

NILVA HEIMBACH

**CULTURA REGIONAL E O ENSINO DA ARTE:
CAMINHO PARA UMA PRÁTICA INTERCULTURAL?
ESTUDO DE CASO: E. M. SULIVAN SILVESTRE
OLIVEIRA – TUMUNE KALIVONO “CRIANÇA DO
FUTURO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Dr^a Adir Casaro Nascimento

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
Fevereiro- 2008**

**CULTURA REGIONAL E O ENSINO DA ARTE:
CAMINHO PARA UMA PRÁTICA INTERCULTURAL?
ESTUDO DE CASO: E. M.SULIVAN SILVESTRE
OLIVEIRA – TUMUNE KALIVONO “CRIANÇA DO
FUTURO”**

NILVA HEIMBACH

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antonio Hilário Urquiza

Prof. Dr. José Licínio Backes

Prof. Dr^a Adir Casaro Nascimento

CAMPO GRANDE, 25 DE JANEIRO DE 2008

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

Após esta longa jornada, dedico este trabalho aos meus amores: Gabriela, Renato e Renan, meus lindos filhos que tanto me incentivaram .

AGRADECIMENTOS

Minha lista de agradecimento é extensa e carregada de emoções. Muitos amigos, familiares, pessoas envolvidas na pesquisa que me auxiliaram nesta caminhada e temo ser injusta de não lembrar de um colaborador. Agradeço a todos que contribuíram neste percurso de superação de limites intelectuais e físicos.

Aos profissionais da Escola Sulivan que me acolheram e “emprestaram” suas práticas educacionais para que eu realizasse o estudo. Aos professores Beatriz Silva, Itamar Pereira , Patrícia Silva e especialmente a Maria Auxiliadora Bezerra, que me revelou os encantos e sutilezas em ser indígena terena. Maria Amélia Rangel, que com paciência e dedicação, auxiliou “garimpar” atividades realizadas no ano de 2006. Lucimar Trindade, que abriu as portas de sua escola, sem receios, procurando conhecer melhor o espaço que dirige. Aos alunos, que mesmo sem ter conhecimento , participaram da pesquisa.

Agradeço aos professores Antonio Hilário Urquiza, José Licínio Backes e Mírian Celeste Martins, que aceitaram participar do estudo, com contribuições valiosas e significativas.

Obrigada Adir Casaro Nascimento, pela oportunidade de discussão acadêmica, pelas orientações na realização da pesquisa que tanto me instigou, em que me senti apaixonada por sua realização.

HEIMBACH, Nilva. *Cultura Regional E O Ensino da Arte: Caminho Para Uma Prática Intercultural? Estudo de Caso: Escola Municipal Sulivan Silvestre de Oliveira - Tumune Kalivono "Criança do Futuro"*, Campo Grande, 2008.138 p, Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A investigação *Cultura Regional e o Ensino da Arte: Caminho Para uma Prática Intercultural? Estudo de Caso: Escola Municipal Sulivan Silvestre de Oliveira - Tumune Kalivono "Criança do Futuro"* faz parte do Programa de Mestrado em Educação, na Linha de pesquisa "Diversidade Cultural e Educação Indígena". Nesta pesquisa, discute-se o ensino da arte e as relações estabelecidas com a cultura regional, com ênfase na cultura regional indígena e as relações de poder que permeiam o currículo escolar, com diálogo sobre construção da identidade e práticas escolares interculturais. Indaga-se sobre o que e como é trabalhada a arte regional, especificamente da cultura indígena, no Ensino Fundamental, em uma aldeia urbana de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, considerando as diversas possibilidades culturais, como processo de negociação permanente, com fronteiras culturais re-significadas, dialogando com as práticas educativas em um contexto plural, evidenciado qual o olhar dado à arte e a cultura regional indígena e a construção da identidade e da diferença. Como metodologia, o estudo parte de reflexões apoiados em conceitos sobre identidade, fronteira, hibridização, interculturalidade, envolvendo o simbólico e as representações, como forma de atribuição de sentido, ligadas a relações de poder. Neste sentido foram privilegiados autores como Hall e Bhabha e no campo das artes Barbosa e Martins. A investigação, situou o ensino da Arte no currículo escolar, refletindo sobre conceitos de arte, cultura e as relações estabelecidas no ensino da arte, apresenta a Escola Municipal Sulivan Silvestre de Oliveira - Tomune Kalivo-"Criança do Futuro", com população híbrida, com forte traço de etnia terena, que busca uma educação intercultural. Na pesquisa, observou-se que a preocupação com o ensino da arte e cultura regional indígena, não é específica da disciplina de Artes, recebendo contribuições das disciplinas extracurriculares de Cultura e Língua Terena, solicitação da comunidade local e ministradas por professores indígenas, como marca da diferença e da identidade escolar. A questão indígena, referente à identidade, parece melhor contemplada teoricamente. O mesmo não acontece com as manifestações artísticas dessa etnia no espaço escolar da cidade de Campo Grande, tornando-se instigante a compreensão dos aspectos identitários, nas regiões de fronteiras étnicas. O discurso leva a crer que determinados fatos e acontecimentos são naturais, ocultando as construções sociais permeadas pelas relações de poder. A pesquisa instiga novas investigações sobre o sujeito criança e suas relações interculturais.

Palavras-chave: interculturalidade, ensino de artes, cultura regional.

HEIMBACH, Nilva. Regional Culture and Education of Art: Path to a intercultural practice? Study of case: Sullivan Silvestre de Oliveira - Tumune Kalivono "Children of the Future", Campo Grande, 2008, 138 p. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

The investigation *Regional Culture and Education of Art: Path to a intercultural practice? Study of case: Sullivan Silvestre de Oliveira - Tumune Kalivono "Children of the Future"* Municipal School is part of the Program of Master in Education, in the line of research "Cultural Diversity and Indigenous Education". In this research, is discussed the teaching of art and the relations established with the regional culture, with emphasis in the indigenous regional culture and the power relationship that permeate the school curriculum, with dialogue on identity's construction and intercultural school practices. It is ask about what and how the regional art is worked, specifically in indigenous culture, in Primary Education, in one urban village of Campo Grande, Mato Grosso do Sul, considering the many cultural opportunities, with a permanent negotiation process, with cultural borders re-significated, dialoguing with educational practices in a pluralist context, evidencing which are the look given to art, indigenous regional culture and construction of identity and of difference. As methodology, the study begins on reflections supported in identity concepts, border, hybridization, interculturality, involving the symbolic and the representations, as a way to attribution of sense, connected to the power relations. In this sense were privileged authors as Hall and Bhabha and in the arts field Barbosa and Martins. The investigation situate the teaching of Art on school curriculum, reflecting about art concepts, culture and the relations established in teaching of art, presents the Sullivan Silvestre de Oliveira - Tumune Kalivo "Children of the Future" with hybrid population with a strong trace of terena ethnic, that searches and intercultural education in that sometimes, the non sentence does not occurs, In the survey, was observed that the concern about the teaching of art and indigenous regional culture is not specific of discipline of Arts, receiving contributions of extra-curriculars disciplines of Culture and Terena Language, solicitation of local community and ministered by indigenous teachers, as a mark of difference and scholar identity. The indigenous question referring to identity, looks better contemplated teorically than artistics manifestation of Terena ethnic, The speech holds as true that determined facts and occurrence are naturals, hiding the socials constructions permeated by power relations. The research investigate new investigations about the child subject and its interculturals relations.

Key words: interculturality, arts teaching, regional culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Cerâmica terena.....	44
Figura 2	Almeida Júnior, “A partida da Monção”.....	65
Figura 3	Victor Meireles, “Combate Naval Riachuelo”	66
Figura 4	Neide Ono, “Homenagem aos Pioneiros”	71
Figura 5	Feira Indígena, Praça Oshiro Takimori.....	72
Figura 6	Anor Pereira Mendes, “Cavaleiro Guaicurus”.....	73
Figura 7	Carla de Cápua, “Mercadora de Cerâmica”.....	73
Figura 8	Leonor Lage.....	74
Figura 9	E.M. Sullivan Silvestre de Oliveira -Tumune Kalivono “ Criança do Futuro”.....	79
Figura 10	Memorial da Cultura Indígena.....	80
Figura 11	Enir Bezerra.....	81
Figura 12	Aldeia Urbana Marçal de Souza.....	83
Figura 13	Moradia Terena. 1.....	83
Figura 14	Moradia Terena. 2.....	84
Figura 15	Mulher Terena.....	88
Figura 16	Homens Terena com Uniforme de Guerra.....	89
Figura 17	Guanás	90
Figura 18	Dança da Siputrena.....	107

Figura 19	Dança do Bate-Pau.....	107
Figura 20	Lenda Kadiwéu.....	108
Figura 21	Origem da vida Guató.....	109
Figura 22	Padrões Kadiwéu	111
Figura 23	Índio terena	112
Figura 24	Índio guató.....	113
Figura 25	Moradia guató	114
Figura 26	Artesanato A	118
Figura 27	Artesanato B	118

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - CNEC - OLIVA ENCISO.....	.139
Anexo II - E M. PREF. MANOEL INÁCIO DE SOUZA.....	140
Anexo III - AULAS NORMAL SUPERIOR.....	141
Anexo IV– - JORNADAS ACADÊMICAS.....	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - TRAMAS E URDIDURAS: TECENDO POSSIBILIDADES	
INTERCULTURAIS.....	22
1.1 Situando o entendimento de cultura.....	25
1.2 Em busca de uma realidade intercultural.....	31
1.3 A produção da identidade nas fronteiras da alteridade.....	33
CAPÍTULO II – O ENSINO DA ARTE: UMA DISCUSSÃO EM PAUTA.....	40
2.1 Arte e o seu ensino: reflexões.....	42
2.2 Arte e o seu ensino: de uma noção monocultural elitista para uma noção intercultural.....	46
2.3 Os códigos e as relações que permeiam o ensino da arte.....	53
2.4 Arte, cultura segundo os documentos oficiais	59
CAPÍTULO III - CULTURA REGIONAL NO ENSINO DE ARTES: QUAL CULTURA É A REGIONAL?.....	
3.1 Mato Grosso do Sul e o processo de construção de sua identidade.....	64
3.2 Campo Grande e suas faces.....	67
3.3 Cultura regional e o ensino da arte: a identidade em construção.....	74
3.4 Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira – Tumune Kalivo “Criança do Futuro”.....	78
3.5 Um bairro chamado Marçal de Souza, a primeira aldeia urbana do país.....	84
3.6 A comunidade: Trajetórias de vidas em busca de espaços.....	87
CAPÍTULO IV - ARTE REGIONAL NA ESCOLA MUNICIPAL SULIVAN SILVESTRE DE OLIVEIRA -TOMUNE KALIVONO “CRIANÇA DO FUTURO”....	
	93

4.1 Caminhos e descaminhos: os professores e sua relação com a arte.....	97
4.2. O trabalho pedagógico: escolas, professores e o trabalho com a cultura.....	102
4.3. Arte na sala de aula: construindo uma relação intercultural?.....	110
4.4. “Fazeres-especiais”, a arte fora da aula de Artes.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	139

Poesia não compra sapato
Mas como andar sem poesia?

Emmanuel Marinho

INTRODUÇÃO

Como falar de Arte e não falar de poesia? Emmanuel Marinho, poeta do Estado de Mato Grosso do Sul, em “Mínima”, enfatiza a importância da poesia na vida, como algo que enleva, transcende e desvela. As manifestações poéticas possuem estas características e desvelam o meio social em que são elaboradas, revelando as sutilezas da cultura em que foram produzidas. Assim, utilizo poesias, letras de músicas, imagens que apresentam a arte, a cultura regional indígena, com suas possíveis interpretações, como leque de possibilidades comunicantes.

Refletir sobre o ensino da Arte e sua ligação com os códigos presentes em uma comunidade escolar, é o que pretendo abordar. Como eixo central da pesquisa, indago sobre o *quê* e *como* é trabalhada a cultura regional indígena na disciplina de Artes no Ensino Fundamental, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A investigação, *Cultura Regional e o Ensino da Arte: Caminho Para Uma Prática Intercultural? Estudo de Caso: Escola Municipal Sulivan Silvestre de Oliveira - Tumune Kalivono “Criança do Futuro”* faz parte do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na linha de “Diversidade Cultural e Educação Indígena”.

Muito se tem discutido sobre a importância da cultura para a identidade do sujeito, para sua identificação cultural, ou seja, o que leva o sujeito a tornar-se partícipe da sua coletividade. Para um Estado com a formação social e política como a de Mato Grosso do Sul, particularmente de sua capital, Campo Grande, com a formação populacional heterogênea, é um

estudo complexo. Questiono: a escola, o quê trabalha como cultura regional indígena?

Devo considerar que os estudos sobre arte, cultura regional, arte e cultura indígena e interculturalidade, no contexto escolar, foram paulatinamente inseridos na minha trajetória de vida, em processo lento e cheio de indagações. Retomo a minha infância em que, sem que eu percebesse, o gosto pelas atividades que entendia como simples, do cotidiano e “naturais”, apenas realizadas como atividades “femininas”, foram dando sentido às minhas tomadas de decisões pessoais e profissionais.

O cotidiano era fecundo e cheio de significações. Atribuo o gosto pela construção estética, ao convívio com os familiares, especialmente às minhas avós, que buscavam ensinar a fazer pequenos artesanatos e a valorizá-los. Minha avó materna, Antúlia, (hoje com 93 anos), nascida e criada no pantanal de Aquidauana, de onde a origem familiar se perde nas brumas do processo de colonização do antigo Estado de Mato Grosso. Mulher simples que exigia que tudo fosse realizado com perfeição. Sua casa, sempre com muitas flores, crochês e bordados, discretos e sóbrios. Lembro-me da estratégia que realizava para cativar, quando fazia pães caseiros; modelava-os de diversas formas, como uma grande brincadeira e repartia parte da massa, para que cada um modelasse o “seu pão”. A outra avó, Joanita¹, mulher da cidade, filha de alemães e casada com um, tinha gostos diferentes que demorei a entender. Além dos que minha avó materna fazia, Joanita realizava outros artesanatos como, tricô, colchas e tapetes de retalhos, bonecos de panos, flores de crepom (que decoravam as festas familiares, e as da igreja), todos os artigos com cores intensas, vívidos. Seus objetos eram para uso pessoal e para venda. Como distração, ela gostava de nos ensinar a desenhar. Em seus últimos anos de vida, autodidata, passou a pintar telas, em suportes para os seus trabalhos, que ela mesma construía. Assim, passei a apreciar tais construções e a realizar alguns destes, como algo “natural” para uma menina.

No período escolar, gostava de participar dos eventos, sentia-me identificada na interação com o público. Estes aspectos me incentivaram a

¹ Joanita, o nome é espanhol, pelo fato de seu pai alemão ter saído de seu país em busca de uma nova vida, de uma nova identidade. Os filhos, nascidos no Brasil, receberam nomes que revelavam a busca de uma nova identidade.

cursar, no Ensino Médio (antigo 2º Grau), o Magistério, o que me oportunizou a realizar diversos trabalhos manuais (segundo a concepção da época) e utilizar da dramaturgia como recurso didático. Este apreço me instigou a cursar, na graduação, Educação Artística (UFMS, 1986/1990), contrariando as opiniões de familiares, uma vez que o curso não despontava como compensador financeiramente. Considero que o discurso de alguns professores, especialmente de Glória Sá Rosa e Marlei Sigrist, despertaram-me para a produção regional, ainda que de forma ingênua de minha parte.

O meu interesse intencional pela cultura regional nasceu no exercício da profissão de professora de Arte, com atuação no Ensino Fundamental e no Ensino Superior, em curso de formação de professores. No início da carreira, trabalhava em uma escola de comunidade², e o acesso a informações sobre arte e a cultura regional não era de todo difícil. Em localização privilegiada, pude levar os meus alunos a inúmeras exposições, visitas a artistas e a realizar diversas mostras de artes. A minha realidade de trabalho mudou com o ingresso na rede pública, para a qual não havia a mesma facilidade de visitas e materiais de apoio, levando-me a colecionar catálogos/pôster de eventos, com objetivo de ampliar o meu acervo de materiais de apoio e que oportunizasse aos meus alunos contatos com produções regionais. Passei a pesquisar sobre a temática. O meu apego pela cultura regional foi aumentando, de modo especial, pela arte indígena. Em minhas telas, passei a explorar o tema, com o incentivo de minha então professora e artista plástica Leonor Lage³.

Na busca de ampliar o entendimento sobre a cultura regional, cursei Pós-graduação, em nível *lato sensu*, em História Regional (UFMS, 1999/2001) em que pesquisei sobre manifestações artísticas de uma família do Estado de Mato Grosso do Sul, cujos componentes, vários, realizam produções artísticas, entre eles, o escultor Anor Pereira Mendes⁴. Em um dos subitens,

² CNEC – Oliva Enciso. Campanha Nacional de Escolas de Comunidade. Localizada na Avenida Afonso Pena, na área central de Campo Grande, próximo a espaços culturais. Em anexo (1), ilustrações de atividades realizadas na escola.

³ Artista plástica sul-mato-grossense, incentivadora na formação de valores regionais, responsável por inúmeras mostras de Arte na cidade de Campo Grande.

⁴ Escultor, residente em Campo Grande, com um número considerável de trabalhos espalhados pelo Estado de Mato Grosso do Sul e pelo Brasil. Autor de monumentos em várias cidades, como exemplo Memorial do Papa, Cavaleiros Guaicurus.

indaguei sobre os indígenas que compartilhavam o mesmo espaço geográfico e que não eram considerados proprietários da localidade. A pesquisa monográfica, “Arte e Cultura na Família Pereira Mendes”⁵, muito me estimulou a conhecer mais sobre as manifestações culturais, ocorridas na região de Mato Grosso do Sul.

Surgiram-me inquietações sobre as expressões artísticas indígenas, sobre o trabalho didático com este segmento social, e sobre como a arte indígena é apresentada, traduzida. Passei a acreditar que a questão indígena (ou as várias questões), apesar do Estado de Mato Grosso do Sul ter a segunda maior população indígena, é pouco debatida nos currículos oficiais do Ensino Fundamental, muitas vezes apresentada como expressão de um passado distante, faltando em muitos casos, subsídios teóricos para o tratamento do assunto.

Como professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campo Grande (REME), participei do grupo de professores para reformulação das Diretrizes Curriculares da Prefeitura, na disciplina de Arte, no ano de 2003. Nesta ocasião, uma colega de profissão, em atitude de desabafo, enfatizou a necessidade de estabelecer conteúdos a serem desenvolvidos em cada série, uma vez que o aluno trabalhava “Van Gogh” do pré à 8ª série, o que tornava enfadonho trabalhar o mesmo tema em todas as séries, necessitando de que outros conteúdos fossem abordados. Evidenciava-se, assim, que artistas estrangeiros são enfocados de maneira exagerada, como se isso contemplasse os conteúdos da disciplina de Artes. Esse comentário ampliou a minha vontade de debater, explorar, evidenciar, mostrar, pesquisar sobre as manifestações culturais da região e/ou sobre a cultura regional.

Em resposta a esses questionamentos, na Escola Municipal Prefeito Manoel Inácio de Souza em que trabalho, organizei mostras de Artes⁶, mesclando produções de alunos e de artistas convidados, em que a participação da comunidade era efetiva. Como característica da mostra, todo

⁵ A pesquisa foi orientada pelo professor Dr. César Augusto Benevides, a argüição ocorreu em 7/julho/2001, como membros da banca, os professores Dr^a Nanci Leonzo e o Dr^o Carlos Frederico Corrêa da Costa.

⁶ Esta atividade foi registrada em revistas sobre educação da Prefeitura Municipal de Campo Grande. Em anexo (2), exemplos de atividades realizadas na E.M. Prefeito Manoel Inácio de Souza.

aluno deveria participar com, pelo menos, uma produção, sendo esta, com a que se sentiu mais identificado, durante o ano.

Particpei de projetos coletivos da FUNDAC (Fundação Municipal de Cultura, Esporte e Lazer) sobre Patrimônio Cultural, oportunizando aos alunos pesquisarem e conhecerem mais sobre o bairro e sobre Campo Grande, com visitação aos marcos do bairro, da cidade e aos espaços culturais.

Na docência do curso de Formação de Professores - UEMS – Pólo de Campo Grande, no curso Normal Superior⁷ e no Normal Superior Indígena em Aquidauana,⁸ com a disciplina Metodologia da Arte, os acadêmicos sempre indagavam o que poderia ser considerado como arte, como cultura regional. Com a preocupação de oferecer maiores subsídios sobre a arte regional, procurei apresentar aos acadêmicos dos dois cursos reproduções de artigos e reportagens, visitas a espaços culturais e a artistas⁹ com atuação em diversas linguagens. Oportunizei, nos momentos de estudos, que os acadêmicos apresentassem suas produções, e as manifestações oriundas de seu convívio¹⁰, de sua comunidade.

Como estratégia para ampliar os debates sobre a cultura regional, ministrei minicursos, nas semanas acadêmicas, levando os participantes a espaços culturais e à visitação de artistas locais, com o objetivo de oferecer aos alunos, suportes ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas¹¹. Assim, passei a me envolver cada vez mais com arte, pela cultura regional e sempre que possível, por um pouco da produção indígena.

Devo considerar e admitir que essas preocupações ocorreram com maior intensidade quando ministrei aulas para uma turma de acadêmicos

⁷ O curso de Graduação Normal Superior – Habilitação em Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UEMS) é um projeto que visa atender a demanda de professores públicos sem formação superior. O Pólo de Campo atende as Unidades de Campo Grande, Jardim, Cassilândia, Coxim, Paranaíba e Miranda.

⁸ O curso foi dirigido ao público da etnia Terena de diversas localidades do Estado de Mato Grosso do Sul, cursando apenas um acadêmico Kadiweu.

⁹ Exemplos de visitas realizadas no Curso Normal Superior, podem ser observados no Anexo 3.

¹⁰ Como exemplo, cito a participação da Comunidade de Furnas de Dionísio, nos anos de 2004 e 2005, durante a Jornada Acadêmica dos respectivos anos. Após exaustiva pesquisa, os acadêmicos apresentaram danças tradicionais da comunidade com a participação de diversos integrantes da comunidade. Jane e Alex, dupla sertaneja com mais de 25 anos de profissão, apresentaram em 2004 e tantos outros talentos tiveram o espaço aberto para apresentação de seus trabalhos.

¹¹ Exemplos de atividades realizadas em Jornadas Acadêmicas podem ser observadas no Anexo 4.

indígenas (Curso Normal Superior – Aquidauna, MS). Trabalhei com lideranças indígenas significativas, com pessoas que “fazem a diferença”. Senti de perto as dificuldades, os embates da fronteira cultural. O trabalho com os alunos indígenas me trouxe um encantamento sobre as suas formas de expressão. Nas oficinas realizadas dentro da disciplina, muito aprendi e fiquei impressionada com a liberdade e a segurança na demonstração das diversas linguagens, diferente dos demais acadêmicos não indígenas, que muitas vezes afirmam não saberem desenhar, cantar, representar, dançar.

Sensibilizou-me, na ocasião da formatura destes alunos, quando na “homenagem aos professores” ao invés de receber a tradicional “placa de agradecimento”, recebi um vaso terena e a declaração: “um pouco de nossa cultura a quem trouxe um pouco de sua cultura e de sua arte”. Percebi o quanto essas manifestações indígenas me instigam. Tornei-me apaixonada pela “arte indígena”.

Participando do Grupo de Educação Escolar Indígena do Fórum Permanente de Educação de Mato Grosso do Sul, nos debates sobre as realidades das várias etnias, deparei com a problemática da educação escolar voltada para alunos indígenas e como suas manifestações artísticas e culturais são apresentadas aos não indígenas. Perguntei-me: o que a minha área de atuação, Artes, tem contribuído para as questões de identidade? O que eu, professora de um curso de formação de professores, tenho feito?

Bujes (2002), abordando sobre metodologia de pesquisa, sobre caminhos e descaminhos a serem percorridos, afirma que:

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. *Ela se constitui na inquietação*¹².(p.14).

Essa inquietação sobre a cultura regional, especificamente sobre a arte indígena, trouxe-me além incômodos, insatisfações, dúvidas que geraram necessidades a serem discutidas. Como a arte indígena é apresentada no

¹² Grifos da autora.

espaço escolar? Que relações interculturais são estabelecidas? Como a região de fronteira é vivenciada? As identidades, como são construídas? Como a disciplina de Arte contribui para tais indagações?

Motivada pelas indagações apresentadas, busco, nesta pesquisa, em um estudo de caso, identificar propostas pedagógicas em Arte, realizadas por professores de uma escola municipal, as quais incluam manifestação da cultura regional indígena, identificando as relações de poder, identidade, diferença e diversidade. Busco evidenciar como o ensino da arte contribui na construção das diversas identidades e na percepção da prática intercultural, especialmente na valorização da cultura regional com ênfase na indígena.

Procuro dialogar com as práticas educativas em um contexto intercultural, evidenciando como o trabalho com a cultura é abordado, qual o olhar dado à cultura regional, à construção da identidade e da diferença. Considero a produção e as relações estabelecidas no ensino-aprendizagem em Artes no Ensino Fundamental, nas diversas linguagens envolvidas, observando o conteúdo e a forma que o seu discurso apresenta, ou ainda, o que o discurso do ensino da arte apresenta, procurando não “justificar o poder ou deplorar os seus excessos, mas desmascará-lo onde quer que ele se exerça, mostrar as formas que toma.”(BUJES, 2002, p.28).

Como metodologia, pesquisei em bibliografias referentes ao ensino da arte, cultura, identidade e interculturalidade no estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa levou à reflexão e à realização do ‘estado-da-arte’. A questão indígena, referente à identidade, parece melhor contemplada teoricamente. O mesmo não acontece com as manifestações artísticas dessa etnia no espaço escolar da cidade de Campo Grande, tornando-se instigante a compreensão dos aspectos identitários, nas regiões de fronteiras étnicas.

Vários autores foram consultados como alicerce para o embasamento teórico no que se refere ao trabalho com Arte na escola; de modo especial, são expostas algumas idéias de Ana Mae Barbosa, a qual trouxe grandes contribuições para a Arte/Educação¹³ brasileira, como pioneira nesta questão,

¹³ Neste trabalho será utilizada a expressão Arte/Educação, pois segundo Barbosa (2005), a que era utilizada anteriormente: Arte-Educação, foi criticada pela lingüista por não traduzir o sentido de pertencimento.

e de Hebert Read com a idéia de educação pela Arte. Bosi, com reflexões sobre os conceitos utilizados em Artes, Mirian Celeste Martins com orientações didáticas para o ensino da arte e Ivone Richter com propostas de um ensino intercultural também foram evidenciados. Em relação à construção identidade e suas implicações, serão retomados os conceitos discutidos por Stuart Hall, Homi Bhabha, Carlos Skliar e Nestor Canclini.

Utilizei de imagens, fotografias de trabalhos de alunos e de artistas diversos como parte constitutiva do trabalho, oportunizando ao leitor um potencial diálogo com a temática pesquisada.

Investiguei uma escola que na sua composição de comunidade escolar é composta por sujeitos que têm forte ligação com a identidade regional; no caso, alunos indígenas. Realizei entrevistas com profissionais da escola, observando quais artistas/manifestações regionais são trabalhados e porque são discutidos.

Por fim, busquei articular a literatura com a realidade encontrada, a fim de efetivar a teorização dos dados obtidos, produzindo uma discussão que oportunize conhecer o panorama de atuação de professores no que se refere à cultura regional.

Procurando dissertar sobre as referidas questões, subdividi o estudo em quatro capítulos. No primeiro capítulo, *Tramas e urdiduras: tecendo possibilidades interculturais*, busco o diálogo com autores sobre: interculturalidade, cultura, identidade, construção da identidade e da diferença, diversidade, relações de poder. Procuro tecer relações presentes no cotidiano escolar, buscando evidenciar se vozes são silenciadas ou não, com a utilização do ensino de Arte.

No segundo capítulo, *O ensino da Arte: uma discussão em pauta*, discuto o ensino da arte, documentos oficiais, cultura regional. Busco situar o ensino da Arte no currículo escolar, refletindo sobre conceitos sobre arte, arte-educação e as relações que permeiam o ensino da arte, tais como a mediação em busca de rompimento de mitos e o distanciamento de valorização entre o que é considerado arte e o que é considerado artesanato.

Discuto no terceiro capítulo, *Cultura regional no ensino de Artes: qual cultura é a regional?* a formação do Estado de Mato Grosso do Sul, com

seus aspectos históricos, com ênfase na cidade de Campo Grande, com seus monumentos, seu patrimônio cultural. Apresento a comunidade e a Escola Municipal Sullivan Silvestre de Oliveira - Tumune Kalivo, “Criança do Futuro”, com população híbrida e com forte traço da etnia terena.

Enfim, no quarto capítulo, *Arte regional indígena na Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira – Tumune Kalivo- “Criança do Futuro”*, procuro dialogar com a pesquisa criando redes de significações com os conceitos apresentados. Busco debater os conceitos elucidados dentro do âmbito escolar, produzindo uma discussão que oportunize conhecer o panorama de atuação de professores no que se refere à cultura regional indígena.

Procuro, nestes caminhos investigativos “desconstruir verdades que me havia constituído” (BUJES, 2002, p.30), com olhar de estranhamento, busco desterritorializar, desfamiliarizar conceitos pré-concebidos. Pesquiso como se dá a contribuição do ensino da Arte na construção da identidade indígena no espaço escolar e como se produz (produz?) a construção do olhar sensível à poética indígena.

No estudo, debato sobre as contribuições do ensino de arte no espaço escolar no Ensino Fundamental. Acredito na valorização das expressões artísticas, que sejam respeitadas pela forma e conteúdo que desvelam, sem a distinção binária entre “alta” e “baixa” cultura; em que a poética de cada coletividade ou de cada indivíduo possa ser apreciada como um modo singular de sentir e relacionar –se com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Que o ensino da Arte possa oportunizar reflexões sobre as sensações, sentimentos, gostos, preferências, modo de expressão que compõe a identidade, em que o aluno dialogue com produções artísticas e culturais para decifrar o mundo de possibilidades que a poesia carrega, permitindo ampliação do repertório cultural e a valorização da identidade regional.

CAPÍTULO I

TRAMAS E URDIDURAS: TECENDO POSSIBILIDADES INTERCULTURAIS

NOS MARES DE XARAES
Moacir de Lacerda
E Chico Lacerda

No velho Brasil Central
Cerrados pantanais
Na lenda dos Kadiweus
Terra e mar de Xaraes

Antigos donos da terra
Galopando em pêlo nu
Na luta com os “Guaranis”
Cavaleiros Guaicurus.

Resistentes de uma raça
Nhandewá e Kaiowa
Tupis, Terenas, Guatos
Guaikurus e Paiaguas.

Seus cavalos puro-sangue
Não têm mais toda beleza
“Perpétua paz e amizade”
Com a Coroa Portuguesa.

Na Serra da Bodoquena
“Cem léguas de pasto e mata”
Filho chora e não nasce
No ventre dos Kadiweus.

Resistentes de uma raça
Nhandewa e kaiowa
Tupis, Terenas, Guatós
Guaicurus e Paiaguas.

A letra da música “Nos Mares de Xaraes”, composição de Moacir Lacerda e de Chico Lacerda, interpretada pelo grupo ACABA¹⁴ apresenta uma versão de acontecimentos vivenciados no passado, por povos indígenas de diversas etnias do Estado de Mato Grosso do Sul. Na atualidade, encontram-se nove etnias, sendo elas: terena, kadiwéu, guató, atikum, guarani-kaiowá, guarani-ñandeva, kamba, kiniquinau e ofaié¹⁵, cada qual com suas especificidades, suas características, com contribuições para a formação cultural do Estado, em conjunto com outros povos que migraram de regiões do Brasil e do exterior e que formam a população sul-mato-grossense.

Essa letra questiona sobre o significado da “Perpétua paz e amizade”, se não foi utilizada para silenciar os embates culturais e estabelecer regras de relações de poder impostas. A composição demonstra a situação em que estes povos foram envolvidos; “resistentes de uma raça”, lutaram e lutam por suas espacialidades e buscam o reconhecimento de sua identidade com conflitos diversos no estabelecimento da fronteira cultural, na construção de identidades híbridas da população da região.

Assim, neste primeiro momento, proponho discutir interculturalidade, cultura, construção da identidade e da diferença no espaço escolar. Importante ressaltar que a abordagem aqui apresentada está inspirada nos Estudos Culturais. Nelson, Treichler & Grossberg (1995) apontam para algumas categorias importantes para a pesquisa, como a política de identidade¹⁶, etnia, pedagogia, discursos e textualidade. Portanto, visando à categoria de identidade ou, ainda, de política de identidade no ambiente

¹⁴ O grupo ACABA, apresenta-se como Canta-Dores do Pantanal e busca em suas músicas apresentar aspectos da região que são pouco discutidas.

¹⁵ Gilson Martins (2002), em Breve Pannel Etno-Histórico de Mato Grosso do Sul, apresenta as diferenças marcantes de cada uma das etnias apresentadas, como moradia, artesanato, traços físicos, entre outros.

¹⁶ Stuart Hall, em “A Identidade cultural na pós-modernidade”, discorrendo sobre o nascimento e morte do sujeito moderno, apresenta o “histórico do que veio a ser conhecido como a política de identidade – uma identidade para cada movimento” (Hall, 2004, p.48), importante aspecto a ser discutido na compreensão da construção da identidade e na educação intercultural.

escolar, é que se pretende dialogar, uma vez que, “os estudos culturais envolvem o *como* e o *porquê*, esse trabalho é feito, não apenas seu conteúdo” (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 1995, p. 27).

Com o título “Tramas e Urdiduras: tecendo possibilidades interculturais”, comparo as práticas escolares à experiência estética da tapeçaria. Busco tecer uma composição das relações interculturais num ambiente escolar, com suas tramas e urdiduras que se entrelaçam, definindo largura, comprimento, pontos, cores, construindo figuras a serem apreciadas, indagadas, utilizadas. Fios entrelaçados que formam conexões que podem ser transformadas, em que o uso da diversidade de estilos e técnicas não a torna simplesmente eclética, mas único, singular, com características próprias, com estética ímpar. Um tecido em que seus pontos de interlocuções de fios/conceitos podem ser desfeitos, ‘desconstruídos’ e reconstruídos, na produção/pesquisa e reutilizados/re-significados em outra produção. Procuro tecer/dialogar, além do visível, do explícito, a sua ‘forma’, discorrer com o seu ‘conteúdo’, com o que a produção revela com conceitos que o discurso, as relações de poder apresentam. Um fazer artístico com pontos de difícil elaboração, com deslocamentos constantes, com riscos que instigam.

Comparo a pesquisa com a tecelagem hipotética às práticas existentes na disciplina de Arte, no ambiente escolar, e como as relações interculturais podem contribuir para a construção das identidades que compõem o sujeito. Assim, busco sustentação teórica em Stuart Hall, ancorado nos Estudos Culturais¹⁷ e seu legado teórico, adverte:

Se vocês pesquisam sobre a cultura, ou se tentaram fazer pesquisa em outras áreas verdadeiramente importantes e não obstante, se encontraram reconduzidos à cultura, se acontecer que a cultura lhes arrebate a alma, têm de reconhecer que irão sempre trabalhar numa área de deslocamento (HALL, 2003, p. 211).

Área de deslocamento, de incertezas que o trabalho com a cultura propicia e que fascina. Instiga a ser discutido. Tramas e urdiduras que se

¹⁷ Em, “Da diáspora: identidades e mediações culturais”, o autor apresenta o histórico dos Estudos Culturais com sua diversidade de trajetória, temas, estudiosos e contribuições para pesquisas, enfoque que “apesar do projeto dos estudos culturais se caracterizar pela abertura, não se pode reduzir a um pluralismo simplista” (HALL, 2003, p 201).

constroem, transformam e aguçam o olhar do apreciador, na dinâmica das complexas relações humanas, culturais e de poder.

1.1. Situando o entendimento de cultura

Ao discutir propostas educativas para uma realidade intercultural, considero os fenômenos culturais como construção social, entrelaçados em relações humanas e de poder. Estas relações se dão em espaço de convívio plural, onde vozes poderão ser silenciadas ou manifestas, na qual a participação do professor é de suma importância no encontro entre as culturas. Entendo as diversas possibilidades culturais, como processo de negociação permanente na construção das diversas identidades que compõem o indivíduo, com fronteiras culturais re-significadas. Acredito que, no ambiente escolar, a disciplina de Arte pode contribuir nas relações estabelecidas entre os componentes escolares.

Entendo a prática escolar em Artes, com leituras e produções carregadas de significações e de representações. As produções artísticas revelam o contexto em que foram produzidas e estas são percebidas através de apreciações não só na forma do objeto observado, mas também por seu conteúdo. As manifestações artísticas desvendam, ainda, o lugar de sujeito do seu autor/produtor, em verdadeiro diálogo com o seu apreciador, situados em contexto/momentos/realidades diferentes, oportunizando leituras de mundo. Surge então, a necessidade de mediação na comunicação estabelecida, em que o professor é peça vital para a interlocução entre toda produção artística que circula no espaço escolar (produzida na escola ou não), e o apreciador/aluno.

Essas considerações são explanadas quando se pensa nos currículos escolares, na seleção de conteúdos selecionados para as práticas pedagógicas. Os documentos oficiais sobre o ensino de Artes apresentam, entre outras especificidades, o trabalho com a cultura e com a cultura regional, o que, a “grosso modo”, é de grande valia na construção da identidade. O sujeito necessita conhecer os códigos presentes em sua sociedade para poder operar

nela e conhecer outras culturas para dialogar com a sua, fazendo contrapontos de entendimentos.

Penso no trabalho com a cultura como o encontro reflexivo entre as produções artísticas e a identidade cultural do apreciador. Observa-se que as diferenças entre povos e etnias, muitas vezes convivem em um mesmo espaço, com divergências vedadas, ignoradas, com relações de poder estabelecidas que buscam aviltamento de um segmento em detrimento de outro. No Estado de Mato Grosso do Sul, são constantes em noticiários, reportagens sobre a situação dos povos indígenas. São enfocados as disputas de terras, mortalidade infantil, alcoolismo, suicídios e assassinatos, entre outros. Nesse encontro de realidades o ensino da Arte oportuniza a mediação, com um fazer reflexivo, consciente, sensível, gerando a leitura de mundo, abrindo diálogos com a diferença e com a própria identidade em construção. Questões estas, pertinentes aos conteúdos ministrados em Artes, rompem fronteiras geográficas e culturais.

Acredito que “todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas” (NELSON, TREICHLER&GROSSBERG, 1995, p.13), envolvendo o simbólico e as representações, como forma de atribuição de sentido. As relações culturais supõem relações de poder, desigualdades, ambivalência. Assim, a identidade e a diferença não podem ser discutidas fora dos sistemas de significações, nos quais adquirem sentidos. A identidade e a diferença são dependentes e inseparáveis e ambas produzidas historicamente. Para Hall, “nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente” (2004, p.26).

Entendo a cultura como sistema de símbolos e significados. Para Laraia (2003), a cultura expressa os modos de agir, interpretar, construir e atribuir sentido de um grupo ou sociedade. Segundo seus estudos “... estudar a cultura é, portanto, estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura” (LARAIA, 2003, p. 63), decifrar códigos, fazendo-os assumir sentido. É difícil para um sujeito conhecer todo o sistema cultural apresentado, porém é necessário ter um mínimo de conhecimento para estabelecer relacionamentos dentro desse sistema. Para Laraia, a importância deste conhecimento efetivamente ocorre, pois “cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o

choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos” (LARAIA, 2003, p. 101). A cultura tornou-se o centro das discussões, uma vez que “toda ação social é cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997, p.16).

Percebendo a cultura como algo pertencente ao mundo de significações, entendo que ela é construída historicamente e, que por este fato, uma cultura não pode ser considerada mais importante do que outra, e o que leva a diferenciar as várias culturas existentes são as relações de poder que permeiam as relações humanas. Este dado passa a ser significativo quando se pensa na cultura escolar e no que é apresentado como cultura regional, com o que faz parte da identidade de um povo. Se a visão apresentada é monocultural¹⁸, como ficam possibilidades outras? Questões de gênero, classe, etnia, religião e tantas outras, como são abordadas?

O termo cultura é muito utilizado para representar instituições e práticas, como a cultura da magreza, da masculinidade, da maternidade. Segundo Hall, a prática social depende e tem relação com o significado, com uma dimensão cultural, com seu caráter discursivo, “as práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos, situam-se ‘dentro do discurso’, são ‘discursivas’ (HALL, 1997, p.34). Assim, enfoco os discursos construídos dentro das práticas escolares em Arte.

Toda atividade humana é perpassada pela cultura e no espaço escolar existe tanto a cultura escolar como a cultura da escola. A primeira associada ao currículo formal, com parâmetros homogeneizantes¹⁹. Já a cultura da escola se abre para o intercâmbio de interações, das múltiplas culturas, das múltiplas identidades com relações complexas e recíprocas. Segundo Sacristán, há o currículo interno e currículo externo; currículo extra-escolar (externo) é “muito mais potente que as aprendizagens escolares que podem ser previstas e sistematizadas” (1999, p.89).

¹⁸ Aqui se considera o conceito elaborado por Semprini (1999), em que na monocultura é valorizada a versão da cultura cristã, branca e européia.

¹⁹ Sobre a questão do currículo, bucar em SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: Territórios Contestados. SILVA, Tomaz Tadeu. e MOREIRA, Antonio Flávio. (org). 3. Ed. Editora Vozes, Petrópolis, 1999.

Sacristán alerta sobre o currículo escolar que oculta certos aspectos da cultura que rodeia a escola e que exalta a visão de determinados segmentos sociais. Descarta os “temas-problemas que parecem ‘incômodos’ e que consciente e inconscientemente produzem um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente”(SACRISTAN, 1999, p.97).

Confirmando que determinadas questões são excluídas dos discursos escolares, ignora-se a realidade plural, as diferenças entre os povos. Não se observa a coexistência de diversas culturas com significações múltiplas.

Discutindo a relação entre educação e sociedade, Gomes (2001), discorre sobre profissionais da educação, a ação dos sujeitos no interior da escola e aborda a necessidade da construção de novos olhares sobre os processos sócio-culturais na adoção de novas práticas pedagógicas.

Surge a necessidade de se compreender melhor a teia de relações que se estabelece dentro da escola, a partir do reconhecimento de que esta, como uma instituição social, é construída por sujeitos sócio-culturais e, conseqüentemente, é um espaço da diversidade étnico-cultural. (GOMES 2001, p. 85).

São nessas relações compostas pela diversidade que a educação intercultural atua. O (a) professor (a) numa perspectiva intercultural contrapõe-se a uma “perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros e de atuar nas situações concretas” (NELSON, TREICHLER&GROSSBERG, 1995, p.74). Na busca de um diálogo intercultural, rompem-se barreiras, estabelecem-se novas relações, produzem novos espaços, os entre-lugares, fronteiras deslizantes.

Essa abrangência de possibilidades leva a um terreno escorregadio, tortuoso, controverso, um espaço de negociação permanente. Apresenta, em sua essência, o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de envolvimento com o seu no interior, nas relações de poder. Leva a refletir como as identidades são construídas, como as identificações são feitas. Questiona-se sobre as abordagens relacionadas com a diversidade de diferenças, como os discursos constroem as identidades. Sabe-se que o

ambiente escolar não é o único local em que se constrói esse processo, mas local em que os saberes são explanados sistematicamente.

Costa (2002) chama a atenção para a concepção de poder e do discurso de Foucault, que “produzem realidades” de acordo com os interesses de seu portador. Quem tem o poder do discurso, de narrar pessoas e fatos, “é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não estatuto de ‘realidade’” (p.141). Esses discursos podem estar voltados ao interesse de alguns, de determinada cultura com ação discriminatória de outras. O alerta se dá para o conjunto de discursos, de saberes presentes nos currículos escolares em que, muitas vezes, são monoculturalistas, eurocêntricas, desconsiderando a multiplicidade de linguagens e de textos culturais.

Sobre a construção do discurso, Hall (1997) apresenta que o interesse pela linguagem ampliou-se para a prática de representação, na construção e circulação do significado, formando uma total relação entre a linguagem e a ‘realidade’. Para o autor,

O significado surge não das coisas em si – a “realidade” - mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos (HALL,1997, p.29).

No discurso, alguns sujeitos são referenciados em situação desfavorável, menosprezados. É a negação do outro como sujeito, que carrega em si a marca da diferença. A escola, com uma visão eurocêntrica, reproduz esses valores, desconsiderando os sujeitos que lá transitam. Segundo Bhabha (2005), é no discurso colonialista que as discriminações raciais, de gênero e culturais são alicerçadas, marginalizando a alteridade. No discurso, objetiva-se identificar o colonizado como “uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (p.111).

Sobre a linguagem, o uso de discurso e as relações de poder, indicam Bhabha (2005) que, nos discursos transgressores, nos entre-lugares, nos espaços da não-sentença e nos textos sociais, as representações culturais possuem forças desiguais. Torna-se necessário reconstituir o discurso da

diferença cultural, como estratégia contra-hegemônica, em um espaço conflituoso, mas produtivo. Para a compreensão dos “novos tempos”, faz-se necessário explorar os “paradoxos da metáfora da linguagem”, ir ‘além da teoria’, criando um espaço para a articulação da experiência social, que não está nem na teoria e nem na prática e sim do “lado de fora”.

Bhabha (2005) explana a questão da não-sentença, o que não se fala o que se encontra fora da sentença. Conceitua o entre-tempo, localizando-o entre o evento do signo e sua eventualidade discursiva, em que a intencionalidade é negociada. A ‘não sentença’ é que apresenta o “momento no exterior da frase – não inteiramente experiência, ainda não conceito; meio sonho, meio análise; nem significante nem significado” (p. 252), um espaço problemático, onde “o espaço da não-sentença não é uma ontologia negativa: não está *antes* da sentença, mas é algo que *poderia ter* assentido à sentença e, todavia estava *fora dela*” (p.253).

Stuart Hall (1997) enfoca a cultura utilizada como fator de regulação de uma sociedade. Costa (2002) salienta que a “coordenação e a regulação das pessoas não se dão apenas pelos discursos circulantes nos espaços pedagógicos institucionalizados como as escolas e seus similares” (p.144), mas em todos os lugares em que o poder/discurso se organiza e vão formando e transformando as identidades, através da mídia e da sociedade em geral, de acordo com a dinâmica comercial, política e cultural. As relações de poder estão presentes e é preciso questioná-las como forma de “participar de lutas políticas por uma sociedade menos discriminadora e excludente” (COSTA, 2002, p.146).

A preocupação com o papel da arte como cultura e expressão é divulgada por Barbosa, a qual afirma que “a arte na educação como expressão e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural” (1998, p.17). Não se trata aqui de se fechar o trabalho apenas no que é próximo ao aluno, à sua região, mas evidenciar qual olhar é dado à sua condição cultural. No espaço escolar, há o risco da repetição de valores, conceitos, condicionando os alunos a procederem de modos uniformes, idênticos, ignorando o diferente, o não padronizado, o modelo de versão “autêntica” apresentada, possibilitando que determinadas categorias sociais

sejam subjugadas, inferiorizadas, não considerando os espaços de fronteiras, o processo de hibridização, as trocas interculturais.

1.2. Em busca de uma realidade intercultural

Indago como as identidades são construídas e como a interculturalidade é abordada. Neste sentido, utilizo, assim como Richter (2002) o termo interculturalidade para com os trabalhos em Arte, acreditando em trocas, com uma cultura que necessita da outra, ressignificando conceitos, não considerando nenhuma cultura superior à outra, em uma posição binária, polarizada. Richter (2004) defende o uso do termo interculturalidade, uma vez que o mesmo implica uma inter-relação entre culturas. Interculturalidade torna-se o mais adequado a uma proposta que procura estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. A autora aborda que no Brasil, após a inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a questão passou a ser utilizada sob o conceito de “pluralidade cultural”. Para a compreensão do termo, faz-se necessário entender as diversas concepções de culturas do ponto de vista antropológico que foram construídas a partir do século XIX até chegar a uma concepção mais contemporânea. Cultura passa a ser entendida como um código simbólico, que possui dinâmica e coerências internas, “trazendo dentro de si as contradições existentes ao nível da sociedade propriamente dita” (RICHTER, 2004). “Barbosa, em Tópicos e Utópicos (1998), discorre sobre o termo ‘interculturalidade’ como o mais apropriado para as práticas pedagógicas em que se supõem trocas; para a autora, “o termo ‘intercultural’, significa a interação entre as diferentes culturas” (1998, p.14).

Por certo, “as relações interculturais, em certa medida, perturbam a visão hierarquizada e purificada das culturas, do poder e do conhecimento” (SOUZA&FLEURI, 2003, p.63). São desafios para as relações interculturais que visam enfrentar questões de identidade e da pluralidade cultural. Tais questões entre educação e cultura extrapolam o currículo escolar, pois a

cultura não é mero ornamento, mas condição humana, inserida em complexos sistemas simbólicos.

Por mais que existam aspectos comuns nas diversas culturas, cada qual mantém a sua especificidade, sua particularidade, a sua diferença. O encontro dessas fronteiras depende do olhar construído social e culturalmente.

Tal olhar nos coloca, assim, face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido, que não pode ser reconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora. Não se trata de reduzir o outro ao que pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos, mas também o outro que habita em nós (SOUZA&FLEURI, 2003, p.68-69).

Ir ao encontro do outro, da alteridade, construindo novas formas para a ação das culturas no processo escolar. Não só no convívio do mesmo espaço de diferentes segmentos sociais, mas perceber que na “identificação com esses diferentes universos relacionais e identitários, as pessoas desenvolvem modos distintos de se conduzir e de interpretar a realidade” (SOUZA&FLEURI, 2003 p.70), não permitindo que a diferença sirva para legitimar a desigualdade.

Na busca da diferença, neste estudo, penso o currículo escolar e a formação de professores considerando a cultura de cada um, nos elos que ligam e separa na busca de um terceiro espaço, em processo de negociação. Segundo Costa (2002),

A cultura é um dos principais lócus em que são estabelecidas tais divisões, mas também em que elas podem ser contestadas. É na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes (p.138).

Para discutir uma educação intercultural, torna-se vital desmembrar, questionar, conflitar vínculos entre cultura e poder. Só então, é possível desenvolver propostas nos espaços escolares em Arte, que poderá contribuir na construção da identidade do educando e a partir de tais reflexões, oportunizar a realização de um trabalho intercultural, uma vez que a cultura se expressa pela linguagem e pela simbologia que lhe é peculiar.

Com estas argumentações, acredito que a escola possui um espaço privilegiado para romper paradigmas relacionados às diferenças. E para refletir sobre a diferença, é necessário refletir sobre concepções de identidades, sobre representações geradas nos discursos colonialistas com suas implicações na criação de estereótipos e na disputa de espacialidades e no diálogo dos entrelugares. Refletir sobre as artimanhas das amarras dos mitos silenciadores e dos perigos de discursos multiculturalistas.

1.3. A produção da identidade nas fronteiras da alteridade.

Nos meios acadêmicos e na sociedade em geral, têm se debatido sobre a diversidade cultural, identidade e diferença. O confronto se dá, às vezes, de forma ferrenha e o fio norteador do embate são as relações de poder. Na escola, como fruto de uma sociedade que reflete os seus valores, mesmo que seja do poder hegemônico, torna-se oportuno dialogar sobre a identidade, o entre-lugar, a fronteira e a alteridade.

Para Semprini (1999),

A escola é um dos lugares consagrados à formação do indivíduo e à sua integração numa comunidade de iguais. É graças a ela que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar um sentimento de pertença a uma identidade mais abrangente: a nação, a república (p. 45/6).

Confirmando que “as virtudes atribuídas à educação permitem compreender por que a escola transformou-se no centro de controvérsias multiculturais violentas” (SEMPRINI, 1999, p. 46). Determinados valores são apresentados e outros não, dando margens a questionamentos.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, na investigação de uma proposta multicultural, Silva (2000, p.96), apresenta uma Pedagogia como diferença, e que questiona a falta de discussão sobre a temática:

Se prestarmos a atenção à teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma

questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural (2006, p.96).

Antes, deve-se atentar para a necessidade da problematização, da observação pela diferença, do enfoque da identidade como processo e não como algo pronto, posto e acabado. Silva afirma ainda que:

[...] Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder (2000, p. 96).

Perceber o outro com suas características e identidade distinta torna-se um exercício contínuo de construção permanente. Segundo Silva,

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular (2000, p. 97).

No decorrer da história, o conceito de identidade sofreu transformações. No período do Iluminismo, o sujeito era concebido como unificado, sua identidade emergia no seu nascimento e desenvolvia permanecendo a sua essência, “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2004, p.11), e era descrito usualmente no masculino. Outra concepção, a do sujeito sociológico, vê o sujeito formado na relação com outras pessoas que lhes são significativas, “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (p.11). Para a concepção do sujeito pós-moderno, a identidade é formada por várias identidades, dependendo do lugar de sujeito que este ocupa em determinado espaço e tempo, tornando-se provisório, variável e problemático. Segundo Hall,

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente(2004, p.13).

Com essa concepção de identidade, é discutido o espaço escolar na sociedade contemporânea com mudanças constantes, rápidas, descontínuas, com alta tecnologia em um mundo globalizado, em que a diferença e a diversidade são fortemente caracterizadas²⁰. E neste espaço é que o trabalho evidencia a cultura, a identidade tanto pessoal quanto nacional, em que a identidade é a marca da diferença.

Em ‘A identidade cultural na pós-modernidade’, Hall (2004) apresenta as culturas nacionais como ‘comunidades imaginadas’. Por certo que o local de nascimento é uma das principais fontes de identidade cultural, mas esta é processual, construída historicamente, “são formadas e transformadas no interior da *representação*” (HALL, 2004, p.48). A nação não se configura apenas pelo espaço geográfico e político, mas por toda a simbologia presente no seu sistema de representação cultural, suscitando identificações e sentimentos de lealdade. Apresenta o autor, a cultura nacional imaginada construída no discurso, argumentando com cinco enfoques relevantes: 1º, como narrativa da nação, “contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia popular e na cultura popular” (p.52); 2º, com pressupostos de “origens, continuidade, tradição e intemporalidade” (p.53); 3º, como tradição inventada, a qual pode ser recente e que visa padronizar valores; 4º, a do mito fundacional “num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo” (p.54/5); 5º, baseado na idéia do puro, do original. Estes aspectos levam a pensar em uma identidade nacional unificada, que valoriza “as *memórias* do passado; o *desejo* por viverem em conjunto; a perpetuação da *herança*” (p. 58, *grifos do autor*).

Na disputa de espacialidade²¹, os discursos “giram em torno da legitimação na ocupação do território e do espaço do outro” (SKLIAR, 2003,

²⁰ Os conceitos diversidade e diferença são importantes para o entendimento dos jogos de sujeição de dominação. Diversidade refere-se ao reconhecimento da pluralidade de culturas presentes nas sociedades, com sua multiplicidade de significados, e diferença é apresentada como processo de constituição e hierarquização desses significados múltiplos. Estes conceitos são elucidados por Azibeiro, em *Educação Intercultural e Complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares* (2003), a partir de seus estudos em Homi Bhabha.

²¹ Skliar (2003) aponta para as espacialidades, espaço usado pelos seres humanos, como discussão da alteridade. Evidencia que há diversos espaços e questiona-os quanto a sua distribuição, aos conflitos gerados, e quanta à negação destes e ainda de que forma convivem e se ignoram mutuamente.

p.106). No discurso colonizador em que os sujeitos são levados a assumir diferentes discursos, entre estes, que alguns sujeitos ‘querem e precisam’ ser colonizados, uma vez que o ‘outro’ nunca será um igual. O poder justifica seus discursos para utilização de espaços outros com a construção dos mitos. Mito do primitivista (nobre e bom selvagem), mito do orientalismo (imagens exóticas e eróticas do Oriente), mito da periferia (fora do centro cultural) e o mito da diversidade aceitável (estabelecimentos de limites) e “o outro fica sem voz e sem suas mitologias” (SKLIAR, 2003, p.113). O discurso colonizador torna-se tão cruel que aniquila o colonizado e este acaba repetindo o valor da voz do colonizador. Utiliza-se o estereótipo, repetidas vezes, que determina com o que foi ‘criado’ como veracidade. E a diferença fica deslocada, sem lugar.

Torna-se necessário refletir sobre o espaço outro, o espaço de fronteira, do entre-lugar que fica silenciado. Bhabha (2005) aborda o viver no ‘além’, no entre-lugar deslizante marginal e estranho; apresenta as identidades intervalares, interpreta as sensações presentes em relação à cultura, em sentir-se na esfera do ‘além’, de viver em fronteiras, do deslizamento do prefixo ‘pós’, tudo vivido como um momento de trânsito, em que no mundo moderno a identidade é questionada. Para o autor,

[...] teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais (BHABHA, 2005, p.20)

Formam-se, assim, os “entre-lugares” e é na “sobreposição e no deslocamento de domínios da diferença” (BHABHA, 2005, p.20) em que o valor cultural é negociado. O autor diferencia, ainda, ‘estar no além’ e ‘residir no além’. Observa que a diferença e os traços culturais não são fixos na tradição e que, a negociação dos hibridismos culturais “emergem em momentos de transformação histórica” (p.21), e questiona posições dogmáticas, moralistas, normalizantes.

Evidencia que o estereótipo “não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade” (BHABHA, 2005, p.117), envolvendo relações psíquicas e sociais. Bhabha apresenta que para o estabelecimento do estereótipo é necessário “uma cadeia contínua e repetitiva

de outros estereótipos” (p.120), encenando posições. E tais discursos coloniais racistas, discriminatórios e estereotipados, legitimam o controle político do colonizador.

Em propostas escolares, é comum o discurso ‘multicultural’, sem a real preocupação com a diversidade, a diferença, a alteridade, com a região de fronteira, com o entre-lugar. Este pode ser também um discurso colonizador, que exalta a supremacia branca e afirma que outros povos possuem “bagagens culturais insuficientes” (SKLIAR, p.128). Há também a concepção multiculturalista que enfoca a igualdade fundamental e propõe o isolamento das diferentes culturas. O outro, pela benevolência do colonizador, é tolerado.

Faz-se necessário mudar o olhar multicultural, para o outro multicultural, buscando a interculturalidade, em que diversidade e diferença sejam observadas, onde “existe um outro de uma diferença política que, simplesmente, deseja a diferença, se instala na diferença, é pura diferença” (SKLIAR, p.145). O diferente existe, mesmo sem a autorização, permissão ou tolerância. No questionamento de lugares/espacos, rompem fronteiras, chega-se aos entre-lugares²², “que já não representam com tanta claridade nem o centro nem a sua suposta periferia” (p.99), com processo de negociação permanente. Zona de tensão, campo político repleto de contradições e conflitos.

Souza & Fleuri (2003) alertam sobre as relações interculturais em espaços escolares, no que se refere às diferenças e à diversidade, não basta apenas a convivência. Há identificações de diferentes grupos, que,

De acordo com a sua identificação com esses diferentes universos relacionais e identitários, as pessoas desenvolvem modos distintos de se conduzir e de interpretar a realidade. Dessa forma, assumem seus sistemas de valores (religiosos, políticos, étnicos, estéticos etc), que servem de referência para orientar suas opções e suas relações com outras pessoas e com os outros grupos (2003, p. 70).

²² Azibeiro (2003) apresentando os conceitos de diferença cultural e diversidade cultural, com estudos em Bhabha, aborda o conceito de entre-lugares, onde afirma que “ao entendermos as diferenças culturais não como dados, mas como relação de força permanentemente reinstituída, cria-se o espaço, o *entrelugar*, em que preconceitos e estereótipos podem ser desfeitos ou ressignificados” (p.93).

A apropriação dos diversos saberes se dá de maneira distinta nas diversas culturas do espaço escolar. A diferença se origina na maneira desigual pela qual os grupos sociais participam de sua formação e manutenção, evidenciando que há uma hierarquia dos capitais culturais. Canclini (2003) enfatiza que o capital cultural, se abordado como de processo social, como o outro capital, também se acumula, se reestrutura, produz rendimentos e é apropriado de maneira desigual por diversos setores. O patrimônio cultural funciona como recursos para reproduzir as diferenças entre os grupos sociais e a hegemonia dos que conseguem um acesso preferencial à produção e à distribuição dos bens. Considera que as representações culturais “nunca apresentam os *feitos*, nem cotidianos nem transcendentais; são sempre re-apresentações, teatro, simulacro” (CANCLINI, 2003, p.201).

A desigualdade, na valoração cultural e sua demonstração ritualizada, são apontadas por Canclini:

Se considerarmos os usos do patrimônio a partir dos estudos sobre reprodução cultural e desigualdade social, vemos que os bens reunidos na história por cada sociedade não pertencem *realmente* a todos, mesmo que formalmente pareçam ser de todos e estejam disponíveis para que todos os usem. As investigações sociológicas e antropológicas sobre as maneiras pela quais se transmite o saber de cada sociedade através das escolas e dos museus demonstram que diversos grupos se apropriam de formas diferentes e desiguais da herança cultural (2003, p. 194).

Com estas posições, acredito em romper paradigmas relacionados à diversidade e à diferença, ressignificando conceitos. Refletir sobre concepções de identidade pessoal e nacional, sobre representações geradas nos discursos colonialistas com suas implicações na criação de estereótipos, na disputa de espacialidades e no diálogo dos entre-lugares. Desnaturalizar como o poder se utiliza de simulacro para atingir seus objetivos, sua legitimação através da apresentação do patrimônio e capital cultural ritualizado, que não pode ser questionado, buscando estratégias capazes de fazer diferença, “aquelas capazes de efetuar diferenças e deslocar as disposições do poder” (HALL, 2003, p.339). Ter perceptibilidade do discurso oficial torna-se o princípio para desmembrar, questionar vínculos entre

cultura e poder. Só então, será possível desenvolver propostas nos espaços escolares sobre questões referentes à diversidade, à diferença e à identidade.

CAPÍTULO II

O ENSINO DA ARTE: UMA DISCUSSÃO EM PAUTA

KANANCIUÊ

Moacir Lacerda

E João Luiz Bittencourt

Introdução: Ritual do Tembetá

Índios Guaranis-Kaiowás

Ay ho po pe tse

Ay ho po pe tse

Ay ho po pe

Ay ho po pe

Pe pe pe pe pe

Ay ho po pe

Ay ho po pe

Aruanã-Hetô é lugar das máscaras

Maxte-Puru é lugar dos homens

Nasci na terra onde o sol se levanta

Com jenipapo, urucum

Pintei meu corpo

Com rabo de canastra fiz flauta

Pra ter meu cantar.

Pesquei pirarucu

Com arupema e cipó-timbó

Mandioca braba, inhame, cará plantei.

Pra alimentar meu corpo,

Pra alimentar meu corpo.

Aruanã-Hetô foi invadido

Meu colar, meu tacape, minhas armas

Não fazem mais sentido,

“Nada vive muito tempo

Só a terra e as montanhas”

Vem ver o que resta do seu povo

Kananciuê.

Vem de jurumá expulsar
 Anhanguera
 Jaci, Tupã, filhos de Kananciuê
 “Ninguém quer mais a paz do que eu”
 Na caminhada final.
 Cante comigo o seu canto
 Grite comigo o meu grito
 Araanã-Hetô, Maxte Puru
 Kananciuê
 Tacape, cocar, mangaba, cajá.
 Aruanã-Hetô, Maxte-Puru
 Kananciuê.

Com tamanha beleza, os compositores de Kananciuê, Moacir Lacerda e João Luiz Bittencourt apresentam a arte, o artesanato, costumes, aspectos da cultura indígena. Máscaras, pintura corporal, flauta, música, adornos e instrumentos de caça e guerra e o grito de lamento de um povo ou ainda a cultura de uma parcela da sociedade de Mato Grosso do Sul, Estado cenário da pesquisa “Cultura Regional e o Ensino da Arte: Caminho Para Uma Prática Intercultural?” – Estudo de Caso: Escola Municipal Sulivan Silvestre de Oliveira - Tumune Kalivo “Criança do Futuro”, na capital Campo Grande, em um bairro indígena, a primeira aldeia urbana do Brasil.

Neste capítulo, trato do ensino da Arte e o enfoque dado à cultura regional. Situo o ensino da Arte no currículo escolar, apresento pressupostos teóricos e orientações oficiais, permeados pelo caminho sobre o trabalho com a cultura, a cultura regional na construção das diversas identidades que compõem o sujeito. A seguir, discuto as particularidades do Estado, até chegar ao município de Campo Grande, com seus imigrantes, com a sua cultura composta pela diversidade, em que a população indígena é significativa.

2.1.Arte e o seu ensino: reflexões

Nas práticas escolares, há controvérsias sobre o ensino de Arte ou ainda, de Educação Artística. Esta discussão perpassa por diversos aspectos educacionais que vão desde o profissional que trabalha na área, seus conteúdos programáticos e até sobre o histórico do ensino da arte no Brasil, não se esquecendo do público a que se destina e o grau de importância dessa área de conhecimento²³, considerado na escola. Poder-se-ia questionar: por que trabalhar com artes? Afinal, o que se trabalha quando se trabalha com artes?

A arte está tão presente no cotidiano dos seres humanos que, às vezes, é difícil conceituá-la. É claro que há mudanças ocorridas no percurso da humanidade, mas a arte sempre retratou sentimentos, concepções de mundo, valores, identidades de um contexto histórico, relações de poder, e a autoria nem sempre é revelada. Às vezes silenciada, dada como morta. Mas, como afirma Kandinsky, “tudo que parece morto, palpita.” (MARTINS, 2002, p.118).

Assim, visualizando a arte como característica humana não natural, mas construída socialmente, adoto a afirmativa de Bosi (2001): arte é construção, é um fazer:

A arte é um fazer. A arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se *trans-forma* a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. Nesse sentido, qualquer atividade humana, desde que conduzida regularmente a um fim, pode chamar-se artística (BOSI, 2001, p.13).

Um fazer carregado de intenções, cheio de subjetividade, que por mais pueril que pareça ser, desvela o seu contexto cultural. Forma e transforma do amorfo a forma, em que a materialidade é comunicante e abre diálogo com o interlocutor. Bosi (2001) apresenta a arte, usando como referencial, três vias de reflexão: o fazer, o conhecer e o exprimir. Lembra

²³Osinski (2002) em *Arte, história e ensino: uma trajetória descreve* o pensamento educativo em arte, desde as primeiras manifestações até a contemporaneidade, dialogando com vertentes as quais subjugaram o papel da arte na sociedade e outras que a apresentam como elemento essencial na formação do indivíduo.

que muitas vezes as pessoas pensam em arte como algo consagrado do passado, como os grandes clássicos e que evocam o belo. Esquecem como a arte é percebida, apreciada, independente da sua forma ou estilo.

Segundo Bosi (2001), “O ver do artista é sempre um transformar, um combinar, um repensar os dados da experiência sensível” (p. 37). Um fazer elaborado que permeia as relações humanas, sendo vivenciadas no cotidiano. Exemplificando o fazer elaborado, Bosi (2001) cita o célebre artista renascentista italiano, Leonardo da Vinci, hábil no uso de técnicas das proporções geométricas que, para realizá-las, fazia uso de anotações para alcançar os efeitos pretendidos, confirmando que as ações artísticas são pensadas, planejadas.

Read (2001) chama a atenção para o envolvimento com a arte. Em seus estudos, o autor a apresenta imersa no real processo de percepção, do pensamento e das ações corpóreas. Para o autor “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” (2001, p.16). Apesar das limitações do uso do conceito, o fato é que “... mesmo sem possuímos uma definição clara e lógica do conceito, somos capazes de identificar algumas produções da cultura em que vivemos como sendo ‘arte’” (COLI, 1990, p. 8).

A arte instala-se em nosso mundo, por meio do aparato cultural que envolve os objetos, o discurso, o local, as atitudes de admiração e de estranhamento. A noção sobre arte é variável, segundo a época e a sua localização cultural. O que em uma sociedade é considerado como simples produção utilitária, em outra poderá ser vista como uma produção erudita, uma produção artística. Outrora, a obra poderia ser analisada a partir de critérios precisos de fabricação, como no artesanato, “hoje os profissionais do discurso sobre a arte possuem critérios mais diversos e menos precisos em seus julgamentos, critérios que não são apenas o do saber fazer” (COLI, 1990, p.15). Vale a pena ressaltar que o que é valorizado em uma época, pode ser desprezado em outra.

É difícil valorar teoricamente uma produção artística. “Os discursos que determinam o estatuto e o objeto das artes não são unânimes, nem constantes” (COLI, 1990, p. 23). Pode-se recorrer à idéia de estilo. No

entanto, o mesmo artista pode desenvolver várias tendências estilísticas, que poderíamos chamar de “fases”. Deve-se considerar que em cada época, há “uma espécie de pano de fundo estilístico comum às obras, por diferente que sejam” (COLI, 1990, p.28), o que leva a evitar o julgamento de valor.

Um objeto é aceito como arte, torna-se artístico. Este objeto nos envia mensagens. É comum a afirmação de que a arte não é vital, mas um elemento da vida, supérfluo, inútil.

Uma lâmina num cabo é uma faca, mas é preciso que o cabo seja esculpido, que a lâmina seja gravada, para que a faca, o objeto de um trabalho supérfluo, exprima o amor e a atenção que o homem consagrou a ela. Se a arte é associada a um objeto útil, ela é, nele, o supérfluo (COLI, 1990, p.87).

Não é apenas a decoração, o ornamento. Sua transformação em arte acarretou o gratuito: ela não faz mais parte de um sistema racional de utilidade. E, livre, o considerado supérfluo, dispensável, que Coli observa, emerge como essencial.

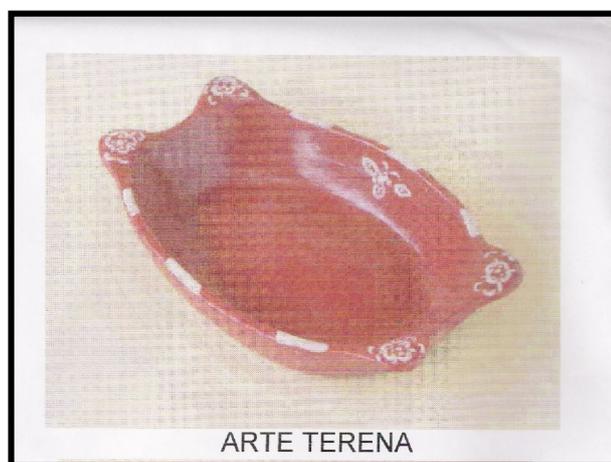


FIGURA 1
Cerâmica terena.

O objeto apresentado, a cerâmica terena, é um utensílio doméstico. O padrão de desenho característico terena é o supérfluo, ou seja, o não necessário para a sua utilização primeira. No entanto, o identifica como terena. Assim, o supérfluo torna-se essencial como marca de uma coletividade, uma vez que o seu sentido foi construído no interior da cultura.

O caminho a ser percorrido sobre o ensino de Arte²⁴, especialmente no tocante à cultura, é tênue, escorregadio, tortuoso, uma vez que as correntes teóricas sobre concepções de arte são diversas e convivem muitas vezes no mesmo espaço. No espaço escolar, ficam evidentes os conflitos. Muitas vezes, o que se espera do trabalho de Artes difere da opinião de professores, alunos, pais, comunidade em geral. Frange salienta que “a arte, na contemporaneidade, está ancorada muito mais em dúvidas do que em certeza, desafia, levanta hipóteses e antíteses em vez de confirmar teses” (2002, p.36).

Barbosa, quando evidencia as mudanças ocorridas no ensino da arte, especialmente após os anos de 1980, conceitua que:

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (BARBOSA, 2002. p.4).

Assim, a arte não é enfeite, pois ela não apresenta apenas o belo e pode denunciar circunstâncias de maneira subjetiva, e não é dispensável e sim essencial para o ser humano como meio de comunicação. Cognição, pois, não se caracteriza por um fazer descomprometido, mas é carregado de sentido, de intenções, trabalho humano laborioso, que enleva, transcende e apresenta a realidade com uma outra perspectiva, com um mundo de possibilidades.

Para Martins, Picosque e Guerra:

Pensar o ensino de arte é também pensar o processo de poetizar, fruir e conhecer a arte. Percebendo e analisando seus percursos e resultados e compreendendo os seus conceitos e contextos, visualizamos o processo de ensinar e aprender na perspectiva de seu próprio universo (1998, p.153).

Pensar no processo de construção em arte, e no ensino da Arte, leva a refletir sobre como o trabalho é realizado no espaço escolar. Situação esta que passa pela seleção de conteúdos a serem trabalhados, intimamente

²⁴ Sobre o caminho percorrido do ensino da Arte e reflexões, sobre suas práticas, consultar entre outros: BARBOSA (2002); (2005); FERRAZ (1993); MARTINS (1998); OSINSKI (2002); RICHTER (2005).

interligados ao conceito de arte a ser apresentado. Na busca de um fazer, de uma produção carregada de sentido, transformando a materialidade explorada, em que o seu produto final, que pode levar a atitude de estranhamento, de admiração. Não aceitar uma verdade absoluta, mas um mundo de possibilidades comunicantes, onde a mediação se faz necessária.

2.2. Arte e seu ensino: de uma noção monocultural elitista para uma noção intercultural

Com a proposta de pensar uma educação em Artes, Ferraz&Fusari (1993) chamam a atenção para os conceitos e aos posicionamentos adotados pelos professores para que a arte seja significativa na vida do educando. Destaca-se, na proposta, a educação estética, a qual se dá no convívio com as pessoas, mesmo sem termos uma percepção clara sobre o fato.

Sobre o termo estética, segundo Aranha (1996),

A palavra *estética*, na sua origem etimológica (do grego *aisthesis*), nos remete aos significados “faculdade de sentir”, “compreensão pelos sentidos”, “percepção totalizante”. Assim, diferente da ciência e do senso comum, que apreendem o objeto pela razão, a arte é uma forma de conhecimento que organiza o mundo por meio do sentimento e da imaginação (p.121).

Para Duarte (1988), em seus estudos sobre os Fundamentos Estéticos da Educação, o conhecimento humano se produz “através de dois processos: o *sentimento* (vivência) e a *simbolização*” (p.74), o sentimento que seria também a maneira de se relacionar com o mundo. O que leva a refletir sobre a estética em uma expressão artística quando apreciadas as “... qualidades objetivas – e, então, passamos a identificar essas qualidades com nossas emoções” (READ, 2001, p.25). Afirma Richter:

O ensino da Arte deve se caracterizar por uma educação predominantemente estética, em que os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos a partir dos quais deve-se construir a compreensão e imersão em outros códigos culturais (2002, p. 91).

Refletindo sobre a educação estética no ambiente escolar, a construção estética pela criança, considera-se que a criança se utiliza da expressividade intensamente, estabelecendo relações com a sua ambiência, podendo afirmar que “a expressão infantil é, pois, a mobilização para o exterior de manifestações interiorizadas e que formam um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos” (FERRAZ & FUSARI, 1993, p.55). Por isso, compreendo o ato expressivo como um ato criador; e, ao resultado desse ato expressivo, o fazer, a produção, “a obra criada”, uma possibilidade de valor estético. Segundo as autoras, as crianças são sensíveis a cores, formas, sons e movimentos, o que seria as “primeiras configurações de sentimento estético e gosto” (p.106). Torna-se necessário e eficaz o contato com manifestações artísticas em diversas linguagens, estilos, culturas, como meio de ampliar o repertório e estabelecer relações com as próprias experiências. Segundo Ferraz & Fusari,

é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra etc. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com as pessoas e sua ambiência (FERRAZ & FUSARI, 1993 p. 42).

Quando se aprecia uma obra, a comunicação estabelecida entre a produção artística e o apreciador “propõe uma viagem de rumo imprevisto – da qual não sabemos as conseqüências” (COLI, 1990, p.112) Como resultado, ocorre uma modificação de nossa sensibilidade e de nossa relação com o mundo. Nada é ao acaso. Mirian Martins apresenta que:

As produções artísticas são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, imaginação, percepção, sentimento, pensamento e memória simbólica do ser humano. Este, quando se debruça sobre o seu universo interior e exterior, une a *techné*, sua capacidade de operar os meios com sabedoria, com a *poiesis*, sua capacidade de criação, desvelando verdades presentes na natureza e na vida que ficariam submersas sem sua presentificação. Desse modo, o ser humano poetiza sua relação com o mundo²⁵ (1998, p.24).

²⁵ Grifos da autora.

Quanto maior o contato do observador com produções artísticas, maior a comunicação estabelecida, gerando a importância de articular “artistas-obras-públicos-modos de comunicação” e suas maneiras de interagir na sociedade. (FERRAZ & FUSARI, 1993, p.17). Novas interligações são estabelecidas, ampliando o leque de possibilidades de decodificação.

A fruição da arte não é imediata, espontânea, um dom, uma graça. Pressupõe um esforço diante da cultura. Para que possamos emocionar-nos, palpitar com o espetáculo de uma partida de futebol, é necessário conhecermos as regras desse jogo, do contrário tudo nos passará despercebido, e seremos forçosamente indiferentes (COLI, 1990, p. 115).

Este ponto é de primordial importância nas relações pedagógicas no ensino de Arte. Arte não se resume no apreciar e no fazer. Necessita que o apreciador saiba fruir, que estabeleça sentido com a produção artística, dependendo, assim, tanto do seu repertório individual quanto da coletividade à qual pertence, abrindo-se a novos olhares, à percepção do outro e a de si mesmo, o que leva a crer na grande importância da arte no Ensino Fundamental, na construção das identidades dos educandos, abrindo possibilidades de diálogos.

Para aprimorar o diálogo entre a produção artística e o apreciador, é preciso enriquecer contatos, mesmo sabendo que os discursos autorizados não trazem uma ‘verdade absoluta’. Afirma Coli, que “O discurso sobre a arte exprime unicamente a relação da cultura do autor com o objeto cultural que é a obra de arte. Não esgota o objeto artístico – pode eventualmente enriquecê-lo” (1990, p.120). Para melhor compreender o conteúdo do objeto artístico, faz-se necessário estabelecer vários contatos com diversos estilos, linguagens como meio de aprimoramento de diálogos.

Segundo Coli (1990), mesmo com a característica de instrumento de prazer cultural, de riqueza inesgotável, a arte percorre caminhos incontroláveis. Carrega, em si, um profundo sentido de insubordinação. Nela, o autor comunica sua visão de mundo mais oculta transformando quem observa a produção. A produção artística transforma-se em instrumento para entender o mundo que circunda o artista.

Abordando os vínculos entre arte, trabalho e educação, Nunes (2004) aponta para arte como fenômeno social, como produto da sociedade humana histórico-social-concreta, sendo ela um meio de comunicação e não um puro objeto. Como objeto, mercadoria, “perde sentido educativo”, indicando que:

Assim, a obra de Arte não é didática, não é técnica, não é pedagógica. A Arte é a representação, cristalização e competência metafórica. Representa algo que está atrás, é sempre ambígua. Não diz o que ela sabe, mas é uma forma de conhecimento indispensável. Ela fica incompreensível quando usamos o outro e não nós mesmos. Nisto consiste o vínculo com a educação, a formação do humano capaz de enxergar a si mesmo e, enxergando a si mesmo, enxergar o outro (NUNES, 2004, p.67).

Surge então a grande preocupação com o ensino da Arte, com os seus conteúdos, como a produção artística é apresentada e como o conhecimento em arte é construído. Acreditando, assim como Rizzi (2002), Barbosa²⁶ (2002), entre outros, que a Arte/Educação é epistemologia da Arte, pois estão inseridas em seu bojo, questões sobre ensino, aprendizagem, reflexões sobre a construção do conhecimento, como se processa, quais são suas implicações, adoto aqui a afirmativa de Buoro (2003, p.39): “Arte se ensina, Arte se aprende.” O que leva a refletir sobre os mecanismos relacionados a esta temática. Arte não é só emoção, é conhecimento. Para Rizzi:

Arte-educação é epistemologia da Arte, pois, as questões relacionadas ao ensino/aprendizagem em arte são questões que se inserem na reflexão mais ampla a respeito da construção do conhecimento: Como conhecemos Arte? Como sabemos que conhecemos Arte? Como podemos possibilitar que todos conheçam Arte?(2002, p.63).

Para o trabalho com a construção do conhecimento em arte, se faz necessário romper com alguns mitos: o dom natural, da genialidade, de privilégio para poucos, da super valoração do erudito em detrimento ao popular, termo que muitas vezes é impregnado de preconceitos, super valoração eurocêntrica, de uma cultura em relação à outra, ‘verdades naturais’ construídas para cristalizar relações de poder.

²⁶ Barbosa (2002) em A Imagem no Ensino da Arte, conceitua situação política do ensino da arte no Brasil, abordando a arte como fundamental importância na educação.

Como exemplo, observa-se que muitas vezes são denominadas de cultura popular em contraponto ao erudito, considerado elaborado e que carrega o legado oficial, a legitimação. O popular muitas vezes é visto como menor, é tolerado por benevolência, como algo exótico, folclórico. Às vezes, é dedicado o mês de agosto para o folclore, abril para o índio, março para a mulher, maio para o negro... Como se o popular não fosse presente em outras épocas e não carregasse significados representativos. Aspectos estes que passam pela formação do profissional que trabalha na área, material didático, paradidático e de pesquisa disponível, grau de importância dada no currículo escolar, como se qualquer coisa bastasse.

Sobre os mitos e preconceitos, Loponte (2004)²⁷, pesquisou sobre periódicos de Artes, coleções relativamente baratas de fácil acesso aos professores em Artes²⁸, e indaga quais são os discursos que estão submersos nestes textos. Segundo a autora,

No pensamento corrente aceita-se com “naturalidade” o discurso da genialidade artística como um dom que pertence a alguns iluminados (quase invariavelmente homens brancos ocidentais), agraciados como uma espécie de divindade que faz da Arte algo para poucos. Este pensamento, aparentemente, não é afetado pelo que se faz na Arte contemporânea, cada vez mais distante destes padrões ao configurar novos conceitos e desafiar um certo gosto cujo parâmetro de beleza e Arte ainda é a Mona Lisa, de Leonardo da Vinci. Afinal, as Artes visuais são um tema pouco popular em relação a outras manifestações culturais, como a música ou o cinema.

A partir destas questões, pergunto: até que ponto a definição de Arte está imbricada com a genialidade artística? De que modo esta genialidade é definida como um atributo masculino e branco? De que modo professores e professoras do Ensino Fundamental produzem suas idéias em relação à Arte (e seu ensino) a partir destas definições? O que se *diz* da Arte, que discursos são murmurados, repetidos, reforçados, reproduzidos? (Loponte, 2004, p 338/9).

²⁷ Professora do Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, RS (Unisc), Mestre em Educação (Unicamp).

²⁸ As coleções pesquisadas foram: Os Grandes Artistas, Pinacoteca Caras e livros da coleção Mestres das Artes, facilmente encontradas em bancas de revistas, não precisando de local especializado para aquisição.

Como se a produção artística estivesse parada em determinado período, presa ao passado, como se não acompanhasse o processo histórico, restrita a determinadas populações. Feita por alguns eleitos geniais, mortos há algum tempo, com padrões europeus. Sou levada a questionar: onde estão as coleções, fascículos que tratam da cultura regional? Ou da cultura nacional? Dos artistas vivos, contemporâneos, onde a questão de gênero é contemplada? Por que outros segmentos, o indígena regional, por exemplo, não é encontrado com tanta facilidade? Loponte também questiona:

A história do olhar eurocêntrico materializa-se na periodicização da chamada história da Arte Universal e na definição dos principais movimentos artísticos, liderados geralmente por aqueles valorosos geniais artistas que têm suas histórias de talento esmiuçadas e glorificadas. Nesta leitura ocidental das imagens não há lugar para todos. Há alguns que não se enquadram nesse discurso que alia poder e Arte, são apenas os “outros”. Para eles ou elas as notas de rodapé, as pequenas lembranças, as coletâneas especiais, os museus de cultura popular ou de antropologia. Ao menos é esta a leitura que predomina na literatura sobre a Arte “universal” traduzida e publicada no Brasil (LOPONTE, 2004, p.341).

Em todos os períodos há produções que desvelam o seu contexto. Para os renascentistas, a perspectiva era de suma importância. Para os modernistas, pós-impressionistas este princípio é relativizado. Já a arte medieval desconheceu este princípio podendo-se afirmar que:

Nenhum período da História é vazio: cada época é qualificada, rica de conteúdos próprios, constituída de *sistemas de significação, universos de valores* que distinguem das outras épocas (BOSI, 2001, p 44).

Refletindo sobre o trabalho como ensino de Arte, questiono: que tradução este professor faz? Como o aluno se vê mediante tais apresentações? Loponte trabalha com as Artes Plásticas Visuais, mas estas indagações podem facilmente ser abordadas em outras linguagens artísticas. Será que a América Latina não apresentava nenhuma manifestação artística antes do processo de colonização? Serão os alunos apenas ‘os outros’, que não se enquadram na Arte Universal? O que o discurso oficial quer apresentar?

Por fim, Loponte (2004) conclui que este material analisado, geralmente acompanhado de revistas em que aparecem artistas famosos,

exercem uma pedagogia de saberes e verdades sobre um modo particular de ver a Arte, ao legitimar determinadas relações de gênero e poder, produzir e multiplicar discursos que excluem infames ou incluem famosos (LOPONTE,2004, p.353).

Uma pedagogia que determina lugares e posições de sujeitos como se não pudessem ser alterados, fazendo, assim, um grande abismo entre as polaridades: o erudito x popular, arte x artesanato, padrão europeu x padrão local, cristalizando papéis a serem cumpridos. Evidenciando uma pedagogia sustentada pelo discurso colonizador.

Como consequência, a arte passa a ser vista como algo distante, não direcionada para o público escolar, criam-se barreiras. Barbosa (1998) salienta que “uma das funções da arte-educação é fazer a mediação entre a arte e o público” (1998, p.18). Mas o público se ressentido, acredita que a produção artística não pertence a sua condição social, sente medo de entrar em museus, galerias, pois não lhe é confortável tal ambiente, não entende as linguagens ali apresentadas. Comenta a autora com olhar crítico, que “os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada” (p.19).

Este fato chama-me a atenção, pois concordo com Bellochio (2004), quando discute sobre o professor dos anos iniciais de escolarização e a educação musical escolar e suas práticas: “é necessário, principalmente, tomar a Arte como uma linguagem cultural que é construída e representa o conhecimento de determinado grupo de indivíduos, situados historicamente” (BELLOCHIO, 2004, p. 121), com o direito de todos ao acesso do saber, em diálogo com as diversas manifestações artísticas.

2.3. Os códigos e as relações que permeiam o ensino da arte

Para as autoras Martins, Picosque e Guerra, “Como toda e qualquer linguagem, a arte tem códigos, e cada linguagem da arte tem seu código, isto é, um sistema estruturado de signos” (1998, p.45). Entender a arte como linguagem é passo decisivo para abrir diálogo com as produções artísticas diversas. Área de conhecimento passível de comunicação. Como linguagem possui códigos revelados, e informações ocultas, portanto passível de ser discutido no ambiente escolar.

Discutindo a linguagem plástica, e aqui a estendo para as outras linguagens artísticas (cênica, musical, teatral...), Barbosa, enfoca o papel do ensino da Arte para a Alfabetização visual:

a leitura do discurso visual, que não se resume apenas à análise da forma, da cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem, é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem ao ampliarem o significado da própria obra a ela se incorporam (2002, p.17).

Justificando a necessidade de contextualizar uma produção artística para que se façam leituras mais significativas. Não apenas reconhecendo imagens/formas, mas atribuindo significados aos signos e símbolos apresentados na expressão apreciada.

Segundo Donald Soucy, não existe expressão sem conteúdo, “toda expressão tem conteúdo, mesmo que ela pareça referir-se primeiramente à própria arte. Para se expressar, você deve expressar alguma coisa” (2005, p.41). Para Bosi (2001), a concepção de expressão “está intimamente ligada a um nexos que se pressupõe existir entre uma *fonte de energia* e um *signo* que a veicula ou a encerra. Uma força que se exprime e uma forma que a exprime” (p.50)²⁹, que necessita de decodificação do código estabelecido.

Leva-me a crer que a mediação, nas aulas de Artes, é de primordial relevância, para que o aluno do Ensino Fundamental inicie um processo de comunicação com estes códigos, sentindo-se capaz de fruir arte. Mirian

²⁹ Grifos do autor.

Martins (2006), junto ao seu grupo de pesquisa, ressalta a importância da mediação como atuação pedagógica, como algo que transpassa que toca e não é indiferente. Provocações na qual a ação do mediador é de fundamental importância, “não como ponte entre a arte o público, mas na percepção de um “estar entre muitos” (MARTINS, 2006 p.7). A autora discute mediação como encontro; ampliação de conhecimento; ir ao encontro ao repertório cultural e aos interesses do outro; conectar conteúdos e interesses; ir além dos conteúdos; diálogo, conversação; provocação. Na escola, este trabalho é de suma importância, uma vez que:

A própria linguagem da arte precisa alimentar ainda mais o ensino de arte, construindo olhares curiosos e experiências estéticas, impulsionando a formação continuada de professores em diálogo com a complexidade e as rizomáticas conexões entre arte, cultura e vida (MARTINS, 2006, p.27).

Refletindo sobre a construção de olhares curiosos, Buoro (2003), defende a ‘educação do olhar’, afirma que “é preciso resgatar a dimensão do homem como ser social e cultural, leitor e intérprete, criador e criatura” (p.31). Dentro desta linha de pensamento, Barbosa (1998) defende que “através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade, os processos básicos da criatividade” (p.18), em que apreciar indica entender, interpretar, estabelecer relações.

Richter (2002), enfocando o trabalho com o ensino de artes dentro do ambiente escolar, afirma que:

Os educadores devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus alunos nos diferentes códigos culturais, e conduzam à compreensão genérica dos processos culturais básicos e ao reconhecimento do contexto macrocultural em que a escola e a família estão imersas (p.88).

Esta é uma preocupação de Barbosa (1998) quando enfatiza o trabalho com artes relacionando-o à expressão e a cultura. A autora elucida que a educação “poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local” (p.13). No entanto, ressalta a presença da

dominação dos códigos oriundos da Europa e da América do Norte, em que a manifestação nativa (indígena) é concebida como algo menor. Curiosamente, a própria Europa, com ideais modernistas das Artes, com seu olhar assimétrico, passa a se preocupar com o multiculturalismo, iniciando movimentos de “descolonização e de liberação” (p.13), oportunizando que povos não europeus valorizassem a sua cultura. O Terceiro Mundo, dominado pelos códigos oriundos de outros locais, passa a buscar o reconhecimento de sua identidade cultural. “Porém, a identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas” (p.13).

Para Barbosa (1998), na realidade escolar, os códigos dominantes do poder são admitidos, os dos dominados, os considerados ‘outros’, continuam sendo ignorados ou pouco valorizados. A autora, para abordar questões pertinentes à alteridade e a identidade, recorre a conceitos de Bhabha, evidenciando que na construção da identidade se faz necessária a presença do “outro”, não visto como algo menor, mas como agente participativo. Ressalta que é importante o papel da arte no desenvolvimento cultural, pois favorece “a representação simbólica dos traços de uma sociedade” (p.16), tornando-se fundamental para a expressão pessoal e como cultura de identificação cultural e desenvolvimento. O indivíduo passa a sentir-se integrado ao meio a que pertence.

A educação deveria prestar maior atenção na leitura, no discurso visual, onde o currículo interagisse com as culturas. A Arte/educação possibilita a preparação do público para a arte, fazendo a mediação entre a arte e o público, onde museus, galerias, espaços culturais deveriam fazer parcerias com escolas, garantindo a apreciação por todos os segmentos sociais. Explica Buoro (2003, p.31) que:

A obra de arte parece ser um objeto especialmente facilitador desse resgate, não só porque aglutina múltiplas formas do saber, mas principalmente porque uma obra de arte não é apenas objeto de apreciação estética; é fruto de uma experiência de vida desvelada pelo processo de criação do artista e pelo sistema de signo da obra. Partilhamos da sua criação quando no momento da leitura somos interpretantes, criando signos-pensamentos, habitando a obra, recriando-a.

Esta re-criação amplia a interlocução com o mundo, abrem-se leques de possibilidades de acordo com a nutrição estética envolvida que, segundo Pillar:

Nossa visão não é ingênua, ela está comprometida com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais. Desse modo, não há o dado absoluto, a verdade, mas múltiplas formas de olhar uma situação (2002, p.74).

A própria autora afirma a necessidade de contextualizar a produção artística em diálogo com o leitor, com suas informações e imaginação, decodificando o sentido atribuído a apreciação.

De acordo com Barbosa, é de fundamental importância para o entendimento das relações que o sujeito estabelece com o mundo, a leitura que este faz do mundo, pois está imbricada na sua atuação social, onde a “leitura social, cultural estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal” (2005.p.30). Ou ainda, como informa a autora, “o conhecimento em arte se dá na interseção da experimentação e da decodificação e da informação” (2005, p.32), o que nos remete para a opção de trabalho do professor em Artes, ou como ele media este conhecimento.

Nas aulas de Artes, é necessário dar espaço para a imaginação, a fantasia, a percepção, e assim, ampliar suas leituras de mundo. Segundo as autoras Ferraz & Fusari (1993), abordando sobre a visualidade,

o ideal é que se trabalhem a observação e a análise utilizando os aspectos físicos , intuitivos e o contato mais profundo com as formas; é uma observação que procura envolver todos os ângulos visuais possíveis, investigando os objetos e fenômenos tanto com a visão como também com os demais sentidos...(p.59)

A percepção se faz de forma seletiva, e a observação e análise, se diferenciam de acordo com a faixa etária e repertório individual. O que remete para a necessidade de trabalho com a diversidade de estilos, linguagens, concepções de padrões estéticos, e assim estabelecer elos com a alteridade. Para Martins (2002), há a necessidade de que os professores tenham fruição em Artes, conheçam seus aspectos estéticos, assim como os “conceitos fundamentais da linguagem da Arte até os meandros da linguagem

artística que se trabalha” (p.52). Que pesquise seus códigos de produção, sua atuação humana, que valorize a diversidade cultural, sendo necessário “conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo” (p. 52).

Esta preocupação é evidenciada em diversos movimentos de Arte-Educadores; um deles é discutido no Programa Um Salto Para o Futuro³⁰, em que Barbosa (2002) expõe as mudanças ocorridas no ensino da Arte, afirmando 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 e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, p. 17).

A autora observa, que a arte e seu ensino não estão dissociados de questões políticas, econômicas e sociais, das relações de poder. Afirma que “Construímos a história a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais.” (BARBOSA, 2004, p.19). Conhecer implica refletir, perceber determinantes do discurso oficial e, se necessário, propor embates. Barbosa (2002) salienta ainda que:

Arte-Educação baseada na Comunidade é uma tendência contemporânea que tem apresentado resultados muito positivos em projetos de educação para a reconstrução social, quando não isolam a cultura local, mas a discutem em relação com outras culturas (p.20).

³⁰Neste Programa, com a intenção de capacitação à distância, as concepções da Metodologia Triangular foram fortemente discutidas. Ana Mae Barbosa, em “Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte” do qual foi a organizadora e contando com a colaboração de diversos estudiosos do ensino da Arte, partiu de reflexões do referido Programa: Um Salto para o Futuro, em que são apresentadas as mudanças ocorridas no ensino da Arte, principalmente a partir dos anos 80.

No entanto, a autora chama a atenção para os perigos de criar guetos, amarras da própria cultura, sem decodificação e diálogos com outras culturas.

Segundo Richter (2002), no espaço escolar, principalmente no ensino de Arte, é necessário discutir a pluralidade cultural, mas evidencia que:

[...] não podemos nos limitar ao estudo da riqueza de nossa diversidade cultural, tantas vezes decantada, mas precisamos levantar, também, os problemas da desigualdade social e da discriminação. Por muito tempo, acobertada pelo ‘mito das três raças’, a sociedade brasileira negou a discriminação, tornando-a ainda mais cruel, pelo fato de não ser explícita. Hoje precisamos rever esta situação e tentar reverter esse quadro. Existe uma grande diferença entre a diversidade cultural, fruto da diferenciação entre as culturas e da singularidade de cada grupo social, e a desigualdade social, fruto da relação de dominação existente em nossa sociedade. Precisamos desenvolver uma consciência crítica de nossa sociedade, e buscar, por meio da escola, encontrar caminhos que nos conduzam a uma situação social mais justa (p.89-90).

A discussão sobre cultura popular, pluralidade cultural, a relação entre a escola e a cultura, foi abordada por Brandão e Freire na década de 60. No entanto, a ditadura militar abafou o processo e, a partir de 1964, “propostas de educação e cultura popular vieram ‘de cima para baixo’, a partir dos órgãos governamentais” (RICHTER, 2004, p.144).

O conceito de pluralidade cultural foi inserido nos PCNs. Para o documento, os temas transversais estariam ligados à urgência social, ao desenvolvimento da compreensão da realidade e à participação social; a “pluralidade cultural” estaria ligada aos conhecimentos e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional. Richter (2004) argumenta sobre aspectos importantes da educação como transmissora de cultura; embora se tenha um avanço da proposta a idéia de pluralidade cultural tratada como tema transversal, deve-se observar a tendência da cultura escolar de “engessar”, de apresentar um caráter “monocultural”, que transforma a “cultura dominante em cultura de referência, ou cultura padrão” (p.148).

2.4. Arte, Cultura, segundo os documentos oficiais

A preocupação com o desenvolvimento da cultura é presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º.: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. O Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, Lei 2.787, de 2003, no artigo 48, parágrafo 1º, estabelece:

O ensino de Artes constituir-se-á disciplina obrigatória na matriz curricular das diversas etapas da educação básica, integrando pessoas do mundo as artes, grupos e movimentos culturais locais, tendo como finalidade promover os diferentes valores culturais dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), volume 6 – Arte, orientam o trabalho da disciplina de Artes, apresentando como um de seus objetivos gerais:

Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos; (1997 p. 53-54).

Os PCNs evidenciam que, no ensino da Artes, o aluno desenvolve sua “sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas”(p.19). Conhecimentos que propiciam a leitura de mundo numa dimensão poética, que envolvem a criação artística, a comunicação, a percepção estética, a fruição, o “exercício do pensamento, da intuição, da sensibilidade e da imaginação” (p.40). Nos conteúdos gerais de Artes a serem trabalhados no Ensino Fundamental, um dos seus itens apresenta a “diversidade das formas de arte e

concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias” (p. 57).

Tais documentos exigem e orientam que as escolas ofereçam em suas grades curriculares, a disciplina de Arte. Essa posição leva a refletir sobre a abrangência dos conceitos de Arte, ensino de Arte, currículo, educação básica, desenvolvimento e cultura. Que concepção, que olhar é dado para a cultura regional?

Indaga-se se há o reconhecimento e a formulação de trabalhos didáticos onde se busca “promover os diferentes valores culturais”. Pergunta-se: o que trabalham esses professores no tocante à cultura regional? Contempla a Lei nº 2.791 de 30/12/2003, que estabeleceu o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, ao abordar o Ensino Fundamental, em seus objetivos e metas, que se deve “incentivar a valorização das culturas regionais por meio da elaboração de programas educativos”? Terá o professor (a) um olhar sensível à diversidade?

Os fatos citados reafirmam a necessidade de reflexões sobre o papel da Arte/Educação como processo, sobre o papel do profissional que desenvolve atividades nesta área de conhecimento e sobre os conteúdos abordados, especificamente no Estado de Mato Grosso do Sul. Quais conteúdos são abordados como regionais?

CAPÍTULO III

CULTURA REGIONAL NO ENSINO DE ARTES: QUAL CULTURA É A REGIONAL?

Alma Guarani
Zé Dú

Teu céu azul sabe o sorriso de um amor
A paisagem tem perfume de pequi
Verdes mangueiras, carandás, ipês em flor
Um dos estados mais lindos do meu Brasil

A nossa música convida prá rodar
A nossa roda é regada a "Tereré"
Neste compasso você pode deslizar
Guarânia, Polca, Rasqueado e Chamamé

Mato Grosso do Sul, terra da guavira
Da Polca Paraguaia, do churrasco no quintal
Roda de Tereré, no lindo pôr do sol
Dos rios e das matas, do formoso Pantanal

Aqui o sol se mostra o dia inteiro
E a lua cheia é a mais bonita de assistir
Na longa história: Nativos e Forasteiros
A nossa terra tem a "Alma Guarani"

Mato Grosso do Sul, é muito bom te amar
 O baile da alegria vai até o sol raiar
 Mato Grosso do Sul, é bom viver aqui
 A nossa terra tem a "Alma Guarani"

Os encantos da flora, paisagens e costumes de Mato Grosso do Sul são exaltados em “Alma Guarani”, um Estado com ‘alma’ indígena, ou ainda, com uma forte identificação com a cultura indígena. Região de ‘nativos’ e ‘forasteiros’. Cultura plural que se torna difícil em definir o que lhe é próprio.

A pesquisa sobre a arte/cultura/identidade regional é bastante complexa, principalmente em um Estado com a formação de Mato Grosso do Sul, mesmo quando se faz um recorte sobre Campo Grande, em uma aldeia urbana, com uma população de cultura híbrida³¹. Neste estudo, adoto a definição de Canclini, que em seus estudos afirma que:

Considero atraente tratar a *hibridação* como um termo de tradução entre mestiçagem, sincretismo, fusão e outros vocábulos empregados para designar misturas particulares. Talvez a questão decisiva não seja estabelecer qual desses conceitos abrange mais e é mais fecundo, mas, sim, como continuar a construir princípios teóricos e procedimentos metodológicos que nos ajudem a tornar este mundo mais traduzível, ou seja, convivível em meio a suas diferenças, e a aceitar o que cada um ganha e está perdendo ao hibridar-se (2003 p.XXXIX).

Para Canclini (2003), ter identidade é compartilhar de uma localidade, de um território. Aqueles que não compartilham esses territórios, nem os mesmos objetos e símbolos, são os diferentes. Para melhor elucidar sobre a hibridização da identidade local, torna-se necessário um breve panorama histórico relacionado à ocupação populacional; observa-se quão grande é a diversidade de povos que no Estado se estabeleceu, indígenas de várias etnias e suas relações com outros povos que pela região passaram e/ou fixaram-se.

Chalmers (2005), abordando arte/educação e multiculturalismo crítico, afirma que se pode gerar uma nova arte híbrida e intercultural, e que “os arte/educadores têm sido muito vagarosos em lidar com a hibridação,

³¹ Segundo Canclini, “entendo por hibridação processos sócio-culturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam em forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (2003, p..XIX).

apesar das novas abordagens do ensino da cultura visual reconhecerem a importância desse conceito” (p.249). Para o autor,

Nos estudos culturais, a noção de hibridade é quase antiga, mas na educação visual de Arte nas escolas só raramente aluno/as estudam esse fenômeno (...) As fronteiras físicas podem ter permanecido intactas, mas as fronteiras culturais ficam cada vez mais porosas (CHALMERS, 2005, p.258).

Assim, a discussão será construída sobre os processos de hibridação, na busca de entendimentos das práticas em artes, relacionada à identidade local. Para tanto, faz-se necessário localizar as particularidades da formação cultural a ser trabalhada.

3.1.Mato Grosso do Sul e o processo de construção de sua identidade

Ao explanar sobre as peculiaridades da identidade do Estado de Mato Grosso do Sul, faz-se necessário, no primeiro momento, vê-lo sem a separação de Mato Grosso. O Estado, devido a sua posição geopolítica e econômica, foi construído com influências de diversos povos e culturas.

Antes do processo de colonização, habitavam na região, indígenas de diversas etnias. A historiografia regional foi marcada pela presença de jesuítas espanhóis, os quais catequizavam indígenas e lhes ensinavam ofícios. Aqueles se transformaram em presas fáceis de bandeirantes que os levavam como escravos (RODRIGUES, 1984).

O desenvolvimento populacional da antiga Província de Mato Grosso iniciou-se bem mais tarde. Segundo Borges (1991, p.49), “O efetivo povoamento de Mato Grosso se dá ao longo do Século XVIII, tendo por base a atividade de mineração de ouro”. Para se chegar a Cuiabá, aventureiros, descendentes de portugueses, saíam do Tietê, passavam pelo território, hoje Mato Grosso do Sul, e se estabeleciam na região de Camapuã. “Gente de todos os naipes, fidalgos, mamelucos, escravos e aventureiros deixam Piratininga rumo às catas cuiabanas...” (RODRIGUES, 1984, p.70).

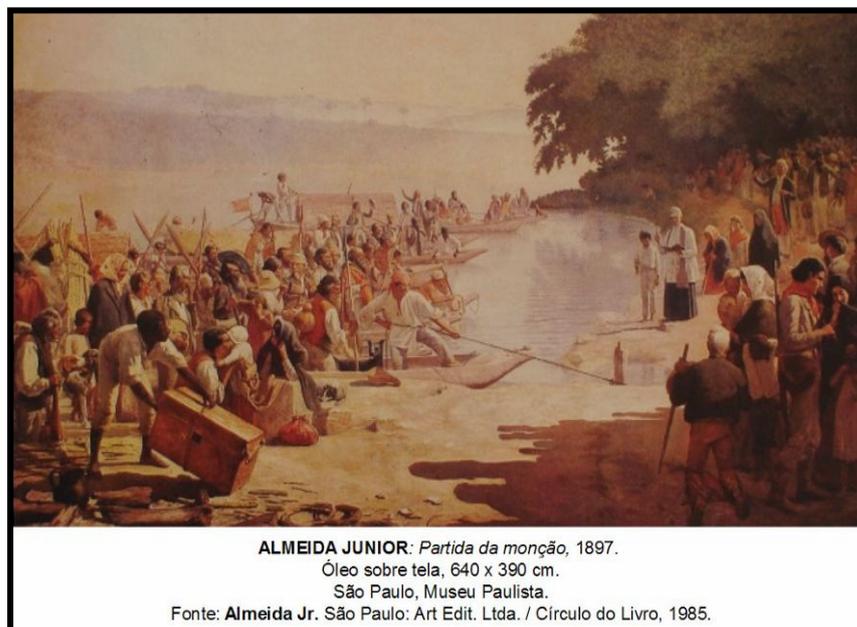


FIGURA. 2.
A Partida da Monção. Almeida Júnior.

A ilustração de Almeida Júnior³², com a temática histórica, apresenta a saída para as terras cuiabanas em Mato Grosso. Sugere a imagem que o acontecimento era de grande importância para ser retratado.

Corrêa (2000, p.8), discorrendo sobre a ocupação territorial, afirma que foi o “interesse pela utilização de mão-de-obra escrava indígena, para em seguida voltar-se para atividade mineradora...” uma grande contribuidora para o desenvolvimento populacional. E que, mais tarde, a coroa portuguesa,

³² Artista brasileiro, José Ferraz de Almeida Júnior, Itu, SP, 1850 - Piracicaba, SP 1899. “Os antigos paulistas assim denominaram a caravana que saíam do *Porto Feliz*, descendo o *Tietê*, para Cuyabá. As de que se trata eram organizadas simplesmente por destemidos e ousados sertanejos, que, inspirados pelo amor do desconhecido, descoberta de minas e civilização dos bugres, em toscos batelões cobertos de palha e simples canôas, partiam conscientes de que iam arrostar com sacrifícios inauditos toda a sorte de aventuras, constituindo-se por isso uma tradição. O quadro exposto representa a partida desses heróis que, depois da missa na igreja de Nossa Senhora da Mãe dos Homens, acompanhados do padre, capitão-mór e povo, embarcavam-se, no Porto Geral, recebendo a solemne benção da partida.” http://www.dezenovevinte.net/bios/bio_aj.htm. Acesso: 15/07/2007.

preocupa-se com a ocupação da fronteira “... a posição estratégica de Mato Grosso tornou-se área divisora e anteparo às aspirações espanholas...” (CORRÊA 2002, p.25).

Como marco efetivo de ocupação, ocorreu a Guerra do Paraguai. Antes do confronto, “já vagueavam sertanejos brasileiros em busca de terras para a criação de gado” (GUIMARÃES, 1999, p.118). No período da batalha, houve a dispersão da população em busca de abrigos seguros, a qual, após o término do conflito, regressa para suas terras, “... trazem de volta novos parentes e amigos para a reconstrução daquelas fazendas...” (FIGUEIREDO, 1994, p.123).

Outro aspecto a considerar, ocorrido logo após o conflito, é a exploração da erva-mate, beneficiada pela “desarticulação da produção paraguaia arrasada pela guerra... Contando com mão-de-obra barata, em sua quase totalidade de paraguaios e de gaúchos... num regime de semi-escravidão...” (CORRÊA, 1995, p.54). Entre outros povos, os índios guaranis também serviram de mão-de-obra barata. Décadas depois, houve interesse do governo brasileiro em construir a estrada de ferro e linhas telegráficas.

Para as duas execuções, foi necessária a vinda de povos oriundos de outras regiões.



FIGURA 3

Combate Naval do Riachuelo Victor Meirelles³³
Acervo do Museu Histórico Nacional, RJ.

³³ Vítor Meireles de Lima, ou apenas Vítor Meireles, pintor brasileiro (Desterro, hoje [Florianópolis], SC, 1832 - Rio de Janeiro, 1903). A pintura foi realizada no local da guerra, encomenda do então ministro da Marinha, Dr. Afonso Celso. <http://www.pitoresco.com/brasil/victor/victor.htm>

A ilustração apresenta cena de combate na Guerra do Paraguai (1864-1870), também conhecida como a Guerra da Tríplice Aliança, conflito que envolveu países da América do Sul, em que muitas vidas foram perdidas em combate e com epidemias, marcando violentamente a região da fronteira brasileira.

Preocupado com a ocupação territorial, já no século XX, o governo brasileiro lança a campanha Marcha para o Oeste, estimulando a migração dentro do país. Segundo Bittar, principalmente na região fronteira, “A ocupação do Centro-Oeste, pois, enquadrava-se na estratégia da geopolítica que visava, de um lado, à *segurança*, e de outro, à *integração do território*”. (1997, p. 207, grifos do autor).

Em crescente vinda, povos oriundos de outras regiões, com a contribuição de seus usos e costumes, fixaram-se no Estado de Mato Grosso e lutaram por seus interesses. Após anos de polêmicas e desejos de emancipação política, em 11 de outubro de 1977, foi criado o Estado de Mato Grosso do Sul, tornando Campo Grande a capital do novo Estado, fator este que despertou novamente a vinda de brasileiros de diversas regiões, especialmente de paulistas.

3.2. Campo Grande e suas faces

Marcada pela diversidade cultural devido a sua formação populacional, Campo Grande mistura influências de diversas etnias. Devido ao solo avermelhado e seu clima tropical, é chamada de “Cidade Morena”; seu nome originou-se de Arraial de Santo Antônio de Campo Grande. Emancipada da comarca de Nioaque em 26 de agosto de 1899, está localizada no centro do Estado de Mato Grosso do Sul, e sobre o divisor de águas das bacias dos rios Paraná e Paraguai, o que facilitou a construção de estradas. Esta posição, em

muito contribuiu para que se tornasse a grande encruzilhada ou pólo de desenvolvimento da vasta região.

A região já era conhecida antes do período da Guerra do Paraguai; a área servia de passagem para aqueles que procuravam chegar a Camapuã, e continuarem a jornada em busca do ouro, em Cuiabá; ou para os que se deslocavam do Sertão dos Garcias (atual Município de Paranaíba) rumo a Vacaria.

Moradores do Triângulo Mineiro (Monte Alegre), em busca de terras férteis para lavoura e criação de gado, partiram para o chamado Campo de Vacarias. José Antonio Pereira, que procurava gleba para apossar, em junho de 1872, acampou nas terras da Serra de Maracaju. Em 1879, surgem novas caravanas de mineiros, estabelecendo assim as primeiras fazendas da região de Santo Antonio de Campo Grande. A geografia regional estimulou o deslocamento dos habitantes de São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná e Nordeste, entre outros, para a região. A Comarca é criada em 1910 e o município é elevado à categoria de cidade.

Fator de progresso para o município e para o Estado de Mato Grosso foi a chegada da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, da RFFSA, em 1914, ligando-o às duas bacias fluviais: Paraná e Paraguai, e aos países vizinhos, à Bolívia (em Corumbá) e ao Paraguai (em Ponta Porã). Outro passo para o seu desenvolvimento foi a vinda de imigrantes estrangeiros: (japoneses, árabes, armênios) a partir de 1924³⁴.

A chegada da estrada de Ferro Noroeste do Brasil, da RFFSA, sempre foi considerada como fator de progresso para a região. Com ela, povos oriundos de diversas partes se instalaram na região e trouxeram o seu modo de vida, usos e costumes, que foram valorados, em contraponto ao que se produzia pelos seus habitantes primeiros. Pouco se questiona o que representou para os povos já estabelecidos, na região, a estrada de ferro; se as mudanças foram benéficas ou não. Áreas foram desapropriadas, mudanças de

³⁴ Exemplificando o grande número de estrangeiros que a cidade recebeu, “Campo Grande - 100 anos de construção” (1999) apresenta depoimentos de libaneses, japoneses, paraguaios, portugueses, italianos, espanhóis, armênios, gregos, sírios, poloneses, turcos, palestinos e alemães, os quais contam suas trajetórias e o motivo da vinda para Campo Grande.

práticas e costumes, os quais passaram por processos de negociações e re-significações dos sentidos.

Campo Grande tornou-se porta de entrada para imigrantes oriundos de diversos países. Weingartner (1998) relata como era constituída a população local nos anos de 1920 e 1930,

tinha uma população estimada em 40 mil habitantes, sendo 25 mil na cidade. Em 1933, cerca de 20% da população campo-grandense era constituída por imigrantes: portugueses, sírios, italianos, paraguaios, japoneses, húngaros, argentinos, russos, uruguaios norte-americanos, búlgaros, gregos, chilenos, franceses e poloneses. A menor colônia era a chilena. A colônia japonesa, em 31 de dezembro de 1932, era formada por 382 famílias, com 1665 membros (WEINGATNER, 1998, p. 36).

Segundo Weingartner (1998), discorrendo sobre as particularidades da cidade:

[...] A população que vivia às margens dos córregos Segredo e Cascudo (Praça Júlio Lugo e Igreja São Francisco) e na Mata do Segredo, era formada por migrantes vindos de Camapuã (negros), caboclos egressos dos garimpos de Goiás, de Minas Gerais (WEINGATNER, 1998, p.29).

Evidencia-se, assim, como os usos e costumes da época eram múltiplos e que com o passar do tempo, na intensificação das relações humanas, os costumes foram entrelaçando. A região recebeu, em seu processo de formação, pessoas de diversas origens e formações. Na década de 1970, a cidade recebe contingente de migrantes paulistas, cearenses, pernambucanos entre outros.

Além desses imigrantes, diversos povos indígenas circulavam pela região. Para Cabral (1999, p.27),

Não se sabe qual dos povos indígenas presentes em Mato Grosso do Sul ocupou, originalmente, o território de Campo Grande. Entretanto, dada a sua localização e as características daqueles grupos, pode-se especular entre os terenas, caiapós e guaranis.

Cabral (1999) alerta ainda que os censos realizados nem sempre traziam os dados especificados. A população indígena era diluída e categorizada como pardos, constante no censo de 1991. Em Campo Grande são computados 1.336 índios. Para o autor:

São grupos desaldeados, majoritariamente terena, que se dedicam ao comércio. Estão há muito presentes na cidade. Inicialmente, vendiam seus produtos, trazidos das aldeias, na feira central, às quartas-feiras e aos sábados. Depois, foram construídos quiosques, defronte do mercado municipal, onde também se instalaram, sem contudo, abandonar a feira central. Mais recentemente, tornou-se comum avistarem-se mulheres índias, com bacias à cabeça, pelos bairros da cidade, fazendo o comércio ambulante de seus produtos (CABRAL,1999, p.57).

Assim, a cultura, a identidade de Campo Grande é uma herança deixada pelos índios, em especial, os Terena, que circundavam o município além de diversas etnias (italianos, alemães, sírio-libaneses, japoneses, paraguaios, bolivianos, entre outros), que contribuíram para a formação da cidade, com seus hábitos e costumes, o que torna difícil definir o que realmente pertence à região.

Sigrist, discorrendo sobre a cultura de Mato Grosso do Sul e seus usos e costumes afirma que “O uso dessas manifestações faz com que sejam legitimadas como cultura local, evidenciando, porém, as particularizações que elas adquirem” (2000, p.44). O que leva a crer que existam várias manifestações artísticas³⁵ oriundas de outras localidades, porém que no período contemporâneo podem ser consideradas como regionais, devido a sua prática em determinadas regiões geográficas ou por determinados grupos.

No encontro de povos de diferentes origens, Campo Grande foi construindo a sua identidade múltipla. As figuras a seguir, ilustram a diversidade de Campo Grande.

³⁵ Sigrist (2002) em *Chão Batido*, exemplifica com a dança folclórica da quadrilha, a qual perpassa por longínquos territórios até a sua chegada ao Brasil, por colonizadores portugueses; e re-significada, é, na atualidade, largamente praticada, podendo, por isso, ser considerada como uma manifestação regional.



FIGURA 4.
Monumento em Homenagem aos Pioneiros. Neide Ono.
Fonte: Renan Heimbach Vieira.

Painel “Monumento em Homenagem aos pioneiros”, medindo 10 x 5m, é composto por peças fundidas em alumínio e metal dourado sobre fundo de granito preto, e está localizado próximo ao Horto Florestal. O monumento foi idealizado por Neide Ono (Campo Grande, MS, 1949), ceramista, com prêmios em diversos salões do Brasil. A artista realizou o projeto “Crianças e a Cerâmica”, com 400 menores carentes em Campo Grande, no ano de 1986, veiculado pela televisão no Telecurso 2000.

Para Canclini, “os monumentos mais enfáticos são os que se referem aos acontecimentos fundadores da nação[...] (2003, p. 177). Os pioneiros homenageados são os oriundos de Minas Gerais. Nesse monumento, outros povos não são referenciados.



FIGURA 5.
Feira Indígena.
Acervo: Renan Heimbach Vieira

A feira, localizada na Praça Oshiro Takimori, em frente ao Mercado Municipal Antônio Valente, demonstrando a mistura de povos na região de Campo Grande. A praça foi inaugurada em 1960, com o nome João Pedro de Souza. Em 1964, passa a ser denominada Oshiro Takimori, como homenagem à colônia japonesa.

Em relação às manifestações indígenas, diversos artistas estabelecidos em Campo Grande, retrataram a presença e o convívio como podem ser observados pelas imagens a seguir.



FIGURA 6.
Anor Pereira Mendes em “Cavaleiro Guaicurus”.
Fonte: Correio do Estado.

Cavaleiro Guaicurus, escultura em resina, encontra-se no Parque das Nações Indígenas, é uma homenagem aos povos indígenas do Estado. A obra é uma releitura de Debret (1822), “Cavaleiro Guaicurus”.

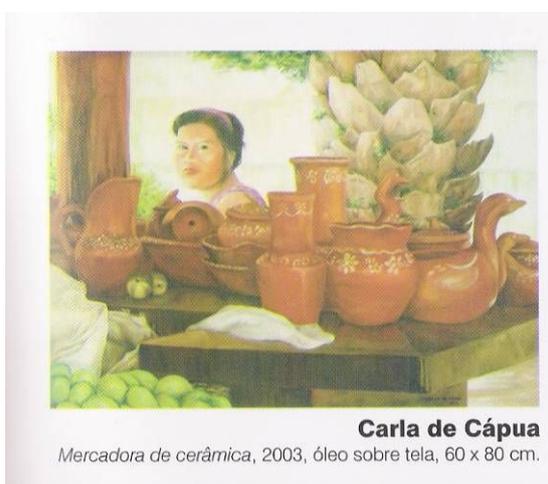


FIGURA 7 .
Carla de Cápua.
“Mercadora de Cerâmica”

Carla de Cápua, artista plástica e professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), retrata a realidade de índias Terena vendendo seus produtos na feira indígena de Campo Grande. A obra “Mercadora de Cerâmica”, em 2005, foi capa da Telelista de Mato Grosso do Sul.

Sul-mato-grossense de Ribas do Rio Pardo, Leonor Lage, pintora autodidata, a partir de 1985, inicia um trabalho pioneiro em Mato Grosso do Sul, ministrando aulas de artes para Portadores de Necessidades Especiais. Leciona aulas no Atelier Leonor Lage, para crianças a partir de 07 anos, jovens, adultos e portadores de necessidades especiais. Em *Identities*, a artista questiona a situação dos povos indígenas.

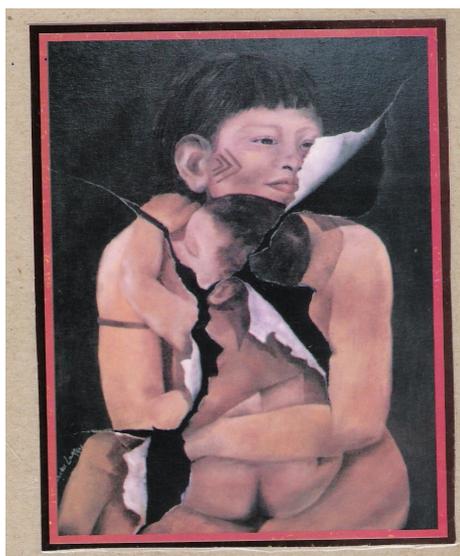


FIGURA 8.
Leonor Lage.
Identities

3.3. Cultura regional e o ensino de Arte: a identidade em construção

Estabelecer a comunicação com os códigos presentes na sociedade é de suma importância, principalmente em um Estado com as particularidades e peculiaridades de Mato Grosso do Sul, como já foi apresentado. População com várias etnias indígenas, com remanescentes de comunidades quilombolas, Estado com divisas territoriais com outros países, onde migrantes paraguaios e bolivianos transitam deixando marcas de suas vivências culturais; local que sofreu influências de portugueses e espanhóis no processo de colonização, além de outros povos; região, que mais tarde, incentivada pelo governo

brasileiro como forma de “aumento populacional” e desenvolvimento econômico da região, recebeu imigrantes brasileiros e estrangeiros. Com a diversidade cultural tão rica, muitas vezes antagônica, paira a dúvida sobre o que pode ser considerado como regional. Seriam as manifestações mais antigas? As de maior interesse da população mais simples? Que cultura regional é vivenciada nas escolas? Qual o enfoque dado à cultura regional? Como se processa a construção da identidade regional?

Penso que essas questões são de suma importância. Entende-se o trabalho com arte como o encontro reflexivo com as culturas apresentadas e com a identidade cultural do apreciador. Observa-se que as diferenças entre povos, muitas vezes convivem em um mesmo espaço, principalmente em um Estado marcado por disputas territoriais entre povos indígenas, trabalhadores sem terra, brasiguaios e latifundiários, como é o caso de Mato Grosso do Sul, com divergências veladas, ignoradas. É neste encontro de realidades que o ensino da Arte oportuniza a reflexão sobre as referidas questões, não de forma inocente, pueril, mas com um fazer reflexivo, consciente, sensível, gerando não só a leitura de mundo, mas abrindo diálogos com a diferença e com a própria identidade em construção.

Na escola, diversidade e diferença estão presentes, sendo que o ‘palco de teatralização’ do poder apresenta-se com segurança. Entende-se que, ‘ser culto’, então, é aprender e participar de um conjunto de conhecimentos estabelecidos pelo poder hegemônico. Esses valores apresentados urgem ser questionados. Canclini (2003, p.162) afirma que,

O mundo é um palco, mas o que deve ser representado já está prescrito. As práticas e os objetos valiosos se encontram catalogados em um repertório fixo. Ser culto implica conhecer esse repertório de bens simbólicos e intervir corretamente nos rituais de bens simbólicos e intervir corretamente nos rituais que o reproduzem.

Refletindo sobre esses conteúdos e conceitos, observa-se que nem sempre os diversos segmentos da sociedade são contemplados em relação às suas manifestações culturais locais. Há exclusão de parcela da sociedade ou, ainda, esses segmentos são vistos como exóticos. A constatação também é abordada por Barbosa (2002), quando explana sobre as mudanças ocorridas no Ensino da Arte, enfatizando que:

No que se diz respeito à cultura local, pode-se constatar que quase sempre apenas o nível erudito dessa cultura é admitido na escola (Tarsila, Portinari, etc.). As culturas de classes sociais economicamente desfavorecidas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação dessas classes (p. 19-20).

Na escola, legitima-se a barreira entre incluídos e excluídos, confirmando-se que a diversidade é pouco discutida no espaço escolar, levanta-se a possibilidade de que determinadas categorias culturais e étnicas são subjugadas, inferiorizadas.

Há a necessidade das escolas refletirem mais sobre o patrimônio cultural de sua cidade, tanto material como imaterial. Que se reflita não só a forma de um patrimônio, mas o que ele representa para uma determinada coletividade e por que este e não outro foi designado para representá-los, estabelecendo assim, relações com o sentido que a comunidade atribui a tais bens, porém, com o olhar atento, consciente e observante das relações estabelecidas.

Campo Grande registra essa diversidade em seu patrimônio cultural material e imaterial, de modo particular, com o uso de monumentos³⁶. Para Canclini, “preservar um lugar histórico, certos móveis e costumes é uma tarefa sem outro fim que o de guardar modelos estéticos simbólicos” (2003, p. 161). A versão autêntica do santuário da identidade encontra-se nos monumentos e museus, tornando o patrimônio um lugar de cumplicidade em que dissimula estes e são, com frequência, testemunhos da dominação. O autor sugere que se façam reflexões sobre o patrimônio histórico, visto que este é um dos cenários fundamentais para a produção do valor, da identidade e da distinção dos setores hegemônicos modernos, observando que os patrimônios não pertencem realmente a todos; os grupos não se apropriam de forma igualitária. O patrimônio cultural funciona como recurso para

³⁶ A FUNDAC (Fundação Municipal de Cultura, Esporte e Lazer) lançou em 2003, o livro Marcos e Monumentos Históricos de Campo Grande, distribuído em toda rede escolar municipal como incentivo a conhecer o patrimônio cultural material de Campo Grande. Alguns professores foram incentivados a participar do Projeto Patrimônio Cultural, estes, receberam capacitação sobre o tema, para depois realizar trabalhos com os alunos. No final da realização do projeto, houve divulgação na mídia local, exposição dos trabalhos e edição de um livro. Nos anos subsequentes, o projeto continuou, a cada ano, enfatizando um aspecto do patrimônio cultural.

reproduzir as diferenças entre os grupos sociais e a hegemonia dos que conseguem um acesso preferencial à produção e à distribuição dos bens. Utiliza-se do rito que pré-determina, “transforma-te no que és... comporte-se como você já é, (sic) um herdeiro” (Canclini, 2003, p.193), e o pior para os subalternos não é desconhecer o patrimônio e sim, querer transgredi-lo.

Neste ponto, indago como as identidades são construídas e como a interculturalidade é abordada. O ensino da arte, por sua natureza de trabalho pode levar a reflexão sobre essas construções sociais. Essa leitura cultural ocorre na decodificação dos signos presentes na obra, na linguagem artística usada na expressão. A leitura também depende do ‘olhar’ do apreciador, de sua concepção de cultura, e de seu lugar de sujeito.

Assim, discuto o ensino da Arte em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, como diálogo com a diferença, como abertura de fronteiras e construção de identidade híbrida, interagindo com a realidade presente. Ressaltando que o trabalho com artes não é um mero “passar tempo” ou simples ornamento. Acredito assim como Osinski (2002) que, em virtude da:

[...] influência da cultura no processo criativo, a criança começou a ser vista não apenas como um produtor espontâneo, mas como um fruidor em potencial, tendo todo o patrimônio artístico da humanidade à sua disposição. (p.103)

Somos levados a considerar o ensino da arte e suas manifestações como algo de muito sério e importante na formação do cidadão, com programas e conteúdos que oportunizem reflexões sobre o entorno estudantil e reavaliem posições tomadas. Seja sobre a sua postura enquanto estudante, seja sobre fatores discriminantes da comunidade local e sobre as diversas possibilidades de concepções sociais, possibilitando o abandono da visão monocultural para uma intercultural, em que cada grupo, raça, etnia possam assumir sua identidade e dialogar com o outro.

Segundo Canclini,

A primeira condição para distinguir as oportunidades e os limites da hibridação é não tornar a arte e a cultura recursos para o realismo mágico da compreensão universal. “Trata-se, antes, de colocá-los no campo instável, conflitivo, da

tradução e da ‘traição’. As buscas artísticas são chaves nessa tarefa, se conseguem ao mesmo tempo ser linguagem e ser vertigem (2003, p.XL).

Acredito que as questões de diferença cultural e o espaço escolar não são passíveis de serem abordadas de maneira linear, binária, fechada. Torna-se primordial a alfabetização³⁷ dos códigos presentes nas diversas manifestações artísticas e culturais, para que, então, a comunicação estabelecida torne-se significativa.

3.4. Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”

Entre as particularidades de Campo Grande, está a de possuir a primeira aldeia urbana do Brasil, Marçal de Souza, local da escola pesquisada. A Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, Decreto de Criação: nº 7.790 de 21/01/1. 999, está localizada na Rua Terena, S/Nº, Loteamento Indígena Marçal de Souza – Bairro Tiradentes. Segundo sua Proposta Pedagógica (PP),

A Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira - Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, originou-se de um anexo da Escola Municipal Profª Oliva Enciso, implantado no então Loteamento Desbarrancado, atendendo crianças em idade escolar e filhos de índios Terena desaldeados que se fixaram nesta área, na época pertencente à FUNAI – Fundação Nacional do Índio. (2004, p.10).

A escolha do nome da escola se deu em consenso entre a comunidade e órgãos municipais, em busca da construção da identidade indígena:

Tumune Kalivono significa na língua Terena: Criança do Futuro. O nome foi escolhido pela comunidade indígena junto com a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED. Logo após surgiu a intenção de

³⁷ Sobre a alfabetização nos códigos artísticos, ler Mirian Celeste Martins (1998).

homenagear o Sr. Sullivan Silvestre Oliveira que ocupou relevante posição na vida social e pública do País e sendo Presidente da Fundação Nacional do Índio – FUNAI na época de seu falecimento ocorrido em acidente aéreo, no mês de janeiro de 1999(PP, 2004, p.11).

No ano de 2006, a escola atendeu 352 alunos, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, destes, 89 indígenas. Na pré-escola, atendeu 50 alunos, destes 8 indígenas. A escola funciona regularmente nos períodos matutino e vespertino. Como diferencial, a escola possui dois professores Terena, os quais trabalham com o Projeto Língua e Cultura Terena oferecido aos alunos em contraturno, “no sentido de valorização à pluralidade” (PP, 2004, p.60).

Em entrevista, a professora Maria Auxiliadora Bezerra, índia Terena, lembra que “a escola não é indígena. Ela compartilha conhecimento e reforça a identidade” (agosto/2006). Não há dado oficial sobre as etnias presentes na escola. Segundo a professora Maria Auxiliadora, apenas duas crianças indígenas não são terena.



FIGURA 9.
Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”

Próximo à escola, no centro da comunidade, há o Memorial da Cultura Indígena, uma imensa oca estilizada, coberta de bacuri. No local, acontecem apresentações e comercialização de artesanatos indígenas.

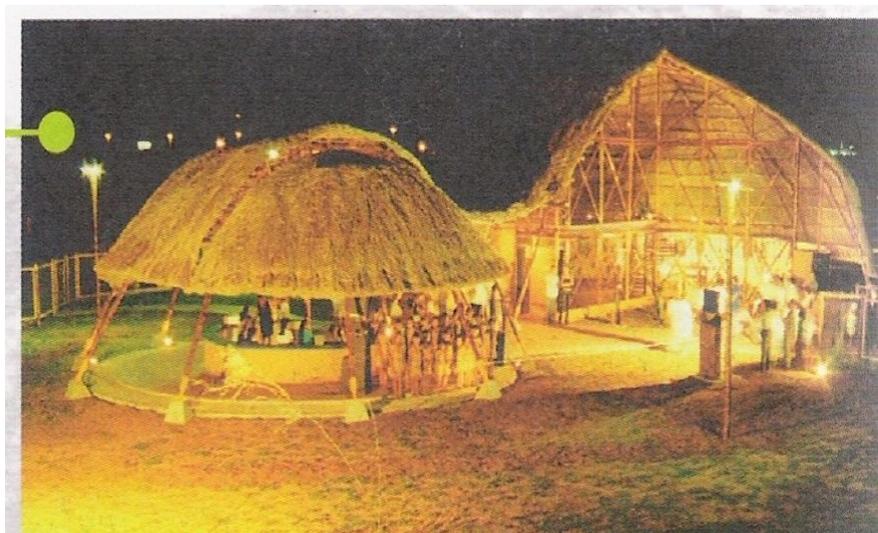


FIGURA10.
Memorial da Cultura Indígena.

A ocupação do espaço geográfico, em que se localiza a escola, evidencia a história de luta pela sobrevivência, resistência física e cultural de uma comunidade indígena. História de enfrentamentos, conflitos que perpassam pelas relações de poder. A localidade foi ocupada no ano de 1995 em uma área de cinco hectares.

Sobre a ocupação da área, a Proposta Pedagógica relata que:

Estas famílias, assentadas em barracos construídos com restos de madeira, lonas plásticas e papelões, buscaram melhorias habitacionais. Com a ajuda de grupos sociais organizados, reivindicaram e conseguiram a regularização fundiária. Com a criação do Loteamento Indígena Marçal de Souza, foram construídas 115 casas com características de oca indígena, respeitando a tradição dos moradores. (PP, 2004, p.10)

Em entrevista ao Repórter Brasil³⁸, a líder do movimento pela criação da aldeia urbana Marçal de Souza, Enir Bezerra, mãe de um dos professores entrevistados neste trabalho, declarou que:

[...]a história da comunidade remonta à década de 70, quando foi doado à Funai um terreno em Campo Grande para a construção de um hospital indígena. "Nada tinha sido feito, posseiros haviam entrado na terra e eventualmente iriam ganhá-la na justiça", conta ela. "Foi quando surgiu a idéia de invadir." Em 9 de junho de 1995, às 4 horas da manhã, 20 famílias terenas ocuparam o local, número que em poucos dias subiu para 70. Sem água ou estrutura, a área tornou-se uma verdadeira favela indígena. Nos anos subseqüentes, a prefeitura construiu casas e regularizou a situação.

Evidenciando-se, assim, as dificuldades dos primeiros moradores pela conquista do espaço territorial e como as relações de poder permeiam as relações humanas.



FIGURA 11.

Enir Bezerra. Líder da conquista do território da aldeia urbana Marçal de Souza. Fonte: [www.reporterbrasil](http://www.reporterbrasil.com)

³⁸ A entrevista pode ser acessada no site <http://www.reporterbrasil.com.brexibe.php>. Data de 13/03/2003.

A construção da escola, a conquista do espaço a se tornar a primeira Aldeia Urbana³⁹, a Marçal de Souza, apresenta-se de maneira similar à da conquista dos povos terena, povo que muitas vezes foi deslocado e procura o seu espaço com a marca de sua identidade. Segundo a Proposta Pedagógica da escola:

Essas famílias, oriundas de reservas indígenas dos municípios de Sidrolândia, Aquidauana e Miranda/MS, vieram para Campo Grande/MS, a capital do Estado, em busca de qualidade de vida. Aqui assentados, mobilizaram-se e conseguiram da Prefeitura Municipal a construção de 115 casas com características de oca, organizando o espaço e dando formação à primeira Aldeia Urbana do Brasil, onde, as crianças jogam bola, soltam pipas e correm pelas ruas da aldeia que não foram asfaltadas por opção dos moradores. No entanto, a comunidade adulta enfrenta falta de emprego pela não qualificação profissional e apesar de jamais perder a sua identidade indígena, de forma gradativa vão (sic) transformando sua cultura, valores e características próprias. (PP, 2004, p. 60)

Tal fato demonstra o quanto os problemas sociais e econômicos estão presentes na comunidade.

No texto da Proposta Pedagógica, a moradia terena é chamada genericamente de oca. A figura 12, a seguir, apresenta habitações do bairro, o que pode causar olhar de estranhamento aos não índios que chegam à comunidade, uma vez que as construções foram resignificadas, adaptadas à realidade local.

³⁹ Segundo o Repórter Brasil, “Além da Marçal de Souza, Campo Grande também possui, na periferia da cidade, uma outra experiência habitacional semelhante: a aldeia Água Bonita – esta criada pelo Governo do Estado – que abriga cerca de 60 famílias de cinco etnias distintas. Há também um assentamento indígena no bairro Jardim Noroeste, com 80 famílias que lutam pela regularização da área”.



FIGURA 12.
Aldeia Urbana Marçal de Souza

Em sua pesquisa, Gilson Martins (2002) apresenta, por meio de ilustrações⁴⁰, habitações de famílias terena, na Aldeia La Lima. São casas de madeira, cobertas com folhas de acuri.

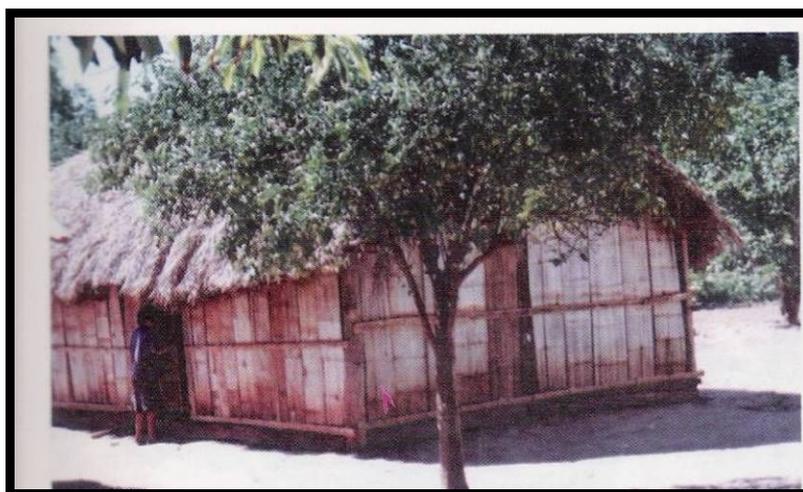


FIGURA 13
Moradia terena I. Gilson Martins (2002)

⁴⁰ O pesquisador Gilson Martins (2002) apresenta as diferentes habitações típicas: guarani, kadiwéu, terena, guató e ofayé.

Bittencurt e Ladeira (2000) informam com uma fotografia de 1942 da aldeia Cachoeirinha: a parede era de caibros e ripas, com telhados de duas águas, com cobertura de sapé ou folhas de acurí, as casas eram de forma retangular. Comparando as construções, observo que as casas da Aldeia Urbana Marçal de Souza são re-significadas, há semelhanças com as casas de aldeias rurais, no entanto, suas construções são de alvenaria e o telhado de cerâmica.

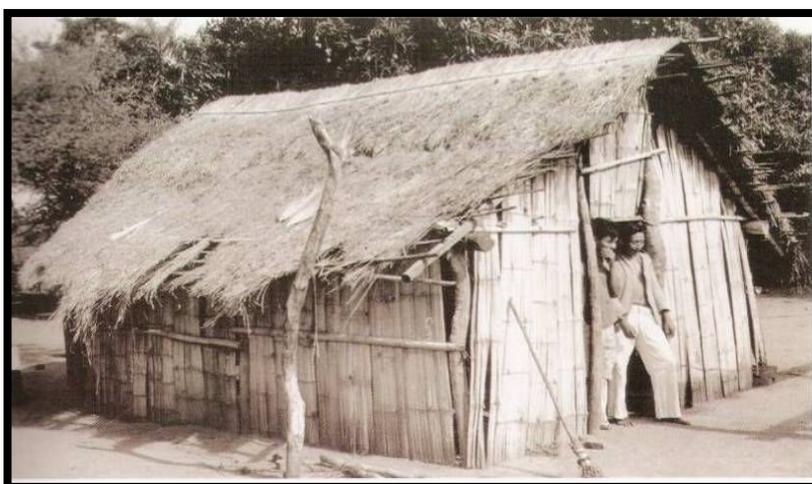


FIGURA 14.
Moradia terena II. Bittencurt e Ladeira (2000)

3.6. Um bairro chamado Marçal de Souza, a primeira aldeia urbana do país

O nome do bairro é bastante sugestivo para a população local. Marçal de Souza traz o sentido de luta, de garra, de resistência e sofrimento por que tem passado a população indígena do Estado de Mato Grosso do Sul.

Marçal de Souza, índio guarani, nasceu em 24 de dezembro de 1920, em Ponta Porã, Mato Grosso do Sul. Na infância morou na Missão Caiuá, uma instituição religiosa evangélica, permanecendo na localidade até os 12 anos, quando se muda para Campo Grande, residindo com um casal de evangélicos. Em suas andanças, morou em Recife, mas não termina o Ensino Fundamental.

Anos depois, vai para o Instituto Bíblico Dr. Eduardo Lani, em Patrocínio - MG, e estuda sobre liderança cristã.

Já em Dourados, ao assumir o capitánato do Posto Indígena da Reserva de Dourados, incentiva a retomada das tradições, costumes, as rezas, rituais de cura e o idioma. Até que, segundo Cabral:

No final dos anos 60, Marçal deixa de ser presbítero, depois de 30 anos de envolvimento com a Missão Evangélica. Essa decisão, talvez, tenha sido fruto da impossibilidade de se conciliarem a visão mística e a política, porque a segunda ganha cada vez mais espaço na atuação de Tupã-Y. Em 1972 é contratado pela Funai, como enfermeiro e nesta condição, trabalhará até o fim de seus dias (CABRAL, 2002, p.68).⁴¹

Marçal passa a denunciar a situação dos povos indígenas tais como a expropriação de terras, a exploração ilegal de madeira, a escravização de índios, o tráfico de meninas índias. Tornando-se uma pessoa indesejada, passa a ser perseguido. Em 1974, foi espancado, permanecendo seis meses internado em Campo Grande.

Como representante indígena, em 1980, na visita de João Paulo II ao Brasil, discursou para o Papa sobre a realidade de povos indígenas, denunciando a vida, os maltratos sofridos. Até que em 25 de novembro de 1983, morre assassinado com cinco tiros, sendo um deles na boca. Estava em sua casa, na Aldeia Campestre, em Antonio João, MS.

A comunidade local utiliza, assim, a denominação Marçal de Souza em homenagem ao homem que lutou pelos povos indígenas de Mato Grosso do Sul.

Ser a primeira Aldeia Urbana do país carrega em seu bojo algumas contradições. Maria Auxiliadora vê com certa cautela as visitas dos não índios ao bairro, aos trabalhos escolares e às apresentações, “pois pode ser semelhante à visita a um zoológico” (agosto/2006), como algo exótico. Muitos esperam ver os índios presos ao passado, “de arco e flecha”, como se o processo da cultura não fosse dinâmico. Como exemplo, podemos conferir na reportagem sobre a informatização na escola:

⁴¹ Marçal de Souza também tinha o nome Tupã-Y, que em guarani significa Pequeno Deus.

Até pouco tempo atrás, desenhar arcos, flechas, tambores e cocares era quase que a única atividade feita em aula pela maioria dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sullivan Oliveira, no loteamento indígena Marçal de Souza, em Campo Grande (MS), onde vivem 125 famílias. Nos cadernos, apenas palavras escritas na língua indígena. Descobrir a melhor maneira de educar essas crianças era um desafio para os professores. Os alunos são índios da tribo Terena – segunda maior em população no Estado – e, até recentemente, não frequentavam a escola. Agora, a chegada da informática mudou a realidade desses estudantes. Mesmo quem ainda não consegue escrever corretamente o português já domina o mouse do computador com habilidade (isto é online – 08 -8 -2001).

Índios estereotipados, como se estivessem vivendo um passado longínquo, distante da realidade, considerando apenas manifestações externas e particulares das expressões culturais. Discurso baseado na idéia do puro, do original apresentado por Hall (2003), em que há a valorização do passado e o silenciamento do presente. Márcia Spyer, discorrendo sobre a questão da identidade étnica, a construção do imaginário brasileiro médio sobre o índio, afirma que “O traço principal desse imaginário é o de profundamente permeado pela visão europeia da dualidade entre o bem e o mal, o selvagem e o civilizado” (2001, p.163). Para a autora, as imagens dos bons e maus selvagens foram construídas pelo inconsciente coletivo, no interior das escolas, por romancistas como Gonçalves Dias e José de Alencar. Nas escolas, o índio é sempre apresentado no passado e no sentido pejorativo: “isto é coisa de índio! cê parece índio! Isso é programa de índio!” (p. 164).

Tais reportagens esquecem de informar que a Escola Municipal Sullivan Silvestre de Oliveira - Tomune Kalivono “Criança do Futuro”, não é uma escola indígena e sim, uma escola localizada numa Aldeia Urbana, com alunos indígenas e não indígenas. São crianças que realizam atividades condizentes com o seu tempo histórico e que, no ambiente escolar, estudam os mesmos conteúdos que outros alunos estudantes em escola municipal de Campo Grande, em série correspondente.

3.6. A comunidade: Trajetórias de vidas em busca de espaços.

Para entender a construção da comunidade escolar, faz-se necessário discorrer sobre a etnia terena, numerosa no Mato Grosso do Sul, em uma breve história sobre o seu percurso cultural, espaços geográficos ocupados e sua colaboração histórica. Povo marcado pela luta por seu espaço e com apegos a sua tradição.

Discorrendo sobre as culturas nacionais como comunidades imaginadas, formadas no interior da representação e do discurso como identidades unificadas, Stuart Hall (2004) afirma:

Uma forma de unificá-las tem sido a de representá-las como a expressão da cultura subjacente de “um único povo”. A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características - língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” - que são partilhadas por um povo. É tentador, portanto, tentar usar a etnia dessa forma “fundacional”. Mas essa crença acaba, no mundo moderno, por ser um mito. [...] *As nações modernas são, todas, híbridas culturais*⁴² (HALL, 2004, p.62).

Para Hall, “As comunidades migrantes trazem marcas da diáspora, da “hibridização” e da *différence* em sua própria constituição” (2003, p.83). Assim, busco discorrer sobre a trajetória da comunidade como algo dinâmico e sujeito a transformações.

Sobre a etnia terena, sua trajetória, seu percurso histórico, seu passado e presente, fazem-se necessários breves comentários sobre o registro histórico, a saber: a Língua da família lingüística é a Aruák. Para Bittencourt e Ladeira (2000), “as tribos que falavam a língua Aruák eram chamadas, na época em que os europeus chegaram ao Êxiva, de Guaná. Já nos relatos escritos pelos espanhóis descrevendo os Guaná” (p. 35), Êxiva é a região do Chaco. Nessa região, viviam os Mbaya Gusicuru e os Guarani.

No passado, os terena eram tradicionalmente agricultores e conhecedores das técnicas de tecelagem e cerâmica, esta última, tarefa feminina.

⁴² Grifos do autor.



FIGURA 15.
Mulher terena no tear.
Fonte: Bittencourt e Ladeira (2000).

Os europeus, espanhóis e portugueses, chegaram à região, através do rio Paraguai, atraídos por histórias de minas de ouro e de prata. As relações entre brancos e indígenas nem sempre foram amistosas, muitas aldeias foram destruídas, e o deslocamento geográfico foi acontecendo. A partir do encontro com os europeus, usos e costumes foram se modificando, re-significando entre todos os povos envolvidos,

Os espanhóis foram os primeiros a chegar. Logo depois, vieram os portugueses. Construíram vilas para morar. Trouxeram instrumentos de ferro para plantar (machados e facões), alimentos (cana-de-açúcar, manga, café) e animais diferentes (vacas, carneiros, cabritos, cachorros, galinhas e cavalos). A presença dos brancos provocou muitas mudanças na vida dos índios. Vieram padres missionários, que criaram aldeias para os índios aprenderem a religião cristã e a língua dos estrangeiros (BITTENCOURT E LADEIRA, 2000, p. 38).

Bittencourt e Ladeira (2000) apresentam a história do povo terena subdividida em três tempos: Tempos Antigos, Tempos de Servidão e Tempos Atuais. O destaque dos Tempos Antigos foi a saída do Êxiva, um período longo, com migrações, ocupando um vasto território. O período dos Tempos de Servidão ocorreu logo após a Guerra do Paraguai (1687-1870), onde

lutaram aliados ao Brasil, e “significou a perda da maior parte do seu território, que passou a ser disputado pelos proprietários de terras brancas, que chegavam cada vez mais para plantar e criar gado” (BITTENCOURT E LADEIRA, 2000, p 26). A fase dos Tempos Atuais inicia-se com as delimitações das Reservas terena, e com a chegada da Comissão Construtora das Linhas Telegráficas, chefiadas por Rondon e continua até hoje.

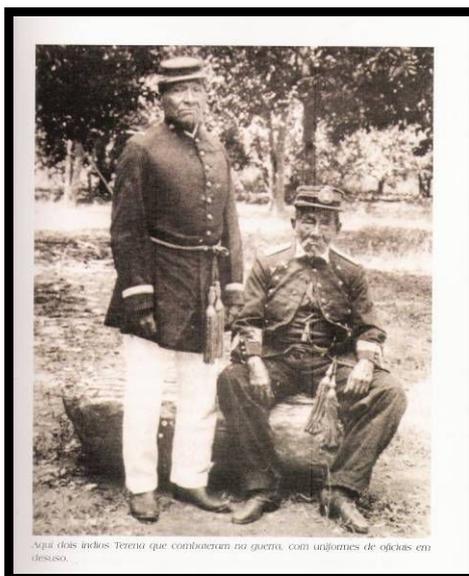


FIGURA 16.
Homens terena com uniforme de guerra.
Fonte: Bittencourt e Ladeira (2000)

Na saída do Êxiva, os terena passaram a habitar a região hoje conhecida como Mato Grosso do Sul, ocupando a área territorial de Miranda e Aquidauana. Segundo Bittencourt e Ladeira (2000),

Os portugueses fizeram uma lei que proibia a escravidão dos indígenas, mas eles eram obrigados a morar em aldeias dirigidas por chefes brancos. Aí, os índios deveriam aprender a viver e a trabalhar de acordo com os costumes do homem branco (p, 41).

Já habitando próximo a Miranda, no período do Império Brasileiro (1822-1889), estudiosos estrangeiros estiveram na região e registraram fauna,

flora e habitantes locais. Destaca-se a expedição de Langsdorff⁴³, nos anos de 1825 a 1829. Hércules Florence deixou desenhos significativos sobre as populações indígenas, sobre os seus usos e costumes, especialmente os Guanás.

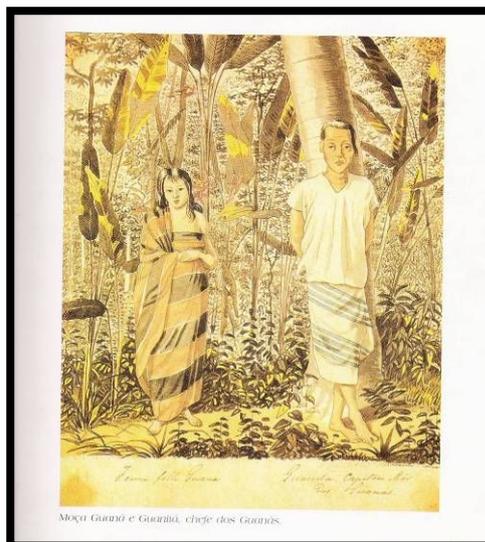


FIGURA 17.
Moça Guaná e Guanitá, chefe dos Guanás
Fonte: Bittencourt e Ladeira (2000)

Segundo Gilson Martins (2002),

Os Terena, em maior número, estabeleceram-se na bacia do rio Miranda, afluente do Paraguai, em terras não inundáveis pelas cheias sazonais do Pantanal. Os Terena, assim como os Guaikuru, possuíam tradições guerreiras, embora fossem bem mais susceptíveis do que estes a estabelecer contatos pacíficos com os colonos luso-brasileiros. (2002, p. 63).

Na Guerra do Paraguai, os terena lutaram contra os paraguaios e forneciam alimentos para os combatentes. Gilson Martins (2002) relata como foi desastrosa a guerra para este povo: “as comunidades indígenas sofreram uma redução drástica em seus contingentes populacionais” (p.64). Com o término da guerra, surge o Tempo de Servidão. Os Terena voltam para as suas

⁴³ Expedição russa organizada e chefiada pelo Barão G.I.Langsdorff percorreu, entre os anos de 1824 a 1829, mais de dezesseis mil quilômetros pelo interior do Brasil, fazendo registros dos aspectos mais variados de sua natureza e sociedade, constituindo um inventário do Brasil no século XIX.

aldeias, agora destruídas pelos combates e lá encontram novos proprietários, “em geral oficiais desmobilizados do exército brasileiro e comerciantes que lucraram com a guerra e permaneceriam na região” (p.76), o governo brasileiro não garantiu as terras para os seus antigos donos e estimulou a vinda de povos oriundos de outras regiões, objetivando controlar a região de fronteira. Este fato levou os terena a buscarem empregos nas fazendas da região e a procurarem outras regiões para morar. Segundo Gilson Martins, “encurrados em áreas exíguas, centenas de índios foram recrutados para servirem como mão-de-obra muito barata nas fazendas recém implantadas ou reconstruídas” (p. 65).

A partir de 1900, com a Comissão Construtora das Linhas Telegráficas, Cândido Mariano da Silva Rondon responsabiliza-se pelo trecho Cuiabá-Bolívia e emprega índios no trabalho. Participaram também da construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil.

Com os crescentes enfrentamentos entre povos indígenas e não indígenas, em que alguns apareciam nos jornais da época, o governo brasileiro começa se preocupar com a questão indígena.

O problema maior do governo era estabelecer o direito dos índios ao seu território. Ficou decidido que os índios teriam suas “reservas” delimitadas e controladas por funcionários do governo. Essas reservas quase sempre foram menores que os territórios anteriormente ocupados por cada nação indígena. E os índios não podiam opinar (BITTENCOURT E LADEIRA, 2000 p.95).

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI-LTN), que objetivava, entre outros, “educar” os índios. Neste período, foram demarcadas as comunidades de Cachoeirinha e Bananal/Ipegue. As áreas demarcadas eram sempre menores que o possuído antes da guerra do Paraguai.

Muitos Terena começaram a ir para as cidades em crescimento a partir do final dos anos 50. A saída dos Terena de suas aldeias para as cidades acontecia porque havia um crescimento da população nas reservas e a falta de “futuro” nelas. Em 1960, Roberto Cardoso de Oliveira constatou que havia 418 Terena morando em Campo Grande (BITTENCOURT E LADEIRA, 2000, p. 98).

A busca pela melhoria na qualidade de vida levou esse povo a abandonar gradativamente os seus costumes, suas terras e suas tradições. Em seus estudos, Bittencourt e Ladeira (2000) afirmam que:

Atualmente os Terena estão aldeados em pequenas “ilhas” de terra espalhadas em municípios sul-matogrossenses como Miranda, Aquidauna, Anastácio, Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti e Nioaque – também há famílias Terena vivendo em aldeias no estado de São Paulo, para onde foram levadas pelo extinto SPI. Cercadas por fazendas de gado, as áreas Terena podem ser caracterizadas como reservas de mão-de-obra para fazendas usinas, uma vez que a falta de terras cultiváveis obriga o Terena, tradicionalmente um excelente agricultor, a empregar sua força de trabalho em atividades fora da área indígena (2000, p.100).

Existem também comunidades menores nos municípios de Dourados e Porto Murtinho. Para Gilson Martins,

As pessoas restantes estão diluídas, na condição de índios desaldeados, em fazendas ou cidades vizinhas às suas aldeias e em Campo Grande. Na periferia desta cidade, surgiu um bairro habitado só por índios Terena, caracterizando-se como uma das primeiras aldeias urbanas no Brasil (2002, p. 66).

O bairro citado, o Marçal de Souza, passa a ter destaque político, devido à organização de seus habitantes. A trajetória do povo Terena, a busca de sua espacialidade, pode ser comparada com a história de vida dos professores Terena entrevistados, o que é de suma importância, uma vez que o significado e luta pela cultura e identidades estão neste viés. Os professores, apresentados a seguir, não são da área específica de Arte, no entanto, desempenham papel relevante na comunidade escolar, sendo os responsáveis pelo trabalho com a cultura Terena.

CAPÍTULO IV

A ARTE REGIONAL INDÍGENA NA ESCOLA MUNICIPAL SULIVAN SILVESTRE DE OLIVEIRA - TUMUNE KALIVONO “CRIANÇA DO FUTURO”

WARADZU

Moacir de Lacerda
(In Memoriam de Marçal de Souza
Tupã' 25/11/83)

Sonhei um dia
Junto a castanhas,
Indaiás, crescer
Com turãna perdi meu caminhar
Terubutuwê, terubutuwê.
Vi separar irmãos de pais,
Wayá não mais
Waradzu, waradzu, waradzu
Águas do rio
Em apare vi transformar
Babaçu, pindó, bacuri, buriti.
Perdi meu arco
Perdi meu retrato
Minha dança se perde
No canto e no pranto
A fera da mata
Estranha o meu cantar
Onça, warâ, jacaré-açu
Peixe jaú.

Resta na mente um waptê,
Mel de abelha

Tem canto da roça
 Tem cheiro da caça
 Nas cores da noite
 Não posso gritar
 Estrela abra, Maxte-puru
 Waradzu
 “Boto ma daro
 Aamo ma daro
 Bodo ma doru
 Aamo ma daro”

A música de Moacir Lacerda, Waradzu, é uma homenagem póstuma a Marçal de Souza, líder indígena assassinado em 1983. Marçal de Souza é também o nome do bairro da primeira aldeia urbana do Brasil, local da escola pesquisada, Escola Municipal Sulivan Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”. A música retrata a situação de muitas etnias indígenas, que se afastam de seus costumes, sua língua, sua identidade, “*No canto e no pranto, a fera da mata, estranha o meu cantar*”.

Incomodada com ocorrências como as apresentadas em Waradzu, investigo o ensino da arte em uma escola diferenciada que possui um número significativo de população indígena; pesquiso como as relações interculturais são produzidas, como a diversidade é enfocada. Segundo Gomes (2001), refletindo sobre a relação da educação com a diversidade, aponta a identidade étnico-cultural como um modo de ser e de ver o mundo.

Discutir e pesquisar sobre a relação entre cultura, escola e diversidade étnica e cultural nos possibilita um olhar mais aguçado sobre a instituição escolar e a adoção de novas práticas pedagógicas (GOMES, 2001, 87).

Assim, procuro neste capítulo, descrever práticas escolares observadas, perfis de alguns professores, na busca de trilhar caminhos que oportunize, preciar e discutir, relações produzidas no interior do ambiente escolar.

Na busca de compreender, identificar propostas pedagógicas em Artes que incluam manifestação da cultura regional indígena, observo qual enfoque é dada à temática, indagando: Quais conteúdos relativos à cultura regional indígena são abordados? O Projeto Pedagógico da escola contempla a

cultura regional indígena? Onde os professores buscam informações para o trabalho com a cultura regional indígena?

Com tais indagações, pesquisei o trabalho de Arte na Escola Municipal Sulivan Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”. Iniciei, apresentando-me e explicando o Projeto da Pesquisa para a diretora da escola, Lucimar Trindade S.S. Marquez que, bem receptiva, demonstrou interesse pela pesquisa. Ofereceu ajuda e facilitou os encontros com os componentes envolvidos, auxiliou a obtenção das informações necessárias. Os pedidos da diretora foram que, depois de concluída a pesquisa, a escola tivesse uma devolutiva sobre o estudo e que, nas fotografias utilizadas sobre a realidade escolar, os alunos não fossem identificados.

A primeira visita foi em meados de maio de 2006. Nessa ocasião, a diretora apresentou a rotina escolar, mostrou fotos de eventos realizados, artesanatos confeccionados por alunos e comunidade escolar. Em abril daquele mesmo ano, em decorrência da semana do índio, a escola tinha realizado uma mostra sobre as etnias indígenas de Mato Grosso do Sul, evento que movimentou a comunidade escolar e o bairro Marçal de Souza.

Ao longo de 2006 e em 2007, várias visitas foram realizadas. Ocorreram entrevistas gravadas e com auxílio de questionário semi-estruturado, informalmente, conversei com diversos professores pessoalmente e, através de telefonemas, com funcionários e alunos, na busca de entender melhor as práticas pedagógicas da unidade escolar. Consultei documentos escolares (Proposta Pedagógica, Diários de Classe, Censo Escolar), arquivos sobre a produção dos alunos registrados na sala de informática⁴⁴. Apreciei fotografias e produções dos alunos guardados no acervo da escola. Assim, procurei delinear o trabalho escolar, as relações estabelecidas e observar o trabalho de arte com a cultura regional indígena.

Para a entrevista com professores, foram indicadas as professoras de Artes, do período matutino e a do período vespertino. Com uma professora,

⁴⁴ A professora Maria Amélia Rangel Martins auxiliou na pesquisa disponibilizando atividades realizadas na sala de informática e com informações preciosas sobre o funcionamento da escola. Maria Amélia trabalha nos períodos matutino e vespertino na escola, um como regente de sala no ensino fundamental e no outro como instrutora de informática, está na escola há vários anos, participou da elaboração da Proposta Pedagógica Escolar (2004) e mora próxima à escola, conhecendo profundamente a realidade escolar.

foi possível conversar pessoalmente e com a outra, através de telefonemas. Ambas buscaram colaborar com a pesquisa. Conhecendo a realidade escolar, percebi a necessidade de percorrer “descaminhos” (BUJES, 2002), sensibilizar o meu olhar, desfamiliarizar o olhar linear, buscar novos pontos de vista sobre o objeto de pesquisa e entrevistar mais dois professores, ambos indígenas, que não são da disciplina de Artes, mas que trabalham com a manifestação cultural indígena. No ano de 2006, eles eram responsáveis pelos trabalhos com a cultura regional indígena, construção de artesanatos e a sua legitimação. Enfocavam não só o fazer, mas a razão da confecção.

Este aspecto do fazer, da construção, para os povos indígenas, é ressaltado no catálogo da Mostra do Redescobrimento⁴⁵ que referindo-se às Artes Indígenas, explana :

Das inúmeras designações dadas aos índios, a de *artistas* pode surpreender. O significado desta palavra pode nos confundir pois, na tradição ocidental, criar objetos estéticos não tem necessariamente ligação com a vida social e cultural. Já para os povos indígenas, tanto a subsistência diária quanto a mais elevada comunicação com o cosmo se dão através dos meios organizados esteticamente que envolvem emoção e conhecimento. Mais do que indivíduos artistas, são povos artistas (2000, p.s/n).

Ambos os professores indígenas realizavam uma proposta diferenciada em relação às demais escolas municipais de Campo Grande. Abordavam aspectos como língua, artesanato, dança, etc, como marca da identidade terena⁴⁶, com um “fazer carregado de sentido”.

⁴⁵ Exposição realizada de 23 de abril a 7 de setembro de 2000 no Parque Ibirapuera, São Paulo, SP, com coletânea panorâmica de 500 anos de artes visuais no Brasil. Apresentou manifestações culturais pré-coloniais até trabalhos contemporâneos, incluindo diversos segmentos sociais.

⁴⁶ Sobre arte na sociedade indígena, o Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas apresenta a arte nas diferentes esferas da vida, como elemento importante e constitutivo na formação de identidades, não fixa, mas que é elaborada e re-elaborada, com estética específica da etnia em questão. A transmissão dos conhecimentos (técnicos e estéticos) depende de cada etnia, geralmente ligada a pessoas mais velhas e à aprendizagem de envolver o “ver fazer e a ação de fazer” (RCNEI, p. 290).

4.1. Caminhos e descaminhos: os professores e sua relação com a arte

Observar a construção do conhecimento do professor pode oferecer caminhos para o entendimento de suas propostas educacionais, fazendo-se necessário entender como a arte é concebida e ensinada. Segundo Mirian Martins,

Como professores de Arte temos de conhecer desde os conceitos fundamentais da linguagem da Arte até os meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos de saber como ela se produz – seus elementos, seus códigos – e também como foi e é sua presença na cultura humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural. É preciso, ainda, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo (MARTINS, 2002, p.52).

Com o desejo de compreender as propostas pedagógicas realizadas na escola, procurei conhecer alguns aspectos dos profissionais entrevistados, tais como a sua trajetória de vida, sua formação, sua relação com a arte e situá-los no ambiente escolar. Assim, no primeiro momento, apresento as entrevistas realizadas com professoras de Artes, a seguir com os professores indígenas que trabalham com o diferencial da escola, a Cultura Indígena Terena.

A preocupação com a cultura regional, destacando a cultura indígena é manifesta pela professora de Artes Patrícia Rodrigues da Silva, natural de Ivinhema, MS, formada em Educação Artística com ênfase em Artes Plásticas. Interessa-se por aprimoramento no que diz respeito à cultura regional, declarando que realizou diversos cursos na área como, História da Arte, História e Cultura Regional, Formação Continuada em Arte pela SEMED, Patrimônio Histórico, Estética e Cultura Indígena, entre outros. Atua também como artista plástica, participando de diversas exposições: Novos Talentos de Artes Plásticas do MS, exposições coletivas e individuais no Museu Arte Contemporânea (MARCO), Festival de Bonito, Festival da América do Sul, além de fazer artesanato e comercializar obras de artes.

Segundo a professora, a arte é “processo de criação, necessidade vital do ser humano desde os primórdios” (questionário/2006), e com isso, a

seleção de conteúdos não tende a ser fixo. Divide os conteúdos em grandes áreas (artes plásticas, música, dança e teatro) e que são distribuídas nos semestres⁴⁷, adequados de acordo com a comunidade envolvida, tecendo paralelos com a arte regional e com produções contemporâneas. Procura trabalhar com temas transversais por acreditar serem mais amplos. Sobre a proposta de trabalho, para a professora,

[...] a sala de aula é um universo cheio de bagagens e informações diferenciadas, cada qual com sua trajetória. Vivenciar o que está ao redor é a maneira mais simples que eu, enquanto artista e educadora, encontrei para sensibilizar alunos tão diferentes em suas particularidades no ato da criação (questionário/2006).

Além da questão terena, preocupa-se com a questão de afro-descendentes, realizando propostas sugeridas pela escola. Em seu relato, a professora Patrícia declara tecer relações da cultura regional com outras culturas, comparando-as com a produção contemporânea, e esse canal é facilitado por atuar como artista plástica e relacionar-se com outros artistas. Como suporte para a efetivação de propostas educacionais empreende pesquisa oral, em livros, revistas, internet, mostras, festivais e “expedições que eu mesmo (sic) realizo quando estou interessada em algum assunto” (questionário /2006).

Apresenta como dificuldades no desenvolvimento das atividades escolares, o espaço destinado ao trabalho com Artes, os materiais pedagógicos utilizados e o reconhecimento da importância da arte na sociedade. A professora trabalhava no período matutino.

No período vespertino, a responsável pelo ensino de Artes era a pedagoga Beatriz Oliveira da Silva, natural de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Aposentada como professora do Estado, alega trabalhar no município, uma vez que sempre dedicou-se à elaboração de artesanatos ao trabalho pedagógico, sempre desenvolveu atividades com o teatro e, deste modo, recebeu convite para trabalhar com Artes no Ensino Fundamental. Declara-se apaixonada pela educação, fato pelo qual já participou de diversos cursos,

⁴⁷ A professora segue a orientação das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Campo Grande, a qual, no ano de 2006, encontrava-se em reformulação.

tornando difícil citar todos. Ainda em Porto Alegre, cursou 3 anos de Psicologia, mas não concluiu o curso. Nos últimos tempos, cursa Filosofia Clínica e Pós-Graduação em Mestrado⁴⁸ em Pedro Juan Cabalero, Paraguai. Sente vontade de cursar a graduação em Artes, no entanto, assume não ter tempo disponível para este estudo.

Para a professora, é difícil conceituar arte e afirma que “não sabe dizer o que é (*a arte*), só sei que amo, que é maravilhoso e que leva a criança a flutuar na imaginação” (set/2007). Em suas propostas de trabalho, afirma que segue as Diretrizes Curriculares da Prefeitura Municipal de Campo Grande. Porém, busca auxiliar os professores regentes em seus conteúdos, mesmo recebendo orientação para não proceder desta maneira, acredita que os professores precisam trabalhar em conjunto. Das oito aulas mensais de Artes, em cinco aulas dedica-se aos conteúdos específicos em Artes, e as outras três aulas são dedicadas aos conteúdos sugeridos pelos professores regentes. Geralmente, assuntos ligados à interpretação ou à matemática, especialmente a geometria.

Sente-se identificada com atividades relacionadas à releitura e à dramatização, de modo particular com os anos iniciais. Aprecia o trabalho com a cultura regional do Centro-Oeste, não só com a arte indígena. Ressalta que sente grande dificuldade de trabalhar com a arte indígena, uma vez que o material de apoio é escasso.

A professora Maria Auxiliadora Bezerra⁴⁹ trabalha com saberes culturais, na construção de artesanato e danças. Tais atividades envolvem o simbólico, como forma de atribuição do sentido em ser terena, como prática cultural que tem profunda relação com o significado. Atende aos alunos no período matutino, de segunda a sexta-feira e aos sábados e domingos no Programa Escola Viva⁵⁰, como coordenadora do projeto comunitário. Em

⁴⁸ A professora não informou os nomes das instituições em que faz os cursos.

⁴⁹ No período de construção do Projeto Pedagógico da Escola, a professora trabalhava com a Educação Infantil. Mudou de função após a chegada de uma professora concursada para o cargo.

⁵⁰ O Programa Escola Viva é uma ação da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) – Programa Escola Aberta, que tem por finalidade abrir as escolas aos finais de semana, oferecendo oficinas de educação, lazer, cultura, esporte e formação inicial para a comunidade, em geral, e, particularmente, para os jovens. Iniciado em 2004 o programa Escola Aberta nasceu de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Unesco e objetiva

entrevista, relata que a questão dos saberes diversos, antes, ela aprendia com os familiares. O que sabe do artesanato, danças, aprendeu com a sua avó, mas faltou dominar a língua terena.

Sua história de vida funde-se com a organização do bairro indígena/aldeia urbana, com a fundação da escola. Suas ações são decorrentes da formação familiar. Sua mãe sempre lutou pelas questões indígenas, articulou a vinda de grupos indígenas para tomarem posse do que já de fato e de direito lhes pertencia, passaram por momentos de grandes dificuldades. Na ocasião, famílias se instalaram na região do bairro e as notícias saíam como “índios invasores”; no entanto, as famílias estavam tomando posse do que lhes pertenciam. Esses primeiros moradores eram muito organizados. Para a professora, “hoje, todo mundo quer ser pai do Sullivan, esquecem que tem índios urbanos que estiveram envolvidos com a causa” (agosto/2006).

Sobre a sua atuação profissional, narra que tem vínculo com a prefeitura municipal de forma especial, e que sempre trabalhou na escola. A professora está desde o início da formação da escola, mas não sabe se ainda permanecerá. “A gente não vive só de amor... antes, o Sullivan era minha casa, estava aqui em todos os momentos... hoje não consigo terminar a minha graduação... não quero ser a parte fraca!” (agosto/2006). Não teve a oportunidade de terminar o curso de Pedagogia, devido ao alto custo deste, o que não lhe permitiu prestar concurso público para professores. Seu ensino médio é traduzido pelo magistério voltado para professores indígenas. Como não morava na aldeia, sentiu resistências, por parte de alguns componentes do curso. Segundo a professora, descobriu que “índio discrimina índio” (agosto/2006), mas nunca aceitou a discriminação, não se aceita passiva, no entanto, não se sentia da aldeia e nem da cidade. Fez estágios na aldeia de Limão Verde (Aquidauana/MS), sua aldeia de origem, de convivência⁵¹.

O sentimento apresentado pela professora de se sentir discriminada me leva a refletir sobre as relações de poder, tensões estabelecidas no interior de uma coletividade. Para ser considerado índio, deve-se morar fora dos centros urbanos? Ter a identidade indígena não passaria pelo sentimento e

contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social por meio da ampliação das relações entre escola e comunidade.

⁵¹ A professora é natural de Campo Grande, mas seus familiares são oriundos da Aldeia Limão Verde, em Aquidauana, MS.

sentido de pertença relacionada a uma etnia? A entrevistada dá indícios, em seu relato, de uma identidade híbrida, campo-grandense, residente na cidade, com descendência indígena com forte significado e, portanto, índia terena. A professora não é uma índia estereotipada dos discursos coloniais, no entanto, sua identidade localiza-se no espaço de fronteira híbrida. Demonstrando o quanto a identidade indígena é complexa e problemática, evidenciando os espaços de fronteiras, dos entre-lugares deslizantes conceituados por Bhabha (2005).

Descreve a entrevistada, a ocupação da aldeia urbana, refletindo o que as pessoas desejam, “índios e não índios é a qualidade de vida” (agosto/2006). Porém, relata que esta qualidade de vida deve vir com respeito às características individuais e culturais. Em observação a este aspecto é que a educação intercultural deve agir.

Sobre o seu trabalho pedagógico, relata que orienta a construção de artesanato de acordo com os materiais disponíveis no momento. Sente dificuldade em definir o que é arte, no entanto, afirma que gostaria de cursar graduação em Artes, uma vez que “gosto e tenho vontade de aprender e tudo que faz relação com artes aprecio e gosto”. Declara que tem facilidade na construção artística, observa algo e logo consegue fazer com o material que tem disponível, sem perder a característica do original, mas parecido com ele. Realiza trabalho com os alunos sobre etnias, adaptando técnicas e materiais disponíveis.

Sente-se identificada com o trabalho da Feira Cultural Indígena realizada na escola, em todos os anos. A exposição, para a professora, é o momento da concretização de todo o trabalho desenvolvido sobre a questão indígena. No entanto, resente-se da falta de materiais para a construção das produções. Por mais que a escola compre, não é em quantidade suficiente para a realização das atividades. Esse episódio a levou a plantar em casa o pau-brasil, olho de cabra e a estimular que seus alunos façam o mesmo, para que sempre tenham materiais para a confecção. Gostaria de realizar construções com argila terena que é ‘diferente’ da comprada, o resultado final é diferenciado, mas acredita que deva trabalhar de acordo com a realidade apresentada.

Costuma pesquisar na tradição oral sobre as etnias estudadas e também na internet. Recorreu, algumas vezes, à professora Mirian, antiga gestora de educação indígena do Estado de Mato Grosso do Sul. Declara que algumas etnias, especialmente os kiniquinau, possuem poucos registros escritos e com imagens o que dificulta o desenvolvimento das atividades realizadas.

O segundo professor indígena entrevistado, Itamar Jorge Pereira, nascido em Aquidauana, MS, trabalhou naquele município, na Aldeia Lagoinha, por oito anos. Não terminou o seu curso de Letras por condições adversas. Afirma que não foi possível para a Funai viabilizar uma bolsa de estudos, o que impediu de continuar os estudos universitários e a prestar concurso público para professor. Veio para Campo Grande em busca de qualidade de vida: emprego melhor, condições mais favoráveis.

Responsável por ensinar a língua terena e a dança masculina do Bate-pau na Escola Municipal Sullivan Silvestre de Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, trabalha os três turnos na escola, sendo três dias da semana em cada turno. Seus alunos não são apenas indígenas, mas todos aqueles que queiram aprender a língua terena. A sala de aula que ocupa é bem pequena, abrigando, no máximo 8 alunos em cada turma. As salas maiores são destinadas às aulas do Ensino Fundamental; para as atividades extracurriculares de cultura terena foi improvisado um espaço⁵². Os alunos participam da aula em turnos alternados e cada vez que um sai da turma, entra outro em seu lugar, preenchendo assim as vagas existentes. No período noturno, oferta o curso para a comunidade em geral.

Em entrevista concedida à Revista Problemas Brasileiros (8-8-2001), o professor afirma sobre a comunidade em que mora e trabalha:

[...] 90% dos pais não falam a língua Terena dentro de casa e o resgate é importante, pois valoriza a auto-estima das crianças que passam a conscientizar-se da cultura da qual fazem parte. No início do projeto, devido à discriminação contra os índios, eles tinham vergonha das danças e da própria língua. Hoje, segundo o professor, já se orgulham, se cumprimentam e trocam palavras em Terena, além de gostarem da dança bate-pau, típica de sua cultura.

⁵² No ano de 2007, mudou-se a sala. Para a Feira Cultural Indígena, foi construída uma típica morada terena, com aproximadamente 3 x 4 m, e lá, por opção do professor, as aulas são realizadas.

Nas aulas, os alunos aprendem o alfabeto terena, palavras isoladas e a formar frases, além da tradição terena. Têm grande preocupação com a tradição e a cultura de seu povo. Essa preocupação foi-me apresentada espontaneamente no dia de nossa entrevista. O professor Itamar estava em sua sala com um pequeno grupo de alunos. Devido ao seu convite, entrei na sala de aula e fui apresentada aos alunos e começamos a tecer conversas triviais. As crianças passaram a falar espontaneamente comigo em língua terena, queriam me ensinar alguns termos. Tentavam demonstrar como “é fácil de falar”. Em seguida, saíram para uma excursão pelo bairro Tiradentes, pois um aluno afirmava que em determinado local teria “Pau-Brasil” e eles precisavam cuidar da planta.

Antes de sair para a excursão, Itamar me ofereceu a letra do Hino de Campo Grande escrito em terena, um dos conteúdos que desenvolve com os alunos. O professor demonstrou ser discreto e de poucas palavras, mas com grande ligação afetiva com os alunos.

Os quatro professores possuem em comum a situação de serem professores convocados, inseguros quanto à permanência nesse espaço em um outro ano letivo. Todos se declararam motivados à pesquisa e ao estudo. As professoras realizaram as suas graduações e outros cursos complementares. Os professores indígenas tiveram acesso ao Ensino Superior, mas esbarraram na permanência dificultada pela condição financeira, o que demonstra que a luta pela condição e qualidade de vida é um desafio a ser conquistado.

Os dois professores terena moram próximo à escola. Em seus depoimentos, ficam evidentes suas identidades híbridas. Sentem-se índios e não índios, com costumes, valores, vivências indígenas e não indígenas. Sujeitos formados por várias identidades, dependendo do lugar de sujeito que ocupam. Identidades provisórias, variáveis e problemáticas, conceituadas por Hall (2004).

Cada professor, indígena ou não, com um olhar diferenciado sobre a produção artística indígena. Patrícia relaciona com produções de artistas contemporâneos. Beatriz sente dificuldades em atingir o conteúdo. Maria Auxiliadora e Itamar relacionam a produção com a questão da identidade.

Como marca de identificação, chamou-me atenção a resposta dos professores sobre a escola em que trabalham. Um entrevistado indígena omitiu a resposta, o outro afirmou que a escola é “bonita, pequena, localizada em uma aldeia urbana e tem como alunos, pessoas índias e não-índias”. Os entrevistados não índios declararam que é “super bacana... o ensino não é tradicional, os alunos são interessados e os alunos indígenas são muito habilidosos na expressão” e o outro entrevistado declarou como “burocrática, atrasada e interessante”. Aqui a diversidade de opiniões se faz presente, assim como a relação conflituosa, deslizante e de estranhamento com o ambiente escolar.

Creio que com este panorama da trajetória dos professores da escola, fica mais evidente a relação com artes e com a cultura regional, em busca da interculturalidade nas práticas escolares.

4.2.O trabalho pedagógico: escola, professores e o trabalho com a cultura.

Na Escola Municipal Sullivan de Oliveira - Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, o trabalho com a cultura regional indígena pode ser observado na disciplina de Artes⁵³ e no Projeto de Língua e Cultura que a escola desenvolve.

O zelo com a cultura regional, especificamente com a cultura terena ou ainda, com o patrimônio cultural terena, pode ser observado na atividade extracurricular atendendo à solicitação da comunidade da aldeia urbana Marçal de Souza. Dois professores fazem o trabalho com a cultura indígena, desenvolvendo o Projeto Língua e Cultura Terena, ensinam a língua terena, artesanato e danças. Não é obrigatório fazer as aulas extras, caso algum aluno queira, deverá participar dos dois enfoques, linguagem (oral e escrita) e artefatos e danças. As aulas são ofertadas com o intuito de ressaltar a marca da identidade terena. Não precisa ser indígena para participar.

⁵³ Outras disciplinas não foram pesquisadas, uma vez que o enfoque do estudo é a relação do ensino de Arte e a Cultura Regional.

Freire⁵⁴, discorrendo sobre a arte indígena do Amazonas, e aqui trago para o trabalho dos professores terena do Mato Grosso do Sul, afirma que:

O patrimônio indígena - tanto o material como o imaterial - continua sendo enriquecido hoje, num processo contínuo de transformação, de tensão provocada pela articulação entre tradição e inovação. Os índios estão permanentemente recriando a tradição, introduzindo novos sentidos e novos símbolos. Não se trata, portanto, de um patrimônio congelado, vinculado apenas ao passado da Amazônia, mas de algo vivo, ligado ao presente e ao futuro da região.

Dessa feita, na escola pesquisada, a cultura indígena é enfocada na busca de um olhar diferenciado. Segundo a professora Maria Auxiliadora Bezerra (agosto/2006), se for mostrado de forma desfavorecida o que é ser índio, o aluno nunca vai querer ser índio, assumir essa identidade.

No Projeto Pedagógico da Escola, há a preocupação com a identidade e a cultura indígena. A escola costuma registrar, através de fotografias, os seus eventos e conquistas, apesar de não ter registro escrito de todos os eventos realizados. Os projetos que destacam são: Projeto Língua e Cultura Terena e a Feira Cultural Indígena.

Essa preocupação está inserida também em outros Programas como a Escola Viva, em que são oferecidos diversos cursos para a comunidade em geral, realizados nos finais de semana. Na Escola Viva, no curso voltado para a identidade indígena, ensinam a fazer adornos e tecelagens. De acordo com informação da professora Maria Auxiliadora, o curso é o primeiro em participantes, reflexo do trabalho de conscientização; se tivessem mais teares, teriam mais alunos.

A Feira Cultural Indígena, “inclusa no calendário letivo da escola, no mês de abril” (PP.2004, p.68), é outro trabalho de destaque: a cada ano tem um tema. No ano de 2006, o tema foi “Etnias em Mato Grosso do Sul”. Segundo a Proposta Pedagógica:

⁵⁴ FREIRE, José R. Bessa . O Patrimônio Cultural Indígena. In: Programa de Estudos dos Povos Indígenas. <http://paginas.terra.com.br/educacao/Ludimila/prohist.htm>. Acesso: 10/07/2007. s/d

[...] o grande desafio da Escola Sullivan é o propósito de ampliar o horizonte de referência dos seus alunos índios para que se reconheçam na sua singularidade como parte de grupos étnicos diferenciados, com direito a manter a sua **“organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”**, assegurado pelo texto constitucional de 1988 – Art. 231.(PP. 2004 p,68)⁵⁵

Na Feira, todos os professores em suas respectivas séries desenvolvem pesquisas sobre a temática em questão.

Para o evento de 2006, a diretora da escola, em seu primeiro ano de gestão, fez relevante aquisição de artefatos indígenas, atendendo a solicitações e sugestões de professores e comunidade em geral, para isso procurou consultar livros e moradores de diversas regiões da cidade. Segundo a Proposta Pedagógica, a motivação e os objetivos da realização do evento são de:

valorizar aspectos culturais indígenas, em especial da etnia terena, aumentando os laços de solidariedade entre os alunos índios e não índios e trazendo à comunidade externa a oportunidade de vivenciar respeito aos povos que marcam nossa origem (2004,p.68).

O que justifica a realização e a participação da comunidade como integração entre escola e comunidade, possibilitando a nutrição estética dos apreciadores, como espaço de valorização das manifestações artísticas indígenas. Estas produções revelam não apenas a linguagem artística utilizada (dança, teatro, desenho...), mas o seu conteúdo, a cultura e a arte indígena, especialmente, a terena.

Para a Feira Indígena, as turmas foram subdivididas para pesquisar determinados grupos étnicos; cada qual apresentou um aspecto da etnia solicitada. Algumas das atividades realizadas na Feira Cultural Indígena serão destacadas a seguir.

⁵⁵ Grifos do autor.



FIGURA 18
Danças da Siputrena. Dança Terena Feminina.
Fonte: Acervo da Escola.

Segundo Sganzerla e Silva (2004), a dança Siputrena, dança feminina, tem como coreografia característica, iniciar com uma longa fila, formando a seguir um círculo. No ritual, os gestos têm significado, mas mantidos em segredo. Seguindo a tradição terena, a dança foi ensinada e ensaiada por uma mulher que conhece o ritual e a simbologia que lhe é peculiar, no caso, a professora Maria Auxiliadora.



FIGURA 19.
Dança do Bate-Pau. Dança masculina terena.
Fonte: Acervo da Escola.

A dança do “Bate-Pau”, (nome não bem aceito, alguns entendem como pejorativo), é também conhecida como KIPAÉ ou “Dança da Ema”. Em sua origem, era “praticada pelos homens em comemoração de boa caça, por alguma vitória alcançada ou mesmo para relembrar o passado” (SGANZERLA E SILVA, 2004, p. 69). Para a Feira, o professor Itamar, homem conhecedor da dança, em respeito à tradição, ensaiou com os alunos.

As danças Siputrena e do Bate-Pau são preparadas e ensaiadas nas aulas de Língua e Cultura Terena. Para o ensaio, foi explicada a contextualização das danças, como ocorriam no passado nas aldeias e a sua re-significação em uma aldeia urbana, com uma forte ênfase na tradição. Foi apresentada como elo com o passado, caracterizando a marca da diferença de uma etnia, como parte de um conjunto que forma a cultura terena, com simbologia peculiar.



FIGURA 20.
Encenação da Lenda Kadiwéu.
Fonte: Acervo da Escola.

A figura 20, ilustra a representação de uma lenda kadiwéu. Os alunos eram dirigidos pela professora-diretora, que determinou a lenda a ser representada. Essa apresentação esteve sob orientação da professora Patrícia com alunos da 4ª série matutina.

Uma das atividades previstas para a Feira Cultural Indígena foi a construção coletiva pelos alunos com as professoras de Artes, de um livro sobre a etnia pesquisada por grupo. Cada livro continha aspectos diversos como origem da vida, moradia, costumes, artesanatos, padrões de desenhos. Todos os livros encontram-se arquivados junto ao acervo indígena da escola. A construção do “Caderno das Etnias” foi uma atividade coletiva. Após a pesquisa e discussão sobre a etnia indicada, a sala era subdividida em pequenos grupos, em que cada qual registraria com desenhos uma parte do estudo. As produções foram anexadas de acordo com a seqüência discutida; deste modo, todas as etnias foram contempladas e o resultado, que são as produções expostas na Feira, permanecem no acervo da escola.



FIGURA 21
Origem da vida guató.
Fonte: Renan Heimbach Vieira

4.3. Arte na sala de aula: construindo uma relação intercultural?

Procurei saber com os professores, através de relatos e de consulta ao registro do Diário de Classe, o quê e quando os professores trabalharam com Arte Regional. Os professores de Artes afirmaram que seguiram as instruções das Diretrizes da Prefeitura Municipal de Campo Grande e que buscavam trabalhar várias linguagens artísticas. Os professores de Língua e Cultura Indígena seguiam as orientações da Proposta Pedagógica da escola e as reivindicações da comunidade.

Indicar o que foi apontado como arte regional, qual a tradução feita, que olhares foram construídos na apreciação, foi de suma importância para a pesquisa. Na experiência estética diante de uma produção artística, segundo Mirian Martins (2006):

objetivo maior não é propiciar contato para que todos os aprendizes conheçam este ou aquele artista mas sim que eles e elas possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade, da natureza à sua volta e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte (p.17).

Constam no registro de Diário de Classe de 2006⁵⁶, conteúdos relacionados à cultura regional, especificamente, sobre a arte indígena. No primeiro bimestre, todas as turmas, do pré à 4ª série, trabalharam com a temática indígena⁵⁷. Diversas etnias foram contempladas, tendo sido abordados tópicos como: diversidade cultural; índio, negro, branco, japonês; grafismo kadiwéu; a comunidade em que vivo; estudos geométricos na pintura guarani; pinturas sobre os guaranis e kaiowá; desenhos sobre etnia ofaié e kamba; máscaras indígenas; desenhos sobre guató; artesanatos. Esses

⁵⁶ Foram consultados todos os Diários do ano de 2006, de todas as séries, referentes à disciplina de Artes e de Cultura Terena, observando os conteúdos que foram registrados como trabalhados. Aqui, elenco apenas os referentes à Cultura Regional, outros conteúdos não foram registrados por não pertencerem à pesquisa.

⁵⁷ Todos os professores e alunos participaram do Projeto da Feira Cultural, no entanto, não foi possível obter o Projeto impresso, pois o mesmo não foi arquivado e não foi encontrada outra cópia.

conteúdos⁵⁸ formam uma grande rede de significações de identidades, além das culturas indígenas, cada qual com as suas especificidades.

Nas aulas de Artes realizadas na sala de informática, alguns trabalhos foram realizados com a utilização do Power Point. As produções, apresentadas abaixo, representam algumas das etnias estudadas pelos alunos. As atividades foram mediadas pelas professoras Beatriz, de Artes e Maria Amélia, do laboratório de informática, no período vespertino. Todas as atividades foram realizadas no início de março/2006.



FIGURA 22.

Produção dos alunos⁵⁹ em PowerPoint. Padrões Kadiwéu.
Acervo da escola.

A figura 22 demonstra o desenho com interferência, realizado por alunos da 4ª série e com a professora de Artes. A turma estava com a responsabilidade de apresentar a cultura kadiwéu com suas características mais evidentes. Antes de realizarem as produções na sala de informática, os alunos pesquisaram junto aos seus familiares, na tradição oral, o que sabiam sobre a etnia. A professora Maria Amélia auxiliou a pesquisa na internet, copiando algumas imagens. A seguir, as crianças desenharam com pintura a

⁵⁸ Nos registros dos Diários, os conteúdos são elencados sem maiores detalhes.

⁵⁹ Os nomes dos alunos não serão identificados.

dedo, no papel pardo. No laboratório de informática, foi solicitado aos alunos que, a partir da observação de uma ilustração, realizassem desenhos com padrões, _desenhos típicos kadiwéu. Em outra aula, os alunos pintaram vasos comprados pela escola, com desenhos típicos kadiwéu e os apresentaram na Feira Indígena.

Para os desenhos a seguir, foi solicitado aos alunos que desenhassem um índio em sua aldeia, com seus objetos e o localizasse no mapa de Mato Grosso do Sul⁶⁰, de acordo com a etnia pesquisada em cada turma.

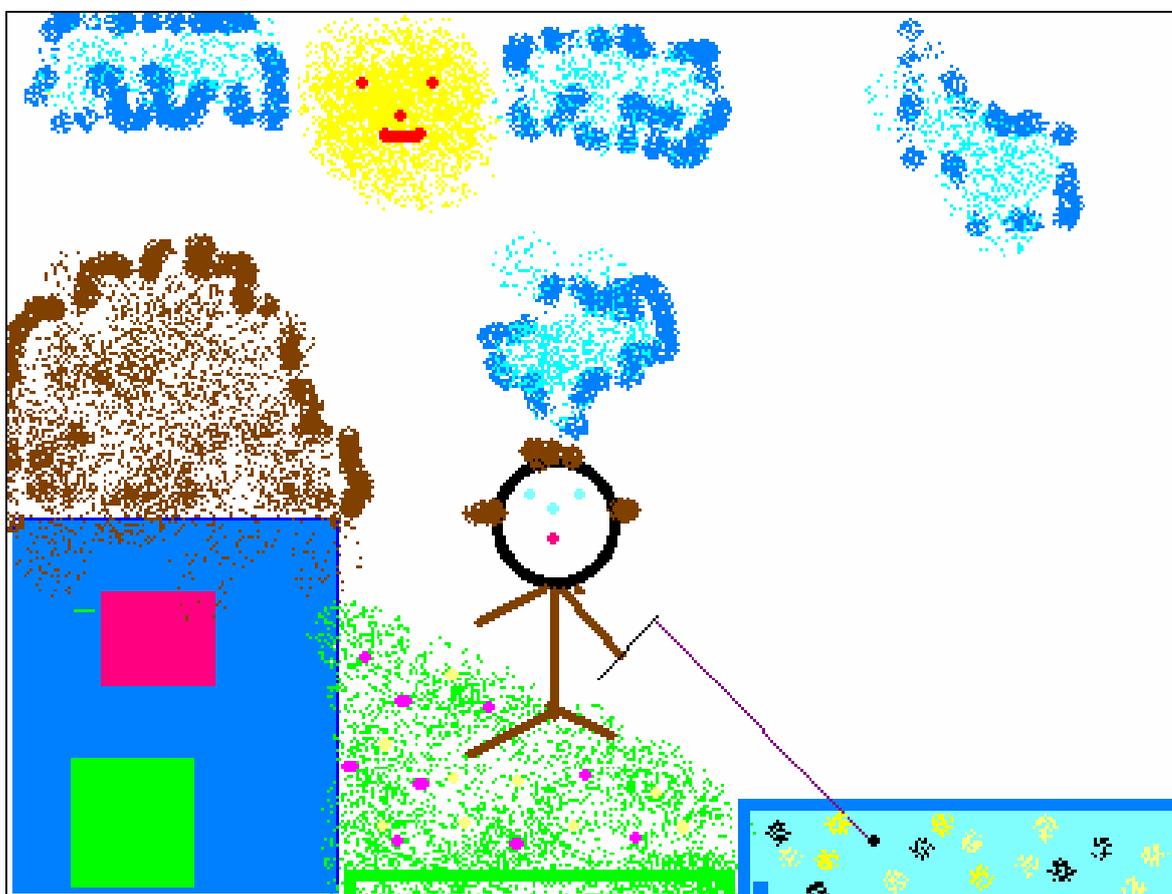


FIGURA 23.

Terena. Alunos: T.S. F. L. e T.V. A.

Fonte: Acervo da Escola.

⁶⁰ Nas figuras apresentadas, foram omitidas as partes das atividades onde os alunos localizavam as etnias no mapa de Mato Grosso do Sul, uma vez que este dado não era objeto de estudo.

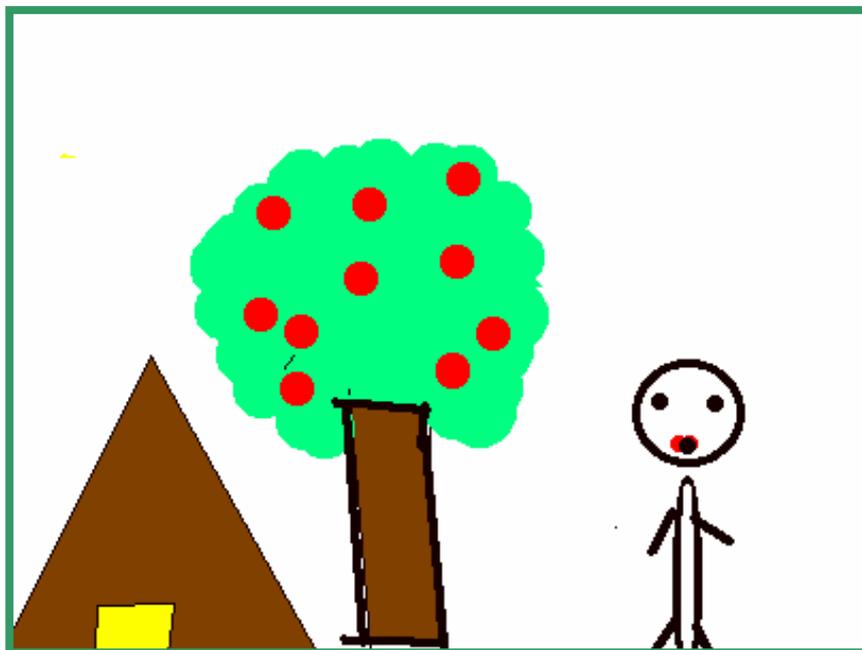


FIGURA 24.
Índio Guató, aluno G. da S.
Acervo da Escola

Os desenhos⁶¹, (figuras 23, 24), foram realizados por crianças de 1ª série que caracterizaram uma etnia solicitada. No primeiro olhar, parece-me que a representação está localizada na vida rural, presa ao passado e às tradições. Indago: e a identidade urbana, intercultural, híbrida? Volto a olhar para a representação do índio terena, encontro similaridades com a aldeia urbana, a casa (verificar figura 12), as plantas próximas à casa, à pesca⁶².

A figura 24 apresenta a etnia guató. Percebo certa similaridade com a ilustração de Gilson Martins (2002), figura 25, sobre a moradia dessa etnia

⁶¹ Sobre desenhos da criança índia, Sônia Grubits, em “A casa: cultura e sociedade na expressão infantil” (2003) pesquisa a identidade de crianças de periferias de diferentes grupos indígenas (Bororo de Mato Grosso e Guarani/Kaiová no Mato Grosso do Sul). Para a autora, os estudos sobre o desenho, de um modo geral, favorecem investigações, entre outros, da identificação de aspectos sociais e culturais do meio ambiente das crianças.

⁶² Próximo ao bairro há uma lagoa e um córrego. Apesar da proibição para banho e pesca, ainda acontecem.

que vive no pantanal, em habitações triangulares cobertas com folhas de bacuri.

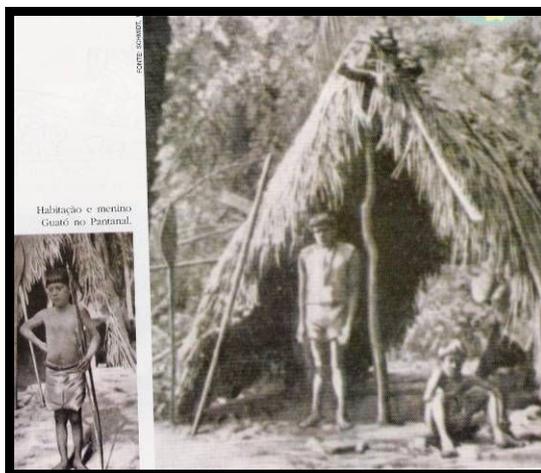


FIGURA 25.

Casa Guató.

Fonte: Gilson Martins, 2002.

Márcia Spyer (2001, p.162) reflete sobre como a escola apresenta o índio e indaga: “Que visão nós, professores, transmitimos aos nossos alunos sobre o índio e sua cultura?” Para a autora, o discurso, a mídia⁶³, os livros didáticos ainda trazem imagens de índios no passado, sem referências do presente. As comemorações ocorrem geralmente no dia do índio. “Tais comemorações persistem até hoje, com a mesma forma e conteúdo na esmagadora maioria das escolas brasileiras (onde o índio é tratado como FOLCLORE – cultura morta – e não como cultura viva)” (SPYER, 2001, p.165).

Na Escola Municipal Sullivan de Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, a culminância dos trabalhos é realizada na Feira Cultural Indígena no mês de abril. A Feira é usada como recurso para divulgação, valorização positiva das identidades indígenas, como comunicação entre a comunidade escolar e a comunidade do bairro e a população campo-grandense.

⁶³ Teresinha Silva Oliveira (2003), em “Olhares que fazem a “diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais” discute como “índios (as) são instituídos (as) como diferentes com base em olhares materializados através de livros didáticos, selos e cartões postais, etc., geralmente presos ao passado distante”.

Difere a cada ano a temática, pois são várias as questões que a comunidade quer discutir.

Em outros bimestres, não ocorreram registros sobre a arte indígena na disciplina de Artes. Vários outros conteúdos são apresentados sobre a identidade regional⁶⁴, tais como a diversidade, consciência negra, folclore, a cidade de Campo Grande, músicas regionais, etc., oportunizando que vários segmentos fossem contemplados.

Acredito que nem tudo que foi realizado sobre a temática da cultura regional tenha sido registrado. Em uma das visitas que realizei, os professores de Cultura e de Artes estavam organizando uma aula-passeio para assistirem, no Teatro Glauce Rocha, ao espetáculo AnDanças Musical Camalote, Lendas e Danças Folclóricas na Fronteira Oeste⁶⁵, no entanto, essa aula-passeio não foi anotada nos diários de classe.

Creio que a ausência de registro está intimamente interligada com a valorização da cultura regional. O regional está próximo da realidade vivenciada, torna-se banal, comum, com sua importância relativizada. Outra hipótese é a de que a prática de registros escolares cumpre apenas formalidades e os eventos extracurriculares não entram como conteúdo escolar na disciplina de Artes.

A diretora pareceu-me constrangida com as ausências dos registros, quando os solicitei. Afirmou que essa realidade iria modificar nos próximos anos.

⁶⁴ Além da identificação da cultura regional, outros itens foram registrados nos Diários de Classe, que neste trabalho não aparecem, uma vez que não são objetos da pesquisa.

⁶⁵ O musical, com Pesquisa, Roteiro e Direção de Marlei Sigrist e com Direção Assistente de Ivonete Simocelli, foi apresentado de 14 a 16 de agosto de 2006, pelo grupo Camalote – Grupo Parafolclórico. Segundo o folder de apresentação, o grupo se apóia nas pesquisas realizadas durante 22 anos pela professora Marlei Sigrist/ DAC/CCHS/UFMS e que gerou a publicação do livro *Chão Batido* (2000) e inúmeros artigos em livros e revistas científicas do país. O roteiro enfoca as origens da cultura popular em Mato Grosso do Sul, desde o período pré-colombiano.

4.4. “Fazeres- especiais”, a arte fora da aula de Artes

Nas aulas de Língua e Cultura Terena⁶⁶ no ano de 2006, os conteúdos abordados foram: alfabeto terena; considerações sobre cultura; breve histórico dos povos indígenas de MS, guató, kadiwéu, guarani, kaiowá, ofaié e terena; povos indígenas não reconhecidos oficialmente: kiquinau, kamba, atikun; breve histórico terena; lenda terena; história do loteamento Marçal de Souza e Hino de Campo Grande traduzido na língua terena, apresentando a importância de situar os terena, geográfica e historicamente. A trajetória dos componentes do bairro é de suma importância para os seus habitantes, espaço de luta, de conquista, de busca de qualidade de vida sem perder a identidade indígena, tornando-se necessárias as discussões sobre a história do loteamento, abertas aos demais componentes da comunidade, oportunizando que entendam e valorizem o sentimento de pertença em ser índio. Esses conteúdos não são pertencentes à disciplina de Arte, porém auxilia no entendimento da arte indígena terena, uma manifestação cultural regional. A professora de Cultura Terena se utiliza desses conteúdos na construção de artesanato, dos “fazeres-especiais”. Sobre a produção indígena, segundo o ISA⁶⁷,

Até hoje, uma certa concepção museológica dos artefatos indígenas continua a vigorar no senso comum. Para muitos, essas obras constituem “artesanato”, considerado uma arte menor, cujo artesão apenas repete o mesmo padrão tradicional sem criar nada novo. Tal perspectiva desconsidera que a produção não paira acima do tempo e da dinâmica cultural. Ademais, a plasticidade das obras resulta da confluência de concepções e inquietações coletivas e individuais, apesar de não privilegiar este último aspecto, como ocorre na arte ocidental.

Confeccionados para uso cotidiano ou ritual, a produção de elementos decorativos não é indiscriminada, podendo haver restrições de acordo com categorias de sexo, idade e posição social. Exige ainda conhecimentos específicos acerca dos materiais empregados, das ocasiões adequadas para a produção etc.

⁶⁶ Em anexo, os conteúdos propostos para as aulas de Língua e Cultura Terena, segundo a Proposta Pedagógica.

⁶⁷ Instituto Socioambiental, Povos Indígenas no Brasil. Acesso: junho/2007.

As produções realizadas na aula de Cultura Terena não se caracterizam pelo “fazer-por-fazer”. São contextualizadas e re-significadas dentro da comunidade. Não se discute apenas o como fazer, mas o porquê é importante fazer e o que este fazer representa dentro da comunidade indígena. Porém, a disciplina de Cultura Terena não possui nenhum registro escrito em Diário de Classe de 2006. Os alunos confeccionam, vendem, adquirem materiais, freqüentam horários sistemáticos para as aulas, mas não há registro oficial dos conteúdos. Acredito que essa diferença está relacionada às trocas de saberes entre os pares indígenas. A oralidade, o “fazer-bem-feito” como marca distintiva da identidade indígena, a mediação dos saberes possui outra elaboração da qual o registro escrito não tem o mesmo significado. No entanto, fui informada pela professora de Cultura Terena, que em 2007, os registros tornaram-se freqüentes.

Na construção, outrora os adornos serviam como marca identitária, tornando assim importante a sua confecção e o seu uso. As mulheres aprendiam a construir seus adornos dentro da tradição, as mais velhas ensinavam as mais novas. Diversos materiais eram utilizados: ossos, dentes de animais, sementes (lágrima de cristo, pau-brasil, olho de cabra entre outros) e o pindó para confeccionar anéis. Nas aulas de Cultura Terena, a tradição da construção dos adornos continua a ter significado com identidade dentro da comunidade, no entanto adquirem novas modalidades com adequações das circunstâncias, da realidade local, dos materiais utilizados. Na atualidade, aprende-se na escola. O processo de produção alterou-se. Não se colhem matérias na região para o fabrico. Compram-se. O produto não é restrito ao uso pessoal. Vende-se. Alguns exemplos de produções podem ser apreciados a seguir.



FIGURA 26.

Artesanato “A” confeccionado na aula de Cultura Terena, exposto para venda.



FIGURA 27.

Artesanato “B”.

O material para a confecção é todo comprado. A venda é justificada para aquisição de novos materiais e a realização de novas composições. Para que construir tais adornos? Para se sentir terena, para ressignificar a

identidade terena, de forma que se tenham laços com a tradição e que seja contemporânea, estabelecendo elos com a diversidade, com o outro. Todos podem usar, admirar, comprar e valorizar a estética indígena terena.

Foi possível perceber nos depoimentos dos profissionais da Escola Municipal Sullivan de Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, que as construções de artesanatos têm grande significado para a comunidade escolar, como marca distintiva. Estes fazeres – especiais, freqüentemente, são expostos fora do contexto escolar⁶⁸, carregando a marca da identidade dos que os realizaram. Com olhar mais atento, percebe-se que estes objetos são resignificados, não estão presos ao passado, com processos de construção própria do momento vivenciado. Essas construções artísticas marcam uma coletividade, em que “fazer-bem-feito” é essencial. Um “fazer-bem-feito” que se caracteriza pelo empenho no uso da técnica, da estética de uma coletividade, aliada à poética pessoal.

Na construção artística, a preocupação com o fazer “bem-feito”, com critérios estéticos rigorosos, demonstrado pela professora Maria Auxiliadora, encontra ecos na pesquisa de Ivone Richter, realizada em uma escola de Santa Maria (RS), em parceria com outros componentes, e que discute, entre outros, a interculturalidade, a estética do cotidiano, a questão do gênero nas aulas de artes visuais. A pesquisadora entrevistou cinco mulheres⁶⁹ com ‘fazeres-especiais’, sobre as suas produções e trabalha com os alunos da escola, oportunizando a prática intercultural. Na pesquisa, a autora estuda a estética do cotidiano,

Subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação.(RICHTER, 2003, p.20, 21).

⁶⁸ Em uma das visitas, maio/2007 fui informada de que os artesanatos estavam em Brasília – DF, expostos como produção de alunos de uma aldeia urbana.

⁶⁹ As mulheres eram de cinco etnias diferentes. Sendo uma de origem européia alemã, outra portuguesa, uma japonesa, uma africana e uma indígena. Todas tinham “fazeres especiais” que se destacavam em sua comunidade e que assumiam o papel de transmissão do aspecto cultural que dominavam.

A estética do cotidiano, o ‘fazer especial’ é um fazer carregado de sentido, que requer intenção e deliberação, ‘o valor estético tanto pertence à experiência comum como a uma extensão especializada do mesmo domínio (RICHTER, 2003, p.23). A autora afirma que é necessário ampliar o conceito de arte, não fixar a ‘belas-artes’ em contraponto a ‘artes menores’, ‘artes populares’ ou folclore, termos que muitas vezes são carregados de preconceitos, tornando necessário, romper com fronteiras entre a arte popular e a arte erudita.

Quanto aos fazeres especiais, a necessidade do “fazer bem feito” é para atribuir valor à produção. Richter afirma que na arte pura como na arte aplicada, funcional, o ‘fazer especial’ revela a esfera especial da realidade. A realidade tornada ‘especial’ provoca em nós reações de emoção e sensibilidade que não acontecem numa realidade ‘não especial’. Consideramos que os objetos produzidos no cotidiano, sem uma intenção de produzir arte, mas certamente com uma intenção estética muito definida de “fazer especial”, podem e devem ser considerados como objetos artísticos (RICHTER, 2003, p.108).

Segundo a autora, a arte não deve ser diferenciada com termos popular e erudita, tornando-se difícil de definir o que é e o que não é arte. Lembra que esse é “um dos pontos mais difíceis de serem aceitos e modificados pelas (os) professoras (es) de arte, gerando sempre a questão: e o artesanato, como cultura popular, é ou não é arte?” (RICHTER, 2003, p.200). Explica a autora:

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

Bastos (2005), que pesquisa propostas em Arte/Educação baseada na comunidade, na busca da não distinção entre a arte rotulada como erudita ou popular, afirma que essa atitude:

[...] contribui com uma concepção de arte que combina várias categorias do fazer artístico, inclusive, por exemplo, tradições

regionais, artesanato local, arte tradicionalmente produzida por mulheres, arte popular, média, etc. Todas essas formas são valorizadas igualmente enquanto parte integral da cultura da comunidade (BASTOS, 2005, p.229).

Revela a autora que tais práticas educativas promovem mudanças sociais significativas, novas leituras de mundo, uma vez que “freqüentemente, a arte que existe em nossa vida cotidiana é invisível” (Bastos, 2005, p.230), e com a sua visibilidade, a comunidade adquire maior discernimento sobre a própria cultura.

As práticas realizadas na Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do Futuro”, tanto nas aulas de Artes como nas da Cultura, desvelam a preocupação com a identidade regional indígena. Há dificuldades no caminho de construção de uma educação intercultural, em perceber a cultura híbrida, em romper com estereótipos, com discursos colonizadores, em perceber as relações de poder existentes. A identidade indígena não se faz apenas com conteúdos ligados ao artesanato ou arte indígena, mas sem dúvidas, a valoração dessa prática serve como instrumento de mediação entre culturas plurais que convivem num mesmo espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

GENOCÍDIO

Emmanuel Marinho

Tem pão velho?
Não, criança
Tem o pão que o diabo amassou
Tem sangue de índios nas ruas
E quando é noite
A lua geme aflita
Por seus filhos mortos.
Tem pão velho?
Não, criança
Temos comida farta em nossas mesas
Abençoada de toalhas de linho, talheres
Temos mulheres servis, geladeira
Automóveis, fogão
Mas não temos pão.
Tem pão velho?
Não, criança
Temos asfalto, água encanada
Supermercados, edifícios

Temos pátria, pinga, prisões
Armas e ofícios
Mas não temos pão.
Tem pão velho?
Não, criança
Tem sua fome transvestida de trapos
Nas calçadas que tragam seus pezinhos
De anjo faminto e frágil
Pedindo pão velho pela vida
Temos luzes sem alma pelas avenidas
Temos índias suicidas
Mas não temos pão.

Tem pão velho?
 Não, criança
 Temos mísseis, satélites
 Computadores, radares
 Temos canhões, navios, usinas nucleares
 Mas não temos pão.
 Tem pão velho?
 Não, criança
 Tem o pão que o diabo amassou
 Tem sangue de índios nas ruas
 E quando é noite
 A lua geme aflita
 Por seus filhos mortos.
 Tem pão velho?

 Não, criança.

Emmanuel Marinho, poeta que atua em Mato Grosso do Sul, apresenta a situação de alguns índios urbanos. O enredo leva a refletir sobre as relações de poder estabelecidas na sociedade, como as identidades são construídas, qual a valoração que a cultura indígena recebe. Não. Não se quer pão-velho, resto, o que sobra. Crianças indígenas pedintes... Como se fosse natural viver à margem da sociedade, viver de forma menosprezada, com seus costumes, cultura, identidade desvalorizada. O desejo é de trocas, interação, espaços com fronteiras deslizantes, re-significadas.

Neste estudo que finalizo, com caminhos e descaminhos percorridos, tecer relações entre cultura regional, arte, identidade e interculturalidade. Argumentei sobre as relações humanas e de poder que convivem no ambiente escolar, sobre práticas escolares que colaboram na construção das identidades híbridas.

Enfoquei parte da cultura regional de Campo Grande e do Estado de Mato Grosso do Sul, que se traduz de forma híbrida; a identificação regional que pode ser comparada a uma figura poliédrica, cuja faceta enfocada, revelou a arte indígena. Refleti sobre a situação de povos indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul que lutam por suas espacialidades e suas identidades.

Para visualizar as relações estabelecidas, investiguei propostas pedagógicas em Artes sobre a cultura regional, identificando as relações de poder, identidade e diferença. Procurei, incessantemente, conhecer como a arte regional indígena é traduzida no espaço escolar, como a região de fronteira é vivenciada e como a disciplina de Arte contribui para tais construções. Senti a necessidade de pesquisar quais conteúdos, relativos à cultura regional, são oferecidos e qual olhar lhes é atribuído.

Na investigação, alguns requisitos foram imprescindíveis. Considerei que pensar na educação dos anos iniciais do ensino fundamental, é pensar no desenvolvimento de crianças. Crianças que são sujeitos que constroem as suas identidades de acordo com o que o seu entorno favorece, em que a fruição em arte é de suma importância neste processo de construção.

Enfoquei a arte no ambiente escolar, como ato expressivo, criador, que proporciona dialogar com o contexto cultural em que foi produzido, conteúdo da vida humana, com forma particular de poetizar, que percorre caminhos incontáveis. Trilhei caminhos explanando sobre a produção artística que carrega, em si, sentimento, imaginação, simbolização, códigos. Linguagem com sistema estruturado de signos que podem ser decodificados. Linguagem que usa como via de expressão o fazer, o conhecer e o exprimir. Devido às suas características, passíveis de serem ensinadas, discutidas, apreciadas, vivenciadas em experiências.

Assim, há a necessidade do apreciador (professor, aluno) fruir arte, que estabeleça sentido com a produção artística, e com seu repertório individual e coletivo, abrindo-se a novos olhares, à percepção do outro e a si mesmo. A postura do professor sensível à diversidade é imprescindível ao estímulo à construção de olhares curiosos, criativos e atentos à leitura de mundo, rumo a uma educação intercultural, na percepção do outro, na reciprocidade, na inter-relação, na interação entre os componentes escolares.

Ao investigar a arte e seu ensino, oportuno-me discutir sobre aspectos identitários. A arte propicia estabelecer relações com identidade, diversidade e diferença, uma vez que trabalha com símbolos e significados, em diálogo com as diversas culturas existentes. No estudo, a identidade

indígena e sua manifestação artística que ficou mais evidente foi a terena. Percebi que o sentimento de identidade de ser índio não está no local de nascimento, no padrão “aldeia rural”, mas por toda a simbologia presente no seu sistema de representação cultural, ocasionando identificações.

Na Escola Sullivan Silvestre de Oliveira – Tumune Kalivo “Criança do Futuro”, a arte se fez presente na disciplina de Artes e de Cultura Terena. A Arte e a Cultura regional indígena somam como diferencial da proposta escolar, como marca identitária. Nestes dois cenários, conteúdos da disciplina obrigatória, com rígidas determinações e os extra-curriculares, mais flexíveis e com adesão espontânea, a estética indígena é reverenciada.

Acredito que o momento mais intenso da comunidade é a Feira Indígena, no mês de abril. No entanto, existem aspectos que devem ser ressaltados como o perigo do discurso colonialista, em que as representações culturais possuem forças desiguais. Há o perigo de se utilizar o estereótipo, índios com identidades fixas no passado, o mito do bom selvagem e de vozes sutilmente silenciadas. Sou levada a crer que a Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira - Tumune Kalivo “Criança do Futuro”, ou ainda, a educação em um sentido mais amplo, deva prestar maior zelo na leitura, no discurso visual, no trabalho com a diversidade de estilos, linguagens, concepções de padrões estéticos e, deste modo, estabelecer elos com a alteridade.

Para tal, é necessário o rompimento com a visão monocultural para um posicionamento intercultural, sem discriminação da multiplicidade de linguagens e textos culturais, não ignorando o diferente, o não padronizado. Entender que é no discurso que os sujeitos são referenciados em situação desfavorável, menosprezados e deslocada a diferença. Entender a necessidade de considerar a cultura de cada componente escolar, nos elos que ligam e separa, na busca de um terceiro espaço em processo de negociação. Campo fértil para reflexões, com rupturas na criação de estereótipos e mitos que se fazem presentes como estratégia de marginalização. O encontro destas fronteiras depende do olhar construído social e culturalmente.

Para que a arte se torne significativa, e especialmente dentro de um ambiente escolar, ela exige esforço diante da cultura, tanto na construção como na leitura do discurso expresso na linguagem apreciada, ampliando a visão intercultural, ir além da convivência escolar entre os sujeitos de diversas etnias. Para Fleuri, o trabalho com a cultura, no processo educativo, implica reconhecer a interação entre diferentes modos de ser humano, que se desenvolvem como forças de tensão (2003, p.70). Tais tensões são evidentes no espaço escolar.

Os professores entrevistados almejam um encontro intercultural, que pode ser percebido no empenho de realização de suas atividades, mas as tensões se fazem presentes em seus trabalhos como algo que não se comenta, observado nas entrelinhas, o que me remete aos registros escolares do ano de 2006, nem sempre atentos aos detalhes. Aquilo que não é registrado, não deixa marcas, é silenciado, fica fora da sentença. O não registro sugere as artimanhas dos mitos silenciadores. Demonstra como o poder se instala nos discursos construídos dentro das práticas escolares. Percebo a necessidade da construção de novas perspectivas, novas práticas educacionais.

Neste estudo de caso, pude concluir, provisoriamente, alguns aspectos da pesquisa. A comunidade da Aldeia Urbana Marçal de Souza é balizada pela demarcação do seu espaço geográfico e de sua identidade indígena, permeada pelas relações de poder. Nas propostas escolares fica evidente a importância da construção da cultura indígena, especialmente a terena, apesar da escola não ser indígena. As disciplinas diferenciadas oferecidas, ministradas por professores indígenas que dominam a tradição oral e os fazeres especiais, a índios e não-índios, representam a força, ainda que isolada, da presença indígena na cidade de Campo Grande.

O trabalho com a arte e a cultura regional indígena é voltado para a Feira Indígena, momento significativo para a coletividade como marca distintiva, apesar de restrita à determinada época do ano. Há dificuldades na construção de saberes relacionados a outras culturas indígenas, pela ausência de livros de apoio.

Nas práticas escolares, buscam-se as relações interculturais, o que pode ser observado na Proposta Pedagógica. A produção dos alunos pode ser traduzida na construção de olhares receptivos à estética indígena, especialmente aos “fazeres especiais”. A re-significação é ressaltada na diferenciação dos ensinamentos na aldeia urbana; outrora estes saberes eram ensinados na tradição oral, pelos mais velhos. Na realidade do Marçal de Souza, são trabalhados os saberes no ambiente escolar. A arte, a estética indígena é repleta de significados que são constantemente, re-significados e que se fazem presentes nas aulas de Cultura Indígena e na disciplina de Artes.

Os fenômenos culturais são construções sociais, com processos de negociações permanentes, resultando em fronteiras culturais re-significadas. Assim, a comunidade busca como marca da diferença ser indígena, e não ser vista como exótica, vivendo em um mundo paralelo. Exigem serem vistos como sul-mato-grossenses, campo-grandenses e indígenas e não como índios que vivem em Campo Grande. Buscam um ensino intercultural, em que as diferenças sejam observadas.

Encerro este estudo com novas dúvidas sobre a educação intercultural em uma comunidade com número significativo de alunos indígenas. Procurei focalizar o trabalho do professor, mas não evidenciei o olhar da criança sobre essas produções, como ela percebe a construção de sua identidade. Como se vê, criança, índia, moradora da primeira aldeia urbana do Brasil e como as crianças não índias percebem a outra, como são as relações entre as crianças neste espaço plural. Apesar das dúvidas surgidas, procurei refletir sobre a importância do ensino de arte na construção da identidade do aluno, em uma perspectiva intercultural, valorando todas as manifestações presentes no ambiente escolar.

Na Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira - Tumune Kalivo “Criança do Futuro”, a comunidade escolar caminha à procura de um diálogo intercultural, diálogo entre índios e não-índios em que, às vezes, a não-sentença ocorre. Urge o reconhecimento de que há diversidade de identidade, que as identidades não são estáveis, fixas e que ocorrem deslocamentos com descontinuidades contraditórias. As identidades indígenas, assim como as suas culturas e suas artes são diversas. Identidade unificada é uma fantasia,

forma de controle e de poder. O discurso do estereótipo faz pensar que índios são todos iguais e, geralmente, referenciados de forma pejorativa. O discurso leva a crer que determinados fatos e acontecimentos são naturais, ocultando as construções sociais permeadas pelas relações de poder.

Instigada pelas práticas escolares em Artes, utilizei como metáfora o “tecer com tramas e urdiduras poéticas” as relações estabelecidas entre o ensino da arte e a Cultura Regional indígena no espaço escolar, argumentando sobre a importância de evidenciar e aliar a cultura regional e o ensino da arte como possibilidades para uma educação intercultural.

Concluo esta pesquisa, com o desejo de ampliá-la. Aprofundar o estudo sobre o ensino da arte e suas relações na construção da identidade do educando. Ambicionei, na trajetória da investigação realizada, fornecer elementos para a discussão das práticas pedagógicas na disciplina de Artes buscando que a poética pessoal de cada sujeito, inserido no ambiente escolar, seja considerada, apreciada e vivenciada, e que a alteridade estabeleça elos que se revelem em padrões estéticos, evidenciados pelos olhares sensíveis, cuja apreciação mais significativa seja o respeito e a percepção do outro.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Nelson (org). **Mostra do Redescobrimento**. Fundação Bienal de São Paulo – São Paulo: Associação Brasil 500 anos Arte Visuais, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Formação Intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&, 2003.

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

_____, (org) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. a

_____, (org) **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002. b

_____(org) **Arte – Educação: leitura no subsolo**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2002. c

_____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: ed Perspectiva, 2002. 5ª ed.

_____. **Recorte e colagem: influência de Jonh Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989. 2ª Edição.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNATI,P; STREIFF – FENARTE, J. **Teorias da etnicidade**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação editora da Unesp, 1998.

BELLOCHIO Cláudia Ribeiro. Professor dos Anos Iniciais de Escolarização e a Educação Musical Escolar: Discutindo Formação e Práticas Educacionais. In: CORRÊA, Ayrton Dutra. **Ensino de artes: múltiplos olhares**. Ijuí/RS: Ed. Unijui, 2004.

BENETTI, Mariceia. **Estética neobarroca: fragmenos de estudos para apreciação de produções culturais**. Canos: Ed. ULBRA, 2004.

BHABHA, Homi. A outra questão: o estereotipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. In. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul: Do Estado sonhado ao Estado Construído (1892 –1997)**. Tese de Doutorado, USP, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria. LADEIRA, Maria Elisa. **A história do povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.

BORGES, Fernando Tadeu de Miranda. **Do extrativismo à pecuária: algumas observações sobre a história econômica de Mato Grosso (1870 a 1930)**. Cuiabá: Genus Gráfica. 1991.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a Arte**. 7 ed. São Paulo : Ática. 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. Lei nº2.787, de 24 de dezembro de 2003. **Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Assembléia Legislativa, 2003. Publicada no Diário Oficial nº 6.153, de 29 de dezembro de 2003.

_____. Lei nº2.791, de 30 de dezembro de 2003. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Assembléia Legislativa, 2003. Publicada no Diário Oficial nº 6.155, de 31 de dezembro de 2003.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6.ed.São Paulo: Cortez, 2003.

CABRAL, Paulo Eduardo Cabral. In: **A Formação étnica e demográfica. Campo Grande 100 anos de construção.** 1999.

CABRAL, Paulo Eduardo. **Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul:** Algumas Reflexões. Campo Grande: ed. UNIDERP, 2002.

CANCLINI, Nestor Garcia. O porvir do passado. In. **Culturas Híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2003.

CHALMERS, Grabam. Seis anos depois de *Celebrando o Pluralismo:* transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. In: BARBOSA, Ana Mãe (org.) **Arte/Educação Contemporânea – Consonâncias Internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

COLI, Jorge. **O Que É Arte?** Brasília: Brasiliense, 1990.

CORRÊA, Valmir Batista. **“História e violência em Mato Grosso – 1817 – 1840”.** Campo Grande: UFMS, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. ? In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2.

_____, Valmir Batista. **O Trabalhador Rural e Urbano na Terra dos Coronéis.** Intermeio, R. Mestrado Ed., Campo Grande: UFMS, v.1, n.1, 1995.

DUARTE, Júnior, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação.** 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

ESPÍNDOLA, Humberto. **Panorama Retrospectivo Bovinocultura -1967 – 2002.** Cuiabá: UFMT, 2003.

FERRAZ, M. H. C. e FUSARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

FIGUEREDO, Aline. **Artes Plásticas no Centro-Oeste.** Cuiabá, UFMT, MACP, 1979.

_____ . **A propósito do boi.** Cuiabá: UFMT. 1994.

_____ . **Arte aqui é mato.** Edições MACP/UFMT, Cuiabá, 1990.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.) **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte E Seu Ensino, Uma Questão ou Várias Questões? In: BARBOSA, Ana Mae (org). – **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

FUSARI, Maria F. e FERAZ, e Maria Heloísa. **Arte na Educação Escolar**. 2. ed. Revista - São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Alexandra, LOBO, Renata Araújo. Currículos oficiais e currículos praticados: a diversidade vai à escola? In: **Redes Culturais, diversidade e educação**. OLIVEIRA, Inês B., SAGARBI, Paulo. (orgs). Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

GUIMARÃES, Acyr Vaz. **Mato Grosso do Sul, sua evolução histórica**. Campo Grande: UCDB, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

----- . **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte, UFMG: Brasília, 2003.

----- . **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v.22, n2, jul/dez. 1997.

----- . Quem precisa da identidade? In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, Um conceito antropológico**. 17 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. As Vidas dos “Artistas Famosos” Educam? Produção de Discursos Sobre Arte, Artista E Gênero. A pluralidade cultural e o ensino de arte. In: CORRÊA, Ayrton Dutra. **Ensino de artes: múltiplos olhares**. Ijuí/RS: Ed. Unijui, 2004

MARTINS, Mirian Celeste F. D. PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. T. T. **Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo:FTD,1998.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos E Terminologia – Aquecendo Uma Transformação: Atitudes E Valores No Ensino De Arte. In.. BARBOSA, Ana Mae (org). – **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo : Cortez, 2002.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediação**: provocações estéticas. São Paulo: Pós-graduação do Instituto de Artes/Unesp, 2006 (org e coord. do Grupo de Pesauisa Arte/Cultura/Público).

MARTINS, Gilson Rodolfo. **Breve Painel Etno-Histórico de Mato Grosso do Sul**. 2.ed.ampl.e ver. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena**: palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBER, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T, T, da (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NESSIMIAN, Maria Celène de Figueiredo. **Cultura e Arte em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, FCMS, 2006.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. Revendo Os Vínculos Entre Trabalho, Arte e Educação In: CORRÊA, Ayrton Dutra. **Ensino de artes**: múltiplos olhares. Ijuí/RS: Ed. Unijui, 2004.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. – 2. ed.- São Paulo, Cortez, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1991.

PILLAR, Analice Dutra. A Educação do Olhar no Ensino da Arte. In. BARBOSA, Ana Mae (org). – **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

READ, Hebert. **A educação pela arte**; trad. Valter Lellis Siqueira – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICHTER, Ivone Mendes. A PLURALIDADE CULTURAL E O ENSINO DE ARTE. In: CORRÊA, Ayrton Dutra. **Ensino de artes**: múltiplos olhares. Ijuí/RS: Ed. Unijui, 2004.

_____, Ivone Mendes. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano Nno Ensino das Artes Visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____, Ivone Mendes. Multiculturalidade E Interdisciplinarietà. In. BARBOSA, Ana Mae (org). – **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos Metodológicos. In. BARBOSA, Ana Mae (org). – **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, J. Barbosa. **História de Mato Grosso do Sul**. São Paulo: Ed. Do Escritor. 1984.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Memória da arte em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS/Cecitec, 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: **Territórios Contestados**. SILVA, Tomaz Tadeu. E MOREIRA, Antonio Flávio. (org). 3. Ed. Editora Vozes, Petrópolis, 1999.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC. 1999.

SGANZERLA, Alfredo. SILVA, Neli Guimarães. **A Epopéia Terena**. Campo Grande: UCDB, 2004.

SIGRIST, Marlei. **Chão Batido**: a cultura popular de Mato Grosso do Sul: folclore, tradição. Campo Grande: UFMS, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença** – A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____,(org). A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. Sobre a espacialidade do outro e da mesmidade- notas para uma deslocalização (permanente) da alteridade. In. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Maria Izabel Porto de, FLEURI, Reinaldo: Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In. FLEURI,R.M. (org.). **Educação intercultural mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

SOUCY, Donald. Não Existe Expressão sem Conteúdo. In: BARBOSA, Ana Mae(org). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez 2005.

SPYER, Márcia. A questão da Identidade Étnica na sala de aula: a cultura indígena. In: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

WEINGARTNER, Alisolete Antonia dos Santos . **Campo Grande,uma cidade em busca de sua identidade**.Revista ARCA, nº6, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira.. São Paulo : Ed. Paz e Terra, 1992.

ZAMBONI, Silvio. **A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DOCUMENTOS

PROPOSTA PEDAGÓGICA, Escola Sulivan Silvestre de Oliveira, Tomune Kalivo “Criança Do Futuro”. Campo Grande, MS, 2004.

DIÁRIOS DE CLASSE, Escola Sulivan Silvestre de Oliveira, Tomune Kalivo “Criança do Futuro”. Turmas, Pré, 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental. Campo Grande, MS, 2007.

CENSO ESCOLAR 2006.

PESQUISA DIGITAL

Alma Guarani. <http://zedu.musicas.mus.br/letras/391084/> Acesso em 7/10/2007.

BARBOSA, Ana Mãe. PGM 3 - **Arte: perspectivas multiculturais.** A multiculturalidade na educação estética. Ana Mae Barbosa. <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/mee/meetxt3.htm>. Acesso em 23/08/2006.

FREIRE, José R. Bessa . O Patrimônio Cultural Indígena. In: **Programa De Estudos Dos Povos Indígenas.** <http://paginas.terra.com.br/educacao/Ludimila/prohist.htm>. Acesso: 10/07/2007.

GRUBITS, Sonia. **A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil.** Psicol. Estud. Vol.8. no. Esp. Maringa 2003. <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em julho/2007.

Instituto Socioambiental. **ISA.** <http://www.socioambiental.org/pib/>. shtm. Acesso: junho/2007.

JÚNIOR, José Ferraz de Almeida. http://www.dezenovevinte.net/bios/bio_aj.htm. Acesso: 15/07/2007.

MEIRELES, Vítor <http://www.pitoresco.com/brasil/victor/victor.htm>. Acesso em: 15/07/2007.

OLIVEIRA Teresinha da Silva. **Olhares que fazem a "diferença":** o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais.. Rev. Bras. Educ. n.22 Rio de Janeiro jan./abr. 2003. <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em julho/2007.

ReporterBrasil -Aldeia Urbana, site
<http://www.reporterbrasil.com.brexibe.php>. Acesso 13/03/2005.

DISCOS COMPACTOS

GRUPO ACABA **Canta-dores do Pantanal**. 30 anos de música, pesquisa e cultura. RG EDITORA LTDA. Campo Grande, MS.

EMMANUEL MARINHO. **Teré**. 2001. 1 disc compact digital áudio. Microservice. Manaus, AM.

T

ANEXOS

ANEXO I

CNEC – Campanha Nacional de Escolas de Comunidade. Oliva Enciso.



1. Mostra de Artes 1996, Morada dos Baís.
2. Exploração de tintas, Educação Infantil.
3. Mostra de Artes 1997. Espaço Otávio Guizo.



4. Visita ao Espaço Cultural SESC. (2001).
5. Vista Pantanal/Corumbá/Bolívia. (2000)

ANEXO II

E M PREF. MANOEL INÁCIO DE SOUZA



1. Aluno preparando tela em material alternativo para Mostra de Artes (2003).
2. Apreciação da Mostra de Artes (2004).
3. Vista do artista plástico Humberto Espídola - centro da foto, de óculos. (2004)
4. Trabalhos com temáticas indígenas. (2003).

ANEXO III

AULAS NORMAL SUPERIOR



1. Visita ao Marco, acadêmicos do Normal Superior (2007).



2. Artista plástica Lazara Lessonier, com os alunos do 3º Ano do Normal Superior, 2007.p

ANEXO IV

ATIVIDADES JORNADAS ACADÊMICAS:

Nas ilustrações abaixo, registram alguns momentos dos minicursos oferecidos aos acadêmicos do curso Normal Superior. Os artistas visitados, encontram-se destacados pelas flechas indicativas.



1. Visita à artista plástica Rosane Bonamigo(2003).
2. Construção de suporte alternativos.(2002).
3. Visita à artista plástica Leonor Lage, (2003).
4. Visita ao escultor Anor Pereira Mendes, (2003).

Ficha catalográfica

Heimbach, Nilva

H468c Cultura regional e o ensino da arte: caminho para uma prática intercultural?
Estudo de caso E.M.Sulivan Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono “Criança do futuro” / Nilva Heimbach; orientação Adir Casaro Nascimento. 2008
139 f. + anexos

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mestrado em educação, 2008.

Inclui bibliografia

1. Arte - Estudo 2. Cultura regional indígena I. Nascimento, Adir Casaro
II.Título

CDD-700.7

Bibliotecária responsável: Clélia T. Nakahata Bezerra CRB 1/757