. Aldeia São João, Porto Murtinho-MS acadêmicos Kadiwéu

Fonte: Imagem cedida pelo Laboratório Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ, 2012.



Fig. 30. Imagem de atividade em que confeccionam pranchas. Prática executada pelos alunos indígenas, sob orientação dos professores durante a implementação do projeto interdisciplinar levado a efeito em terras indígenas. Aldeia São João, Porto Murtinho-MS acadêmicos Kinikinau e Kadiwéu.

Fonte: Imagem cedida pelo Laboratório Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ, 2012.



Fig. 31. A equipe de alunos na apresentação da maquete da planta da área levantada. Pólo da Aldeia Lalima, Miranda-MS

Fonte: Imagem cedida pelo Laboratório Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ, 2012.



Fig. 32. Em primeiro plano, trabalho dos alunos na fase de inserção de alguns elementos topográficos na prancha. Em segundo plano, alunos desenvolvendo etapas de montagem do modelo. Aldeia São João, Porto Murtinho-MS acadêmicos Kadiwéu

Fonte: Imagem cedida pelo Laboratório Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ, 2012.

A professora Claudete contou com detalhes um dos trabalhos da Aldeia São João, que é composta por três etnias: Terena, Kadiwéu e Kinikinau. O trabalho partiu do passeio por uma mata virgem que lá existe, observando a vegetação, anotando e conversando, em língua

materna e em língua portuguesa, chamando a atenção sobre a questão étnica dos povos explorando a nomeação da fauna e da flora e dos tipos de solo; sobre as águas e sobre a própria terra (onde e como é explorada) e outras questões que permeiam os estudos na ciência da natureza, como se vê na imagem abaixo:



Fig. 33. Professores e alunos fazem o reconhecimento da área a ser pesquisada.]

Fonte: Imagem cedida pelo Laboratório Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ, 2012.



Fig. 34. Início dos trabalhos da Aldeia São João. – Reconhecimento da área. 2012. Aldeia São João Kadiuwé, Kinikinau e Terena

Fonte: Imagem cedida pelo Laboratório Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ, 2013.

Prosseguindo no seu relato, a professora conta que o professor de matemática coordenou a construção de um instrumento que media o tamanho das árvores para aproximar sua idade, isso com o auxílio da biologia. Na primeira imagem abaixo, observamos o professor acompanhando a produção na matemática e, na segunda imagem, a construção dos mapas das aldeias, proposta em ciências sociais.



Fig. 35. Os alunos sob orientação do professor estudam a carta topográfica para confeccionar a maquete do mapa da aldeia.

Fonte: Imagem cedida pelo Laboratório Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ, 2012.



Fig. 36. Os alunos fazem os registros dos estudos.

Fonte: Imagem cedida pelo Laboratório Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ, 2012.



Fig. 37. Os alunos sob orientação preparam a massa para modelar o molde da maquete do mapa da aldeia.

Fonte: Imagem cedida pelo Laboratório Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ, 2012.

No trabalho com a língua desses povos, em especial do Kinkinau, que, de certa forma, está-se perdendo, foram possíveis muitas lembranças e registros, a partir das aulas de campo, de como se escreve, como se pronuncia, automaticamente trabalhando a língua materna e a língua portuguesa, com a mediação da professora Claudete nos estudos.

A professora acentua que outras descobertas foram acontecendo durante as pesquisas, sem que as outras disciplinas perdessem suas características, mas auxiliando umas

às outras para que os indígenas pudessem perceber que o domínio dos seus conhecimentos pode gerar outros conhecimentos que os auxiliarão em suas atividades pedagógicas nas escolas indígenas.

Os professores envolvidos no subprojeto dentro do projeto Didática II, ao término do trabalho, avaliaram o planejamento como positivo na produção dos mapas, contagem do censo e construção das maquetes, apesar dos “entraves” burocráticos e da falta de pessoal especializado em assuntos indígenas.

Após essas digressões, retomei o rumo da entrevista para o conceito interdisciplinar, que comporta, em sua identidade, a interação disciplinar. Tenho observado que, diante dos debates educacionais, muitas vezes a interdisciplinaridade apresenta variação no nome, conteúdo e forma de atuação, podendo ser vista como ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude e os problemas de ensino e pesquisa. Nesse sentido, Fazenda (1994, p 23) acentua que a interdisciplinaridade “é apoio à ciência e à pesquisa. Possibilita eliminar a distância existente entre a formação escolar e atividade profissional”. Em trabalho mais recente, acrescenta que “[...] a interdisciplinaridade consolida-se na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa”. (FAZENDA, 2006 p. 9).

No meu construto da produção de uma nova ordem de conhecimento, esse novo olhar sobre a interdisciplinaridade fez-me refletir sobre a minha própria ação, trazendo-me a chance de confrontar o meu modo de pensar, minhas concepções de vida e, sobretudo, o mundo da educação indígena, com seus desafios, incertezas e dificuldades, com suas escolhas e respectivas razões. Nessa imersão, a realidade coloca, diante de mim, um mundo formado de valores, significados e representações, que acredito possa gerar nos professores indígenas a oportunidade de construir um conhecimento crítico de sua ação docente e de reconstruir essa ação em benefício de seus alunos, melhorando assim a qualidade da educação escolar indígena.

Em interdisciplinaridade, devem-se estabelecer novos horizontes, como metas a serem perseguidas por meio de procedimentos ainda não experimentados, de tentativas bem fundamentadas ou da elaboração de projetos alternativos para problemas antigos e frequentes. Essas experiências só ocorrem, segundo Fazenda (1994, p. 39), “quando cada um dos envolvidos consegue ser autônomo o suficiente para confiar em si mesmo, para reconhecer os erros, e ao mesmo tempo, apontar soluções criativas”.

Para a efetiva aplicabilidade da interdisciplinaridade no ensino, será preciso eliminar as barreiras entre as disciplinas; porém, antes dessa medida, é preciso que sejam eliminadas as barreiras entre as pessoas, já que, no entender de Fazenda (2011, p. 88),

[...] a interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo, pelo fato de a realidade do mundo ser múltipla e não una, a possibilidade mais imediata que se nos apresenta para sua efetivação no ensino seria a eliminação das barreiras entre as disciplinas. Anterior a esta necessidade básica, é óbvia a necessidade da eliminação das barreiras entre as pessoas. [...] O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos métodos, enfim de uma “nova Pedagogia”, cuja tônica primeira seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica.

Nesse sentido, segundo os relatos da professora Claudete, é que os professores da Aldeia Cachoeirinha em Miranda/MS, apoiados por todas as lideranças, solicitaram à UFMS/*Campus* de Aquidauana, mais especificamente a ela, um curso de capacitação de professores em serviço para as diferentes áreas. Demonstraram interesse por um trabalho interdisciplinar que tivesse as tecnologias como eixo principal nas temáticas. A vontade de construir uma proposta interdisciplinar gerou uma ampla discussão na comunidade da Cachoeirinha quanto a trabalhar com conhecimentos míticos do histórico da aldeia em quatro temas. Há uma grande necessidade dos indígenas em reafirmar sua identidade, sua capacidade diante da sociedade do não índio, mesmo quando se trata de aspectos do discurso e da memória nas histórias narradas.

Esses fatores indicam que o sentido já mudou para o índio; a forma de ver e olhar as diversidades pautou tal pedido, dando origem a um projeto de extensão aprovado pela UFMS e que se iniciou em fevereiro de 2013, com a minha presença e a da Professora Claudete para abordar a Interdisciplinaridade e a Interculturalidade.

Antes de encerrar a conversa, pedi à professora Claudete uma avaliação sobre a matriz curricular do curso e a presença dos professores índios como docentes, ao que ela respondeu haver necessidade de rever muitos pontos no currículo diante dos conflitos provocados pelas diferenças nas identidades das etnias dos povos indígenas. Quanto ao quadro de lotação, ela afirmou haver buscado, desde a primeira versão do projeto, professores indígenas formados e titulados, até mesmo para atender as exigências da legislação. Vale transcrever aqui um fragmento de sua fala:

Acredito que está passando da hora do indígena assumir a sua educação e se ele sai da aldeia para estudar é na sociedade do branco que ele se forma e se intitula, mas ele é indígena, ele vive a cultura, aliás, a cultura está nele.

Percebe-se que eles têm feito um bom trabalho no curso, e, por parte dos alunos, já houve evoluções no exercício das leituras e produções.

A conversa com a professora Claudete não cessou quando tantas outras questões foram desencadeadas, mas por ora também encerramos.

4.1.4 Com a professora indígena do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/ Campus de Aquidauana

A entrevista com a Professora Maria de Lourdes Elias Sobrinho realizou-se em 07 de março de 2013, às 14h, no Polo Cachoeirinha, município de Miranda. Mestre em educação pela UCDB, ministrante da disciplina Currículo e Conhecimentos Tradicionais no Curso de Licenciatura Intercultural da UFMS/CPAQ. Professora do Ensino Fundamental e Médio na Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa na Aldeia Cachoeirinha em Miranda.

Iniciei a entrevista com a professora Lourdes buscando saber sobre seu trabalho com a comunidade indígena, da qual faz parte. A entrevistada informa que o trabalho desenvolvido nas escolas onde trabalha é a continuação de um processo e projeto de vida que ela elaborou ao longo de sua atividade estudantil e, consolidou com suas atividades no magistério dedicadas ao povo indígena do qual faz parte (etnia Terena).

Instada a avaliar suas ações no curso de Licenciatura Indígena da UFMS/CPAQ com referência à cultura indígena, a professora Lourdes diz que se sente bem por estar ocupando esse espaço no Curso Intercultural Indígena, espaço em que pode refletir sobre os conhecimentos tradicionais de seu povo e compartilhar essas reflexões *com os colegas professores indígenas*, o que ela concebe:

Como uma oportunidade, tanto para eles como para mim enquanto professora porque a gente teve assim momentos realmente de reflexão. Pude sentir até que ponto os conhecimentos tradicionais estão sendo trabalhados pela escola; até que ponto nossos conhecimentos estão sendo avaliados pela escola; até que ponto eles (esses conhecimentos) estão sendo ignorados.

Na avaliação, a entrevistada fala da luta para incluir os conhecimentos tradicionais no currículo escolar das escolas indígenas pelo fato de a sociedade não índia desconsiderar a sua importância para os estudos atuais:

Hoje a gente luta para incluir esses nossos conhecimentos dentro do currículo escolar e, não está sendo fácil. Isto para nós é muito importante, mas para a sociedade é ainda uma coisa oculta, que está lá no passado, não é uma coisa do presente. Para a sociedade não indígena é um conhecimento do passado, mas para nós é do presente. Então busquei trazer minhas reflexões junto com os alunos trazendo esse conhecimento não como coisa do passado, mas uma coisa do presente que pode estar sendo construindo, reconstruindo e revalorizar aquilo que nós perdemos; aquilo que nós éramos antes. Muitas coisas nós perdemos e com isso a gente buscou colocar na cabeça dos alunos a importância de estar incluindo esses conhecimentos no currículo da escola, seja lá onde a gente for estar trabalhando.

Significativa essa ponderação da entrevistada quando fala em currículo. Vejo aí a necessidade dos professores, em especial aqueles direcionados à educação indígena, reverem sua prática com o aluno indígena, resgatando sua cultura. Essa posição da professora Lourdes é observada nesse momento em que a comunidade indígena movimenta-se para reestruturar o projeto político Pedagógico de suas escolas.

De acordo com a professora, é uma preocupação muito grande dentro da educação indígena que só poderá ser compreendida a partir desse contexto, onde os conhecimentos tradicionais estejam presentes, fazendo parte realmente do currículo da escola. Deve deixar de ser um “currículo oculto”, valorizando a cultura indígena, pois é a partir desses conhecimentos tradicionais que, segundo Lourdes: “a gente se identifica enquanto índio”.

A vivência e a experiência da professora Lourdes, ao longo de sua carreira no magistério, poderá facilitar a tramitação, junto ao MEC e demais órgãos do sistema de ensino, o processo da inclusão curricular pretendida pelos educadores indígenas.

Na avaliação da professora Lourdes, referente ao Curso de Licenciatura Indígena da UFMS/CPAQ, ela atesta: “os alunos estão despertando também para a questão de ser militantes das questões indígenas a partir das informações (estudos) obtidas no curso”. E, complementa: “os alunos estão questionando mais em sala de aula, estão propondo atividades diferentes e conscientizando-se sobre os conhecimentos tradicionais”. A entrevistada ressalta também a importância da participação do professor indígena junto aos acadêmicos.

Quanto ao entrosamento interdisciplinar com outros professores, diz haver um diálogo aberto entre a coordenação e os professores indígenas, não acontecendo o mesmo em relação aos professores não índios: “não estou lembrada de que participei de um encontro de professores assim para estar discutindo o curso em si”. Destaca, ainda, que, entre os professores indígenas, há diálogos e trocas de experiências.

No que se refere à inserção da interdisciplinaridade na sua prática pedagógica, a professora Lourdes diz exercitá-la, por iniciativa própria, com os alunos do 4º ano do ensino fundamental e com os alunos do ensino médio. De acordo com o seu relato:

A escola ainda continua com aquela ideia de disciplina por disciplina que não tem esse diálogo de ligação da disciplina, uma com outra. Mas a gente, enquanto professora indígena procura fazer isso. Por exemplo, quando eu entro na área de filosofia no ensino médio, eu não fico só com as questões teóricas dos filósofos, eu trago para dentro da sala de aula a reflexão de situações das questões relevantes da época do povo indígena.

Com esse procedimento, a professora Lourdes acredita inserir a filosofia no ambiente da aula, o que funciona como uma base para o imbricamento das diversas disciplinas que levarão o aluno a um melhor entendimento do tema proposto.

Perguntada sobre o interesse dos alunos nas diversas linguagens de arte (música, dança, fazer artístico) diz ser a música e a dança o foco de interesse dos alunos. O interesse pela música, segundo a entrevistada, é reforçado pelo forte apoio tecnológico disponível ao alcance da maioria dos jovens, que, através do celular, por exemplo, consegue, a qualquer momento, sintonizar emissoras que lhes transmitem as músicas. Quanto à dança, está arraigada na cultura indígena.

Nas palavras da professora: “eu vejo que a dança como a música na linguagem indígena está passando da hora de ser uma disciplina curricular na educação escolar indígena”. Nesse sentido, é interessante observar que a música foi proposta desde 2012 para ser reincluída no currículo pelo MEC. Essa reinclusão pode ser feita por intermédio de projeto na escola ou pode ser oferecida como uma disciplina, em que o aluno vai estudar música e entender sobre música na educação, sem necessariamente ter que dominar instrumentos. Estudos apontam que a música é um poderoso recurso em benefício do rendimento do aluno.

Continuando com a entrevista, procurei saber da professora Lourdes como suas pesquisas durante o mestrado contribuíram para mudar o seu referencial de vida e, como vem encaminhando seu trabalho após a defesa da sua dissertação?

Ao que ela respondeu:

Depois do meu mestrado passei a ser uma pessoa madura no sentido de lutar pela questão da língua indígena porque eu estava defendendo a alfabetização. É justamente essa valorização da língua materna indígena, e posso dizer, eu sou professora de linguagem terena aqui na escola, que defendo; essa causa de manter a língua viva. Meu mestrado fez com que eu tomasse realmente uma posição, uma decisão com relação à língua. Mas o que sinto hoje é a mesma questão quando a gente fala de conhecimento

tradicional, que ainda está oculto para nós, não é reconhecido. Então a questão da língua é a mesma coisa; é uma luta nossa aqui da escola para a gente colocar realmente a questão de língua como um, vamos dizer, ser respeitado, constar na grade curricular que não seria uma vez na semana, como está sendo agora. A nossa proposta como estamos fazendo no PPP é colocar a questão da língua perpassando em todas as disciplinas. Assim, a gente vai garantir realmente que essa língua seja assim preservada, que nunca mais vai desaparecer. Porque a língua terena a gente percebe que ela também corre o risco de desaparecer.

O perpassar da língua por todas as disciplinas constitui o caminho que deveria ser seguido para a consolidação e estratificação definitiva do resgate da língua materna terena. A professora Lourdes também concorda; mas entende que, no currículo a língua, ao invés de apenas um tempo de aula (50 minutos) por semana, deva ser considerado um tempo a mais, para que haja uma perfeita consolidação da língua terena na comunidade indígena. Para a entrevistada, 50 minutos de aula, uma vez por semana, é muito pouco, é insignificante; e reforça dizendo: “ou a escola cumpre realmente seu papel enquanto educação escolar indígena ou ela vai ajudar a gente a ser sempre assim, colocado de lado as questões. Mas isso não está sendo fácil, é uma luta muito grande dos povos indígenas”.

Ao finalizar a entrevista, como sugestão, a professora Lourdes elenca algumas medidas que poderiam ser muito úteis para melhorar ou mesmo efetivar as mudanças pensadas por ela:

[...] estamos precisando (parceria). Que as universidades, os pesquisadores sejam realmente nossos parceiros nessa luta de implantar realmente a educação indígena através de projetos de extensão. Assim, a gente quer uma educação realmente diferenciada, mas ainda faltam muitos materiais para nós, para a gente estar realmente trabalhando as nossas questões. Principalmente a questão da língua, que precisa, por exemplo, agente sonharia uma parceria com a universidade, um laboratório só de línguas; uma sala só de língua para fortalecer realmente a questão da língua. A arte, tudo que faz parte da cultura, ela vai ser consequência porque é a língua que dá vida para as artes, a língua que dá vida para nossa crença. Podemos dizer que o Terena não tem crença. Mas a gente traz o passado para refletir nosso futuro, nosso dia-a-dia enquanto indígena. Eu penso que a língua é muito importante nesse sentido. Eu gostaria que estivesse assim pensando e a senhora continuasse a ser nossa parceira nessa questão.

Com o depoimento da professora Maria de Lourdes, reflito sobre o alcance das nossas intervenções na ação de formação e como cada passo precisa ser bem cuidado na articulação dos saberes. Um olhar interdisciplinar atento no convite à parceria.

4.1.5 Com o professor indígena no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/Campus de Aquidauana

A entrevista com o professor Celinho Belizário realizou-se em 07 de março de 2013, à tarde, no polo Cachoeirinha, Município de Miranda. Com mestrado na área de educação, professor no Curso de Licenciatura Intercultural da UFMS/CPAQ, ele é especialista em educação na Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa.

Comecei a nossa conversa pedindo ao professor Celinho que me contasse quais as disciplinas que ministrou no Curso de Licenciatura. Em resposta disse ter trabalhado Pedagogia Indígena com o grupo do Polo de La Lima e o Currículo de Licenciatura como um todo, em 2012.

A seguir, busquei saber se, no Currículo, priorizava as especificidades da educação dentro da formação, ao que ele respondeu:

Como eu trabalhei na aldeia La lima e por se tratar de uma escola indígena onde eu movimento percebo que é uma escola que caminha por esse lado da valorização da Interdisciplinaridade, a nossa aula foi muito rica em cima disso porque os próprios professores que eram membros acadêmicos também do curso se interessaram bastante e deram muito de si, quando se tratou do professor que estava ali discutindo com eles o currículo indígena. Isso enriqueceu a discussão.

Na abordagem sobre a interculturalidade, que se inscreve no nome do curso (“Intercultural”), formulei a questão: Como se fala da interculturalidade sem mencionar a interdisciplinaridade? O professor Celinho esclareceu:

A gente tratou a questão da interculturalidade no sentido de que buscava a valorização de dois mundos. Do nosso mundo e do mundo indígena. Preparamos para conviver no nosso mundo e no do índio também. No nosso trânsito, na sociedade brasileira nos preparamos para conviver com nossa comunidade e também fora dela.

Nessa mesma direção, perguntei ao entrevistado como avaliava o seu trabalho no curso de Licenciatura, tendo como referência a valorização da cultura indígena. Para o professor Celinho, ter uma atividade didática na sua comunidade sempre foi um sonho seu, entretanto a maior realização, além da sua ascensão escolar, foi ver a concretização da implantação do Curso de Licenciatura. Ainda mais, em 2002 criamos, aqui em Cachoeirinha a escola Polo para a gente atender do 6º ao 9º ano:

Pois é, nessa questão do trabalho no curso em que eu vinha participando bem antes da sua criação. Eu via aquele movimento lá, de nossos patrícios, de varias comunidades, não somente aqui em Cachoeirinha, mas também de Mato Grosso do Sul. Essa era uma vontade muito antiga dos professores que já tinha encontrado quando entrei na escola em 98. Já tinha esse enorme sonho de fazer um dia uma licenciatura para eles ocuparem espaços deles na escola da aldeia. Então em 2002, aqui em Cachoeirinha nós criamos a escola Polo para a gente atender do 6º ao 9º ano.

Desse evento, sou testemunha ocular. Como professora da UFMS e integrante do grupo de Pesquisa da História e Cultura da Identidade dos Povos Indígenas do Pantanal, acompanhei o processo da criação do curso (com a questão do início do Projeto Político Pedagógico) até o meu ingresso no programa do curso de doutorado em 2010. Em conversa com a professora Claudete, gestora do curso, quando a entrevistava, ela me disse que foram os anseios dos educadores indígenas que fortaleceram essa vontade de criar e implantar o curso e contribuíram para pressionar o MEC.

O mérito do relato do professor Celinho está justamente em mostrar que a criação dessas instituições de ensino indígenas, apesar do seu difícil processo de implantação, possibilitou novas esperanças, na área da educação, às diversas etnias que habitam o Estado de Mato Grosso do Sul. Os esforços das comunidades indígenas, por intermédio de suas lideranças, junto às Secretarias Municipais de Educação, à Secretaria de Estado de Educação e ao MEC, consolidadas na UFMS/CPAQ, foram significativos para criação de um curso regular de formação superior de professores indígenas.

Esses comentários estão presentes na oportuna ponderação de Grupioni (2008, p. 147):

A possibilidade de oferecer outros níveis de escolarização nas escolas das aldeias é o que explica em grande medida, a ampliação dos programas de formação de professores indígenas em anos recentes, inclusive em termos de se alcançar a formação em nível superior. Uma maior qualificação dos professores indígenas foi uma demanda que se construiu paralelamente à implantação e institucionalização da seriação nas escolas indígenas, de um lado, e do movimento de assumir a escola como instituição a ser gerida localmente, sem a presença e interferência de professores não índios, de outro.

Prosseguindo com a entrevista, formulei a seguinte questão ao professor Celinho: Você concebe o Curso Intercultural Indígena na UFMS como uma perspectiva integrada na interdisciplinaridade? Você o vê dessa forma?

Vejamos sua resposta:

Então, essa é uma grande necessidade. A gente vem fazendo reuniões com os professores e neste exato momento nos estamos discutindo o PPP da escola. Aí se faz uma grande pergunta que norteia todo esse trabalho que a gente está fazendo. Que escola que nós queremos. Será que nos queremos uma escola voltada só para a valorização de todo esse sistema de conhecimento indígena ou será que nos queremos uma escola intercultural. Percebemos na questão da própria discussão que os professores querem preparar o aluno indígena hoje para conviver esses dois lados de mundo. Viver e conhecer a sua realidade e conhecer também a realidade do mundo não indígena. De que maneira a gente vai preparar o nosso aluno se a gente não tiver um curso de formação de professores indígenas. Então, essa é uma grande colaboração e representa um espaço para os acadêmicos que nós temos dentro do curso de licenciatura, são os elementos principais na nossa escola para a discussão interdisciplinar.

Como formar o aluno sem o professor, sem que o formador tenha a formação? Quando o entrevistado apresenta esse questionamento – que me parece chave dentro da reformulação do PPP –, ele articula outra questão: “Que sociedade queremos? Se queremos uma sociedade que vai viver à parte, o que sabemos que não é possível. Ou nós temos que permear o nosso PPP para lidar com uma realidade da interculturalidade e, conseqüentemente, da interdisciplinaridade”. [sic]

Continuo a entrevista, partindo de um comentário: Vejo que os professores indígenas já demonstram um grande interesse. Percebi por que houve, a pedido dos próprios professores e gestores, o Projeto que está sendo desenvolvido. Eu estive aqui para falar sobre a questão da interculturalidade e interdisciplinaridade. Então, já há um movimento; parece-me que esse movimento já se iniciou, não é?

O entrevistado concorda:

É, ele é um movimento, até porque nós temos uma certeza, que é preciso conhecer mais. No momento temos essa grande preocupação de estar preparando nossos professores. Porque aqui na Cachoeirinha são 52 professores que trabalham com a gente aqui. E a gente percebe que temos que expandir essa discussão, com todos esses professores que são vinculados à escola. Temos que conversar com eles sobre a questão de fazer essas indagações perante a nossa escola e com isso a gente consegue avançar. Preparar os professores para essa questão de valorização do conhecimento pertence aos direitos que eles têm perante uma escola indígena. Além disso, há assim, a grande preocupação nossa de conviver com outro mundo sem deixar de lado o nosso direito e tudo mais.

Nesse cenário, o professor Celinho informa que o corpo docente é constituído por 58 professores e o corpo discente, por 846 alunos, incluídos o ensino infantil, fundamental e médio.

Na sequência, converso com o entrevistado sobre os interesses dos seus alunos em relação às inovações tecnológicas, e o professor Celinho relata o seguinte:

Pela questão do nosso envolvimento com o próprio curso, pela própria aproximação minha, e, assim perto da equipe do grupo da licenciatura que é muito grande, a gente tem aprendido muita coisa nessa vertente da valorização das mídias. Por exemplo, a gente consegue fazer uma aula diferente, hoje, levando um computador na sala de aula. Instalando assim um retroprojetor. Você coloca lá, você filma os alunos; joga no computador. Você percebe que há assim, uma motivação a mais nos alunos. Tanto é que temos essa preocupação agora, neste ano de 2013, de a gente trazer uma oficina de capacitação para os professores fazerem pequenas filmagens, trabalhar com fotos, com computador. É dessa maneira que a gente está pensando, porque percebemos que hoje essa questão de nosso ensino como era antes de quadro e giz, giz e quadro, isso é uma coisa, não que não funcione, mas se você traz um computador e o instala, o ambiente torna-se diferente para eles. Um ambiente diferente para eles. Se torna assim um ambiente mais produtivo.

Continuo nessa linha de raciocínio, mais afirmando do que inquirindo, pois é na Arte que vejo o suporte, o elo por meio do qual vislumbro a possibilidade de um entrosamento intercultural/interdisciplinar para facilitar o entendimento dos alunos nas disciplinas do curso.

Na sequência, busco saber da exteriorização das emoções dos alunos, de que deriva a pergunta: Você já ouviu algum aluno ou alguém do grupo de dança manifestar o que é a dança para ele quando está dançando? O entrevistado, a seu modo, responde:

Essa é uma coisa assim que este ano foi tendo como um maior grau de interesse das pessoas que estão envolvidas nas danças. Eu particularmente consigo trabalhar essas duas questões aí, porque são duas alas de dançarinos, um vermelho e outro azul. Então há um grande interesse dos alunos saberem de que lado eles estão. Então é uma tarefa ainda que a gente tenha que trabalhar.

Instigo um pouco mais para completar o entendimento da questão anterior: E você sente que isso é uma motivação?

É uma motivação. E a gente acaba transformando como parte do currículo. Embora ainda oculto, mas que futuramente a gente vai conseguir traduzir e sistematizá-lo e colocar na grade intercurricular da escola.

Compreender a fala do professor Celinho não é uma tarefa difícil para mim, pois a arte faz parte da minha vida há anos; por isso, entendo bem quando fala da sua importância na função da escola e de como ela é fundamental para a vida do ser humano e, em particular, para as comunidades indígenas. Ouvindo as ponderações do entrevistado, faço um

entrelaçamento das concepções teóricas defendidas por autores que se debruçaram sobre a ideia de arte como conhecimento, como linguagem, como forma de expressão, capaz de abrir os caminhos para um mundo de imaginação, criação e sentimento, como o da comunidade indígena estudada.

Nesse contexto, considero, também, as concepções dos professores indígenas de Arte e reflito sobre suas atitudes como educadores e sobre seus saberes. Por isso e com isso, externei ao entrevistado o meu ponto de vista sobre o quanto gostaria de ver a dança no currículo do curso, pois ela faz muita diferença quando utilizada como um instrumento auxiliar da aprendizagem. A dança tem aí, na comunidade Terena, de certa forma, traduzido aquilo que é muito forte, que muitas vezes oralmente não se fala. E o que se está falando/representando. É aquilo que se faz é o que é importante, mas ainda não pode ser explicitado.

Volto, agora, minha atenção para a pessoa do entrevistado, mais precisamente para as suas realizações pessoais: Eu sei que você defendeu a sua dissertação na UCDB; inclusive menciono a sua dissertação de mestrado na minha tese no relato de um dos professores da banca que publicou esse evento na mídia. Como é que foi depois que você concluiu o seu mestrado? Você percebe que essa formação fez o diferencial nas suas propostas de trabalho, na sua vida, na sua prática pedagógica? Como é que essa formação o influenciou?

Ele responde:

Hoje eu percebo que talvez pela minha atuação direta com as questões da organização pedagógica da escola, pois atualmente trabalho na parte de especialista de educação indígena aqui em Miranda, é um diferencial para mim.

A princípio todos aqueles teóricos que estudei na faculdade, que discuti e que eu tive o prazer de conhecer, muitos dos quais estudiosos da área do PPP, faz para mim um diferencial hoje, porque a gente acaba coordenando esse trabalho. É uma vertente de discussão de uma escola mais indígena. Vendo essa proposta sendo encaminhada para a secretaria do município de Miranda se torna assim uma nova etapa para eles. Percebo na equipe da secretaria que para eles tudo é novo. Essa é uma coisa que aprendi bastante quando estudei na UCDB e convivi com vários estudiosos da área que me fez entender muito bem essa área de que o PPP hoje é o eixo norteador. Não norteador da escola; ele vai direcionar que escola que nós queremos, que rumo que a escola vai seguir, que objetivo que essa escola vai ter, o papel do professor e do gestor, e o desenvolvimento da nossa comunidade, é uma discussão que eu faço hoje.

E, com isso, você avalia que essa sua formação no mestrado também o tenha subsidiado com argumentos teóricos? Deu-lhe embasamento mais consistente e fortaleceu suas relações sociais com os não índios?

Eis a resposta do professor:

Com certeza. E até pela questão eu considerarei assim um grande êxito nosso aqui de Cachoeirinha quando prestei o concurso na prefeitura para especialista na educação indígena. Eu passei em primeiro, a nível do município de Miranda. Então para mim foi assim uma grande vitória. Essa é uma diferença. Faz diferença sim.

Comento com ele que a pós-graduação fortalece esse conhecimento, conforme provou seu desempenho no concurso: alcançou o 1º lugar.

A entrevista foi concluída com a fala do professor Celinho expondo a sua opinião sobre os avanços obtidos pela comunidade docente indígena de Cachoeirinha na discussão do PPP e do currículo da escola:

Como a gente vai pensando mais rápido, hoje pela questão das novas discussões em cima do PPP, contando com 50 professores e pelo envolvimento deles direto com esse documento, há uma grande necessidade de discutir o currículo da escola de Cachoeirinha. Vendo essa questão da vertente da interculturalidade, percebo a questão da parceria com a Universidade: nós acertamos em cheio e com isso a gente vem caminhando assim com a nossa comunidade. Até porque agora no último dia 19 de abril, aqui na Cachoeirinha, a questão da autorização formal da escola de Cachoeirinha com a Universidade Federal foi definida. Essa questão, como sempre falo para nossa equipe, não é uma coisa que acontece por acaso, a gente trabalhou bastante e essa questão de levar essas informações à nossa liderança para entender que a nossa parceria com a UFMS de Aquidauana, se torna mais que necessidade; torna-se nossa parceira; representa, assim, um desenvolvimento perante a nossa escola.

Até porque quando eu comecei. Comecei agora dia 1º de abril na área de especialista. Primeira coisa que eu tive assim em termo de diálogo com a Secretaria foi a questão desse trabalho da própria questão do Curso de Licenciatura hoje, porque a Secretaria tinha essas indagações. Houve a falta de alguém para fazer esse meio de campo, explicar melhor o que a gente estava fazendo e explicar que é uma necessidade de nossa comunidade e não uma necessidade da escola, mas da comunidade e nós conseguimos concretizar agora dia 19 de abril. A Secretaria toda estava presente. Também o cacique. Foi uma coisa assim bem fundamentada. Acho que a gente consegue aprender também com honestidade. Fazer também essa questão de convencimento, de argumentação, sem a necessidade de criar atrito. Este ano até agora estamos começado já com pé direito mesmo nesse projeto.

Essa iniciativa da comunidade de Cachoeirinha foi louvável e, de certa forma, referencial, porque outras comunidades vão percebendo que podem empreender novas parcerias com o Município, com a Universidade e com o Estado. Hoje as parcerias são

essenciais; não há mais espaço para pensar individual quando se trata do envolvimento da comunidade como um todo, como é o caso de Cachoeirinha; a parceria é a solução.

4.1.6 Percepções de professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

Busco as percepções dos professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, externadas a partir do conjunto das respostas aos questionários, procurando evidenciar, em linhas gerais, as direções para as quais essas respostas apontam.

Lendo as impressões coletadas no questionário respondido pelos professores, em que emergem conceitos, práticas e resultados da interdisciplinaridade no exercício de suas ações pedagógicas, observei que a maioria desses educadores concorda em que o PPP das escolas em que atuam é um projeto adequado à escola indígena, como se infere das reflexões e comentários que seguem:

Acredito que a proposta do curso vem ao encontro das necessidades da clientela atingida, valorizando o profissional que já atua na docência e não possui a qualificação. (Professora M)

O desenho curricular da Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” da UFMS/CPAQ tem como proposta conteúdos e referenciais teóricos que são comuns à disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem em qualquer licenciatura. No entanto, algumas temáticas são sugeridas para serem inseridas na proposta de trabalho, temáticas estas que se aproximam da realidade cultural do público a que se destina o curso. Para exemplificar: um conteúdo que não faz parte da ementa, mas neste curso especificamente está inserido “Os processos próprios de aprendizagem nas sociedades indígenas”. (Professora H)

O currículo do curso, considerando as disciplinas em geral, foi bem elaborado, com ementas que contam com referências atuais sem perder as características das disciplinas, ou seja, em termos de ementa, os conteúdos são propostos de forma adequada, porém, o período oferecido para desenvolver os conteúdos propostos para cada disciplina não são suficientes, visto que, são disponibilizadas apenas duas aulas presenciais, sendo que o restante do conteúdo foi trabalhado à distância, por meio de trabalhos e pesquisas extraclasse. Os alunos apresentam interesse pelas aulas, sendo que alunos de algumas comunidades enfrentam obstáculos geográficos para assistirem às aulas, enfrentam percursos perigosos para se locomoverem até o local onde a aula será realizada. (Professora C)

Considero o desenho curricular muito bem elaborado, pois aborda questões referentes aos cursos de licenciatura, relacionando tais conhecimentos às questões indígenas. Dessa forma, ao ensinar fundamentos básicos de cada área, relacionam-se esses fundamentos à modalidade de Educação Escolar Indígena. (Professora A)

Na sequência, as professoras falam da habilidade e do interesse dos seus alunos nas produções que envolvem o fazer artístico:

Percebi que a turma é muito interessada, está disposta a aprender, buscar novas metodologias de trabalho, enfim, qualificar-se para melhor ensinar. (Professora M)

Os acadêmicos da Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” da UFMS/CPAQ são muito participativos e sempre apresentam exemplos ou soluções práticas para as temáticas que são discutidas. (Professora H)

Sim, pois, ao iniciar cada etapa de disciplinas são realizadas reuniões pedagógicas em que os professores responsáveis pelas disciplinas elaboram atividades de forma a integrar estas disciplinas, propondo um trabalho interdisciplinar e intercultural. (Professora C).

Nesta tese, com a intenção de conhecer o interesse dos alunos nas produções que envolvem o fazer artístico, recorro às opiniões dos professores para verificar se essas produções são concebidas como conteúdos e estratégias interdisciplinares. Essa foi a motivação para o questionamento referente à disciplina responsável pelo ensino das habilidades artísticas e à opinião das educadoras sobre o assunto.

Em resposta, o discurso da professora A, embora afirme *que os alunos se interessem e participem ativamente das discussões*, restringe sua importância quando considera *necessário que esses alunos passem a refletir mais sobre a realidade vivida, visto que há uma prática em assumir o discurso oficial sobre educação escolar indígena*.

O discurso da professora H, por seu turno, demonstra envolvimento dos alunos com a teoria e a prática: *sempre exploram os conhecimentos adquiridos na teoria, envolvendo-os na prática*. É uma situação que não ocorre com muita frequência, em muitas das escolas que tenho observado, em decorrência da falta de iniciativa dos educadores em promover um maior entrosamento de seus alunos com a prática.

Quanto à integração interdisciplinar e cultural na concepção do curso, as professoras entendem que:

Poderia dizer que a proposta do curso é interdisciplinar no momento que inicialmente une todas as áreas do conhecimento para fornecer subsídios pedagógicos teóricos e práticos aos cursistas. No segundo momento, no qual as áreas são divididas, o trabalho acaba sendo mais específico de cada área do conhecimento valorizando a interculturalidade. (Professora M)

[...] pelo que pude vivenciar na minha disciplina, há uma preocupação com a formação de conceitos clássicos na matéria assim como um interesse em integrar conceitos que abordem a interculturalidade. (Professora H)

O curso, na minha concepção, é bem avaliado, pois, o projeto do curso foi muito bem elaborado, com ementas que estão de acordo com a grade curricular de cada disciplina, de forma que se possa alcançar um ensino

diferenciado e intercultural. Todos os profissionais que atuam no curso desempenham adequadamente suas funções. (Professora C)

Além das informações teóricas básicas referentes aos cursos de licenciatura de uma forma geral, há a relação entre essa teoria e a proposta de educação escolar indígena, o que podemos analisar pelo currículo do curso. (Professora A)

Quando instigadas a falar sobre o aproveitamento dos alunos no curso no que se refere às novas experiências e conhecimentos científicos, as entrevistadas apontam as dificuldades encontradas na realização de suas práticas pedagógicas com as diversas turmas em que ministram aulas:

De acordo com o que observei em minha disciplina, pude notar a dificuldade em lidar com termos técnicos e científicos, porém, refere-se a uma característica que não está relacionada apenas aos alunos indígenas, mas, a todos os alunos que estão, pela primeira vez, em uma academia.

Quanto à contribuição da disciplina para os alunos e dos alunos para a disciplina, pude observar que eles fazem relação dos conteúdos com os seus conhecimentos prévios. (Professora C)

O curso tem muito a oferecer, considerando a sua constituição curricular. Os trabalhos são bem desenvolvidos nos polos, porém, é necessário que haja muito mais que encontros e atividades nos polos. Faz-se necessário que os alunos tenham o interesse em pesquisar e colocar em prática aquilo que aprenderam. Terão uma formação básica, porém, o uso dessa formação vai depender do interesse individual ou coletivo de cada formando. Considero importante que, apesar de estarmos em um mundo capitalista, as pessoas busquem o interesse coletivo, muito mais do que o interesse individual. E, infelizmente, a busca pelo interesse individual tem sobressaído em qualquer comunidade, seja ela indígena ou não indígena. Assim, busca-se dar aula muito mais pelo salário e sustento da família do que pela responsabilidade de ser professor. Não que o primeiro seja errado, o sustento é necessário, mas, no sentido de que o segundo ocorra paralelamente ao primeiro. Não devemos nos esquecer dos compromissos que assumimos com nossas escolhas. Sem o interesse coletivo não há aprendizado, nem mesmo o curso de licenciatura indígena fará com que as propostas educacionais sejam efetivadas se não houver comprometimento por parte de seus profissionais. (Professora A)

Por meio da experiência docente, o educador vai estratificando o seu conhecimento e suas habilidades didáticas no trato com os alunos. Algumas dessas experiências consideradas como um diferencial na carreira são registradas nas considerações das professoras:

A experiência mais significativa que tive durante o período que lecionei na Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” da UFMS/CPAQ foi dividir a disciplina que ministrei “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem” com uma professora indígena, que mora na aldeia. Esta professora é Pedagoga com Mestrado em Psicologia, e, além de poder

contar com sua experiência e conhecimento na disciplina pude discutir e aprender assuntos referentes à interculturalidade que poderiam ser importantes para ministrar a disciplina, foi ainda contar com sua experiência na vivência com o grupo. (Professora H)

Os alunos sentiram um pouco de dificuldade na minha disciplina, por ser técnica e normativa. Acredito que essas dificuldades advêm do pouco contato que esses alunos tiveram com o meio da informática, meio esse, que proporciona o desenvolvimento e prática desta disciplina. Entretanto, sempre busquei relacionar as normas e técnicas da ABNT, por meio, de textos que de alguma forma apontam a questão indígena em seus diversos âmbitos, como por exemplo, língua, cultura, história, educação, dentre outros. Assim, as experiências prévias surgiam em meio a aflorados debates em sala de aula. Recordo-me de uma atividade que apliquei em sala de aula, propondo a elaboração de um resumo embasado no texto de John Manuel Monteiro 'O desafio da história indígena no Brasil'. Em meio às leituras e elaboração do resumo pude perceber a empolgação dos alunos, em conhecer e ensinar essa história contada por uns e vivida por outros, caminhando para um desfecho de identificação étnica e cultural, e o significado de um território para os índios e para os europeus, sempre no embate entre o olhar indígena versus sociedade envolvente. (Professora C)

Durante as aulas percebo que os alunos ficam instigados a fazer com que essa proposta de Educação escolar indígena aconteça, mas, vejo, também, que essa animação não ultrapassa os momentos de aula. Buscamos sempre estimular, oferecer sugestões, incentivar que as propostas saiam desses alunos, mas, ainda está faltando ação. (Professora A)

Percebe-se, nos depoimentos, que a vivência profissional de todo educador está relacionada com a sua ação pedagógica; e dela que decorrem os acertos ou erros do professor com seus alunos. É possível verificar tal fato nas respostas dos alunos, conforme se constata no próximo item.

4.1.7 Percepções dos alunos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ

Neste estudo, destaco as percepções dos alunos do curso de Licenciatura Indígena da UFMS/CPAQ externadas nas respostas ao questionário a eles distribuído, que focalizou a influência do curso na história de suas vidas, como integrantes da etnia indígena, no que se refere às novas experiências, culturas, conhecimentos científicos e de mundo.

Nos últimos 30 anos, os povos indígenas vêm-se constituindo em sujeitos de seu próprio destino. Têm buscado o reconhecimento de seus direitos naturais sobre o solo que ocupam, cobrando dos governos (federal, estaduais e municipais) melhores condições de vida

e igualdade com os não índios, o que lhes possibilitará a cidadania e a integração no Estado brasileiro.

Pressionados por essas sociedades, os órgãos governamentais, nas esferas federal, estadual e municipal, têm procurado, por meio de legislações apropriadas e direcionadas, propiciar uma formação adequada para os professores em atuação nas escolas indígenas. As diversas normas oriundas dessas reivindicações, norteadas pelos princípios da especificidade, da diferença, da interculturalidade e do bilinguismo, são constatações concretas que apontam as intenções governamentais com relação aos povos indígenas, mas que também levam a pensar se esses órgãos estão atentos a seus papéis.

As mais de 200 sociedades indígenas existentes hoje no Brasil são portadoras de tradições culturais singulares e vivenciaram processos históricos distintos. Cada um desses povos tem uma identidade própria, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas tradições, costumes, história e organização social.

As diferentes sociedades indígenas estão conscientes de que a escola pode ser, na dinâmica de reestruturação social e cultural, um instrumento de fortalecimento do que lhes é próprio, além de ser um veículo de aquisição dos conhecimentos universais. Daí terem centrado com mais vigor suas reivindicações na área da educação para os seus povos.

Todo o exercício é orientado para mostrar que o indígena é cidadão como outro qualquer. Existe uma única língua, uma só cultura e uma única forma de comunicação. A essência da língua é o fundamento da arte na comunicação interdisciplinar. Isso está na forma de expressão, no verdadeiro espírito de cidadania.

Desse modo, alicerçado nas tradições culturais da respectiva comunidade indígena, o processo de ensino-aprendizagem deve proporcionar o intercâmbio positivo e enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades. Esse intercâmbio precisa pautar-se pelo diálogo constante entre as culturas, de forma a desvendar seus mecanismos, suas funções e sua dinâmica, o que se conseguirá por meio da formação e capacitação de professores indígenas, especialmente preparados para levar a cabo a importante tarefa de ensino junto aos povos indígenas. O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS, dentre os poucos existentes, é a ponte que tem propiciado a travessia, em duas mãos, dos povos indígenas e da sociedade brasileira rumo à convivência pacífica no bojo de um processo multicultural.

Assim, destaco a seguir algumas das percepções desses alunos – a que agrego algumas observações quando julgo necessárias –, provenientes de várias aldeias (Água Azul, Buriti, Olho d'Água), focadas no contexto do curso:

Pude conhecer mais os estudos e também as etnias diferentes que existe é um curso de alto nível. (Aluno L- Aldeia Buriti)

É um curso bom onde estou conhecendo a cultura da minha etnia Terena, da outra comunidade e a cultura índios Kadweus. (Aluno V- Aldeia Olho d'água)

O respeito com as outras etnias apesar de sermos todos iguais, mas o que muda é a maneira de pensar de agir. (Aluno J-Aldeia Buriti)

A culturalidade dos povos indígenas do MS em um sentido amplo de conhecimento de projetos e pesquisas científicos do mundo moderno. (Aluno E - Agua Azul)

Foi importante para mim porque tive novos conhecimentos para minha escola. (Aluno E-Aldeia Buriti)

Com relação ao aproveitamento no curso, quanto às novas experiências, tive grande proveito, porque pude adquirir mais conhecimento científico sobre a minha cultura indígena e as demais culturas. (Aluno S-Aldeia Buriti)

Essa heterogeneidade dos alunos, visto serem, de aldeias diferentes impõe a busca por pontos de convergência entre as diversas etnias. É preciso pôr em prática uma proposta mais ampla de trabalho para que os acadêmicos possam aprender por meio das diferentes experiências culturais dos companheiros de curso. Pensar a prática pedagógica é pensar em valores, mudanças, esperanças e anseios dos alunos do curso.

As falas espontâneas da maioria dos alunos respondentes centram-se no conhecimento adquirido; enfatizam atributos que asseguram o exercício da docência e o comprometimento com a aprendizagem e suas formações; apontam para a organização e condução do ensino de forma a fazer dele uma autêntica situação de construção do conhecimento por meio da qual se promovam seu crescimento e autonomia intelectuais.

Vejamos alguns recortes dessas falas:

A culturalidade dos povos indígenas do MS em um sentido amplo de conhecimento de projetos e pesquisas científicos do mundo moderno. (Aluno A- Aldeia Buriti)

Foi importante para mim porque tive novos conhecimentos para minha escola. (Aluno B - Aldeia Olho d'água)

Com relação ao aproveitamento no curso, quanto às novas experiências, tive grande proveito, porque pude adquirir mais conhecimento científico sobre a minha cultura indígena e as demais culturas. (Aluno C - Aldeia Buriti)

O meu olhar é terminar esse curso e transmitir para comunidade o conhecimento que eu aprendi nesse curso. E conheci outras etnias de outros povos indígenas. . (Aluno D - Água Azul)

O curso nos oferece muito aproveitamento tanto faz no que nos relacionamos tanto nos quando da base comum da sociedade contemporânea. (Aluno E- Aldeia Buriti)

Com relação ao aproveitamento no curso, quanto às novas experiências, tive grande proveito, porque pude adquirir mais conhecimento científico sobre a minha cultura indígena e as demais culturas. . (Aluno F- Aldeia Buriti)

Esses discursos revelam a formação de novos interlocutores das comunidades indígenas, que, com certeza, encaminharão as intervenções qualificadas nas políticas com base em diálogos menos verticalizados, em favor de seus direitos e interesses. É a estratégia de apropriação dos instrumentos dos não índios, gerados a partir dos conhecimentos científicos e tecnológicos para ajudar na solução de velhos e novos problemas; reflexo das demandas pelo ensino escolar que propiciam maior consciência dos povos indígenas, de seus direitos de cidadania, da consciência histórica, política e social em que se encontram e das possibilidades de continuidade e construção de seus projetos étnicos de bem viver.

Esses depoimentos ilustram bem um sentimento quase generalizado entre os alunos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena: Para eles, a escola é vista como um local de apropriação de atividades intelectuais e, além de possibilitar aprendizagens relacionadas a outros aspectos, proporciona também aprendizados sobre suas culturas, contribuindo, assim, para o processo de afirmação étnico-racial, para reconstrução e manutenção da cultura indígena dos alunos e de seu povo.

A seguir, algumas das falas dos alunos sobre as experiências obtidas no decorrer do curso:

A minha experiência no curso refere com os temas discutidos sobre a educação escolar indígena onde posso refletir e contribuir com estudos discursivos e tive em vista entre outros conhecimentos. (Aluno A- Aldeia Buriti)

No decorrer do curso como experiência aprendi muito em relação às diretrizes da educação escolar indígena e educação indígena, é que necessariamente ação além da parte teórica no que corresponde a educação e por sermos pioneiros no curso através desta aprendizagem espero ter um bom ótimo resultado em relação à cultura, conhecimento científico de estudos e pesquisa. (Aluno B- Aldeia Olho d'água)

Como aluno no curso de graduação, a experiência que adquiri é ter mais conhecimento da própria cultura indígena, dentre outras disciplinas que o nosso cotidiano. (Aluno C - Aldeia Buriti)

Bom aproveitamento ainda mais quando falamos e discutimos as nossas realidades; enquanto que trata da Educação Indígena. (Aluno D - Aldeia Buriti)

O curso me fez conhecer as outras etnias como são as suas culturas e apesar de sermos da etnia diferente todos estamos na luta junto com relação à educação escolar indígena. (Aluno E - Água Azul)

A minha experiência é a língua terena que falada durante o curso. (Aluno F- Aldeia Buriti)

É bem aproveitado principalmente quando trabalhamos a legislação sobre educação indígena a educação que queremos. (Aluno G-Aldeia Buriti)

O direito de acesso ao conhecimento é fundamental para todo ser humano. No caso dos estudantes indígenas, o acesso à universidade é como se fosse um renascer para eles. Daí cada um expressar de maneira diferente sua vivência acadêmica. Uns ressaltam a descoberta da língua materna, falada pelos seus ancestrais; outros vivenciam o contato com etnias diferentes, culturas diferentes; outros ainda descobrem a felicidade por meio dos novos conhecimentos adquiridos na convivência acadêmica.

Nessas declarações, vejo como positivas as iniciativas governamentais postas em prática na área educacional indígena, objeto deste estudo.

4.2 Segundo Momento

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS DE AQUIDAUANA E MIRANDA-MS

Neste segundo momento, busco as percepções dos professores e dos alunos que integram o corpo docente e discente das duas escolas indígenas pesquisadas. Quando adentrei o espaço das escolas, entendi que seria preciso um trabalho de pesquisa com parcerias e que o tempo da pesquisa seria o de pôr em prática a teoria e a prática na teoria. Assim, em conjunto, nasceram as Oficinas Pedagógicas: Uma abordagem interdisciplinar da arte-educação na

prática intercultural da educação escolar indígena, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de MS e a Secretaria de Educação do Município de Miranda-MS.

Diante do exposto, penso ser necessário um sobrevoo sobre o universo da pesquisa para definir com maior clareza as tramas de seu fio condutor.

Na Escola Municipal Indígena Polo Pilad Rebuá do Município de Miranda-MS, contei com a participação da direção, coordenação e docentes da Aldeia Passarinho e Moreira, nas ações desenvolvidas no período de agosto a novembro de 2012. Já na Escola Indígena Estadual de Ensino Médio Pascoal Leite Dias, na Aldeia Limão Verde, do município de Aquidauana-MS, participaram do projeto, no período de abril a novembro de 2012, direção, coordenação, professora de Arte e, em especial, os alunos de ensino médio.

A proposta foi uma gestão de escola indígena diferenciada e de qualidade na realidade de uma escola estadual, em Aquidauana-MS, e outra municipal, em Miranda-MS. Entendo que trabalhar na pesquisa observando e ouvindo professores e alunos indígenas sobre as mesmas questões apontaria caminhos para a articulação de estudos teóricos e práticos na educação, arte e cultura terena.

Quando estive nas duas escolas-campo da pesquisa para as primeiras reuniões com os gestores e professores, senti o acolhimento e o interesse pela proposta do trabalho com as linguagens da arte dialogando com as demais disciplinas. As diretoras e coordenadoras das escolas organizaram, junto às secretarias do Estado e do Município, uma forma de adequar o calendário escolar para a inclusão do cronograma do meu trabalho de pesquisa. Essa dinâmica de dispor tempo e espaço para realização da pesquisa deixou perceptível a preocupação das gestoras das escolas: “Precisamos fazer com que os professores se aprimorem nos conhecimentos para que os alunos aprendam melhor”. Para elas, só há um caminho para chegar a isso: realizar a formação continuada dos docentes da escola, sobretudo por meio de uma proposta interdisciplinar. Ainda que o tempo fosse curto, lidei com essa ansiedade das diretoras com uma enorme disposição em contribuir.

As especificidades de cada escola surgiram e foram sendo consideradas à medida que nossos encontros ocorriam, de modo que foram sendo descortinadas as relações da arte com as outras áreas do conhecimento. Na Escola das Aldeias Passarinho e Moreira em Miranda, por exemplo, observei o receio dos professores de algumas áreas em relação às produções. Aos poucos, foi ficando evidente a vontade de experimentar novas formas de ensinar e de aprender, mas foi mesmo pela confiança, construída pouco a pouco na nossa relação, que permitiram um envolvimento com as linguagens artísticas. No trabalho com as percepções sobre o próprio olhar e sobre o olhar do outro, iniciamos uma conversa mais aberta, porém

complexa, uma vez que sentiram o desconforto de se ver e ver o outro numa representação da própria identidade.

O objetivo foi fazer que eles vivenciassem a situação de aprendizagem para identificar os conhecimentos que estão em jogo ao ensinar determinado conteúdo. Como o eixo da formação era o desenvolvimento da competência criativa, foi possível propor ao grupo a valorização da expressão no olhar, no gesto, no acolhimento como um ser semelhante, embora diferente. Durante o processo, realizamos algumas intervenções necessárias usando os procedimentos envolvidos na visualidade compositiva, como orientações na cor, forma, textura, luz e sombra.

Mirando-me no exercício da leitura de imagens como produção artística interdisciplinar na cultura do povo terena, provoqueei também os alunos da Aldeia Limão Verde, em Aquidauana-MS, a criar a partir do próprio olhar. Segundo Martins (1998, p. 42), um olhar que investiga, indaga e parece originar-se sempre da necessidade de “ver de novo” ou “ver o novo”, com o intento de "olhar bem [...]. O olhar pensa; é a visão feita interrogação”.



Fig. 38. Produção com lâminas de RX, canetas e estilete. Percepção do olhar na imagem de si mesmo e do outro.
Fonte: Pj. Oficinas pedagógicas: Uma abordagem interdisciplinar da arte-educação na prática intercultural da educação escolar indígena. - Imagem cedida pelos alunos pelos alunos da Escola Indígena Estadual de Ensino Médio Pascoal Leite Dias na aldeia Limão Verde, 2012.

Os registros expressam a grandeza da nostalgia ou a alegria, ou ainda a carência; enfim, a vida naquilo que ela tem de tão único.



Fig. 39. Produção com lâminas de RX, canetas e estilete. Percepção do olhar na imagem.

Fonte: Imagens cedidas pelos professores da Escola Municipal Indígena Polo Pilad Rebuá - Aldeia Passarinho e Moreira no Projeto: Oficinas pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar da arte-educação na prática intercultural da educação escolar indígena, 2012.

Esses exercícios ampliam, segundo Fazenda (1994, p.29), um repensar da prática pedagógica, baseado na seguinte ideia:

É sobre essa limitação que deve ser estabelecida a base de transformação pedagógica, interligando teoria e prática, estabelecendo relações entre os objetos de conhecimento e a realidade social e escolar. Projetos sobre interdisciplinaridade nascem de disciplinas. Discutindo e pesquisando as questões da prática pedagógica, seus obstáculos e suas possibilidades, sempre pensando neles como um momento de síntese, no qual os aspectos teóricos se reformulam e se estruturam, proporcionando condições para que os alunos possam analisar e fundamentar métodos e práticas de ensino.

A autora defende uma proposta interdisciplinar na construção de um currículo escolar, que leva em conta a nova visão de ensino no contexto social, para que o aluno possa reintegrar o mundo do conhecimento à sua maneira de agir, pensar e sentir. Uma visão interdisciplinar coletiva, como forma de superação do modelo fragmentado e compartimentado de estrutura curricular fundamentada no isolamento de conteúdos.

Ana Mae Barbosa (1991 p. 20) afirma que, ao educarmos as crianças e os jovens para ler imagens produzidas, “[...] estamos preparando-as para lerem imagens que as cercam em seu meio ambiente”. Com isso, estamos pretendendo uma educação estética – ensinar a ver, uma vez que o conhecimento da arte não se dá de forma espontânea, e sim mediada pelo professor e pelas interações que ocorrem na sala e fora dela.

Na realização de exercícios musicais, perguntamos aos alunos o que pensavam sobre a música como uma das linguagens da Arte, ao que a aluna J. B. M. respondeu: “A música marca a vida de muitas pessoas, ela acalma nosso coração, faz com que a gente se sinta bem”.

As figuras a seguir mostram momentos musicais em sala de aula:



Fig. 40. Atividade de expressão musical e corporal. Criação de instrumentos utilizando material reciclável e canto de hino na língua terena.

Fonte: Imagem cedida pelos alunos da Escola Indígena Estadual de Ensino Médio Pascoal Leite Dias na aldeia Limão Verde no Pj.: Oficinas pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar da arte-educação na prática intercultural da educação escolar indígena, desenvolvido na escola durante o ano de 2012.

Fig. 41. Atividade de expressão musical e corporal. Criação de instrumentos utilizando material reciclável – envolvimento com músicas regionais.

Fonte: Imagem cedida pelos professores da Escola Polo Indígena Pillad Rebuá na aldeia Passarinho e Moreira no Pj.: Oficinas pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar da arte-educação na prática intercultural da educação escolar indígena, desenvolvido na escola durante o ano de 2012.



Ainda com a mesma questão, o aluno G. R. S. defende a música como “tradição de cada lugar”. São percepções refletidas, também nas Artes Visuais, como bem se mostra pelo envolvimento dos alunos nas próximas imagens:



Fig. 42 e 43. 1º Momento: de criação por meio de desenho e pintura na leitura de imagens cotidianas e de obras de arte, como, por exemplo, a obra da Monalisa. Na segunda etapa, analisamos os procedimentos usados e as intervenções feitas por mim ao auxiliar na execução da atividade.

Fonte: Imagens cedidas pelos alunos da Escola Indígena Estadual de Ensino Médio Pascoal Leite Dias na aldeia Limão Verde no Pj.: Oficinas pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar da arte-educação na prática intercultural da educação escolar indígena, desenvolvido na escola durante o ano de 2012.

Quanto maior for o número de imagens de arte alimentando o olhar do aluno e do professor, maior a possibilidade de interferências, de criatividade e de sensibilidade nos demais relacionamentos da vida cotidiana. A imagem deve ser vista e interpretada por meio do diálogo com o momento vivido, extraindo, desse exercício, questionamentos para ampliar o horizonte do conhecimento. O conjunto disso é notado no fascínio com que se envolvem com o fazer artístico. Trata-se dos seus registros culturais na história, como se vê nas imagens que seguem:



Figura 44 e 45. As imagens refletem as produções das professoras indígenas que, na atividade utilizaram de material como CD usado, tintas, pincéis, cartões postais com temáticas indígenas numa proposta de criação das linhas e formas - composição por meio de recorte e colagem.

Escola Mun. Indígena Polo Pilad Rebuá - Aldeia Passarinho e Moreira.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2012.

Fonte: Imagem cedida pelo Laboratório Intercultural Indígena da UFMS/CPAQ, 2013.

Nessa aventura do saber e do fazer na pesquisa interdisciplinar, as produções refletem bem a realidade do universo da pesquisa. Para os povos indígenas, a arte desperta aquilo que espelha para os nossos olhos; algo que brilha e que envolve não só nossos pensamentos como também nosso coração, nossa paixão pelo universo das coisas e dos outros.

Foi justamente pelo modo como percebi esse universo que identifiquei a dimensão do envolvimento com a arte, o que me levou a crer que a realidade encontrada nas duas escolas indígenas pedia novas dinâmicas, concepções e mecanismos nas ações pedagógicas. Nesse sentido, realizei intervenções, tendo como um dos princípios norteadores a interdisciplinaridade, caracterizada pelos desafios perante o novo nos diversos campos e formas de conhecimento e no desenvolvimento de relações que entre eles se estabelecem, sem descaracterizar e nem perder os objetivos próprios da arte.

Em se tratando da Aldeia Passarinho e Moreira, a ênfase na formação continuada de professores foi substancial para reformulação de algumas atitudes indispensáveis dentro de princípios que discutem, sobretudo, as relações de cada professor com as diversas formas de saber nas áreas do conhecimento. Na música, por exemplo, os professores demonstraram maior interesse. Um deles concebe a música como um instrumento “para ajudá-lo a melhorar a maneira de ensinar”. Aproveitei o ensejo para promover a discussão de questões sobre composição musical, assegurando as próprias condições criadas por eles na utilização dessa linguagem em sala de aula. A observação acabou levando-me a explorar a música por mais tempo do que o previsto no projeto, em especial nos aspectos ligados a história, geografia e literatura.

O processo vivido individual e coletivamente ganhou significado e contorno quando percebi, durante os exercícios, a expressividade exercendo influência sobre o desempenho dos professores e alunos, ou seja, sobre o desempenho tanto afetivo quanto corporal.

A prática foi fundamental para que, dos procedimentos aplicados, fosse possível extrair a teoria previamente discutida, considerando que os professores demonstraram dificuldade em desenvolver procedimentos de estudo e, conseqüentemente, não sabiam como ensinar os alunos a ouvir, sentir e reinterpretar textos/letras de músicas. Nesse sentido, a proposta interdisciplinar é indispensável para ter clareza de que os relatos são sempre uma impressão da realidade, condicionada pelos saberes prévios de quem os produziu. Com base neles, é possível ter acesso às concepções dos professores para refletir sobre como desenvolvem as atividades em sala de aula, tendo como foco a autonomia dos alunos.

São infinitos os caminhos que conduzem o homem à visão da totalidade, ao desenvolvimento do espírito crítico e criativo por meio das atividades cotidianas desenvolvidas na escola, para nelas perceber a multiplicidade de relações entre as disciplinas, pensamento, sentimento, valores, e aprimorá-las, a fim de superar e ultrapassar contradições e diferenças. Importante ressaltar que, entre os princípios pedagógicos que estruturam as áreas de conhecimento, destaca-se, como eixo articulador, “a interdisciplinaridade, cuja metodologia abre espaço para a confrontação de olhares plurais na observação da situação de aprendizagem”. (FAZENDA, 1995, p. 26).

Sobre esse aspecto, a diretora da escola, professora Gedy Brum Weis Alves, reivindicou:

A formação do aluno na educação escolar indígena necessita passar pelo viés interdisciplinar e intercultural, tendo em vista que os conhecimentos não são estanques e se inter-relacionam. A questão intercultural é abordada à medida que permeia toda a discussão da construção da identidade do povo indígena no que tange ao respeito aos direitos próprios e do outro, daquilo que foi tirado e precisa ser reconquistado no cotidiano da comunidade.

Quanto ao ensino de Arte, argumentou que:

Os alunos demonstram grande interesse no fazer artístico, demonstrando suas habilidades em qualquer área em que são solicitados. Participam de Teatro, música que cantam na Língua materna e na Língua Portuguesa e possuem habilidades nas artes visuais, desenharam, fazem pintura característica da cultura terena, enfim constatamos muito envolvimento nesse tipo de atividade.

Não é, contudo, só o interesse dos alunos pela Arte que pode favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão. Como construtores de sua própria identidade, não de se preocupar com o modelo curricular interdisciplinar, visto que, a cada visão globalizadora, novas questões surgem com o objetivo de apreender a realidade para vivê-la plenamente.

Surgem então algumas questões, que não cabe discutir neste momento, mas é imprescindível que sejam registradas, até mesmo para reflexões posteriores: Se a Arte está tão presente na vida, dentro e fora da escola, e se os próprios professores se encantam com as possibilidades das linguagens artísticas, por que alguns educadores não dão a devida prioridade a essa disciplina, como fazem com Português, Matemática, Ciências, Geografia e História? Estaria aí a razão de os coordenadores e professores destinarem a atividade artística

aos últimos horários da sexta-feira? Isso acontece com ou sem uma intencionalidade pedagógica explícita?

Neste novo século, em que se examinam algumas questões sobre o rendimento dos alunos no Brasil, essas questões podem servir para legitimar mudanças e acelerar a implantação de projetos que assegurem as relações com o ensino de Arte, para um engajamento em novos procedimentos na educação escolar indígena.

Para que avanços possam ser concretizados nesse sentido, há necessidade de reflexão diante da própria prática do professor, a quem cabe aproximar-se do objeto de estudo, qualquer que seja ele, por meio de um olhar diferenciado, um olhar que busca significações. Afinal, é no processo de elaboração mental do educador e do educando que acontecem as descobertas e as comparações. E o ensino de Arte não pode continuar a ser o que tem sido nas últimas décadas, nem pode ficar à margem do aporte teórico advindo das pesquisas, das experiências e das obras contemporâneas.

Sobre meu objeto de estudo, ou seja: educação/arte e cultura, busquei, na linha da interdisciplinaridade, o exercício das oficinas pedagógicas para intervir no ensino de Arte em suas relações com as outras áreas da Escola Indígena Estadual de Ensino Médio Pascoal Leite Dias, na aldeia Limão Verde, e na Escola Municipal Indígena Polo Pilad Rebuá. Foi apropriando-me do que sei e dando-me conta do que ainda tenho que aprender que utilizei metodologias que pudessem auxiliar os alunos a se apropriarem dos princípios pedagógicos aplicados às ações artísticas. Na organização de proposta, considerei a realidade individual e social dos professores e alunos para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, mediante o desenvolvimento de uma prática de trabalho que amplie sua percepção de mundo, buscando torná-la mais reflexiva e sensível.

Se me perguntarem se foi fácil, respondo que não, mas as parcerias no caminho da pesquisa ajudaram-me a contribuir com os participantes por meio de discussões e exercícios na perspectiva da Arte como ação educativa interdisciplinar. Busquei, nas orientações e nas leituras do acervo da professora Ivani Fazenda, superar a fragmentação e os modelos de organização curricular tradicional, uma vez que a Proposta Pedagógica das escolas indígenas pressupõe que se instalem, em seu cotidiano, “metodologias diferenciadas que envolvam um trabalho coletivo, discutidas com a comunidade”.

As reflexões geradas durante e após as práticas realizadas na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias propiciaram-me sentir o prazer desses alunos em manejar e explorar a ótica pessoal de ver-pensar-sentir o mundo. Também pude captar a apreensão dos códigos à procura do estilo pessoal, mesclando estratégias pessoais com

elementos da sua cultura indígena, resultado da interação das emoções, sentimentos, linguagens e pensamentos que, imbricados entre si, interagem constantemente na concentração de argumentos e significados, externando, assim, o processo de *sentir-pensar* que, de acordo com Moraes e De la Torre (2002, p. 6 e 13):

[...] resulta de uma modulação mútua e recorrente entre emoção, sentimento e pensamento que surge no viver/conviver de cada pessoa. [...] As circunstâncias ou contextos criados, de certa forma, modelam o operar da inteligência e abrem caminhos para novas ações e reflexões. Assim, podemos supor que, mediante o uso de filmes, imagens, músicas, cores e jogos, é possível ampliar ou criar um novo espaço de ação/reflexão fundado nas emoções que circulam, tentando assim, aumentar as possibilidades de um operar mais inteligente, capaz de gerar ou de provocar emoções positivas que estimulam o aprendiz a querer transformar-se, a vivenciar novos valores, a evoluir e a transcender a um novo nível de consciência superior.

Acredito que o ensino de Arte seja resultado da articulação entre o fazer, o conhecer, o exprimir e o criar. Com essa convicção, forneci, aos alunos da Escola Estadual Pascoal Leite Dias da Aldeia Limão Verde, no município de Aquidauana-MS, várias imagens e solicitei-lhes que selecionassem uma dentre elas com a qual cada um mais se identificasse e que a desenhassem. Com esse procedimento, busquei conhecer as concepções de cada aluno por meio de suas representações sensoriais exteriorizadas no desenho. As respostas revelaram uma feição bastante interessante e condizente com o mundo indígena: As representações elaboradas (os desenhos) pelos alunos retratam o grande vínculo com a natureza, salpicada com suas crenças, que, apesar do contato com a civilização não índia, ainda permanecem arraigadas em suas mentes, como se constata na frequência de representações de certas imagens. A imagem do sol aparece com 27% das representações; seguida pelos desenhos de árvores, com 26%, e de flores, com 21%, constituindo estas o conjunto das imagens mais representativas. Já a imagem da água aparece em 8% das representações; a da casa, em 6%; do pássaro, em 6%; a da lua, em 4%; a do fogo, em 2%, sendo as duas últimas as menos representadas. Evidenciou-se que os alunos têm uma compreensão do que seja a Arte, entendem sua força transformadora e têm a noção de que a interpretação por meio da arte é essencial para a valorização de sua cultura e desenvolvimento do senso crítico de todos os que se propõem estudá-la e compreendê-la, e não apenas dos indígenas sul-mato-grossenses.

Além da identificação de traços característicos do cotidiano dos alunos, a pesquisa permitiu o resgate de memórias na leitura do eu, da escola e da aldeia. Atuamos no mundo lendo e produzindo linguagens; lemos e produzimos sistemas sígnicos que nos dão um

vocabulário de signos capazes de evocar o que já foi e projetar o que será, seja para pisar em certezas, seja para voar em fantasias.

A linguagem, o signo por excelência, é o principal mediador entre o mundo cultural e o biológico. Desse modo, é impossível pensar em desenvolvimento cognitivo fora do mundo cultural, sem o uso da linguagem, os processos de significação criados entre as pessoas no meio social. Bakhtin (1992, p. 49) pondera que “o que faz da palavra uma palavra é a sua significação. O que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é, da mesma forma, sua significação”. A atividade mental realiza-se, portanto, na feitura da linguagem da arte, do seu sistema sgnico, e o homem leva ao extremo sua capacidade de inventar e ler signos com fins artístico-estéticos. Como toda obra de arte é uma forma sensível que chega a nós pela criação de formas simbólicas do sentimento humano, a linguagem da arte propõe um diálogo de sensibilidade, uma conversa prazerosa entre nós e as formas de imaginação e formas de sentimento que ela nos proporciona.

A arte no fazer, conhecer e exprimir envolve o sujeito histórico, social e cultural enredado no simbólico; ser de linguagem, conduzido pela expressão, mediada pela imagem. Ora, a construção do conhecimento se processa no jogo dessas representações sociais, das trocas simbólicas, tendo a linguagem como instrumento de interação e desenvolvimento. E a arte tem o seu papel nessa construção.

RETOMADA DOS PASSOS NAS CONSIDERAÇÕES DE UM FINAL DE PERCURSO

A multiplicidade do movimento interdisciplinar mediante uma nova ótica sobre os povos indígenas, em especial os “Povos do Pantanal”, motivou esta pesquisa, cujo caminho inicial comecei a trilhar movida por um desafio. Fui desafiada a compreender a maneira como a formação do professor indígena é pensada na educação interdisciplinar e intercultural, ao mesmo tempo em que me vi diante de uma exigência: a de refletir sobre os significados da ação transformadora desse tipo de educação.

Pouco a pouco, as portas foram abrindo-se e, pelas frestas das parcerias, exerci a ousadia de investigar em que medida o conceito da interdisciplinaridade está presente no discurso dos educadores e alunos pesquisados e o que esse discurso sugere sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola destinada aos povos indígenas. A investigação foi exercida de forma gradual, mas ao mesmo tempo muitos pontos se cruzaram, num exercício subjacente às inquietações da pesquisadora. Desse conjunto de processos e procedimentos, resultou a busca de um caminho que levasse em consideração as concepções teóricas interdisciplinares nas práticas da educação, arte e cultura no contexto indígena.

O problema ou as inquietações trouxeram à tona a urgência da interdisciplinaridade, entendida como inter-relação das disciplinas e, com isso, a perspectiva teórica que pressupõe a contextualização dessas disciplinas. Nesse itinerário insere-se o educando, no caso em estudo, o índio, que sonha construir seus conhecimentos a partir de atividades significativas, porém o estabelecimento de relações entre os conteúdos escolares aparece sob o rótulo de determinada disciplina. O elo é o educador, o professor indígena que vai se encarregar dessa educação *diferenciada* na resolução de problemas reais vinculados ao cotidiano na sala de aula.

No decorrer da caminhada, fui atribuindo mais e mais valor às parcerias, e a metáfora do “chão batido ao asfalto novo” fez-se parte do percurso, dando significado às experiências de desconstruir para construir minha história em outro novo/velho chão. E, com esse olhar, incorporei os passos no caminho, procurando seguir os múltiplos fios que tecem e constroem o discurso da educação *diferenciada*, amarrando/desatando nós, seja na forma de um direito dos índios, seja na forma de procedimentos ou práticas de uma política de Estado. A perspectiva que empreendi permitiu-me vê-los nesse dinamismo e ensinou a necessidade de olhar o que não se mostra e alcançar o que ainda não se conseguiu.

O processo de orientação na pesquisa foi exercido e reordenado tantas vezes quantas foi preciso para apreender o mundo subjetivo das representações, das expectativas e do desejo imanente de mudanças nas ações, visando a atitudes interdisciplinares na prática do professor indígena. Daí a escola ser, além de espaço de aprendizagem, o *locus* para o desenvolvimento desta pesquisa: espaço de troca de experiências, crenças e sonhos, frustrações e realizações.

Quanto à orientação metodológica, sigo os passos de uma prática interdisciplinar que me permitiu identificar a pesquisa-ação-intervenção como balizadora do exercício cognitivo que, na companhia de minha orientadora, me propus. Procurei, então, a partir dos princípios da metodologia interventiva, reconhecer o universo teórico que respaldou a prática pedagógica no curso de formação e em cada uma das escolas pesquisadas. A preocupação central foi dar voz aos gestores, professores e alunos indígenas para, num movimento interdisciplinar, identificar, nos dizeres e discursos desses sujeitos, suas percepções, demandas e expectativas. Os resultados a que cheguei ao longo dos “momentos” em que se desenvolveu a coleta e interpretação dos dados não asseguram que eu me tenha sentido, realmente, em condições de intervir, porém sei que, de alguma forma, contribuí para a construção de novos conhecimentos, mesmo porque nenhuma mudança é imediata.

As intervenções em educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, apresentam potencial para que, simultaneamente, sejam propostas novas práticas pedagógicas (ou aprimoradas as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado. (DAMIANI, 2012).

Nos desdobramentos teóricos sobre intervenção, a interdisciplinaridade privilegia e emana a força da ousadia na busca pela transformação da educação. Em Fazenda (2007), encontrei tais referências quando realizei intervenções e quando procurei entender o significado das palavras no discurso dos educadores e alunos pesquisados, ao se pronunciarem sobre seu universo e as situações presentes e passadas.

Além das fronteiras internas, três espaços compuseram o lugar de pesquisa: a Escola Estadual de Ensino Médio Indígena Pascoal Leite Dias (Aldeia Limão Verde), a Escola Municipal Indígena Pilad Rebuá (Miranda) e o Curso de Licenciatura Plena – Intercultural Indígena – Povos do Pantanal. Os diálogos foram estabelecidos com os integrantes dessas escolas, a saber: diretores, coordenadores, educadores, alunos e acadêmicos.

Com relação ao percurso realizado, procurei, a cada passo, acrescentar, extrair e, essencialmente, reconstruir as aberturas nas portas e janelas para aprender a olhar com mais cuidado o movimento do trabalho na academia e fora dela. Essa caminhada interdisciplinar,

como aprendiz na minha e na formação do outro, refletiu-se na construção de novos e reconstrução de velhos caminhos nos princípios interdisciplinares.

O primeiro passo da pesquisa tratou do processo de construção social do homem e das sociedades indígenas, verificando que esse processo vem sofrendo interferências de toda ordem, as quais repercutem no caminho obrigatório para o acesso às novas oportunidades de trabalho, às formas de relações com arte e com o conhecimento científico. Nessa primeira parte, apresentei algumas das iniciativas que envolvem o complexo campo de estudos indigenistas, onde gravitam as diversas ações políticas direcionadas aos povos indígenas no Brasil.

O segundo passo consistiu na abordagem da questão indígena na educação, na arte e na cultura, visando compreender a multiplicidade do movimento interdisciplinar na construção do conhecimento mediante uma nova ótica: o olhar interdisciplinar. Com esse olhar, observei as possibilidades do conhecimento e do saber perante as transformações motivadas pelo avanço das pesquisas e pelo fenômeno da globalização. A partir daí, procurei constituir a proposta interdisciplinar como uma forma de superar e ultrapassar contradições e diferenças, além de facilitar a visão da totalidade e o espírito criativo no fazer artístico endereçado à formação educacional e cultural do aluno indígena. Nessa segunda parte, aproximei-me da minha atuação docente, destacando a memória vivida e refeita no exercício empreendido: uma releitura da trajetória na arte em outras cores, em outros contornos e formas.

No terceiro passo, salientei a “renovação do olhar interdisciplinar” que possibilita o avanço do novo por meio do velho. Compartilhei os rumos das minhas atividades na releitura das “Jornadas socioculturais e históricas na arte-educação dos Povos do Pantanal”, encaminhando as discussões sobre a presença física de escolas nas aldeias, *habitat* indígena, reforçando o sentido cultural nos elos entre as etnias. No contexto dessa escolarização, destaquei a importância da alfabetização visual, que confirma o papel da arte no currículo escolar. Também aponte a necessidade de ressignificar o ensino da arte, de forma a torná-lo tanto uma oportunidade de expressão criativa do aluno quanto uma forma de conhecimento e resgate do saber artístico acumulado pela humanidade.

No quarto passo, tendo por base as percepções dos sujeitos envolvidos, busquei constituir as concepções sobre interdisciplinaridade e apresentei relatos das ações desenvolvidas durante a pesquisa, tendo como base as percepções dos principais sujeitos nela envolvidos: gestores, professores e alunos. Primeiramente, tratei do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS/*Campus* de Aquidauana; em seguida, das duas escolas

indígenas pesquisadas. Procurei, a partir dos princípios da metodologia interventiva, reconhecer o universo teórico que respalda a prática pedagógica em cada uma das escolas pesquisadas, destacando a preocupação com o trabalho interdisciplinar e as vozes dos acadêmicos e acadêmicas indígenas no que se refere à arte, captando suas percepções, demandas e expectativas. Com esses procedimentos, foi possível desvelar parte do cenário em que se encontra a questão da interdisciplinaridade no ambiente escolar indígena.

A riqueza de cada momento está no encontro, na parceria, na busca como atestado de alma no reconhecimento dos meus próprios limites e na força das transformações nessa travessia. Um processo em que a interdisciplinaridade surge como forma de superar a fragmentação do conhecimento e suas implicações sobre a educação; uma estratégia de inter-relação dos professores das diversas áreas de percepção do conhecimento como um todo. Atitude que, se admitida e praticada nos currículos das escolas indígenas, poderá trazer mudanças com bons resultados. Acredito que o movimento pela interdisciplinaridade pode propiciar uma proposta curricular inovadora e necessária a partir do momento em que propõe um maior diálogo entre os profissionais das diversas disciplinas.

O fato de a interdisciplinaridade ter sido pesquisada sob diversos aspectos permitiu-me uma visão ampla das ações referentes aos envolvidos na educação escolar indígena (gestores, educadores, acadêmicos e alunos) no *Campus* de Aquidauana e em Miranda. Posso afirmar que reavivou sua dimensão e a colocou em destaque, permitindo-me conjecturar sobre a possibilidade de implantação de currículos com feições interdisciplinares nas escolas indígenas e nas universidades.

A “postura” interdisciplinar pode traduzir-se como um modo de pensar o discurso dos educadores do curso de Licenciatura Intercultural Indígena e das escolas indígenas de Aquidauana e Miranda, que ainda necessitam dialogar mais sobre a concepção de interdisciplinaridade para embasar seus projetos escolares. Apesar disso, o sonho e o desejo de transformação demonstraram-se pelas falas frequentes e atitudes, isoladas ou não, de educadores e alunos mais críticos. A escola e o índio começam a mudar, e essa mudança não é senão o resultado provisório de um movimento contínuo de mudanças que podem ter suas raízes em pequenas coisas, em pequenos gestos, em tentativas diversas, que se defrontam muitas vezes com dificuldades, mas sempre deixam sua marca.

No que se refere às percepções sobre Arte e interdisciplinaridade, pude constatar que os sujeitos da pesquisa as representam como interligadas, sendo a primeira percebida como auxiliar da segunda. Observando, ouvindo, documentando e intervindo metodologicamente com os professores e alunos, constatei ser possível ou viável a busca de uma nova educação

escolar indígena, caracterizada por novos parâmetros de qualidade de ensino.

Não se trata de uma busca fácil, seja pela resistência a mudanças, seja pela insegurança que a nova proposta lhes inspirava. Prevendo isso, procurei, desde os primeiros encontros, estabelecer um clima de parceria, de partilha, nas experiências com as linguagens da arte, não somente por ser um complemento de vida, ou porque imite estilos ou represente convenções, mas porque dela emana energia da vontade, da expressão, das experiências individuais, coletivas e culturais em tempos de reeducar o educador, como se depreende da entrevista com a professora Maria de Lourdes (item 4.1.4). Esse é um processo árduo, mas acredito que a arte, em todos os seus aspectos, tem uma importância enorme na educação escolar indígena. No ensino *diferenciado*, a arte pode ir além do estudo dos sinais como meio de comunicação; pode ir ao encontro de formas de pensamento, como um espiral, deixando-se compreender os diversos significados que as coisas têm para a vida das diferentes pessoas.

Com isso, ao pesquisar e escrever sobre o que acredito e de que duvido, onde interajo e onde me separo, sobretudo onde começo e onde termino, reflito sobre os passos na dimensão do “chão batido ao asfalto novo”, como tempo e espaço para, sem destruir o construído, seguir o caminho.

Abre-se um leque de novas perguntas diante das possibilidades que surgem com as mais diversas respostas. Restauração das concepções e das práticas novas ou velhas, rumo ao ponto de partida: a interdisciplinaridade.

Fig. 46 Ao final das pesquisas passos na retomada de um final de percurso. Escola M. Indígena Polo Pílad Rebuá. Um dos locais da pesquisa

Fonte: Acervo da pesquisadora 2012



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria E. B. A tecnologia precisa estar presente na sala de aula. Entrevista à Revista Nova Escola – 08 Fev. 2011.

ACÇOLINI, G. Uniendas: **o cotidiano de uma igreja protestante entre os índios Terena**. Revista Eletrônica História em Reflexão: Vol. 1 n. 2 – UFGD - Dourados Jul./Dez. 2007.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História: abordagens interdisciplinares**. Revista Tempo, nº 23, Rio de Janeiro: UFF, julho, 2007.

ANDRAUS, Gazy. **As histórias em quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário**. Tese de doutorado. USP: São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/>.

ARRUTI, J.M. A. **Morte e vida no Nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno regional**. Estudos Históricos. FGV, vol. 8, n. 15, 1995. Acesso: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/165.pdf>>

AZEVEDO, Martha. **Censo Indígena: a experiência do Rio Negro**. Porantin CIMI/CNBB, ano XVI, (156), 1993.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva. 2010.

_____; **Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea**. 10f. São Paulo, 2005 (mimeo).

_____; **Isto é arte? Uma reflexão sobre a arte contemporânea e o papel do arte-educador**. Educação, arte e inclusão. Rio de Janeiro, n. 3, p. 23-27, ago./dez. 2003.

_____; (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____; **Arte educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1991a.

_____; **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991b.

_____; **Arte-Educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limond, 1984.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988. BRASIL.

_____; Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____; Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1997.

_____; **Parecer MEC/CEB/CNE nº 14/1999**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: Diário Oficial da União, 1999b, p.12.

_____; **Referenciais para implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino**. Brasília: MEC, 2001.

_____; **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

_____; **Resolução CEB/CNE nº 3 de 10/11/1999**. Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: Diário Oficial da União de 14/12/1999a, p.58.

_____; Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____; SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais /PCN – Arte**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, Brasília: MEC, 2007.

BUORO, Anamélia Bueno. **A leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves. **Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular**. Cadernos CEDES, v. 23, n. 61 Campinas, 2003.

CAMARGO, L. (org.) **Arte-Educação: da pré-escola à universidade**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1994.

DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes – emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

DUARTE, F. Junior. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Papyrus, 1998.

EISNER, E. W. *The arts and the creation of mind*. London: Yale University Press/New Haven & London, 2002.

EFLAND, A. D. **Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno**. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. O pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FAZENDA Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____; **Interdisciplinaridade - Um Projeto Em Parceria**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007 (1991).

_____; **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 2006.

_____; **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

_____; SEVERINO, Antônio Joaquim (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____; **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus. 2006 (1995).

_____; LENOIR, I; PIMENTA, S.; KENSKI, V. (Orgs.). **Didática e interdisciplinaridade**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

_____; **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro – Efetividade ou Ideologia**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. (Org.). *A Academia vai à Escola*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____; **Interdisciplinaridade - história, teoria, pesquisa**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

_____; (Org.) **Práticas interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____; **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (1989).

FERREIRA, M. K. L. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FONTEERRADA, Marisa T. **Linguagem verbal e linguagem musical**. Cadernos de Estudo: Educação Musical, Belo Horizonte, n. 4/5, p. 30-43, 1994.

FORQUIN, Jean Claude. **Introdução: Currículo e Cultura. In: Escola e Cultura - as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANTZ, Fanon. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (orgs.). **Fazer pesquisas na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GASCHÉ, J. La Motivación Política da la educación intercultural indígena y sus exigências pedagógicas ¿Hasta dónde abarca La interculturalidad?Disponívelem:<<http://www.ibcperu.org/doc/isis/13049.pdf>>. Acesso em: 15 de Março de 2012

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**, Rio de Janeiro, Zahar, Editores 1978.

GUIMARÃES, Paulo Machado. **A polêmica do fim da tutela aos índios**, Brasília, 1996.

GUEVARA, Arnaldo Jose de Hoyos (org); ROSINI, A.M.; SILVA, J.U.; CALADO. L. R.; RODRIGUS, M.C. **Educação para a era da sustentabilidade**. Editora: Saint Paul Editora, 2011.

GRUPIONE, Luiz Donisete Benzi (org). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; Mari: UNESCO, 2004.

_____; **Educação escolar indígena: Impasses marcam a execução de políticas de educação**. In: RICARDO, B.; RICARDO, F. (eds.). **Povos Indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

_____; **Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a educação escolar indígena**. In: MARFAN, Marilda A. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de professores: educação escolar indígena**. Brasília: MEC, 2002 a, p.130-136.

GUSDORF, George. **Conhecimento interdisciplinar**. In: POMBO, Olga; Guimarães, Henrique M. (Org.). **Interdisciplinaridade: Antologia**. Porto: Campo das Letras, 2006.

IAVALBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Interdisciplinaridade / **Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI)** – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v. 1, n. 1 (out. 2011) – São Paulo: PUC/SP, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOGODZINSKI, J. **As negociações da diferença: Arte-Educação como desfiliação na era Pós-moderna**. In: GUINSBURG, J.; BRABOSA, A. M. O pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

LUCIANO, G. J. S. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/>, acesso em setembro de 2010.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MARIN, José. **A perspectiva intercultural como base para um projeto de educação democrática: povos autóctones e sociedade multicultural na América Latina**. 2010. Disponível em <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/764/364>> Acesso em 10 de Março 2012.

MARTINS, Alice Fátima. **A arte no contexto escolar: um espaço de exercício da cidadania e, nela, de alteridade**. Disponível em: <http://www.universoneo.com.br/edinclusiva/> Acesso em junho 2012.

MARTINS, Miriam C; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha T. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MATO GROSSO DO SUL. **PPP-PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA – POVOS DO PANTANAL**. UFMS, 2008.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MELIÁ, B. **Educación indígena y alfabetización**. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guashl, 2008.

MONTE, Nietta Lindenberg. **E agora , cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois**. Revista Brasileira de Educação, n. 15, 2000.

MOURA, Noêmia dos Santos Pereira. **UNIEDAS: o símbolo da apropriação do protestantismo norte-americano pelos Terena (1972-1993)**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2001.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____; **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, Coleção Temas de Educação, 1992.

PAIVA, J. M. **Educação jesuítica no Brasil Colonial**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAULA, Eunice Dias. **O Caso Tapirapé: uma escola indígena frente às políticas públicas**. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a07v1949>>. Acesso em 29 de Abril de 2012

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PICOLLO, Claudio. **A arte de ensinar como arte da descoberta: uma investigação interdisciplinar**. Tese de doutorado. PUC: São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/gepi/downloads/TESES_CONCLUIDAS/Picollo.pdf/>

PINEAU, Gaston. **O sentido do sentido**. In: Nicolescu, B. et.al. **Educação e Interdisciplinaridade**. Brasília: Unesco, 2000.

PORCHER, Louis. **Aristocratas e plebeus**. In: PORCHER, Louis (org.). **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

PROENÇA, Graça. História da Arte. São Paulo: Ática, 2001.

PUCETTI, Roberta. **Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial**. Cadernos - edição: 2005 - N° 25. Disponível na Internet via <[www.url:http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a10.htm](http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a10.htm)>. Acesso em: 14/04/2012.

Revista Eletrônica **História em Reflexão**: Vol. 1 n. 2 – UFGD - Dourados Jul/Dez 2007

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____, I. M. **Multiculturalidade e interdisciplinaridade**. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZI, M. C. de S. **Caminhos metodológicos**. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAHLINS, Marshal. **O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: Por que a cultural não é um objeto em via de extinção**. Mana 3/1. 1997.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós- modernidade**. Porto: Ed. Afrontamento, 1994.

SILVA, Ana Lúcia Gomes. **O ensino da Arte: contribuições para o processo ensino-aprendizagem no município de Aquidauana**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco-UCDB/MS, 2005.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1996.

XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012.

ZANIN, Vilma P. Martins. **Arte e educação: um encontro possível**. Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, 2003. Disponível em: <http://www.webearte.net/artigos_arteeducacaoumencontropossivel.htm> Acesso em: 05 de outubro de 2012.