

NILVA HEIMBACH

**CULTURAS INDÍGENAS, ENSINO DE ARTE E A LEI
11.645/2008: possibilidades interculturais?**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande, MS
julho 2019

NILVA HEIMBACH

**CULTURAS INDÍGENAS, ENSINO DE ARTE E A LEI
11.645/2008: possibilidades interculturais?**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado, do Programa de Pós- Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação
Orientadora: Adir Casaro Nascimento



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande, MS
julho 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana

H467c Heimbach, Nilva
Culturas indígenas, ensino de arte e a Lei 11.645/2008:
possibilidades interculturais?/ Nilva Hembach.-- Campo
Grande, MS : 2019.
213 p.: il.;

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2019
Bibliografia: p. 201 - 210

1. \$a Brasil \$t [Lei n. 11.645, de 10 de março de
2008] - Índios. 2. Índios - Cultura - Educação. 3.
Arte indígena - Estudo e ensino. . I. Título.

CDD: Ed. 21 -- 371.97981

“CULTURAS INDÍGENAS, ENSINO DE ARTE E A LEI 11.645/2008: possibilidades interculturais”.

NILVA HEIMBACH

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Orientadora Adir Casaro Nascimento
Prof.^a Dr.^a Iara Tatiana Bonin (PPGEDU/ULBRA) Examinadora Externa Iara T. Bonin
Prof. Dr. Jacques Henri Maurice Gauthier (UNIJORGE/BA) Examinador Externo Jacques Henri Maurice Gauthier
Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Examinador Interno José Licínio Backes
Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Examinadora Interna Maria Cristina Lima Paniago

Campo Grande/MS, 02 de julho de 2019.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Mestrado e Doutorado

DEDICATÓRIA

Aos meus amados filhos e filhas,

Gabriela,

Renato,

Renan e Tatiana.

e aos meus pais,

Nilva

Guilherme (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que auxiliaram no sonho, no desejo e na construção e escrita da tese. Pessoas que apoiaram, acreditaram, acompanharam a trajetória da edificação da pesquisa. Construção que, em mim, gerou contentamento, estímulos para o desenvolvimento dos estudos, da escrita, estímulos para a busca da cultura da paz. Agradeço pela construção coletiva, em que cada componente teve seu destaque e influência.

Aos meus filhos, que tanto incentivaram para a realização do sonho de continuidade dos estudos. Incentivos, palavras de conforto, apoio para a realização. Beijos, abraços, palavras carinhosas marcaram a trajetória.

Aos meus familiares que compreenderam minhas ausências nos encontros familiares, nos “almoços de domingo”, que respeitaram meu silêncio tão necessário aos estudos.

Amigos e colegas de trabalho, que tanto incentivaram minha pesquisa, com sugestões de leituras, empréstimo de materiais e com a celebração de cada etapa concluída, obrigada!

Aos colegas e professores PPGE -UCDB, que, com suas interferências, auxiliaram-me a visualizar outras perspectivas para o desenvolvimento da pesquisa. Agradeço pelas informações, pelas reflexões e discussões que foram realizadas durante o desenvolvimento do projeto e da pesquisa. Professores e colegas de linhas de pesquisas distintas, os quais a cada comentário auxiliavam-me a observar facetas distintas sobre o mesmo material.

Aos colegas indígenas, de modo especial, aos participantes da Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e do Grupo de Pesquisa Educação e

Interculturalidade (GPEIN), que tanto apontaram caminhos para a discussão sobre o lugar da educação institucionalizada para as diversas coletividades. Ferramentas para a construção do estudo.

Aos professores entrevistados, os “círculos cromáticos”, sem os quais, com suas preciosas informações, a pesquisa não seria possível. Professores corajosos, que ofereceram suas percepções e realizações de propostas, concepções, dúvidas e dificuldades. Círculos cromáticos que desnudaram suas vestes professorais para discutirem como professores não indígenas traduzem as culturas e as artes indígenas para alunos não indígenas, na esperança de caminhos mais reflexivos. Profissionais que acreditam em um ensino da Arte mais justo, reflexivo e aberto a novas aprendizagens, em que o diálogo com o “outro” se faz parte integrante do processo educacional.

A minha estimada Roziner Guimarães pela importante revisão textual, com sua alegria contagiante e luta contra o poder hegemônico. Obrigada pela sua colaboração na revisão dos textos que compõem essa produção.

Aos professores, membros da banca, os quais dedicaram tempo, com leitura criteriosa, proporcionaram sugestivas leituras, apontaram novos caminhos e descaminhos na escrita da tese.

À professora Dra. Iara Tatiana Bonin, pela gentileza em participar do processo de avaliação da pesquisa. Mesmo sem saber, ela participou de todo o processo de construção da tese. Ler os seus escritos impulsionaram o desejo da pesquisa e o ingresso no doutorado.

Ao professor Dr. José Licínio Backes, que, com sua percepção e conhecimento sobre a identidade, estudos culturais, Modernidade/colonialidade, debates em aulas, sugestões de leitura, impulsionaram a base epistemológica da pesquisa.

Ao professor Dr. Jacques Guathier, que, com seus escritos e acolhimento, fizeram-me entender a possibilidade de pesquisar com o “corpo inteiro”. Ponderações que me ensinaram a realizar inscrições poéticas no corpo do texto.

À professora Dra. Maria Cristina Paniago, que, com sua doçura e o trato com as palavras, levaram-me à reflexão dos sentidos construídos. Pelo estímulo em usar as tecnologias no contemporâneo globalizado, no uso do *WhatsApp*, no campo da pesquisa, o que permite não apenas ir a campo, mas “estar em campo”.

À minha querida orientadora Dra. Adir Casaro Nascimento, ou simplesmente, Adir. Mulher forte e delicada, intelectual que não se omite, estudiosa e defensora de uma educação intercultural, da educação indígena e do protagonismo indígena. Intelectual que se expressa com suavidade no tom da voz e na força da palavra. Agradeço pelo acolhimento, pelos caminhos indicados, por ter acreditado na minha proposta, pelos momentos de orientação, pela amizade e carinho. Agradeço pela pessoa que é, que acolhe as pessoas com sorriso, abraços, sentimentos, energia que revigora no contato com o outro. Deixo registrado, ao observar no ambiente acadêmico, a grande admiração com que é recebida, com afeto e proximidade. Ao ser anunciada, o seu nome contempla a titulação, sem a necessidade de apresentação de suas produções, meramente é a Adir. Pessoa que, nos corredores do PPGE-UCDB, merece os títulos recebidos por alunos, professores e funcionários: diva, madrinha, nossa mãe, maravilhosa, sabedoria, “sabe-tudo”, entre tantos outros elogiosos codinomes. Obrigada, sinto-me privilegiada em conviver com você! Aprendi saberes acadêmicos, aprendi saberes da vida.

Aos povos indígenas, que me inspiraram a ver o mundo por outra perspectiva, a entender o mundo com sentido mais coletivo, da resistência e da alegria, fazer ato político. A ver e entender a arte em sentido mais amplo e holístico.

Agradeço a Deus por ter me possibilitado a realização deste estudo. Pesquisa que pretendeu trabalhar com todos os saberes: intelectuais, acadêmicos, afetivos e espiritual. Pesquisa que pretendeu trabalhar em coletivo, com todos os anunciados e tantos outros importantes que, no breve agradecimento, não citei, mas que sua força espiritual se faz presente.

Muito obrigada!

Criar a partir das diferenças, mas também dos conflitos, das tensões, porque é essa a força que pode nos impelir à mudança. A arte é contestação, é um processo dinâmico e policrômico, que faz surgirem mundos novos de realidades não imaginadas.

(Ivone Richter)

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO UCDB HEIMBACH, Nilva. *CULTURAS INDÍGENAS, ENSINO DE ARTE E A LEI 11.645/2008: possibilidades interculturais?* Campo Grande, 2019. 213 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A investigação de Doutorado está inserida no Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade, da linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB). Verificaram-se as conexões estabelecidas entre o ensino de Arte e as culturas indígenas no espaço escolar, relações rizomáticas capazes de propiciarem reflexões acerca do respeito à diferença. O ensino de Arte, com propostas apontando para uma educação intercultural, pode contribuir como canal de negociação, abrir ao diálogo com a diferença, de modo específico, entre povos indígenas e não indígenas. Questionou-se como os professores não indígenas traduzem as manifestações artísticas e culturais indígenas. Objetivou-se identificar e analisar como as etnias/culturas/saberes indígenas e as suas manifestações são traduzidas pelos professores de Arte no cumprimento da Lei 11.645/2008. Discutiram-se as relações entre o ensino de Arte, a diferença e saberes indígenas. Nos objetivos específicos, investigou-se como as representações das culturas indígenas são debatidas na disciplina de Arte, numa perspectiva sociopolítica e descolonizadora/contracolonial; buscou-se identificar possibilidades de propostas de diálogos interculturais e se a Lei 11.645/2008 se efetiva ou não na prática pedagógica dos professores de Arte, de modo específico em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Optou-se pela pesquisa qualitativa, cujo campo empírico foi um grupo de *Whatsapp* com professores de Arte não indígenas da rede pública que relataram, em bate papos, suas percepções e experiências pedagógicas com as culturas indígenas. As análises, realizadas a partir dos Estudos Culturais e contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade, trazem conceitos como relações de poder, colonialidade e decolonidade, os quais oferecem campo e potencializam reflexões da diferença-identidade. Interculturalidade anunciada em Candau (2011) e Walsh (2007) permeiam o estudo, como potencial para negociação. Silva e Grupioni (1995), Cunha e Cesarino (2014), entre outros, apresentam a trajetória de subjugação em que a arte indígena foi demarcada nos espaços escolares e correlacionados a Silva (2007), Moreira (2009), com a construção de um currículo colonizado, dão relevo à discussão sobre a construção da identidade e da diferença, anunciadas em Hall (1997, 2003, 2004) e Bhabha (2005). Compreenderam-se as artes e estéticas indígenas, com características próprias, carregadas de suas cosmovisões e conceitualmente diferente da arte não indígena e a cultura como processo dinâmico e de constante ressignificação. O ensino de Arte nas escolas, despertam processos de criação, do imaginário, a leitura dos códigos e símbolos existentes, ampliando o repertório e a subjetividade, campo fértil para a tradução cultural, para o desenvolvimento de propostas com as culturas indígenas e com rompimentos de estereótipos e fixidez. Considerações que direcionam a interlocução com as etnias indígenas do Estado e que, em alguns casos, com suas manifestações artísticas silenciadas. Os estudos apontam que as traduções, realizadas com a mediação dos professores, provocam aproximações entre arte/cultura/vivências, possibilitando negociações abertas ao diálogo e ao rompimento de preconceitos e que o poder público se omite em alguns casos, gerando propostas isoladas dos professores que almejam uma educação intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 11.645/2008. Ensino de Arte. Interculturalidade. Colonialidade. Diferença.

CATHOLIC UNIVERSITY DOM BOSCO - UCDB HEIMBACH, Nilva. INDIGENOUS CULTURES, EDUCATION OF ART AND LAW 11.645 / 2008: intercultural possibilities? Campo Grande, 2018. 213 p. Thesis (Doctorate) Catholic University Don Bosco.

ABSTRACT

The PhD research is part of the Research Group on Education and Interculturality, from the research line Cultural Diversity and Indigenous Education of the Post-Graduate Program in Education of the Catholic University of Don Bosco (PPGE-UCDB). The established connections between the teaching of Art and the indigenous cultures in the school space were verified, rhizomatic relations capable of providing reflections on the respect to the difference. The teaching of art, with proposals pointing to an intercultural education, can contribute as a channel of negotiation, open to dialogue with the difference, in a specific way, between indigenous and non-indigenous peoples. It was questioned how non-indigenous teachers translate indigenous artistic and cultural manifestations. The objective was to identify and analyze how indigenous ethnicities / cultures / knowledge and their manifestations are translated by Art teachers in compliance with Law 11.645 / 2008. The relations between the teaching of Art, the difference and indigenous knowledge were discussed. In the specific objectives, we investigated how representations of indigenous cultures are debated in the discipline of Art, from a socio-political and decolonizing / contracolonial perspective; it was sought to identify possibilities of proposals for intercultural dialogues and whether Law 11.645 / 2008 is effective or not in the pedagogical practice of Art teachers, specifically in Campo Grande, Mato Grosso do Sul. We opted for the qualitative research, whose empirical field was a Whatsapp group with non-indigenous public art teachers who reported, in chats, their perceptions and pedagogical experiences with indigenous cultures. The analyzes, carried out from the Cultural Studies and contributions of the Modernity / Coloniality Group, bring concepts such as power relations, coloniality and decolonization, which offer field and potentiate reflections of difference-identity. Interculturality announced in Candau (2011) and Walsh (2007) permeate the study as a potential for negotiation. Silva and Grupioni (1995), Cunha and Cesarino (2014), among others, present the trajectory of subjugation in which indigenous art was demarcated in school spaces and correlated to Silva (2007), Moreira (2009), with the construction of a curriculum colonized, who give importance to the discussion on the construction of identity and difference, announced in Hall (1997, 2003, 2004) and Bhabha (2005). Indigenous arts and aesthetics were understood, with their own characteristics, loaded with their cosmovisions and conceptually different from non-indigenous art and culture as a dynamic process of constant re-signification. The teaching of art in schools, awaken processes of creation, the imaginary, reading of existing codes and symbols, expanding repertoire and subjectivity, a fertile field for cultural translation, for the development of proposals with indigenous cultures and with disruptions of stereotypes and fixity. Considerations that direct the interlocution with the indigenous ethnic groups of the State and that, in some cases, with their silenced artistic manifestations. The studies show that the translations, carried out with the mediation of teachers, provoke approximations between art / culture / experiences, enabling open negotiations to dialogue and the breaking of prejudices (preconception) and that the public power is omitted in some cases, generating isolated proposals of teachers who seek an intercultural education.

KEY WORDS: Law 11.645 / 2008. Art Teaching. Interculturality. Coloniality. Difference.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Cerâmica Terena.....	33
FIGURA 2	Iconografia Terena.....	34
FIGURA 3	B’Boys da Reserva.....	53
FIGURA 4	Moldes para impressão.....	59
FIGURA 5	Resultado da impressão.....	59
FIGURA 6	Exposição MS 40 Anos.....	60
FIGURA 7	Construção da técnica de papietagem.....	60
FIGURA 8	Girassóis de Van Gogh em vasos indígenas.....	61
FIGURA 9	Exposição Cerâmica Indígena Molde vazado/texturas.....	62
FIGURA 10	Jovem Guató, atravessando de canoa a baía de Uberaba.....	64
FIGURA 11	Criança Kadiwéu com pintura facial.....	91
FIGURA 12	Cerâmica Kadiwéu.....	93
FIGURA 13	Desenhos em couro com padrões Kadiwéu.....	93
FIGURA 14	Mulheres Kadiwéu com desenhos e fachada de prédio com os respectivos padrões.....	95
FIGURA 15	Corredor do prédio com padrões Kadiwéu.....	96
FIGURA 16	Painel Coletivo MAHKU.....	97
FIGURA 17	Atikun reunidos para apresentação do Toré.....	100
FIGURA 18	Produção da aula de cultura Terena.....	101
FIGURA 19	Exemplos de vasos de diferentes etnias.....	103
FIGURA 20	Catarina e sua produção.....	105
FIGURA 21	Catarina trançando com os pés.....	105
FIGURA 22	Grupo de WhatsApp Professores de Artes CG.....	109
FIGURA 23	Slide Conceito de Grafismo.....	116
FIGURA 24	Grafismo indígena.....	117
FIGURA 25	Arte indígena brasileira.....	118
FIGURA 26	Pintura corporal.....	119
FIGURA 27	Povos indígenas Asurini.....	120
FIGURA 28	Slides Kikren, Kavapo.....	120
FIGURA 29	Yanomami.....	120
FIGURA 30	Enunciado de atividades para aluno do 5º ano.....	121
FIGURA 31	Atividade realizada por alunos do 5º ano.....	122
FIGURA 32	Atividade realizada por alunos do 5º ano.....	122
FIGURA 33	Adilson Scheiffer.....	123

FIGURA 34	Cavaleiro Guaicuru.....	124
FIGURA 35	Detalhes da obra de Adilson Scheiffer.....	125
FIGURA 36	Detalhes da obra de Adilson Scheiffer.....	125
FIGURA 37	Padrões Kadiwéu.....	126
FIGURA 38	Técnica da cor-surpresa.....	127
FIGURA 39	Técnica da cor-surpresa – alunos.....	128
FIGURA 40	Técnica de dobradura.....	129
FIGURA 41	Técnica de dobradura – alunos.....	130
FIGURA 42	Poemas.....	131
FIGURA 43	Cruzadinhas.....	131
FIGURA 44	Sr. Valdecir.....	136
FIGURA 45	Exposição das artes feitas pelos alunos do 4º ano B.....	138
FIGURA 46	Tridimensional. Personagens: 4º ano B.....	139
FIGURA 47	Escultura Mulher trabalhadora indígena e Anor Pereira Mendes.....	144
FIGURA 48	Desenho 1.....	147
FIGURA 49	Desenho 2.....	148
FIGURA 50	Desenho 3.....	149
FIGURA 51	Desenho 4.....	149
FIGURA 52	Fachada arquitetônica UEMS.....	166
FIGURA 53	Matriz curricular.....	171
FIGURA 54	Maracá.....	173
FIGURA 55	Print 1.....	190
FIGURA 56	Print 2.....	191
FIGURA 57	Print 3.....	192
FIGURA 58	Mulher com cerâmica.....	196

LISTA DE MAPAS

MAPA 1	Regiões Urbanas de Campo Grande.....	41
MAPA 2	Aldeias e acampamentos urbanos de Campo Grande.....	42

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Anos Iniciais.....	43
GRÁFICO 2	Anos Finais.....	44

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
FAEB	Federação de Arte Educadores do Brasil
GPEIN	Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESF	Instituto Educação Superior da FUNLEC – Fundação Lowtons de Educação e Cultura
IMTI	Instituto Municipal e Tecnologia de Informação
ISA	Instituto Socioambiental
PFDC	Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	Referencial Curricular: 4º ano.....	212
ANEXO B	Referencial Curricular: 5º ano.....	213

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: primeiros passos para a pesquisa.....	17
1 QUESTÕES PRELIMINARES, metáforas de sonhos vivenciados.....	25
2 CARTOGRAFANDO A TRAVESSIA: trilhando caminhos, desenhando possibilidades.....	32
2.1 ILUSTRANDO A CERÂMICA: espaço de inscrições poéticas.....	32
2.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: rituais necessários.....	35
2.3 POVOS INDÍGENAS: contextualizando o cenário da pesquisa em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.....	39
2.4 LEI 11.645/2008: construção do percurso e o ensino de Arte.....	46
2.5 SILENCIAMENTOS: conhecendo pesquisas sobre a arte e a Lei 11.645/2008.....	49
2.6 <i>WHATSAPP</i> : caminhos lúdicos de uma pesquisa.....	54
2.7 PRIMEIROS CONTATOS COM OS PROFESSORES COLABORADORES: fase exploratória do instrumento de pesquisa.....	57
2.7.1 Professora A.....	59
2.7.2 Professora B.....	60
2.7.3 Professora C.....	61
2.7.4 Professora D.....	61
3 DESLOCAMENTOS NECESSÁRIOS: bases epistemológicas.....	64
3.1 ENSINO DE ARTE: contribuições na construção do imaginário e de novos repertórios.....	66
3.2 TRAVESSIAS: bases epistemológicas.....	71
3.3 CULTURAS INDÍGENAS: outros saberes, outras perspectivas.....	86
3.4 ESTÉTICAS INDÍGENAS: outros olhares.....	91
4 A CULTURAS INDÍGENAS NAS AULAS DE ARTE: tensões, espaços de negociações, possibilidades interculturais.....	107
4.1 ENTREVISTADOS 2018: profissionais colaboradores da pesquisa.....	108
4.2 CÍRCULOS CROMÁTICOS: conhecendo um pouco dos perfis entrevistados e suas propostas com a cultura indígena.....	113
4.2.1 Laranja-turquesa-roxo.....	115
4.2.2 Vermelho-azul.....	132
4.2.3 Azul- verde-vermelho.....	135
4.2.4 Azul-vermelho.....	140
4.2.5 Turquesa-azul.....	143
4.2.6 Vermelho-preto.....	145

4.3 ENSINO DA ARTE E A LEI 11.645/2008: discutindo o tema.....	154
4.4 MOTIVAÇÕES: a cultura indígena no ensino de Arte.....	158
4.5 ELEMENTOS PROPOSITORES: estética indígena no espaço escolar.....	160
4.6 RELAÇÕES ESTABELECIDAS: caminhando para interculturalidade?.....	172
4.7 FORMAÇÕES: caminhos para discussão sobre a Lei 11.645/2008.....	178
4.8 SILENCIAMENTOS: processos de colonização e decolonização.....	185
4.9 PROFESSORES NÃO INDÍGENAS: o trabalho com a cultura indígena.....	188
CONSIDERAÇÕES (de partida ou de chegada?): inscrições poéticas, traduções de práticas no ensino de Arte com as culturas indígenas.....	195
REFERÊNCIAS	201
ANEXOS	211

INTRODUÇÃO: primeiros passos para a pesquisa

...e fui chamada a dançar!

Repenso minha trajetória de vida, encontro ecos na infância com as histórias contadas dentro do meio familiar, nas curiosidades da juventude, na escolha pela educação, pelo ensino de arte, na busca de entender as particularidades de Mato Grosso do Sul. Carrego a sensação de que a temática indígena sempre circulou a minha vida.

Recordo um evento acadêmico na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS em Dourados: houve uma apresentação, iniciando com um ritual religioso indígena, e, apesar de não entender nenhuma palavra dita, fiquei bastante sensibilizada. Já era início da noite, quando o público foi convidado a se deslocar para a parte externa da instituição, e lá houve uma grande dança circular. Homens, mulheres, jovens, velhos, acadêmicos ou não, todos indígenas, alguns com alguma indumentária que os identificasse como indígenas, outros apenas eram reconhecidos pela fisionomia. Dançavam ritmados e alegres, músicas, sons, gestos que eu não conhecia. Prestava atenção, com vontade de participar, de estar junto. No repente, alguém que liderava o grupo, fez um som mais alto, quase como um grito, o qual eu não sabia traduzir. Em seguida, alguns componentes saíram do grupo e cada qual foi convidar mais uma pessoa a participar. Alguém bem jovem, com sorriso largo se aproximou de mim e disse: “Vem você dançar com a gente!”

Naquele instante, sem saber o que responder, vi-me dançando com aquele grupo, compartilhando inseguranças e alegrias. Como dançar se não sou indígena? Como dançar sem conhecer a coreografia, o ritmo? Ao mesmo tempo, havia a vontade de experienciar um mundo

desconhecido e que não me pertencia. Ao término, senti-me exausta, mas feliz, na certeza de que aquela foi a opção que atendia às minhas inquietudes, e, de alguma maneira, eu poderia compartilhar, trocar, aprender outros saberes. A dança cessou, mas, dentro do meu ser, continua circulando, provocando emoções, as quais me impulsionam para o diálogo. Anos se passaram, outros caminhos foram percorridos, no entanto, o interesse pela temática indígena, pela educação e pelo ensino de arte, permanece pulsando.

A motivação para a realização da pesquisa ocorreu por duas vertentes profissionais: primeira, sou formada em Educação Artística; segunda, trabalho na Educação Básica da Rede Municipal de Campo Grande e no Ensino Superior (IESF¹, UEMS) na formação de professores. O exercício do ensino superior, principalmente acompanhando estágios no Curso de Licenciatura em Artes Visuais (IESF) e Pedagogia (UEMS), levou-me a refletir sobre como os professores de Arte realizam suas propostas com temáticas indígenas. Algumas propostas desenvolvidas nos espaços escolares, em que a temática indígena é abordada prioritariamente no mês de abril, com discursos estereotipados, folclorizados, trouxeram-me diversas inquietações sobre a temática da diferença, da arte e cultura indígena.

Indagações sobre as manifestações culturais e estéticas indígenas, como são debatidas nos currículos oficiais do Ensino Fundamental, suas relações com a prática pedagógica, estão presentes na minha trajetória de pesquisadora. Na pesquisa de mestrado, procurei dialogar com propostas pedagógicas em Arte, realizadas por professores de uma escola municipal, as quais incluíam manifestações da cultura regional indígena, identidade, diferença e diversidade. Desse modo, na dissertação “Cultura Regional e o Ensino da Arte: caminho para uma prática intercultural? Estudo de Caso: Escola Municipal Sullivan Silvestre de Oliveira - Tumune Kalivono ‘Criança do Futuro’” (Educação – UDCB², 2005/08) procurei evidenciar como o ensino da Arte contribui para a construção das diversas identidades e para a percepção da prática intercultural, especialmente na valorização da cultura regional com ênfase na indígena, numa aldeia urbana de Campo Grande. A pesquisa revelou que a comunidade indígena oferecia condições para a atuação dos professores de Arte sobre a temática, pois contava com dois professores indígenas para direcionar o trabalho com a cultura indígena e, no entanto, o ápice da socialização das atividades acontecia no mês de abril³, em comemoração ao

¹ IESF: Instituto Educação Superior da Funlec – Fundação Lowtons de Educação e Cultura.

² Universidade Católica Dom Bosco.

³ Nos registros dos Diários de Classe do ano da pesquisa, só constava a temática indígena no primeiro bimestre.

Dia do Índio. Situação que não é muito diferente de escolas em que a maioria dos alunos não é indígena.

Na contínua observação das práticas escolares, com indagações sobre propostas escolares com a cultura indígena, senti a necessidade de pesquisar e debater sobre a temática indígena no ensino de Arte. Carregava inquietações em relação aos espaços escolares: Como professores não indígenas apresentam em suas práticas pedagógicas as manifestações culturais indígenas?

Indagação que me impulsionou a refletir sobre as propostas e percepções de professores de Arte com a cultura indígena. Em sintonia com Bhabha (2005), com o entendimento de que vivemos na “fronteira do presente”, no momento de trânsito, o que sugere movimento, deslizamento. Vivemos em contínuo processo de articulação de diferenças culturais, diferenças que já não são mais fixas. Fronteiras que sugerem possibilidades de “ir além”, “viver além”, deslocamentos em um mundo desigual e assimétrico. Entende o autor que há perigos na fixidez e no fetichismo de identidades e que há deslocamentos que causam estranhamento perturba as relações estabelecidas, promovendo a negociação das diferenças.

Parti do entendimento da complexidade que o trabalho com a cultura proporciona e que, no entanto, é tradutória, pois, como afirma Bhabha, “a tradução cultural dessacraliza as pressuposições transparentes da supremacia cultural e, nesse próprio ato, exige uma especificidade contextual, uma diferenciação histórica no interior das posições minoritárias” (BHABHA, 2005, p. 314). Portanto, envolve processos de negociação, em ir além do encontro, recolocando lugares híbridos, articulando elementos antagônicos e contraditórios, retraçando as fronteiras. Nesse sentido, ‘ir além’, “cruzar fronteiras”, de acordo com Silva (2005, p. 88), significa “não respeitar os sinais que demarcam ‘artificialmente’ – os limites entre os territórios das diferentes identidades. Circunstâncias que submergem nas práticas escolares.

Envolvida com o tema apresentado, lancei-me na pesquisa com o objetivo de discutir as relações estabelecidas em propostas curriculares entre o ensino de Arte e a diferença, especificamente, em relação às etnias indígenas presentes no Estado de Mato Grosso do Sul. O campo empírico da pesquisa dialoga com as experiências e percepções de professores de Arte da rede pública (municipal) que atuam na Educação Básica e com propostas que envolvem a cultura indígena.

Como objetivo geral, procurei identificar e analisar como as etnias/culturas/saberes indígenas e as suas manifestações são apresentadas pelos professores de Arte em suas relações e práticas escolares, tendo em vista o cumprimento da Lei 11.645/2008.

Como objetivos específicos, pretendi:

- ✓ Investigar como as representações das culturas indígenas são discutidas e trabalhadas na disciplina de Arte, tendo como perspectiva, um processo sociopolítico e descolonizador/contracolonial;
- ✓ identificar possibilidades de propostas de diálogos interculturais;
- ✓ perceber como a Lei 11.645/2008 se efetiva ou não na prática pedagógica dos professores de Arte.

Questionei como as culturas indígenas são traduzidas nos espaços escolares por professores não indígenas, uma vez que a identidade cultural brasileira tem marcas da cultura indígena. Logo, compreender a tradução oportunizou negociações com a diferença e vivências interculturais. Busquei, assim, discutir as relações entre o ensino de arte, a diferença, o espaço escolar e saberes indígenas; debatendo sobre as práticas escolares e a Lei 11.645/2008. Essa Lei garante a cultura indígena no espaço escolar e carrega anseios de uma coletividade que problematiza o currículo monocultural e excludente; que busca descolonizar a imagem que a escola fixou a cultura indígena em um passado folclórico e exótico e que esse mesmo coletivo deseja “construir um novo imaginário coletivo, pensar não apenas *sobre* outros tempos e outros espaços, mas *a partir* é uma tarefa educacional decolonial (do ponto de vista da instituição eurodescendente) e contracolonial (na perspectiva do protagonismo indígena)” (GAUTHIER, 2018, p.2)⁴

No referencial teórico, dialoguei com autores que discutem o ensino de Arte, como Martins (2006, 2010), Barbosa (1998, 2009), Ferraz e Fusari (1993), entre outros, que enfocam o ensino de Arte nas escolas, processos de criação e leitura de mundo; Richter (2003) com propostas de um ensino de arte intercultural. Sobre subsídios pedagógicos da cultura indígena, dialoguei com Silva e Grupioni (1995), Cunha e Cesarino (2014), Andrade e Silva (2016), construindo assim, um “mapa sobre o já dito sobre nosso objeto” (PARAISO, 2014, p.37). Sobre o currículo, Silva (2007), Moreira (2009), entre outros foram as bases da discussão. Em relação à educação intercultural, busquei apoio em Silva (2000), Fleuri (2003), Candau (2008,

⁴ Parecer de Qualificação de Doutorado. Salvador, 13 de dezembro de 2018.

2011), Walsh (2007, 2009); e sobre a construção da identidade, Hall (1997, 2003, 2004), Bhabha (2005), do Grupo Modernidade/Colonialidade, Mignolo (2013), Lander (2005) e autores que pesquisam as etnias indígenas do Estado como Nascimento (2004, 2011), Urquiza (2011), Pereira e Aguiar (2016). Na pesquisa documental, apoiei-me no entendimento sobre antecedentes e reflexões sobre criação da Lei 11645/2008, que enfatiza o trabalho com elementos da cultura indígena; no Parecer CNE/CEB nº14/2055, a sua compreensão, a aplicação e a sua relação com o currículo escolar. Para então, dialogar com propostas desenvolvidas no componente curricular Arte, que abordem a Lei 11.645/2008 e sua relação com a cultura indígena.

Entendi, assim, que as propostas em Arte evidenciam, além da forma, da estética⁵, o conteúdo, o subjetivo, os discursos enunciados e as relações de poder. Portanto:

O olhar singular da arte faz conexão com outras áreas de conhecimento, assim como espelha em si as contribuições daquelas transversalizando fronteiras. Neste território, a arte gera conexões que podem abordar conceitos e conteúdos que ultrapassam os limites de seus próprios territórios (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p.194).

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

Busquei subsídios em Candau (2008), para refletir sobre a escola como “um espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU, 2008, p. 15) para aprofundar na compreensão das relações estabelecidas no ensino e Arte que rompe com o caráter padronizador, homogeneizador e monocultural imposta na educação. Procurei demonstrar uma perspectiva intercultural anunciada pela autora que afirma:

⁵ De acordo com Barbosa (1998, p. 41), “é preciso, entretanto, ficar claro que educação estética não é ensinar estética no sentido de formulação sistemática de classificações e de teorias que produzem definições de arte e análises acerca da beleza e da natureza. Este não é o principal propósito da educação estética (...) a experiência apreciativa”.

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

Assim como contribuições de Walsh que aponta para a interculturalidade crítica, uma vez que “é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p.22), possibilita o diálogo com propostas e percepções de professores com a(s) cultura(s) indígena(s).

Com as perspectivas citadas, para a organização da tese e para atender aos objetivos descritos, discutindo a cultura indígena em propostas desenvolvidas no ensino de Arte, em um primeiro momento, referenciei o meu local de sujeito com atuação no ensino da arte e o cenário atual da arte no contexto social e político, entendendo que é necessário:

Posicionar-se, posicionar-nos como sujeitos, parece sugerir o fato de interroga(-nos) pelo lugar desde o qual parte o olhar – e não pelo que é *efetivamente* olhado – e pelos efeitos culturais necessariamente vagos, imprecisos, que supõem a trajetória consequente do olhar e dos significados que, então, são atribuídos (SKLIAR, 2003, p.70).

Em seguida, traço os passos dados na metodologia, explicando os caminhos investigativos e justificando a base epistemológica e os conceitos desenvolvidos. Na sequência, apresento a pesquisa de campo fazendo a descrição dos sujeitos, o uso dos procedimentos, os caminhos e descaminhos da investigação, para então, dialogar com as propostas e percepções desenvolvidas sobre a cultura indígena, seguindo os conceitos anunciados. Apresentei as análises das produções de dados sobre o ensino da Arte e a Lei 11.645/2008, o foco desta pesquisa.

Logo, o texto está dividido em: arte na atualidade; caminhos investigativos para discutir a cultura indígena no ensino de arte; os conceitos analisados; os sujeitos e suas propostas e percepções, discutindo e analisando as propostas realizadas de acordo com os conceitos estabelecidos.

No primeiro capítulo, com o título **Questões Preliminares, metáforas de sonhos vivenciados**, discuto algumas particularidades contemporâneas sobre a arte em diversos espaços, contextualizando o momento social, político e educacional da pesquisa e da

pesquisadora, compreendendo que, no espaço escolar, o trabalho com arte é um trabalho de resistência e luta.

No segundo capítulo, **Cartografando a travessia: trilhando caminhos, desenhando possibilidades**, apresento o processo de construção das linhas investigativas, comparando a pesquisa à construção de uma cerâmica terena. Contextualizo os povos indígenas em Mato Grosso do Sul, destaco a população indígena no contexto urbano em Campo Grande, para então referenciar a Lei 11.645/2008 e a sua relação com a Arte. Como estratégia metodológica, descrevo a sondagem do instrumento *WhatsApp*, e, para a travessia da pesquisa, asseguro que o recurso é viável para compartilhar experiências com a cultura indígena.

No terceiro capítulo, **Deslocamentos necessários: bases epistemológicas**, discuto as bases epistemológicas do estudo, na perspectiva dos Estudos Culturais e do Grupo Modernidade/Colonialidade. Enfoco as possibilidades de um ensino de arte que busca propostas descolonizadoras, que contribui na construção do subjetivo dos sujeitos e de um saber contextualizado, valorizando os diversos saberes. Conceitos como cultura, diferença, espaço escolar, interculturalidade e ensino de arte, colonialidade e decolonialidade auxiliam na discussão. Procuo, assim, dialogar com as estéticas e cultura indígenas.

No quarto capítulo, **As culturas indígenas nas aulas de Arte: tensões, espaços de negociações, possibilidades interculturais**, aproximando-me do campo empírico, apresento seis propostas e percepções sobre a cultura indígena realizada por professores de Arte não indígenas. Como critério de seleção dos sujeitos, optei por profissionais que integram um Grupo de *WhatsApp* Professores de Arte CG com atuação na Educação Básica em Campo Grande em escola pública e dispostos a relatarem as suas vivências. Os depoimentos dos profissionais são observados e discutidos de acordo com conceitos dos autores referidos, e, a partir deles, procuro analisar o ensino de arte como espaço de negociações e tensões, observando, assim, as relações estabelecidas, a procura pela interculturalidade, os silenciamentos e os processos que se alinham com o pensamento colonial.

Os resultados indicam que os professores se preocupam com a diferença, desejam realizar propostas com possibilidades interculturais, mas percebem dificuldade na realização dessas propostas por falta de acesso a informações pertinentes aos saberes indígenas, ou seja, há escassez de capacitações/formações referentes à Lei 11.645/2008, e também encontram barreiras com o currículo eurocentrado; carecem de materiais de apoio para a realização de propostas artísticas. Além disso, o tema se encontra, na maioria das vezes, datado em 19 de

abril, no Dia do Índio. Apesar dessas dificuldades, os professores demonstraram interessados em abordar não apenas o aspecto estético da cultura indígena, mas as identidades, as realidades sociais e as relações de poder existentes, o que me fez perceber que o ensino de Arte, sobretudo, na Educação Básica e com propostas visando uma educação intercultural, pode contribuir como canal de negociação, abrir diálogo com a diferença, de modo específico, com a cultura indígena de Mato Grosso do Sul.

1 QUESTÕES PRELIMINARES: metáforas de sonhos vivenciados.

Bebida é água. Comida é pasto.
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
A gente não quer só comida,
A gente quer comida, diversão e arte.
...
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer inteiro e não pela metade⁶.

Com Titãs, recordo a graduação em Educação Artística (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, 1989), a fome e a vontade de levar arte, cultura, educação para todo o público. A música foi empregada com um sentido coletivo, uma letra que representasse os anseios dos formandos. Sede de quê? Naquele momento, nossa sede era de sermos professores de Arte (Ed. Artística, nomenclatura do período), que pudéssemos levar propostas significativas, que pudéssemos contribuir para/com a educação. Metáforas de nossos sonhos de transformação, de contribuição, de querer comida, diversão e arte. Jovens que criticavam a não valorização da cultura. Sonhávamos em ter a vida “por inteiro e não pela metade”.

A decisão de cursar a referida graduação aconteceu no Ensino Médio, na turma de Magistério (Escola Perpétuo Socorro – 1985), em um ano bastante conturbado, de grandes mudanças políticas, sociais e econômicas. Tancredo Neves fora eleito indiretamente como presidente e, devido a um problema de saúde, quem assumiu o governo foi o seu vice, José Sarney; o País passava por conflitos e desgastes. Situações que instigavam a busca de uma

⁶ Estrofes da música “Comida” de Arnaldo Antunes / Marcelo Fromer / Sérgio Britto, do CD “Jesus não tem dentes num país dos banguelas” (1987), quarto disco da Banda Titãs.

educação transformadora e a impulsionavam, ou seja, sabíamos que havia ainda uma parte para ser realizada e a arte muito poderia contribuir pra essa realização.

Anos passaram e a “fome”, a vontade de realizar ações transformadoras e discutir propostas educacionais se ampliaram; uma insaciável fome e sede de saber. Um saber em Arte. A reflexão e discussão sobre o processo de construção da identidade regional, especificamente, a produção artística cultural indígena passam a acompanhar a trajetória profissional, conforme o exemplo descrito anteriormente (página 18), sobre a dissertação do mestrado. Estudos que impactaram a minha relação com a arte indígena e a conquista de novos olhares sobre a cultura indígena.

Avanços surgem no ensino da Arte. O termo Educação Artística⁷ foi alterado para Arte em atendimento ao Parecer CNE/CEB nº 22/2005, por solicitação da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), que retifica a nomenclatura de Educação Artística para Arte como área de conhecimento: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”, como marca de uma não polivalência da área de conhecimento, cujo objetivo maior, segundo o mesmo parecer, é “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. O posicionamento da FAEB contra a polivalência no ensino de Arte se explica por ser uma situação que se manifesta quando um profissional formado em uma linguagem artística, ministra conteúdos de outras linguagens artísticas pelas quais não obteve formação, possibilitando uma discussão superficial em cada uma das linguagens, assumindo a postura de um profissional considerado polivalente. Desta feita, a polivalência é considerada instrumento de desvalorização da Arte na escola, uma vez que o profissional não possui a formação necessária para o desenvolvimento de tais propostas. Logo, um dos campos de possibilidades em Arte, no espaço escolar, é que se desenvolvam propostas referenciando a cultura em cada uma das linguagens citadas, envolvendo os elementos estéticos pertinentes.

⁷ A Educação Artística, estava associada a atividades educativas e não área do conhecimento ou como disciplina. Um único profissional desenvolvia propostas em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro e, por isso, entendido como professor polivalente. De acordo com Frange (2002), discursando sobre o termo Ed. Artística (estabelecido a partir da Lei 5692/71), e que surgem os cursos de Licenciatura de Curta, com duração de dois anos, em que os “conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança (como se fosse possível), em um visão redutora e adversa” (p.40) . Com a alteração do Parecer, o profissional passa a trabalhar na sua área de formação: Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.

Entretanto, no ano de 2015, com o encerramento do Curso de Artes Visuais⁸, no qual eu era uma das docentes, sinto a dor em luto por não ter o espaço para formação de novos professores⁹, e com o fechamento de cursos de Arte em algumas localidades no Brasil, penso em não mais exercer a profissão na educação, justificando com “fiz minha parte”, posso me aposentar! No mesmo ano, ocorreu uma greve histórica da Educação Básica em Campo Grande, tornando-se a greve¹⁰ mais longa da rede municipal. Nas manifestações sindicais, reencontro diversos egressos. O contato com os ex-acadêmicos, compartilhando suas conquistas e derrotas, deixaram-me sem a certeza do desejo da inércia. No mesmo período, observo a mídia lançando matérias contrárias à arte e à expressão. Decido: não posso me calar e retomo os sonhos de vivenciar a arte, e ingresso no doutorado na UCDB.

Assim, situo o início da presente pesquisa no momento politicamente tumultuado, em que a presidenta da República, Dilma Rousseff (PT), sofre o processo de impeachment, assumindo o seu vice Michel Temer (PMDB). Mudanças polêmicas sociais e políticas ocorreram em diversos setores, inclusive na Educação. Entre as distintas e polêmicas mudanças, o Ministério da Cultura é extinto e, após diversas manifestações e protestos de múltiplos setores, é retomado. No município de Campo Grande, é aprovada, na Câmara dos Vereadores, a Lei da Mordação, a qual, após as manifestações de profissionais da educação, foi vetada pelo então prefeito Alcides Bernal (PP). No Estado de Mato Grosso do Sul, em junho, em confronto agrário no município de Caarapó, índios Guarani-Kaiowá são feridos e um é assassinado. A mídia divulga os profissionais ligados à Cultura como “baderneiros”; a Lei Rouanet¹¹, como usada inadequada; um ideal de escola é divulgado como “Escola Sem Partido”.

O contexto é acrescido com debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, na área de Arte, que deve abordar as linguagens específicas do componente curricular constituindo unidades temáticas, Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, acrescenta Artes Integradas, gerando dúvidas sobre quem atuará no componente curricular, uma vez que não há formação específica em Artes Integradas ou se terá novamente o caráter polivalente. Outro aspecto é a divulgação das práticas artísticas realizadas com “eventos específicos”.

⁸ O curso Artes Visuais – Licenciatura, do IESF (Inst. de Ensino Superior da Funlec), que funcionou de 2008 a 2015, na modalidade presencial, no período noturno, oportunizou a formação de 70 novos professores de Arte e foi desativado devido ao pequeno número de acadêmicos.

⁹ Sobre a situação dos cursos de Artes, a diminuição de oferta e de cursistas em diversos estados do Brasil, verificar em Silva (2017) e Silva e Muller (2016).

¹⁰ Iniciou no dia 25 de maio, manteve os 15 dias no recesso de julho e permaneceu até o dia 27 de agosto de 2017, totalizando 90 dias letivos.

¹¹ Lei Federal de Incentivo à Cultura, Lei nº 8.313 de 23 de dezembro de 1991, recebe esse nome em homenagem a Sérgio Paulo Rouanet.

Assim, está escrito: “Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, e em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo” (BNCC, p. 193).

Tal afirmativa pode sugerir que o professor de Arte atue como um organizador/promotor de eventos escolares, que o componente curricular Arte tenha a finalidade “decorativa”. Reflexões que remetem a debates sobre o desenvolvimento de propostas escolares/eventos, para que não permaneçam fixadas em datas pré-estabelecidas, tais como: Dia das Mães, Dia da Páscoa, Dia do Índio etc. Propostas que, muitas vezes, correm o risco de serem naturalizadas como verdades absolutas, sem a discussão sobre a construção dos discursos constituídos e com relações assimétricas estabelecidas.

Outro aspecto a ser considerado, em relação à BNCC, refere-se à permanência ou exclusão da disciplina de Arte no âmbito do Ensino Médio. Ramos e Heisfeld (2017) salientam que os debates em torno da (ir)relevância do ensino de Arte abre lacunas para que essa disciplina seja considerada parte dos temas transversais e não disciplinas formais nos currículos: “[...] não só não configurem disciplinas formais, como seus conteúdos sejam considerados parte dos temas transversais, sendo facultado aos sistemas de ensino o trabalho com projetos e pesquisas para a integralização curricular” (RAMOS e HEISFELD, 2017, p.12-3).

Apesar das polêmicas geradas, o texto da BNCC referente à etapa do ensino médio foi homologado pelo MEC em 14 de dezembro de 2018. Foi estabelecido que as disciplinas obrigatórias são Língua Portuguesa e Matemática e que as áreas eletivas são: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação técnica e profissional. Cabe às redes de ensino e às escolas organizarem os currículos. A área de Linguagens e suas Tecnologias é composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, e, de acordo com Ramos e Heisfeld (2017, p.13), “essa construção abre brecha para o questionamento de que esses conteúdos podem ser estudados e praticados, mas não necessariamente formalmente ensinados.”

Vale ressaltar que os professores de Arte tinham conquistado para o desenvolvimento dos seus trabalhos dentro de sua área específica de formação. Essa conquista fora sancionada oficialmente pela Lei 13.278 de 3 de maio de 2016, alterando a Lei 9394/96, que fixou as Diretrizes Nacionais, referentes ao ensino de Arte, assinada pela Presidenta Dilma Rousseff, em que artes visuais, dança, música, e teatro foram constituídas como componentes

curriculares. De acordo com a Lei, os sistemas de ensino teriam cinco anos para a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, dando a sensação de que os documentos citados, Lei 13.278/ 2016 e BNCC, não estão em sintonia com o ensino de Arte, o que implica mudanças para o currículo.

Outro fator bastante conturbado do momento do estudo é a censura¹² que a Arte vem enfrentando, obras sendo censuradas por todo o Brasil, inclusive em Campo Grande, no Museu de Arte Contemporânea¹³ (MARCO). No período, o MARCO contava com a exposição “Cadafalso” da artista mineira Alessandra Cunha, a Ropre, com a curadoria de Lucia Monserrat, suas produções apresentavam formas e consequências violentas do machismo na sociedade. Alguns deputados fizeram movimentação, um quadro foi suspenso e depois liberado e restrita a visitação para maiores de 18 anos.

Comentários em redes sociais criticam as diversas manifestações artísticas contemporâneas, as quais são apontadas como perturbadoras, inadequadas, imorais. Situação que motivou a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), órgão do Ministério Público Federal, a publicar uma nota técnica¹⁴ (nº11/2017/PFDC/MPF), com análise jurídico-constitucional referente ao assunto, à liberdade de expressão e à liberdade artística.

No cenário conturbado, o ensino de Arte sofre severas consequências, como o caso, em outubro de 2017, da exposição de arte em uma escola estadual em Cambé (PR), que gerou polêmicas sobre os temas desenvolvidos. Os temas eram variados, de acordo com a escolha dos alunos, envolviam aborto, pedofilia, religião, entre outros. A exposição foi desenvolvida por alunos do 3º ano do ensino médio com base na matriz curricular. No desenrolar do episódio, a professora e o diretor escolar são suspensos temporariamente de suas atividades profissionais, situação que motivou manifestações de apoio, por professores da instituição, do sindicato

¹² FOLHA (setembro/2017) apresenta uma relação de obras censuradas do ano 2015 a 2017: Os trabalhos citados são: O espetáculo; A Mulher do Trem (maio/2015); O espetáculo Exhibit B (junho/2015); A performance; Macaquinhos (novembro/2015); O espetáculo Blitz, o Império que Nunca Dorme (outubro/2016); O espetáculo; Entrevista com Stela do Patrocínio (junho/2017); A performance DNA de DAN (junho/2017); O espetáculo; Entrevista com Stela do Patrocínio (junho/2017); A exposição Queermuseu – Cartografia da Diferença na Arte Brasileira (setembro/2017); A peça O Evangelho Segundo Jesus, Rainha do Céu (setembro/2017); A obra Pedofilia

¹³ Para maiores informações, CAMPOGRANDENEWS (agosto/2017), ler a matéria em: <Artista-tentou-combater-o-machismo-e-a-pedofilia-mas-foi-julgada-no-cadafalso>. Acesso em: 15 set. 2017.

¹⁴ Publicada em 6 de novembro de 2017, a Nota Técnica pode ser consultada em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/direitos-sexuais-e-reprodutivos/nota-tecnica-liberdade-artistica-e-protecao-de-criancas-e-adolescentes>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

local¹⁵ e da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB)¹⁶. Caso semelhante ocorreu no mês de setembro/2018 em Campo Grande (MS), quando um professor de Arte aprecia com seus alunos o filme “Crime Barato”¹⁷ que aborda a homossexualidade e as relações familiares. A obra teve filmagens de cenas próximas à escola com um cotidiano conhecido pelos alunos, que oportunizaria debates sobre a questão. O filme estava inserido num projeto que envolvia arte, cultura e produções locais. O professor foi ameaçado de linchamento por determinadas pessoas da comunidade, mas alguns profissionais da educação interviram em favor dele. Apesar de o filme ter a classificação indicativa para 14 anos, professor e diretor foram suspensos de suas atividades profissionais por 30 dias.

Em setembro de 2018, um grande incêndio destruiu o Museu Nacional do Rio de Janeiro, o mais antigo do Brasil. Esse incêndio fez com que se perdesse um rico e amplo acervo cultural. Há anos, a direção do Museu denunciava do corte de verbas para a manutenção das estruturas físicas da instituição. Várias pessoas se manifestaram sobre isso, no entanto, diversos espaços culturais continuam atuando de forma precária e outros nem estão abertos à visitação.

No final de setembro de 2018, em Campo Grande, invadiram a Escola Juliano Varela¹⁸, entidade sem fins lucrativos, danificaram propostas artísticas prontas para uma exposição. Essa Escola tem projetos que visam a inclusão de cidadãos com síndrome de Down. O MARCO acolheu as propostas com as marcas borradas, montando uma instalação em protesto ao ocorrido. Ato de destruição também ocorreu em Dourados (MS), na UEMS, onde ocorria a exposição da artista plástica Bi Miura com o tema “Bonita é a mulher que luta” com enfoque simbólico à mulher que passou por mastectomia; em menos de 24 horas, o trabalho foi rasurado, com, entre outros, símbolos da suástica. A ação gerou repúdio de membros da universidade e da comunidade em geral, com protestos em meios de comunicação. Ações que levam a refletir sobre o cerceamento das expressões artísticas.

Enfim, 2019 se inicia com um novo presidente do Brasil, que, no dia 1 de janeiro, na Medida Provisória 870 (publicada no DOU de 3.1.2019 - Edição extra nº 2-A), que estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, determina a extinção do Ministério da Cultura.

¹⁵ As notas de repúdios da instituição e do sindicato, podem ser encontradas em <<http://paranaportal.uol.com.br/cidades/exposicao-em-escola/>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

¹⁶ Ver nota na íntegra em: <<http://www.aeol.com.br/search/label/Censura%20nunca%20mais%21%20FAEB>>.

¹⁷ Longa-metragem produzido pelo cineasta Miguel Horta.

¹⁸ Para maiores informações sobre a instituição, ver em: <<https://www.julianovarela.org.br/>>.

(Silêncio...)

Será possível silenciar a arte?

Ilusão. Dificultar a discussão da arte no espaço escolar, extinguir o Ministério da Cultura, cercear a liberdade de expressão, não acaba, não silencia a arte nem os desejos de uma coletividade. Reflito sobre a citação atribuída a Kandinsky, citado por Martins (2002, p.118): “Tudo que parece morto, palpita!”. Penso sobre o processo de colonização, os saberes e manifestações culturais indígenas que foram colocadas como inferiorizadas, toscas, primitivas, desconsideradas suas cosmovisões, mas que resistiram e que, em muitos casos, ressignificaram usos e costumes como marcos étnicos.

Com os episódios citados, sinto-me como Fanon, falando para quem não quer ouvir, escrevendo o que “ninguém a solicitou. E muito menos aqueles a quem se destina” (2015 p. 25) ou, ainda, com o sentimento expresso em debater um tema “sob rasuras”. Recorro ao poeta Fernando Teixeira de Andrade, ao excerto de “O medo: o maior gigante da alma” e reflito:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas...
 Que já têm a forma do nosso corpo...
 E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares...
 É o tempo da travessia...
 E se não ousarmos fazê-la...
 Teremos ficado...
 para sempre...
 À margem de nós mesmos...

Todo esse contexto me fortalece para a necessária travessia que a pesquisa exige: manifesto minha contrariedade sobre situações postas, acreditando no potencial criador e reflexivo do campo da arte, e recorro à base epistemológica, invocando teóricos para o debate, entendendo que é o momento oportuno para discutir/pesquisar o ensino de Arte, as manifestações culturais indígenas no espaço escolar.

Sensibilizada pelos saberes indígenas, traço caminhos investigativos para discutir propostas e percepções de professores de Arte que envolvam a cultura indígena, contemplando, assim, a Lei 11.645/2008, como será apresentado no capítulo seguinte.

2 CARTOGRAFANDO A TRAVESSIA: trilhando caminhos, desenhando possibilidades

Ao cartografar se produz uma espécie de desenho mutante que acompanha as transformações das paisagens singulares e coletivas (MARASCHIN, RANIERE, 2012, p.40).

Árdua é a tarefa de pensar os caminhos para desenvolver uma pesquisa. Não busco qualquer caminho, mas um caminho aberto a modificações transdisciplinares apontadas durante percurso, e que envolvem outros saberes além dos instituídos.

Procuro caminhar em movimento que impede a neutralidade. Entendo que necessito ser resistente para suportar os constantes movimentos de territorialização e a desterritorialização provocados pelos conceitos utilizados. Caminhos incertos em que a cada passo, cada olhar, provoca desdobramentos. Espantos, estranhamentos, conhecimentos.

Assim, nos escritos a seguir, apresento os caminhos investigativos da pesquisa que ousam discutir as relações estabelecidas entre a cultura indígena e o ensino de Arte. Portanto, em alguns momentos, comparo a pesquisa ao fazer artístico, nos processos de invenção e criação, carregados de saberes e comprometimento estético, ético e político.

2.1 ILUSTRANDO A CERÂMICA: espaço de inscrições poéticas

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).

A iconografia dos povos indígenas é rica em detalhes e expressões. Cada etnia com sua marca e significações. Linhas marcantes, formando desenhos, adornos de significado profundo. Observo a ilustração a seguir, na Figura 1, uma cerâmica Terena e reflito sobre suas linhas, sobre o supérfluo, o essencial, penso no caminho a seguir. Comparo a pesquisa ao saber indígena na construção de uma cerâmica para posterior construção de desenhos repletos de significados.



Figura 1 Cerâmica Terena

Fonte: Acervo pessoal

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 (HEIMBACH, 2008, p.44).

Como as linhas Terena¹⁹, que suavemente formam composições poéticas, que parecem supérfluas, mas que são carregadas de sentidos, busco realizar a pesquisa, enfocando experiências de professores de Arte com a cultura indígena. Uso linhas para criar desenhos, fazendo curvas, breves pausas e retomadas, como as apresentadas na Figura 2. Penso em linhas pintadas em cerâmicas, em que é necessário um longo e árduo processo de construção para se

¹⁹ Os Terena estão localizados em aldeias de seis municípios do Estado: Miranda, Aquidauana, Anastácio, Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque e Rochedo. Muitos vivem em grandes centros, como em Dourados e em Campo Grande.

chegar ao desenho/supérfluo, ou ainda, para se chegar a inscrições carregadas de significação e simbologia, marcas identitárias.

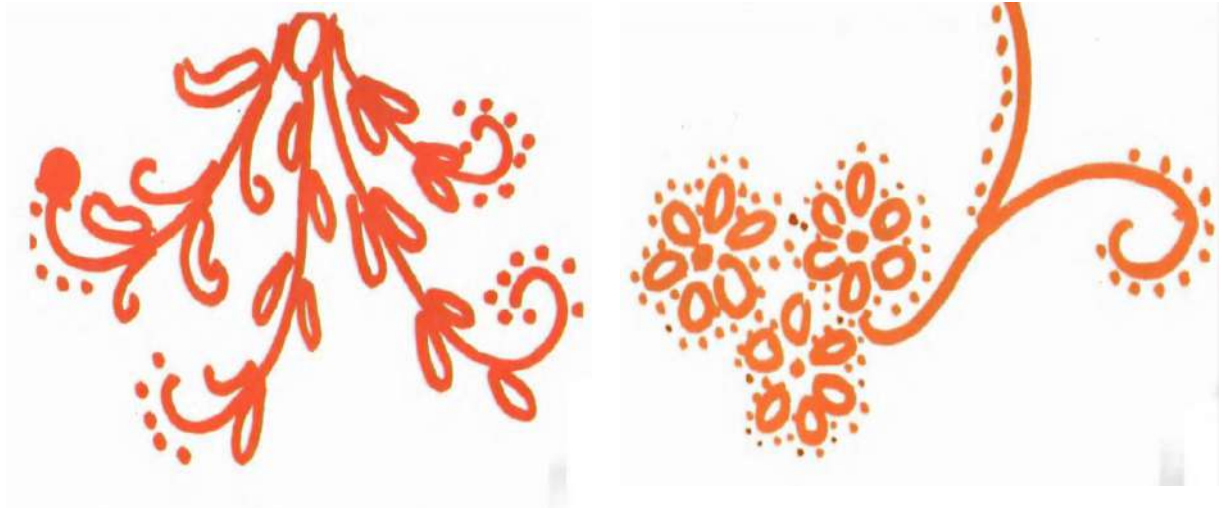


Figura 2: Iconografia Terena

Fonte: Bittencourt e Ladeira

Para a construção da cerâmica, preciso da matéria (terra/barro/argila) para ser o suporte(vaso/cerâmica) que receberá as linhas do desenho. Não é qualquer barro, tenho que “sentir”, perceber se a argila aceita a modelagem²⁰, estabelecer critérios tais como cor e textura, para, então, ir ao encontro da materialidade (onde buscar a argila/informações necessárias?). Mãos que pretendem ser habilidosas e entender os contornos necessários que a materialidade indica. Sovar com sensibilidade, permitir que o ar contido se liberte, para que não forme fissuras, deixando-a frágil e se quebre. Com o pigmento desejado/apropriado, realizar desenhos poéticos. Sim, é necessário fortalecer a matéria (vaso) na queima para que se torne cerâmica, esperar esfriar para que o desenho destaque, para, enfim, apreciar a temática indígena e compartilhá-la com os interessados.

Reflieto sobre a cerâmica²¹ Terena, com suas linhas harmoniosas e de material resistente. Objeto que, na contemporaneidade, é comercializado em pontos turísticos, como

²⁰ Modelagem é a técnica para construção tridimensional, realizada com matéria maleável para configurar a obra desejada, largamente utilizada na construção de cerâmicas em que, no resultado final, as peças não são idênticas. Difere da moldagem, comum na fundição, que necessita de uma forma, de um molde, ou de um “negativo”, para que as peças tenham o máximo de semelhança (peso, tamanho, formato etc.).

²¹ O processo de construção da cerâmica é diferente em cada cultura, dependendo do material disponível na região, da técnica empregada, dos saberes locais.

algo característico do Estado, reconhecido como Patrimônio Imaterial Histórico e Cultural do Estado de Mato Grosso do Sul (Decreto 12.847, de 16 de novembro de 2009), nos processos necessários para sua construção. Castilho, Santos e Gomes (2010) relatam os procedimentos que as mulheres observam para a modelagem da cerâmica:

- a argila para a modelagem não pode ser coletada em semana de lua nova, conforme relatado pelas índias: ‘o barro coletado em lua nova não produz uma boa cerâmica’;
- as artesãs terena não podem consumir determinados alimentos durante a produção das peças, principalmente pães e alimentos que contenham farinha;
- antes de manusear a argila, as mulheres terena devem banhar-se, a fim de evitar que o suor se misture à matéria-prima e prejudique a peça;
- é vetado às mulheres terena confeccionar cerâmicas se estiverem menstruadas (CASTILHO, SANTOS e GOMES, 2010, p.232).

Completam as autoras que os “cuidados fazem com que as peças saiam perfeitas, eliminando a perda durante o processo de queima” (CASTILHO, SANTOS e GOMES, 2010, p.232). Saberes produzidos na observação e experimentação da natureza, saberes da cultura, saberes que se complementam. Etapas necessárias: materialidade, suporte, meios, saberes, técnicas, ritos, sensibilidade, pigmentos, poesia, reflexão. Etapas da cerâmica, etapas da pesquisa...

2.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: rituais necessários

Descentrar seu olhar, desprender-se de si, são tarefas necessárias para quem quer pesquisar e, verdadeiramente, aprender (GAUTHIER, 2012, p. 198).

Desafios são postos quando se busca dialogar com o campo empírico, e, aqui, relato parte do processo de construção da pesquisa, uma vez que me faltam termos para relatar a abrangência de situações conflitantes que a tese proporciona. Cada leitura, novas indagações, outras reflexões e uma profunda desconstrução da pesquisadora e, ao mesmo tempo, fortalecimento do desejo e intenção da pesquisa. Modifica-se a visão sobre a pergunta norteadora, modifica o caminhar da pesquisadora. Reflito sobre a afirmativa de Kincheloe (2007, p.20): “o caminho que se escolhe afeta profundamente aquilo que é encontrado”, afeta e transforma, pois, a pesquisadora.

Como no processo que sofre a argila, ao se transformar em uma cerâmica, que será o suporte para receber desenhos de uma iconografia identitária, a pesquisadora é transformada e afetada. Saio do território de conforto, desterritorializo em fronteiras deslizantes, em busca de novos olhares e significados. Transformações necessárias quando o desejo é ir ao encontro a um mundo de possibilidades, transformações de quem deseja sentir a textura da argila e transformá-la em cerâmica, e que nela possa inserir desenhos, inscrições subjetivas sobre o que acredita. Em alguns momentos, sinto que a pesquisa corporifica, segue contornos inesperados, no qual a pesquisadora não consegue “controlar” o processo de desenvolvimento.

Nos descaminhos percorridos, encanto-me com as sugestões de Nóvoa (2015), quando se reporta aos pesquisadores em Educação, quando escreve uma carta para uma palestra e compartilha diversas sugestões. Entre as propostas, ressalta a importância de o pesquisador conhecer-se, dividir-se em partes, que entendo como desconstruir conceitos e ter a coragem do caminhar. O teórico expressa que a “investigação ou é criação ou não é nada” (NÓVOA, 2015, p.14), e, assim, lanço-me no processo de criação da pesquisa, assumindo riscos, procurando outros novos e diferentes olhares. Orienta o autor que devo entender que o processo de criação tem o seu próprio tempo e que devo me abrir para outras possibilidades, ideias que estão na fronteira, lugar do diálogo e dos encontros, interligando saberes, construindo de maneira coletiva (orientadora, colegas, professores colaboradores etc.), porém com responsabilidade da ação da escrita.

Escrita que intenciona criar com a sensibilidade de relacionar diversos saberes, respeitando os posicionamentos, as vivências para a produção do conhecimento. Os escritos de Gauthier (1998), nos quais me inspiro, relacionados ao saber, ao pesquisador, às relações de poder e às pesquisas sociopoéticas, alertam que toda produção de conhecimento pode impedir:

- o não diálogo com outras culturas, sobretudo as dominadas e/ou de resistência;
- o corte da cabeça do resto do corpo, sobretudo da sensibilidade, da sensualidade e da sexualidade;
- a consideração dos não-especialistas como incapazes de participarem da produção do conhecimento;
- a separação entre o conhecimento e a espiritualidade (GAUTHIER,1998, p.188).

Assim, percebo que devo modificar o meu olhar e realizar a pesquisa envolvendo todos os meus sentidos. Procuo dialogar com culturas indígenas, com a sensibilidade, com o

conhecimento dos “não-especialistas” e com a espiritualidade. Em sintonia com Gauthier (2012, p.74), pretendo “pesquisar e aprender com o corpo inteiro, equilibrando as potências da razão pelas da emoção, das sensações, da imaginação”. Em assim sendo, optei por uma linguagem simbólica, ou seja, relacionarei as etapas da pesquisa a uma linguagem artística, a uma etnia e a seus processos identitários.

Enfim, vou ao encontro do campo empírico, pois compreendo, pautando-me em Backes (2005), que:

A escolha do campo empírico numa investigação é sempre muito importante e decisiva para o processo investigativo. Tal importância torna-se muito maior quando a proposta se encaminha no sentido de pensar com o campo empírico e não simplesmente aplicar uma teoria. Nesse sentido, o campo empírico é central na tese (BACKES, 2005, p. 4).

Logo, a pesquisa procura entender os discursos sobre as etnias/culturas/saberes indígenas, os quais são apresentados na disciplina de Arte e, portanto, trago as conversas com os professores de Arte sobre suas propostas relacionadas ao tema, discutindo suas experiências e percepções. A partir desse entendimento, haverá possibilidade de identificar as representações das culturas indígenas, verificar se a interculturalidade se faz presente e, conseqüentemente, perceber se a Lei 11.645/2008 se efetiva ou não nessa disciplina, em processo contracolonial.

Com o desafio e propósito de aproximação dos discursos e experiências de professores de Arte relacionados à Lei 11.645/2008 em suas práticas em sala de aula, e visando compreender o processo de inclusão da temática na escola pública, tracei caminhos investigativos, e, em alguns momentos, novos contornos, descaminhos foram necessários.

Na construção dos caminhos investigativos, recorro a Meyer e Paraiso (2014), que discutem metodologias de pesquisas pós-críticas. Para as teóricas, a metodologia é entendida como:

[...] um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coletas de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção de informação – e de estratégias de descrição e análise (MEYER e PARAÍSO, 2014, p.18).

Paraíso (2014), abordando a produção de informação, das estratégias de descrição e análise, apresenta premissas e pressupostos que auxiliam a construir caminhos investigativos, em busca de diferentes inspirações e articulações. Entre as diversas argumentações, destaco as

transformações contemporâneas, pois este tem sido um tempo de mudanças significativas na educação, não se pode mais pesquisar do mesmo modo que em outros tempos; é preciso buscar outras passagens, as quais “nos fazem olhar e encontrar caminhos diferentes a serem seguidos, possibilidades de transgressões em metodologias e procedimentos que supomos fixos, dados, não modificáveis”, afirma Paraíso (2014, p.34).

Ainda, em busca de trilhar caminhos investigativos, na metodologia de trabalho, reflito sobre as propostas/experiências de professores de Arte, de escolas públicas de Campo Grande, MS, que não atendam especificamente à população indígena, que incluam a manifestação da cultura regional indígena, identificando as relações de poder, identidade e se há propostas interculturais. Procuo evidenciar a legislação em vigor relativa à diversidade e ao enfoque da produção cultural indígena; debater as propostas realizadas por professores de Arte, observando qual o olhar que se dá aos indígenas do MS.

Como procedimentos de pesquisa, realizei conversas com os professores de Arte, observando suas experiências, interagindo com sua formação e com seus referenciais teóricos, e a observação dos trabalhos, registros imagéticos realizados sobre a temática, uma vez que:

Uma imagem não é apenas um conjunto composto por linhas, cores, luzes ou sombras, não é apenas uma questão de forma, um pensamento plástico; ela existe como um pensamento político, histórico, cultural. Assim, a leitura de uma imagem exige um esforço de reconhecimento que, de alguma forma, depende dos modos de expressão e compreensão de cada época e lugar, ou seja, cada imagem conta a sua história. As imagens podem ser um recurso produtivo que reafirma, amplia e/ou fixa os enunciados escritos ou atuam como outro texto (SCHWENGBER, 2014, p. 263).

Em outras palavras, busco relatos orais e registros fotográficos, textos variados como fontes de análises para a pesquisa, entendendo que “nas escolas, em diferentes instituições e espaços, nos currículos e nos mais diferentes artefatos estão presentes relações de poder de diferentes tipos [...]” (PARAISO, 2014, p.32). Desse modo, para a realização da pesquisa, percorro os caminhos investigativos e recolho informações, realizando: apreciação documental da Lei 11.645/2008 e do Parecer CNE/CEB nº 14/2015, revisão bibliográfica, pesquisa de campo e análise dos dados, descrevo e discuto a temática apresentada.

De tal modo, para articular e brincar, confrontando barreiras entre as diferentes pesquisas, encontrar, coletar e juntar as informações rizomáticas²² disponíveis sobre o objeto

²² Martins (2005) adota o conceito de rizoma, inspirado em Deleuze e Gattari, como próprio da aprendizagem em arte. Para a autora, o termo também significa raiz sem um núcleo central, implica uma mudança na estrutura

de pesquisa, inspiro-me em Paraíso (2014) com sua afirmativa de que: “não podemos ser rígidos em nenhum instante dessa pesquisa, porque precisamos estar sempre abertas a modificar, (re) fazer, (re) organizar, (re) ver, (re) escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da nossa investigação” (PARAISO, 2014, p. 43). Realizo, pois, bricolagens, “recortes e colagens”, de acordo com o processo de investigação, entendendo que a bricolagem “subversiva aceita o fato de que a experiência humana é marcada por incertezas e que nem sempre a ordem é estabelecida com facilidade” (KINCHELOE, 2007, p.19). Bricolagem que amplia os métodos de pesquisa e usa de características interdisciplinares. Nesse sentido, o pesquisador passa a atuar como “navegador em águas agitadas” e subversivas, passa a operar com as incertezas e considera a sensibilidade, a cosmovisão, em que “as questões cosmológicas, tais como de que forma uma determinada parte nos ajuda a entender o funcionamento do todo” (KINCHELOE, 2007, p.25), o que proporciona novos pontos de vista, e me permite buscar: “formas convergentes de produção de sentido às divergentes, abandonando a miopia de padrões predeterminados e corretos de análise em favor de modelos mais holísticos, includentes e ecléticos” (KINCHELOE, 2007, p.36)

Assim, busco caminhos investigativos para responder ao problema da pesquisa, visando entender como professores não indígenas discutem as culturas indígenas. De tal modo, a pesquisa se propõe a uma abordagem qualitativa.

Na situação-problema, pergunta-se: como as culturas indígenas são apresentadas dentro da disciplina de Arte, em escolas públicas do município de Campo Grande, por professores não indígenas? Nessa perspectiva, entendo como de importância a posição de sujeito de quem faz a enunciação. Assim, identificar discursos do não indígena sobre o indígena oportuniza diálogo da fronteira deslizante entre as diversas manifestações indígenas/não indígenas, possibilitando um diálogo intercultural.

2.3 POVOS INDÍGENAS: contextualizando o cenário da pesquisa em Campo Grande, Mato Grosso do Sul

Os povos indígenas estão por todo o território brasileiro, apresentando uma significativa população. Os resultados do Censo do IBGE 2010 apontam que 817 mil pessoas

do conhecimento e da comunicação. O rizoma, assim, introduz a ideia de possibilidade e crescimento múltiplos, agregando informações, gerando novas ideias, abrindo-se em novos questionamentos, não parte de um princípio único e nem busca um fim determinado a se atingir.

se autodeclararam indígenas e que as Regiões, Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentam crescimento no volume populacional dos autodeclarados indígenas. Sugere a pesquisa que há “tendência à crescente afirmação da identidade cultural e territorial dessa população ao longo do tempo” (IBGE, 2010, p. 8). Os dados demográficos apresentam, ainda, um aumento de população indígena no contexto urbano, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

No Estado de Mato Grosso do Sul, existem várias etnias indígenas, cada qual com suas especificidades e características, com contribuições que agregam para a formação cultural do Estado, em conjunto com outros povos que migraram de regiões do Brasil e do exterior e que colaboram para a construção da identidade regional. Identidade plural, marcada pela diversidade cultural, em processo de negociação permanente. Os povos indígenas, presentes no Estado, segundo Vieira (2016), são os: Kaiowá, Guarani (Ñandeva), Terena, Kadiwéu, Guató, Ofaié e os Kinikinau, e inclui, ainda, os que migraram de outras regiões, os Atikum e os Camba, povos com marcas identitárias diferenciadas e com deslocamentos migratórios distintos. Os Atikum e Camba²³ são originários de outros espaços geográficos que não pertencem a Mato Grosso do Sul. No entanto, para os povos indígenas, as fronteiras geográficas nacionais e regionais são arbitrárias, uma vez que se estabelecem sob uma lógica de nação diferenciada, portanto, ignoram essas fronteiras políticas estabelecidas.

Apesar da presença e circulação de diversos povos indígenas, informações alarmantes, anunciadas pelo Conselho Indigenista Missionário CIMI – 2017, dão conta de que a violência contra os povos indígenas em Mato Grosso do Sul é preocupante. No ano de 2017, ocorreram 23 assassinatos e 31 casos de suicídio.

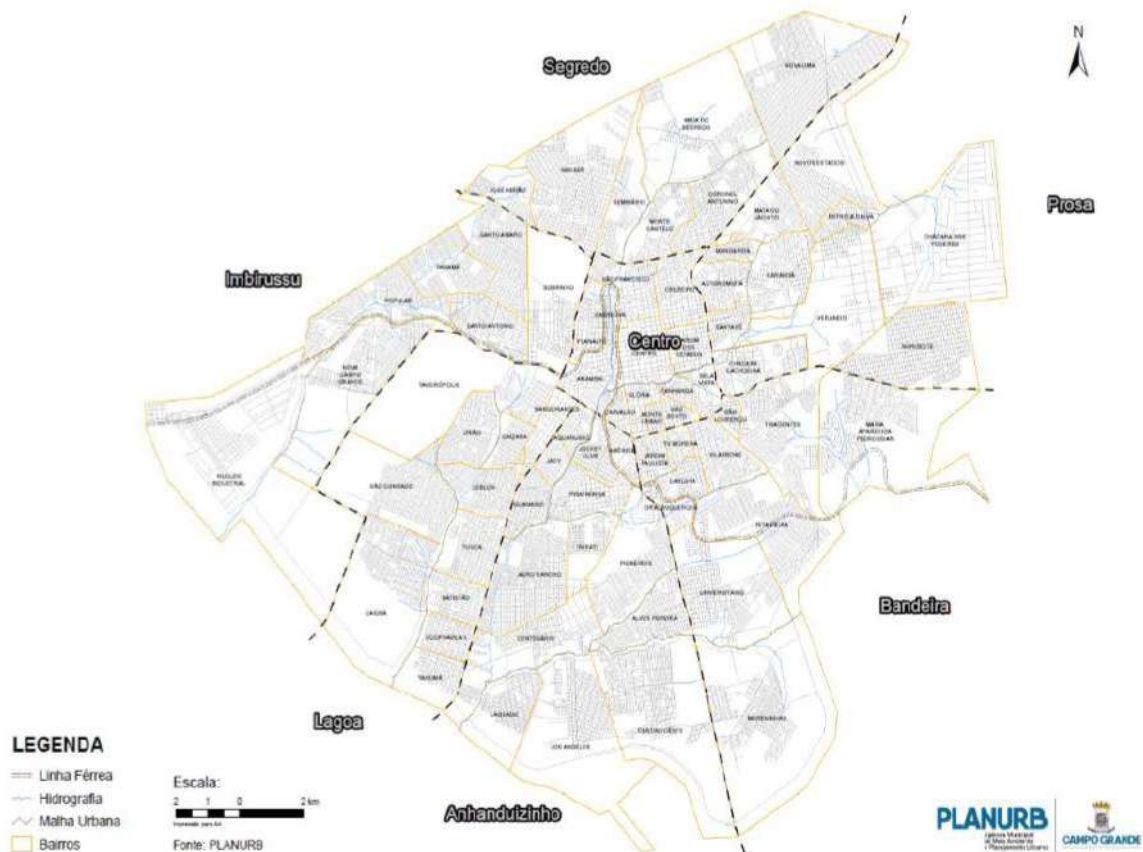
Campo Grande²⁴, com uma população estimada de 885.711 habitantes²⁵, possui um crescente número de autodeclarados indígenas em contexto urbano. Nos dados do IBGE (2010), consta que a cidade possui 5.898 habitantes declarados indígenas, dispersos em diversas localidades da cidade.

²³ Para Henrique (2016), os Camba, originários da Bolívia, vieram ao Brasil em busca de trabalho. Acabaram se estabelecendo em Corumbá e hoje querem o reconhecimento de sua cidadania como indígenas no Brasil, como cidadãos brasileiros que ajudaram a construir a estrada de ferro, estabelecer família e formar um pueblito (o São Francisco) no antigo “lixão” de Corumbá, independentemente de ainda serem vistos regionalmente como “moradores do *bugreiro*”.

²⁴ Distrito criado com a denominação de Campo Grande em 23 de novembro de 1889, subordinado ao município de Nioaque. Desmembrado de Nioaque em 26 de agosto de 1899. Elevado à condição de cidade com a denominação de Campo Grande, em 16 de julho de 1918. Em 1979, em decorrência da criação do novo estado, tornou-se capital de Mato Grosso do Sul.

²⁵ Dados atualizados em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/campo-grande/panorama>>. Acesso em: jan. 2019.

De forma administrativa, a Cidade de Campo Grande se subdivide em 7 regiões, como pode ser compreendido no Mapa 1, referente às regiões urbanas do município. As regiões são identificadas como: Centro, Segredo, Prosa, Bandeira, Anhanduizinho, Lagoa e Imbirussu. Com exceção da Região Centro, as demais regiões recebem nomes em homenagens aos pequenos rios que cortam a cidade. Possui, ainda, os distritos de Anhanduá e Rochedinho.



Mapa 1. Regiões Urbanas de Campo Grande

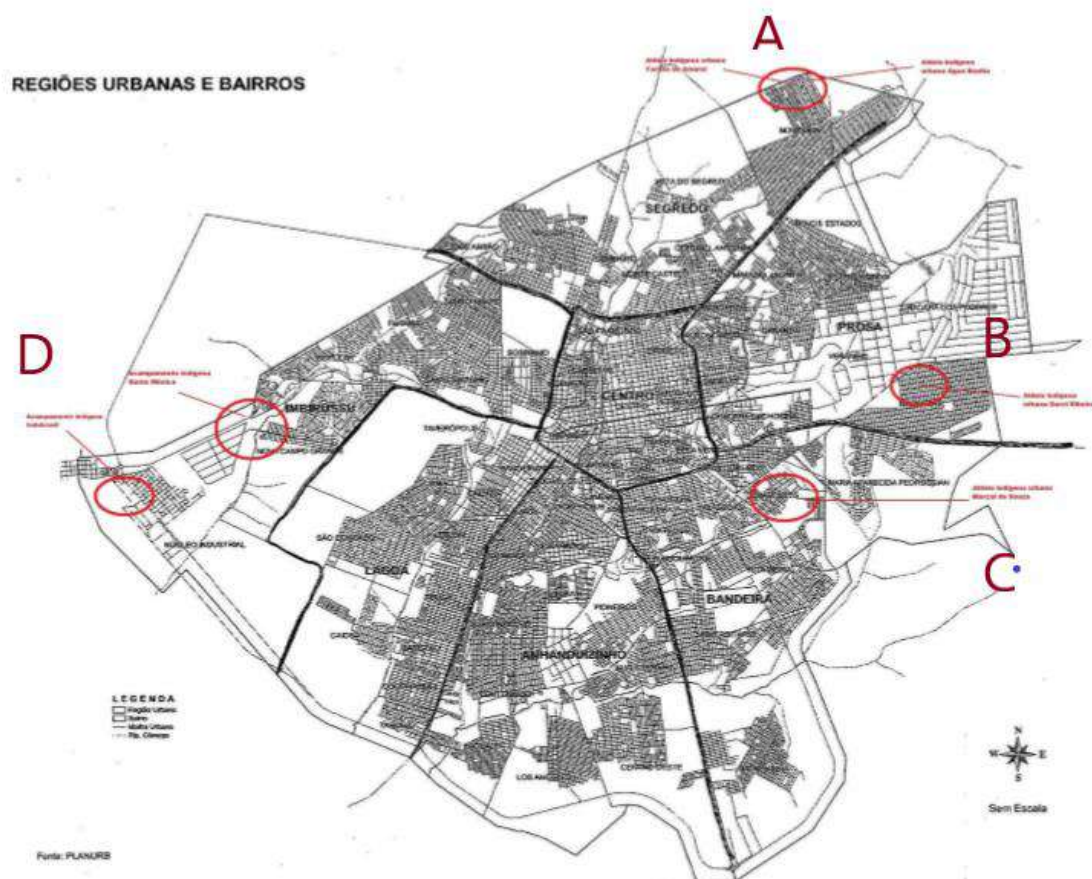
Planurb

De acordo com a pesquisa de Vieira (2015), Campo Grande possui quatro aldeias urbanas e cinco bairros com grande concentração de indígenas. Conforme sua pesquisa:

Atualmente existem no município de Campo Grande quatro aldeias indígenas urbanas que o poder público reconhece: aldeia indígena Urbana Marçal de Souza, aldeia indígena urbana Água Bonita, aldeia indígena urbana Darci Ribeiro e aldeia indígena urbana Tarsila do Amaral (VIEIRA, 2015).

Além das aldeias indígenas urbanas, existem cinco bairros com grande concentração de indígenas que reivindicam a criação de aldeia urbana. Esses bairros são denominados pelos indígenas e reconhecidos pelo Conselho Municipal dos Direitos e Defesa dos Povos Indígenas de Campo Grande/MS como acampamentos indígenas. São eles: acampamento indígena Núcleo Industrial, acampamento indígena Santa Mônica, acampamento indígena Estrela do Amanhã, acampamento indígena Água Bonita II e acampamento indígena Inápolis.

No Mapa 2, podem ser observadas as comunidades indígenas marcadas com as letras A, B, C e D. Na letra A, na Região Segredo, as Aldeias Indígenas Urbanas Tarsila do Amaral e Água Bonita; na Região Prosa, a Aldeia Indígena Urbana Darci Ribeiro; na letra C, na Região Bandeira, a Aldeia Indígena Urbana Marçal de Souza; e, na letra D, a Região Imbirussu, com os Acampamentos Indígenas Santa Mônica e Indubrasil.



MAPA 2

Aldeias e acampamentos indígenas de Campo Grande – MS

Fonte : VIEIRA (2015)

Outro aspecto a ser considerado é o grande número de alunos indígenas em escolas municipais. De acordo com a central de matrículas da Secretaria Municipal de Educação, observando-se os registros realizados em todas as escolas de Campo Grande, há registros de alunos indígenas em diversas delas. No entanto, para este estudo, é importante verificar o total de alunos.

No Gráfico 1, que representa o total de alunos matriculados em 2017, verifica-se que há a presença de 68 alunos no 1º Ano; 47 alunos no 2º Ano; 76 alunos no 3º ano; 74 alunos no 4º Ano e 64 alunos no 5º Ano, totalizando 329 alunos matriculados nos Anos Iniciais.

Prefeitura Municipal de Campo Grande Qtd. de Alunos por Escola/Cor-Raça/Etapa Pag.:
 Secretaria Municipal de Educação Ano Letivo: 2017 Emissão: 01

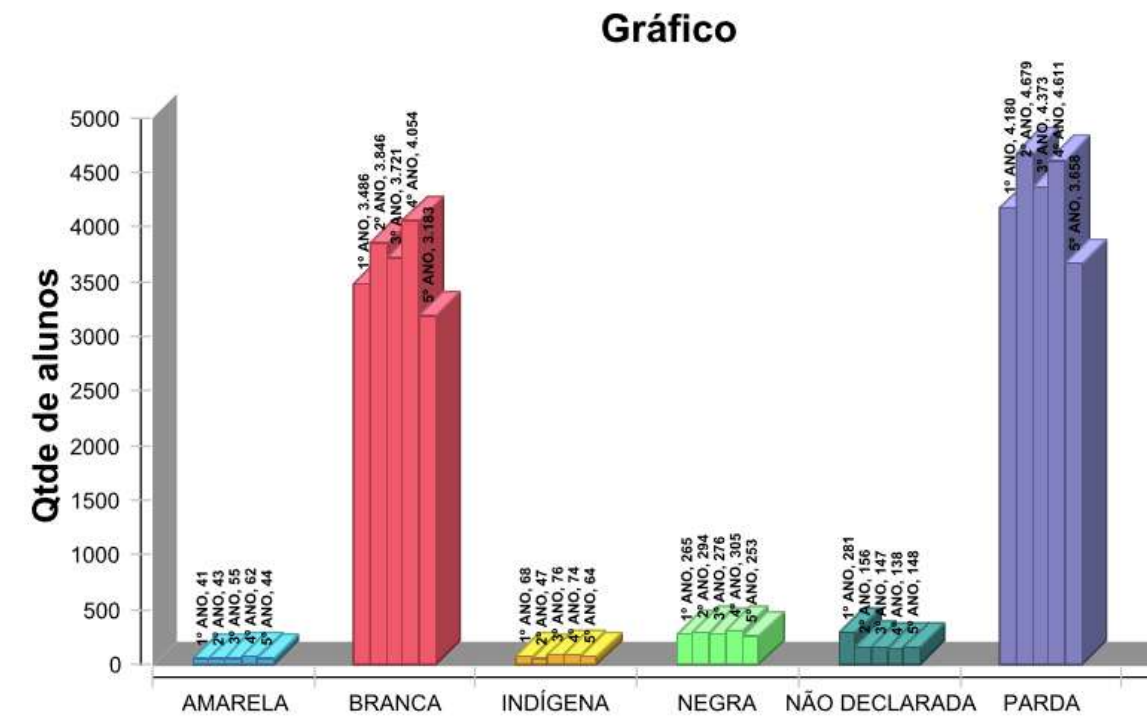


Gráfico 1 – Anos Iniciais

Fonte: IMTI - Instituto Municipal de Tecnologia da Informação

Nos Anos Finais, conforme o Gráfico 2, pode-se observar novamente a presença de alunos indígenas, sendo: 40 alunos no 6º ano; 60 alunos no 7º ano; 42 alunos no 8º ano e 20 alunos no 9º Ano, totalizando 162 alunos matriculados.

Gráfico

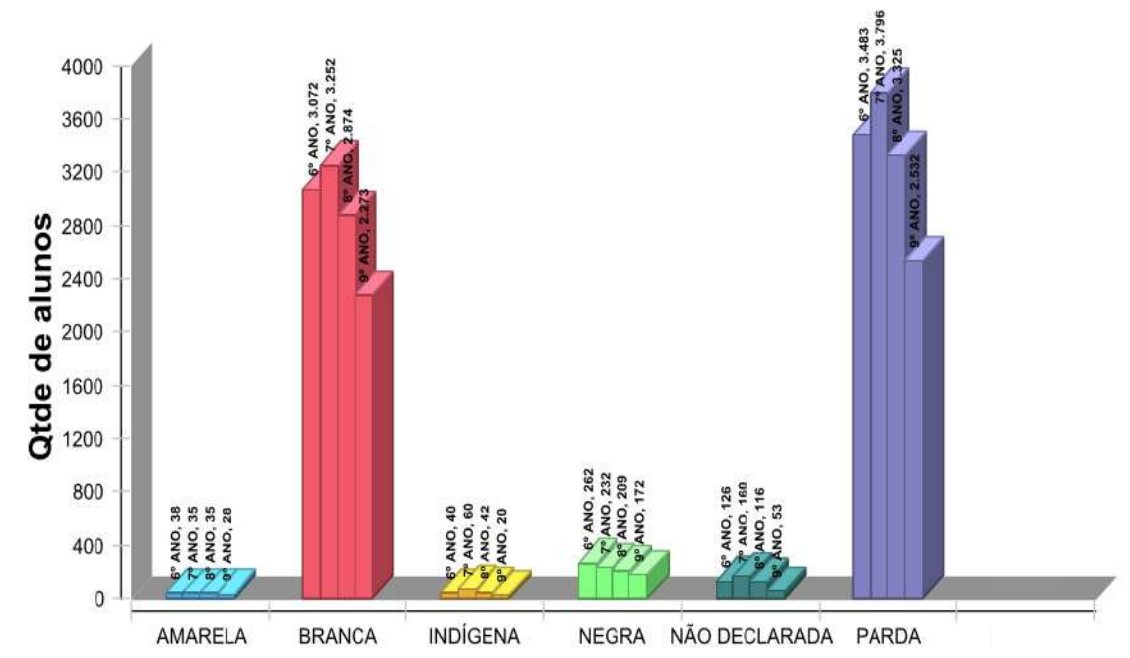


Gráfico 2- Anos Finais

Fonte: IMTI - Instituto Municipal de Tecnologia da Informação

A soma dos Anos Iniciais e Anos Finais das escolas municipais apresenta o total de 421 alunos matriculados. Aqui, não está sendo considerada a Ed. Infantil e a EJA da rede municipal. Não foram levantados dados de nenhuma etapa da rede estadual ou da rede privada, uma vez que os professores entrevistados não relataram experiências nas outras redes de ensino. A informação leva a refletir sobre a circularidade, movimentação, deslocamento de alunos indígenas pela cidade e a sua invisibilidade. Leva a indagar sobre as relações de poder impostas pelo currículo oficial das escolas regulares, ou das escolas não indígenas. Indago, pois, como os saberes indígenas são apresentados, se como algo menor, quase sem importância. Penso no ensino de arte e em sua contribuição para com a divulgação, no espaço escolar, da cultura indígena.

Os dados mencionados fazem refletir sobre como a escola se posiciona em relação à população indígena. A legislação em vigor, Lei Nº 11.645/08, que determina a obrigatoriedade do trabalho com a cultura indígena, nos parágrafos 1º e 2º, estabelece que:

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

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

Destaca-se a predileção para o tratamento da questão nas áreas de Educação Artística Literatura e História Brasileira, apesar de sinalizada para todo currículo, em todas as áreas de conhecimento. A Lei 11.645/2008, embora não desconsidere a transversalidade da temática no currículo, evidencia que as relações estabelecidas entre o ensino de Arte e a cultura indígena na formação da sociedade brasileira, ou as relações entre arte, escola, sociedade e povos indígenas, propiciam reflexões sobre a escola como um espaço de encontro entre culturas, no caráter do respeito à diferença.

Assim, desperta a atenção sobre propostas educacionais relativas à identidade e à diferença, dentro das linguagens artísticas específicas, como são desenvolvidas. Não basta constar nos documentos oficiais, precisa explicar como serão executadas essas propostas pedagógicas, possibilitando a reflexão de como as identidades indígenas são apresentadas em propostas desenvolvidas por professores de Arte. Entendo como Silva que “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social” (SILVA, 2005, p. 76). Tais reflexões remetem à implementação da Lei nos espaços escolares assim como às experiências com o tema.

Na perspectiva de abordar a referida Lei e sua relação com a cultura, algumas tensões serão destacadas: 1. O trabalho com a Arte leva ao entendimento da cultura em que se está inserido e às diversas culturas existentes, logo, relevante no ambiente escolar; 2. Mato Grosso do Sul, segundo o censo demográfico IBGE de 2010, é o Estado com a segunda maior população autodeclarada de indígenas no Brasil, com destaque para o aumento da população indígena no contexto urbano, evidenciando que a categoria étnica está se posicionando nos diversos espaços e, entre eles, a escola; 3. O ambiente escolar, com seu currículo e propostas pedagógicas, no ensino de Arte, pode se tornar um local privilegiado para tais discussões, pode apontar as diferenças e contribuir para entendimento dos espaços escolares; 4. Se existe uma

determinação legal para o trabalho com a mencionada Lei (o que já sinaliza algo a ser discutido), busca-se o entendimento sobre como é realizado na disciplina de Arte. Ter a Lei não assegura o desenvolvimento de propostas referentes à diversidade, à diferença, à descolonização; 5. Tais itens levam à discussão do subjetivo, das relações de poder, e do currículo escolar, situações a serem analisadas para uma melhor compreensão desse tema.

As reflexões anunciadas, impulsionam-me a discutir as relações entre o ensino de arte, a diferença, o espaço escolar e saberes indígenas; a participar do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade (GPEIN), do Programa de Doutorado em Educação, e a desenvolver o estudo na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, discutindo as propostas pedagógicas desenvolvidas por professores de Arte e a Lei 11.645/2008. Percebo que o ensino de Arte, principalmente na Educação Básica, com propostas visando a uma educação intercultural, pode contribuir como canal de negociação, abrir ao diálogo com a diferença, de modo específico, com a cultura indígena de Mato Grosso do Sul.

2.4 LEI 11.645/2008: construção do percurso e o ensino de Arte

A Lei 11.645/2008 a respeito da cultura indígena e da sua relação com o ensino de Arte é marcada em sua construção como conquista, resistência e luta de coletivos reivindicando espaços que foram silenciados. No processo de colonização, a cultura indígena foi desconsiderada do espaço escolar²⁶, saberes foram inferiorizados, diminuídos de tal modo, que a promulgação da Lei pode ser entendida como um avanço e vitória, na desconstrução de um currículo monocultural e descolonizador.

Na trajetória da educação brasileira, a educação escolar não se constituiu destinada a toda população, nem aos seus direitos de acesso assim como um currículo que atendesse às diferenças. Desde a primeira Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um conselho instituído por D. Pedro I, em 1824, a primeira Lei Geral de Educação (15/10/1827) já previa a gratuidade do ensino primário a todos os cidadãos, mas era ofertada em vilas e lugares mais populosos, já indicando que os caminhos trilhados eram de exclusão, o que leva a questionar quem era considerado cidadão.

²⁶ O foco da pesquisa é a cultura indígena em escolas não indígenas, no entanto, sobre as conquistas escolares em espaço indígena e demais conquistas de direitos sociais e políticos, ler em : NASCIMENTO (2004), URQUIZA (2016), GRUILLO (2016).

No transcorrer dos anos, após a Proclamação da República (1889), o Brasil construiu várias Constituições as quais trouxeram implicações para as diversas reformas educacionais. No contexto do golpe civil-militar, surge a Constituição de 1967. Nela, declara-se que a Educação é direito de todos e será dada na escola, com igualdade de oportunidade, liberdade da iniciativa particular e obrigatoriedade do ensino primário e liberdade de cátedra.

Nos anos de 1970 e 1980, houve grande mobilização por parte de educadores, insatisfeitos com o contexto político e social, influenciando na construção da Constituição Federal de 1988, considerada como a “Constituição Cidadã”. No contexto de abertura democrática, com Estado Democrático de Direito, essa Constituição dispõe, como princípio da nação, a prevalência dos direitos humanos e cooperação entre os povos para o progresso da humanidade; estabelece direitos civis, políticos e sociais, confirmando e ampliando o interesse social pela educação. A Constituição Federal de 1988 estabelece que

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 1988).

Afirmativa que gerou diversas ações no campo educacional. Em decorrência ao direito instituído, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9.394 de 1996, estabelece a composição da educação escolar; níveis: Educação Básica (Ed. Infantil, Ens. Fund. e Ens. Médio) e Educação Superior. Novas direções são postas em articulação com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), entre outros acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Em relação aos povos indígenas, a Constituição abre-se ao reconhecimento do direito das diferenças culturais, como pode ser observado no Art. 231:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (CF, 1988).

Nesse contexto da educação brasileira, permeado de lutas e resistências de coletivos diversos, por seus espaços de direitos e reconhecimento de que a Lei 10.639/2003 deveria incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura

Afro-Brasileira”, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras.

Após 5 (cinco) anos da publicação da Lei 10.639/2003, foi sancionada a Lei 11.645/2008, ampliando a obrigatoriedade para incluir “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A propositura da Lei 11.645/2008 é da deputada Mariângela Duarte (PT/SP), por meio da PL 433/2003, que foi encaminhada à Câmara Federal em março de 2003. Trata-se de um projeto de lei complementar que modificou apenas o Artigo 26-A, da Lei 9394/1996 visto que seu propósito foi ampliar a Lei 10.639/2003, ratificando a sua propositura inicial, estabelecendo que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

A Lei faz referência ao conteúdo programático e aos diversos aspectos da história e da cultura, sendo a cultura um conceito amplo e diverso. Dada a abrangência de temas referentes à cultura indígena, ao grande número de etnias, o Parecer CNE/CEB Nº 14/2015, que orienta as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, visando à promoção de políticas públicas, reconhece os desafios e tensões geradas. Percebe a necessidade de representações positivas e que valorizem a diferença, porém, percebe que ainda há desconhecimento e preconceitos em relação aos povos indígenas. Para tanto, o Parecer estimula que os cursos de formação de professores proporcionem estudos sobre o tema e entende a relevância de formação continuada e de livros didáticos e paradidáticos.

Portanto, apesar da determinação legal, em alguns casos, questiona-se como as propostas de práticas pedagógicas dos professores de Arte são traduzidas no espaço educacional. Bonin (2007), em sua pesquisa no ensino superior, já alerta sobre isso ao analisar as narrativas estereotipadas sobre os povos indígenas, e revela que alguns aspectos culturais são silenciados, estereotipados como estratégia discursiva. Afirmarções que remetem à Educação Básica, se o mesmo silenciamento acontece. Logo, ter uma lei que inclui a cultura indígena no espaço escolar pode até gerar, mecanismo de exclusão, uma vez que, para Skliar (2003, p.96), “a inclusão não é o contrário da exclusão, e sim um mecanismo de poder disciplinar que substitui, , que ocupa sua espacialidade, sendo ambas as figuras igualmente mecanismo de controle”.

Entendo que, no ambiente escolar, a disciplina de Arte, em suas diversas linguagens, quando “cada linguagem tem seu modo peculiar de criar e produzir formas artísticas, de poetizar o mundo” (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p.57), constitui um espaço privilegiado para a discussão sobre as culturas indígenas. Propostas que envolvem a experiência estética, a identidade/diferença, estão intimamente relacionadas ao contexto vivenciado de uma coletividade, incluindo aspectos sociais, econômicos, religiosos, entre outros. Para Silva, a identidade/diferença essas propostas “não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem” (SILVA, 2005, p.78), portanto torna-se necessária a contextualização das produções artísticas e de suas linguagens. Nesse sentido, discussões no estudo da área de Arte podem contribuir para a percepção das fronteiras deslizantes, anunciadas em Bhabha (2005). Sugere o teórico que o trabalho com a cultura exige um novo olhar, no qual “[...] a arte possibilita dialogar com a condição fronteiriça da tradução cultural” (BHABHA, 2005, p. 28).

Tal situação remete ao ensino de arte, à preocupação com o tema e sua relação com a Lei 11.645/2008, às pesquisas que foram realizadas considerando a aplicabilidade da Lei. Interrogando, assim, como a escola, em seu currículo, no ensino de Arte, apresenta a cultura indígena, de modo específico em escolas não indígenas.

2.5 SILENCIAMENTOS : conhecendo pesquisas sobre a Arte e a Lei 11.645/2008

O canto era formado por um coro de várias vozes, em rituais que incluíam danças e consumo de cauim²⁷. Nos dias atuais, os Ofaié não dedicam mais o seu tempo à música. As constantes mudanças de lugar a que foram forçados, certamente, não lhes deu alternativa nem motivos para comemorar (DUTRA, 2015, p.224)²⁸.

Dutra (2015) relata, em sua pesquisa, que devido às intempéries sofridas, falta motivação para o canto dos Ofaié. Seu canto, uma linguagem artística que corre o risco de ser esquecida, não reconhecida como marca de uma coletividade. Situação que não difere de outras linguagens artísticas e de outras etnias, uma vez que, como sentenciam os antropólogos Aguiar

²⁷ Bebida feita com milho fermentado.

²⁸ Ofaié, na atualidade, vivem na aldeia Enodi, no município de Brasilândia, Mato Grosso do Sul. O último censo do IBGE apontou que existem ali 71 indivíduos indígenas.

e Pereira (2015, p. 724), “identificamos em nosso Estado poucas pesquisas dedicadas à arte indígena”.

Diante das afirmativas apresentadas, que indicam silenciamento sobre as manifestações artísticas indígenas de Mato Grosso do Sul, buscando entender as relações estabelecidas entre a Lei 11.645/2008 e o ensino de Arte, procurei informações sobre as produções acadêmicas referentes ao tema, realizando o Estado do Conhecimento. Para Romanowky & Ens (2006), estado de conhecimento é o “estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (2006, p. 40), de tal modo, investiguei sobre quem e o que já se tem publicado sobre a Lei 11.645/2008 e o ensino de Arte, com a finalidade de dialogar com as produções.

Consultei o acervo digital do portal de banco de dados de teses e dissertações, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁹. A escolha do “site de busca” se deu por conta da parceria com 101 instituições conveniadas, o que demonstra uma grande gama de acervos/publicações, oportunizando uma ampla possibilidade de títulos. Como critérios de refinamento de buscas e para delinear a pesquisa, optei por propostas/conceitos que envolvessem a educação, o ensino de Arte e a Lei 11.645. A consulta foi realizada no mês de junho/2017.

Na utilização da Biblioteca Digital, no primeiro momento com propostas/conceitos “ensino de artes”, encontrei 4981 publicações, sendo 3871 dissertações e 1010 teses. Delimitando os itens pesquisados, na busca de critérios para viabilizar a análise, recorri à palavra-chave relacionada ao ensino de Arte, à cultura indígena, professores não indígenas e à Lei 11.645/2008. A opção de propostas/conceitos se ancorou em autores que discutem a educação com a preocupação voltada para a diferença, os quais foram relacionados ao ensino de Arte.

Seguindo esses parâmetros, selecionei três pesquisadores, embora um deles trata do ensino de arte no Estado de São Paulo. Os autores que contribuíram para o desenvolvimento

²⁹ O site <<http://bdttd.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=what>> tem como objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o País, e por brasileiros no exterior. É mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), cujo lançamento oficial ocorreu no final do ano de 2002.

da tese, serão apresentados, no decorrer do texto, com suas reflexões sobre a arte indígena. Foram selecionados: Souza (2010), Silva (2013) e Oliveira (2015), Thomas (2018), que aproximam da discussão em entender como professores de Arte e não indígenas. O estado do conhecimento ofereceu subsídio para compreensão do silenciamento referente ao tema.

Souza (2010), com sua pesquisa intitulada *Entre Ajuricaba (S) e Zumbi (S): currículo e diversidade cultural - a inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo*, discute o ensino de arte, a diversidade cultural, enfocando ações de professores e alunos de escola não indígena. O estudo teve como objetivo verificar se, ou como, a inclusão do ensino das temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas têm ocorrido no contexto do ensino de Arte. Foram selecionadas e pesquisadas as práticas de 7 (sete) professores e professoras que atuam na zona leste da cidade de São Paulo. Essas práticas foram visibilizadas por meio das narrativas desses professores em consonância com as Leis 10.639/03, 11.645/08 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mapeando possibilidades para o desenvolvimento das propostas e também de suas dificuldades.

Em seus estudos, Silva (2013), com foco na educação, arte e cultura dos povos indígenas, em especial dos Povos do Pantanal, procurou compreender a maneira como a formação do professor indígena é pensada na educação interdisciplinar e intercultural, como as práticas pedagógicas nas escolas indígenas em Aquidauana/MS, Miranda/MS, e no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal são desenvolvidas. Assim, com o título *Interdisciplinaridade na temática indígena: aspectos teóricos e práticos da educação, arte e cultura*, a pesquisadora desenvolveu a sua tese. Um dos entrevistados é um professor de Arte não indígena, que trabalha a cultura indígena na formação de professores indígenas.

Com o tema *Hip Hop como processo comunicacional e sociabilidade para jovens indígenas de Dourados – MS*, Oliveira (2015) desenvolveu a dissertação, que teve como objetivo verificar as principais finalidades das práticas comunicacionais do movimento *Hip*

*Hop*³⁰ entre os indígenas Kaiowá e Guarani³¹, e as contribuições do movimento para os jovens indígenas. Ela avaliou, ainda, o processo comunicacional, a sociabilidade e a transformação social nesse processo. Fizeram parte das entrevistas, entre outros, dois professores que desenvolveram o movimento com jovens indígenas. Segundo a autora, os resultados apontam que os jovens se apropriaram de uma cultura global para transformar o ambiente local com objetivo de preservar a Língua Guarani. Foi por meio de atividades educacionais que professores e jovens indígenas encontraram uma forma de expressarem a indignação diante desse contexto apresentado sobre a reserva de Dourado/MS.

Na Figura 3, pode-se observar a dupla *B'Boys* e sua apresentação para a divulgação de um *Clip*, que, mesmo em condições adversas, expressões contemporâneas acontecem. As manifestações artísticas indígenas são ressignificadas e são comunicantes no momento presente. Na imagem, parte da letra da música é traduzida para a língua portuguesa “*o tempo está passando e assim vou caminhando*”. Segundo a pesquisadora, as composições dos vários grupos de Hip Hop retratam a realidade vivenciada, questões políticas sociais, como no exemplo a seguir:

Daquele jeito, continuo a minha sina
sabendo muito bem que gerou minha ruína
510 anos de abandono confinados em reservas
que mal cabem nossos sonhos
[Música: A vida que eu levo] (OLIVEIRA, 2015, p.116).

³⁰ O movimento *Hip Hop* é composto de três elementos básicos: *Break* (que representa o corpo na dança); *grafite* (que representa as artes plásticas, com desenhos coloridos e grandes) e o *rap* (que representa a música e a poesia). De acordo com Oliveira, no movimento local há “mistura do “*break* com o Guaxiré” e no *rap* o “português e o guarani”, “além da utilização de instrumentos como o chocalho de cuia ou Mbaraká – instrumento que marca o compasso dos homens na dança religiosa” (OLIVEIRA, 2015, p.81).

³¹ No Brasil, os Guarani estão distribuídos em três subgrupos: Ñandeva, Mbya e Kaiowá. No Mato Grosso do Sul, os Ñandeva (Nhandeva) são os únicos que se autodenominam Guarani. Os Kaiowá e Guarani encontram-se distribuídos em oito reservas históricas e outras áreas de retomadas. Estão localizados em Dourados, Amambai e Caarapó (VIEIRA, 2016).



Foto: Divulgação / Clip

Figura 3. B'Boys da Reserva

Fonte: Oliveira (2015)

A partir dessas leituras, foi possível aproximar do que já foi debatido sobre a Lei 11.645/2008 e sua relação com o ensino de Arte. Dos títulos apreciados, apenas 1 (uma) aborda o ensino de Arte, a diferença, cultura indígena em contexto não indígena. Dois trabalhos fazem referências a Mato Grosso do Sul, desenvolvidos em comunidades indígenas. Não houve, portanto, indicativos de como a cultura indígena é apresentada no ambiente escolar por professores não indígenas em Mato Grosso do Sul.

A relação entre o ensino de Arte, cultura indígena, Lei 11.645, professores não indígenas, em Mato Grosso do Sul, ainda se encontra silenciada. O silêncio, o oculto, indica qual posição é ocupada, indica subjetivações. Entendo, com isso, que o tema, assim como o canto Ofaié, é um campo vasto a ser interpretado e divulgado.

2.6 *WHATSAPP*³²: caminhos lúdicos de uma pesquisa

Na linguagem da arte, há criação, construção, invenção. O ser humano, por meio dela, forma, transforma a matéria oferecida pelo mundo da natureza e da cultura em algo significativo. Atribui significados a sons gestos, cores, com uma intenção, num exercício que mais parece um jogo de armar, um quebra-cabeça no qual se busca a forma justa. Vários caminhos são percorridos, várias soluções são experimentadas, num processo de ir e vir, um fazer/construir lúdico/estético que, embora comparada a um jogo, tem a diferença de que este jogo e suas regras são inventados enquanto se joga e por quem joga (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p. 47/8).

Como a arte que cria e (re)cria, inventa, atribui significados, percorre caminhos lúdicos e estéticos, sociais e políticos, busco indicações, caminhos para a pesquisa. Procuo alinhar as intenções de pesquisa com o recurso do *WhatsApp* com relatos de experiências sobre a cultura indígena e de conversas informais. O *WhatsApp*, muitas vezes entendido como algo do lazer, de comunicados informais, com ele busco construir dados.

Trago, neste momento, reflexões indicando o potencial do uso do recurso *WhatsApp* para o desenvolvimento da pesquisa; a identificação de um grupo para o campo empírico e a indicação campo teórico. Fase que oferecerá subsídios, indicativos de como este recurso é um dos caminhos a seguir.

Considerando as grandes distâncias em Campo Grande e o número de professores de escolas públicas, percebo a potencialidade do contato na realidade virtual, oportunizando o acesso à comunicação com os professores. Concordando com Santos (2009), entendo que “as características da população-alvo determinam a escolha das técnicas mais adequadas a cada situação” (2009, p.140). Assim considero que o contato virtual é um facilitador para a comunicação haja vista que os professores colaboradores têm agendas extensas e muitas vezes trabalham em mais de uma escola.

Nesse sentido, busco o primeiro contato com professores de Arte que trabalham com a temática indígena, para posterior seleção dos sujeitos da pesquisa. Optei por realizar entrevistas *on-line* com participantes de um grupo de *WhatsApp*, formado em 2014,

³² Aplicativo de mensagens instantâneas para uso em celulares, criado em 2009. Em 2015, passa a ser usado em computadores.

denominado Grupos Professores de Arte de Campo Grande, do qual faço parte, estimulando que apresentassem suas experiências de propostas de trabalho.

A escolha da estratégia metodológica se deu por algumas razões: a) o grupo já possui o hábito de trocar informações; b) acesso aos participantes em diversos locais e horários; c) realização de entrevistas em horários e dias variados; d) possibilidade de mapear algumas experiências de produções sobre a temática indígena em diversas escolas; e) possibilidade de conversas de maneira mais descontraída, sem rigidez formal.

Félix (2014) oferece algumas pistas de utilização dos recursos virtuais em pesquisas na Educação. As redes sociais virtuais, campo considerado ainda recente, possui vários desafios e limites, proporciona como “ferramentas de comunicação instantânea e podem ser úteis para a produção de material empírico de pesquisa [...]” (FÉLIX, 2014, p. 135). A entrevista *on-line* com participantes de um grupo de *WhatsApp* pode ser organizada de forma síncrona (em tempo real) ou assíncrona (não sendo necessário a conexão em tempo real), porque, *na internet*, no uso de redes sociais, as fronteiras de tempo e espaço se misturam num mundo *on-line* e *off-line*. Evidencia a autora sobre o uso da *internet* que “*estar perto*³³ e *estar longe* podem ter significados similares e diferentes dependendo da situação e, às vezes, de um *clique no mouse*.”

Assim, virtual e presencial são palavras que podem ter múltiplos sentidos. Enfocando as vantagens e limitações dos procedimentos, indica a autora que “o material empírico é produzido por escrito, excluindo a necessidade de transcrição das entrevistas; permite acessar participantes de diferentes lugares” (FÉLIX, 2014, p. 138), oportunizando a ubiquidade. Na atualidade, os recursos tecnológicos com a possibilidade de trocas de mensagens com o uso da palavra escrita, áudios e vídeos, permitem a percepção espontânea de trocas não verbais (como olhares, choros e sorrisos), além da possibilidade de registros automáticos das comunicações estabelecidas. No entanto, como limite, apenas os participantes do grupo, pessoas com acesso à internet podem participar. Conclui que estar *on-line* e *off-line* leva a processos que se misturam, a comunicação é realizada sem a necessidade do tempo real, e, por isso, “pensar que ir a campo é um termo que não dá conta de suas dimensões. Assim, parece que estar em campo é o mais apropriado” (2014, p. 139), pois, em qualquer momento, as comunicações podem ser estabelecidas.

Buscando atender ao momento atual, em que o uso das tecnologias é presente no cotidiano, em que o celular acompanha os profissionais até como ferramenta de registros,

³³ Grifos da autora.

verifico que “as novas mídias e programas de informática, que integram imagens com textos e sons, têm propiciado maior qualidade e precisão metodológica às pesquisas científicas” (SANTOS, 2009, p.135), e passo a utilizar o recurso tecnológico do *WhatsApp*. Para Santos (2009),

Partindo do delineamento da pesquisa, que envolve a elaboração de um plano geral de coleta e operacionalização dos dados, selecionam-se os métodos e técnicas a serem utilizados e as formas de aplicação. A estratégia multimetodológica possibilita integrar a técnica de observação com a de entrevista e questionário, entre outras. A sobreposição de procedimentos permite analisar a problemática e estudo a partir de diversos ângulos e dimensões (TANIA SANTOS, 2009, p.149).

Com estratégia de produção de dados, procuro discutir, a partir dos Estudos Culturais, da Modernidade/Colonialidade, estabelecer relações epistêmicas, políticas, sociais e pedagógicas entre eles. Procuro discutir também relações de poder, respeito ao outro e como são traduzidas nas práticas pedagógicas no ensino de Arte. Referências “que nos ajudam pensar de modo diferente do que já foi pensado o nosso objeto, que nos possibilitam usar o “e” da ligação, da soma e da multiplicidade” (PARAISO, 2014, p.38).

Serão, assim, debatidas as relações de poder e as propostas de diálogos possíveis como espaços de fronteiras. Além disso, procuro evidenciar que o saber ocidental não é total, que existem outros saberes, isto é, outros saberes são possíveis, outras epistemologias são possíveis e necessárias. Para então, tratar da valorização, da legitimação da cultura indígena, desconstruindo a noção de inferior e o teor folclórico da cultura indígena; refletir sobre o que é considerado cultura indígena, e, conseqüentemente, arte indígena, quais os símbolos e sentidos que são atribuídos, de acordo com as particularidades das etnias. Em alguns casos, a temática indígena é apresentada em festas comemorativas, no mês de abril, de forma “romântica”, folclorizada, como “não civilizados”, como cultura menor. São, pois, saberes que podem estar sendo desconsiderados.

Nessa linha de raciocínio, torna-se necessário debater sobre discursos que levam a narrativas de desqualificação da cultura indígena, como se fosse uma cultura fixa no passado, exótica, folclorizada, única; representações estas deslocadas de sentidos e significados pertencentes à cultura indígena. Assim, dialogar sobre os novos arranjos para a colonização e debater sobre o binarismo entre alta cultura e baixa cultura, que fixa a cultura indígena apenas

em artesanatos, de sentido comercial, preso a estereótipos, sem o devido respeito às lutas dos diversos povos indígenas.

Portanto, com o recurso do *WhatsApp* para a produção de dados, no diálogo com a perspectiva descrita, relacionando o ensino de Arte e a Lei 11645/2008, pretendo poetizar, assim entendido:

Poetizar na pesquisa em educação e em currículo significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos, inéditos. Significa produzir, durante todo o trabalho de pesquisa, aguçar os sentidos para ver, sentir, escutar, falar e escrever de modo distinto. Significa também entrar no jogo da disputa por produção de sentidos sem jamais perder a poesia. Significa, enfim, buscar invenções que apontem para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos (PARAISO, 2014, p. 42).

No encontro poético da pesquisa, evidenciar que o professor de Arte pode apresentar as manifestações culturais indígenas em diálogo com a interculturalidade, não apontando para nenhuma cultura como mais valorada e sim para diferenças integrantes das diversas identidades. Entendo, pois, que a interculturalidade aproxima os diversos sujeitos que transitam no ambiente escolar, sem a busca da homogeneização.

2.7 PRIMEIROS CONTATOS COM OS PROFESSORES COLABORADORES: fase exploratória do instrumento de pesquisa

O primeiro contato com o grupo sobre a pesquisa foi em novembro de 2017 com a finalidade de testar o instrumento de pesquisa. Busquei informações *on-line* em um grupo de *WhatsApp*, Grupo Professores de Arte de Campo Grande³⁴, que, no período, constava de 26 componentes. Apresentei a pesquisa, convidando-os para relatarem suas propostas escolares sobre a cultura indígena. Compartilhei o convite e aguardei 48 horas para saber da adesão e se seria viável seguir aquele caminho. Dos professores envolvidos no grupo, 10 (dez) afirmaram disponibilidade em colaborar com a pesquisa. Com estes, fiz o contato individual, passei a

³⁴ O grupo foi criado em outubro de 2014 por uma professora de Arte com o propósito de compartilhar experiências. O critério de escolha do grupo do qual também faço parte: a) o grupo já possui o hábito de trocar informações; b) os componentes são professores de Arte; c) os profissionais trabalham em diferentes escolas públicas de Campo Grande.

comunicação para o contato *WhatsApp* privado e não mais lançando as questões para todos os participantes do grupo.

Para iniciar a conversa discorri sobre a pesquisa em desenvolvimento, convidei-os para relatarem as suas experiências com a cultura indígena, solicitei imagens relativas à proposta desenvolvida.

Assim, dos 10 (dez) professores colaboradores iniciais que tinham interesse em participar da pesquisa:

- um não estava trabalhando em sala de aula com a disciplina Arte;

- dois não desenvolveram o tema;

- um, pouco abordou o tema e não tem registros;

- um afirma que trabalhou com o tema no Ensino Médio da rede Estadual (Projeto MS 40 anos) e na rede privada no 3º ano da Fundamental I, seguindo a Apostila adotada na escola, porém, estava sem fotografias no celular, mas ofereceu uma data futura para disponibilizar os registros;

- e uma afirmou que trabalhou com o 5º ano da rede municipal e ficou de enviar fotos.

Logo, dos dez professores iniciais, 6 professores não participaram na continuidade da primeira etapa da pesquisa, ou porque não desenvolveram propostas ou porque não tinham registros sobre o desenvolvimento da proposta.

Portanto, elegi 4 sujeitos com suas propostas para o teste do recurso *WhatsApp*:

- a) os que desenvolveram propostas com a cultura indígena;

- b) os que enviaram registros fotográficos sobre o tema em questão dentro do prazo estabelecido;

- c) profissionais que não são indígenas;

- d) trabalham em escolas públicas.

De tal modo que permaneceram a sondagem da viabilidade do *WhatsApp*, quatro profissionais, as professoras aqui denominadas de A, B, C e D, conforme será apresentado a seguir.

2.7.1. Professora A

A Professora A, trabalha na rede estadual e desenvolveu o tema no 2º Ano do Ensino Médio. Disse ela que seguiu o roteiro do livro didático³⁵ adotado pelo Estado. Como o texto não apresentava nenhuma etnia do Estado de Mato Grosso do Sul, realizou uma proposta de estamparia sobre Kadiwéu, conforme ilustrações das Figuras 4 e 5. Na Figura 4, os moldes construídos de papelão, confeccionados pelos alunos e já entintados. Na Figura 5, exemplo de uma impressão em camisetas, levando a padronagem indígena para o uso cotidiano.

De acordo com Professora A, a pesquisa para o desenvolvimento da proposta foi realizada na *internet*, sem a indicação de um *site* específico. A socialização foi realizada no primeiro bimestre.



Figura 4. Moldes para impressão.



Figura 5. Resultado da impressão

Fonte: -Professora A - 2º Ano do Ensino Médio

³⁵ **Arte em Interação:** Ensino Médio; Hugo B. Bozzano, Perla Frenda e Tatiane Cristina Gusmão (ano).

2.7.2 Professora B

A Professora B trabalha em duas escolas municipais e disse que desenvolveu propostas nos 5º anos, conforme ementário deste nível de ensino. Os trabalhos foram socializados no 4º bimestre no Projeto MS 40 Anos, priorizando a etnia Kadiwéu, conforme se observa nas Figuras 6 e 7. Na Figura 6, apresenta uma exposição de telas pintadas com temas indígenas (entre outros temas) e na Figura 7, alunos realizando a técnica papietagem para construção de representação de utensílios indígenas.

As informações para as realizações das propostas desenvolvidas pela Professora B também foram pesquisadas na *internet*, sem nenhum *site* específico.



Figura 6. Exposição MS 40 Anos



Figura 7. Construção da técnica de papietagem: vaso Kadiwéu

Fonte: Professora B -Exposição e alunos do 5º Ano

2.7.3 Professora C

A Professora C trabalha em escola municipal e desenvolveu proposta no 5º ano, conforme ementário da série. Solicitou-se uma exposição sobre indígenas no momento em que trabalhava sobre obras de Van Gogh, fez então releitura da obra Girassóis com vasos indígenas, usou técnica de colagem com interferência gráfica. Na Figura 8, podem ser apreciados recortes de cartolinas indicando vasos, coloridos, na parte superior da produção, colagem com círculos de papel (formas para doces), com interferências gráficas representando flores.

Em seu relato, a professora informou que os trabalhos foram socializados no corredor escolar, no primeiro bimestre. Nenhuma etnia foi destacada. Narrou, ainda, que as informações sobre vasos indígenas foram pesquisadas na *internet*.



Figura 8. Girassóis de Van Gogh em Vasos indígenas. Técnica: Colagem com interferência gráfica

Fonte: Professora C – Exposição de trabalhos dos alunos do 5º ano.

2.7.4 Professora D

A Professora D trabalha em escola municipal e desenvolveu a proposta no 5º ano e, de acordo com a solicitação da escola, aderiu ao Projeto MS 40 anos. Usou a técnica de molde vazado sob texturas, passando assim a ilusão de cerâmicas. Ela informou que buscou subsídios na *internet* e não trabalhou uma etnia específica. Na Figura 9, é possível apreciar duas de suas propostas realizadas.

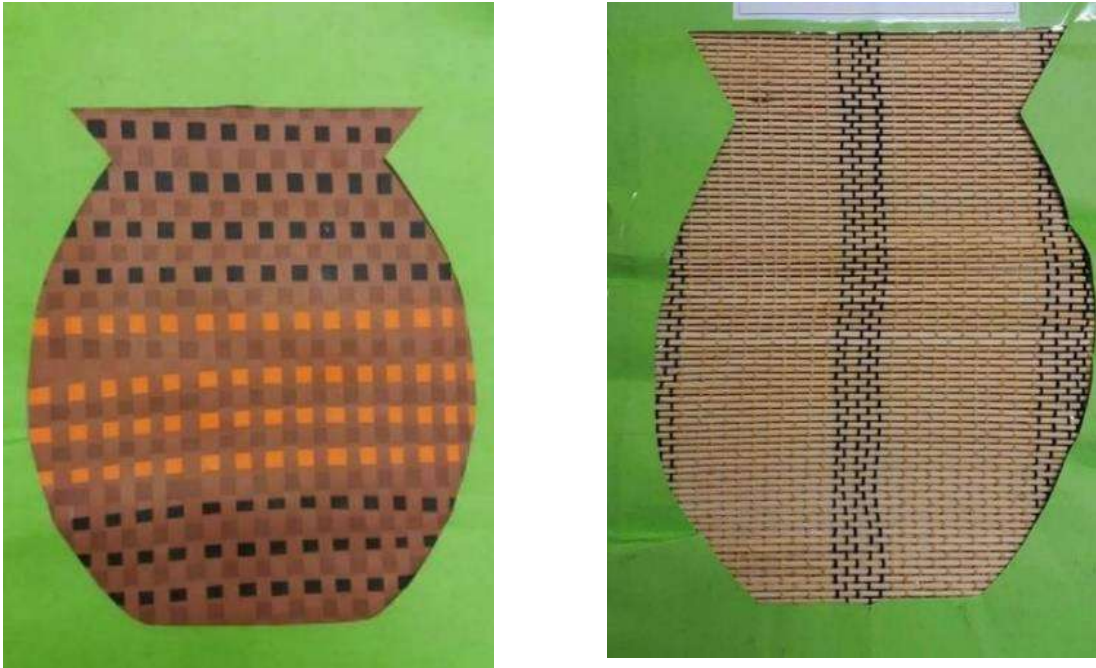


Figura 9. Exposição: Cerâmicas Indígenas

Técnica: Molde vazado/texturas

Fonte: Professora D – Exposição de trabalhos de alunos do 5º Ano.

No momento inicial de sondagem, fase exploratória do recurso do *WhatsApp*, das quatro propostas apresentadas (professoras A, B, C e D), duas indicam que a cultura indígena é apresentada de forma genérica e duas apresentaram o grafismo Kadiwéu. Os trabalhos foram realizados no 2º ano do Ensino Médio e no 5º ano, indicando que tem lugar específico no currículo para o trabalho. Os quatros trabalhos indicam a socialização em datas comemorativas: 1º bimestre com o Dia do Índio e 4º bimestre em comemoração à Criação do Estado de Mato Grosso do Sul. As informações sobre o tema foram retiradas da *internet*, sem identificação do *site*.

Com os resultados obtidos, optei:

- a. em continuar a pesquisa com o uso do *WhatsApp*: O recurso *WhatsApp*, demonstrou ser canal de comunicação eficiente, viável para a pesquisa com professores de Arte;
- b. e permanecer com os professores de Arte do Grupo Professores de Artes CG. Os professores que trabalham com a temática indígena;
- c. Ampliar o tempo para o contato com os profissionais que trabalham com a cultura indígena;

- d. Conversar com professores que relatam a experiência com a temática, porém não têm registro com imagens.

Assim, o momento de exploração termina, mas o instrumento *WhatsApp* se tornou companheiro da pesquisa, os quais serão tratadas nos capítulos posteriores, após discussão do campo teórico. Os novos sujeitos serão apresentados em outro momento.

No próximo capítulo, apresento o campo teórico que aquece e potencializa os debates sobre as propostas e percepções dos professores de Artes não indígenas sobre a cultura indígena, atendendo à Lei 11.645/2008.

3 DESLOCAMENTOS NECESSÁRIOS: bases epistemológicas



Figura 10. Jovem Guató, atravessando de canoa a baía Uberaba.
Foto: Suki Ozaki, 2006 - ISA

Como o jovem Guató,³⁶ que, para seu deslocamento em águas pantaneiras, aprende a construir sua canoa³⁷ “manun”, e navega observando a beleza e os perigos das intempéries

³⁶ De acordo com Vieira (2016), o povo Guató sempre habitou e habita as terras do atual Estado de Mato Grosso do Sul. Conhecidos como índios canoieiros ou simplesmente índios d’água, “o povo Guató fica em uma região marcada por uma extensa planície alagável, mais conhecida como Pantanal” (p.69). Atualmente, o povo Guató vive na ilha de Ínsua (a 350 km de Corumbá), fronteira com a Bolívia, em apenas uma aldeia indígena denominada de Aldeia Indígena Uberaba.

³⁷ Oliveira (1995) apresenta diversos aspectos da cultura material tradicional Guató, entre elas, a canoa “manun” como o principal meio de transporte para esse povo. O processo de fabricação e conservação realizada com técnicas apuradas, que implica a escolha da madeira apropriada, geralmente cambará, espécie que atinge de 6 a 8 m de altura. No preparo, a madeira é escavada com fogo até adquirir a forma almejada. Para evitar danos causados da

climáticas, desloco, percorro outros caminhos, com encantamentos e cautela para chegar ao outro lado da margem, para observar o caminho percorrido e buscar outras perspectivas, outras possibilidades e construir novos olhares, outras epistemologias. Vou ao encontro de outros saberes, outros olhares, de outras perspectivas. Procuo entender saberes tradicionais e sua ressignificação no momento contemporâneo. Busco entender a lógica do fogo que vai “ocar” a madeira para transformar em canoa manun. A mesma canoa manun que, com seu navegante, desloca em um largo rio até chegar em terra firme. Navegante que precisa se equilibrar na canoa e saber para onde vai, e, no entanto, na travessia, o navegante aproveita a brisa em seu corpo. É preciso conhecer o fogo, a água, o ar, a terra, onde se quer chegar, e o corpo, para poder deslocar. Saberes presentes na natureza, saberes da cultura.

Ingresso no deslocamento, partindo da complexidade que o trabalho com a cultura proporciona e que, no entanto, é tradutória, pois, como afirma Bhabha (2005). Portanto, discutir cultura envolve processos de negociação, em ir além do encontro, recolocando lugares híbridos, articulando elementos antagônicos e contraditórios, retraçando as fronteiras. Circunstâncias estas que envolvem as práticas escolares.

O espaço escolar e suas propostas pedagógicas podem tornar-se veículos para os temas ligados à diferença e aos direitos fundamentais da pessoa humana, promovendo a cidadania, o respeito às diferenças, a fim de despertar para as práticas pedagógicas praticadas por diferentes participantes que interagem no ambiente escolar. Na dinâmica desse movimento, o ensino da arte promove contato com diversas linguagens e produções. Nesse sentido, é relevante discutir propostas estabelecidas pelo professor, o agente direto na mediação do processo de uma educação intercultural, pois é ele que realiza a interlocução com as diversas culturas, tais como as das diversas etnias indígenas, que representam importantes componentes da identidade de Mato Grosso do Sul.

Assim, para os deslocamentos epistemológicos necessários, discuto a relação do ensino de Arte com a construção do imaginário. Apresento enfrentamentos com o currículo colonizado e a possibilidade da interculturalidade como canal de negociação, de descolonização, para, depois, discorrer sobre culturas indígenas e, em seguida, suas estéticas e manifestações artísticas, culturais e de saberes que diferem do olhar do não-indígena. Travessias

ação de água ou de insetos, impermeabiliza-se o material com gordura animal, comumente retirada de capivara ou jacaré. Além de remos, utilizam “zingas”, que são varas compridas que auxiliam na propulsão da canoa em lugares pouco profundos. Na atualidade, a técnica de construção da canoa “manun” é pouco utilizada.

que visam ir ao encontro de bases epistemológicas, pensando numa educação intercultural, conforme anunciada por Candau (2008). Para um melhor entendimento e delimitação da pesquisa, apresento conceitos desenvolvidos no decorrer da investigação, tais como: ensino de Arte, cultura, diferença, relações de poder, processos de negociação, interculturalidade, colonialidade e decolonialidade. Objetivo discutir as práticas escolares em Arte com relação à Lei 11.645/2008; realizar análise a partir dos Estudos Culturais e contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade; tratar a compreensão e a aplicação nas propostas e as percepções com relação à cultura indígena na disciplina de Arte.

3.1 ENSINO DE ARTE: contribuições na construção do imaginário e de novos repertórios

Pelo poder de síntese da linguagem da arte, nossa sensibilidade capta uma forma de sentimento que nos nutre simbolicamente, ampliando nosso repertório de significações. Adquirimos um conhecimento daquilo que ainda não sabíamos e, por isso mesmo, transformamos nossa relação sensível com o mundo (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p.39).

A construção do repertório individual e do imaginário coletivo e da subjetividade recebe influências do ambiente escolar. O ensino de Arte contribui para essa construção, o que possibilita propostas abertas às diferenças, aos diálogos como espaço de fronteiras. No ensino da Arte, nas diversas linguagens que possibilitam a ampliação do repertório de significação e que transformam a relação com o mundo, atenção deve ser dada à diferença e de modo singular, a propostas relacionadas à cultura. A preocupação da Arte como cultura e expressão é divulgada por Barbosa (1998, p.17), ao afirmar que “a arte na educação como expressão e como cultura é um importante instrumento para identificação cultural”. Logo, discutir as propostas ofertadas na disciplina de Arte é tencionar sobre quais códigos estão submetidos e quais significados estão sendo atribuídos, o que desperta interesse em como a cultura indígena e seus saberes são traduzidos. Concordo com Duarte Jr (2000), ao referir que, na busca dos significados desenvolve-se a educação do sensível e que isso:

nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana (DUARTE Jr. 2000, p.15).

Para desenvolver propostas em Arte, considera-se o trabalho com a experiência estética e o sentido que aquela produção carrega. A construção do sentido da produção estética identifica a cultura em questão e pode ser estabelecida e orientada pelo professor mediador. Adoto, aqui, a afirmativa de Martins (2006): “mediar é estar entre”. “Um estar, contudo, que não é passivo nem fixo, mas ativo, flexível, propositivo. Um estar entre que não é entre dois, como uma ponte entre a obra e o leitor, entre aquele que produz e aquele que lê, entre o que sabe e o que não sabe” (MARTINS, 2006, p.54).

Um estar “entre” que caminha, tem movimento, que carrega provocações e estranhamentos. Sendo assim, uma mediação que aproxima, que provoca experiências estéticas e estésicas³⁸ Dentro da escola, a cultura abre espaço para o intercâmbio com as múltiplas culturas existentes e a mediação oportuniza a interpretação dos sentidos e as relações estabelecidas. De acordo com Richter (2003, p.28), convergindo para o processo de crescimento do educando na gramática visual, é função dos educadores: “criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus (suas) alunos(as) em diferentes códigos culturais”. Para o processo de desenvolvimento da gramática visual e com os códigos culturais, é necessário dialogar com as experiências, possibilitando articulação de sentidos, porque

[...] as referências pessoais, fundadas nas experiências individuais, e as referências culturais, nascidas no convívio com a cultura de seu entorno, direcionam o poetizar/fruir/conhecer a arte, levando-nos a fabricar sentidos, significações que atribuímos ao que estamos observando. Quanto mais referências tivermos, maiores e diferentes as possibilidades e perspectivas para análises e interpretações (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p. 19).

No processo de fruição, a apreciação artística, com sua gramática visual carregada de códigos e significados, propicia a leitura de mundo, o enriquecimento estético, o desenvolvimento do repertório individual, propiciando a construção da poética pessoal, a sua maneira de ser/estar no mundo. A contextualização das produções artísticas, em suas diversas linguagens, traduz os contextos em que foram produzidas, constituindo conexões entre forma e conteúdo. Processo que promove diálogo com as manifestações/produções artísticas que

³⁸ Estesia: o termo apresenta hoje em aliança com a palavra estética, tendo origem no grego **aisthesis**, que significa basicamente a capacidade do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo. Para além das questões ligadas à experiência estética, a estesia diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos. Seu contrário, a “anestesia”, é a negação do sensível, a impossibilidade ou incapacidade de sentir (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p.23 - Grifos dos autores).

esboçam o lugar de sujeito do seu elaborador, da sua percepção das relações humanas estabelecidas.

As interpretações dos códigos existentes não são completas e definitivas, necessitam, da mediação do educador para abrir caminhos e possibilidades de diálogos. Coutinho (2009, p.176) destaca que a mediação possibilita “potencializar esse processo de interpretação, seja no momento da ampliação, quando o mediador alimenta o leitor com novas informações, seja na articulação dessas informações, quando o mediador instiga o leitor com questões que provocam reações”. Logo, promover a leitura dos códigos presentes requer estudos da forma em si e da subjetivação dos conteúdos com seus significados. O papel do professor, como interlocutor entre a produção artística e o apreciador/aluno, oportuniza a construção de um aprendizado significativo, nutrindo o educando de valores estéticos e culturais. De acordo com Martins, Picosque e Guerra (2010, p.130), “o maior objetivo de uma nutrição estética é provocar leituras que possam desencadear um aprendizado em arte, ampliando as redes de significações do fruidor”.

Nota-se que, para ampliar a rede de significações, é necessário interagir com os códigos presentes no texto cultural apresentado. Para ler, é necessário conhecer os códigos presentes no objeto de leitura, e, para isso, faz-se necessário construir significados. Assim, as produções indígenas em suas diversas formas e linguagens carregam os seus contextos e significados, marcas de suas diferenças. Portanto, “a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos* inscritos na lápide fixa da tradição (BHABHA, 2005, p.20 – Grifo do autor), faz-se necessário estabelecer correspondências das experiências, dentro dos contextos específicos.

Por ser um assunto destaque na contemporaneidade, o trabalho com a diferença se faz presente no espaço educacional. As políticas públicas, com diversas ações afirmativas, discutem a questão, determinando ações que recaem no currículo, levando o professor a desenvolver suas propostas, de acordo com sua concepção de mundo, que pode, ou não, apresentar uma visão hegemônica da sociedade.

Apesar da determinação legal, em decorrência da Lei 11.645/2008, em alguns casos, questiona-se como o trabalho com a cultura indígena é traduzido no espaço escolar. Os valores podem ser apresentados de diversas vertentes: positivados, negativados, inferiorizados, submissos. Riscos de considerações como algo menor, genérico, folclórico, distante, sugerindo silenciamentos. Há risco da repetição de valores, conceitos, condicionando os alunos a

procederem de modo uniforme, idêntico, ignorando o diferente. Corre-se o risco também de que determinados grupos sociais sejam subjugados, inferiorizados, não considerando os espaços de fronteiras, as trocas interculturais, e o professor, mesmo sem perceber, torna-se um novo colonizador.

O Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que trata sobre práticas escolares referentes à História e às culturas indígenas, aborda a preocupação de como os povos indígenas são apresentados, pois podem ocasionar práticas “sem a devida orientação antropológica, linguística ou histórica, provocando a reprodução de estereótipos e preconceitos tradicionalmente utilizados contra os povos indígenas” (p.6). O documento enfatiza os diversos problemas no espaço escolar a propósito da representação dos povos indígenas no imaginário social. Um dos aspectos a questionar é o da “imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador” (CNE/CEB nº 14/2015, p.6). O Parecer afirma ainda que:

Consciente desses problemas, o movimento indígena, reconhecendo também a importância da Lei em questão para a pauta de uma educação intercultural, assumida como bandeira de luta para uma sociedade plural, democrática e com relações interétnicas menos desiguais, tem assumido como ação estratégica em suas reivindicações a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008. Uma das demandas é a de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas [...] (CNE/CEB nº 14/2015, p.7).

De diferentes maneiras, pode-se pensar no protagonismo indígena, desde a sua participação direta, abordando a sua cultura no espaço escolar, assim como indiretamente, promovendo discussão com materiais produzidos pelos diversos povos indígenas e que sejam socializados nas propostas educacionais.

Se a legislação determina o desenvolvimento de propostas em Arte com a cultura indígena, o discurso apresentado nos espaços escolares tem a possibilidade de indicar se a interculturalidade se faz presente ou se o poder hegemônico do colonizador ainda é manifesto. A preocupação também é referenciada pela Arte/educadora Marinês Souza (2010), quando afirma que:

Nossas origens coloniais impingiram uma cor em nossa cultura, e a mesma marcou os currículos escolares numa perspectiva monocultural, visto que um projeto de colonização não está restrito às áreas política ou econômica, mas sobretudo, representa um projeto cultural que transmite valores e ideologias subjacentes aos ideais que o colonizador quer propagar (SOUZA, 2010, p.122).

Em busca de romper com a perspectiva monocultural, entendo, como Backes e Nascimento (2011), que:

[...] assim como outros grupos culturais, os povos indígenas nos instigam recorrentemente a pensar sobre outros tempos e espaços, sobre o que significa viver, sobre como é possível construir outras narrativas identitárias. Instigamos também a pensar em como resistir, subverter, ressignificar práticas de colonização e subordinação (BACKES e NASCIMENTO, 2011, p. 26).

Posicionamentos que levam a pensar em outras perspectivas, outros códigos e significações, outros saberes, outras leituras de mundo. Torna-se, assim, importante investigar qual o enfoque que a cultura indígena recebe, se de uma representação de um sujeito estereotipado ou não. Se suas lutas e conquistas são apresentadas, consideradas ou não e se suas especificidades étnicas são contempladas, oportunizando a visibilidade de sua atuação nos diferentes cenários políticos, sociais, agrário etc. Estereótipo que, imerso no discurso colonial, carrega sua repetibilidade com estratégias de individuação e marginalização. Estereótipo que, para Bhabha, busca dominação “uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma” (BHABHA, 2005, p. 116).

Por compreender que, no ensino de Arte, é possível ponderações relacionadas à diferença, possibilitando a expansão do repertório cultural, a temática indígena se torna um território fecundo para o debate. Território que a sensibilidade se faz presente, onde a educação do sensível “configura um vasto território, território do qual, sem dúvida, deve fazer parte a arte-educação, como um de seus componentes” (DUARTE Jr. 2000, p.190). Presumo, assim, que as etnias/culturas/saberes indígenas e as suas manifestações tendem a ser discutidas a partir de suas particularidades, com olhares diferenciados e propostas abertas ao diálogo e à negociação.

Considerar, pois, a construção de outros olhares possíveis, impõe o debate com os diversos saberes, construindo imprevisíveis fronteiras deslizantes. Portanto, entendo que a disciplina de Arte pode contribuir para um diálogo intercultural e a construção de um repertório de valorização das diversas culturas indígenas, como observa o Parecer CNE/CEB nº 14/2015.

3.2 TRAVESSIAS: bases epistemológicas

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo (BOFF, 1998, p.9)

No processo de construção de um repertório de valorização das diversas culturas indígenas e contextualizado no ensino de Arte, algumas reflexões são necessárias quando se almeja uma educação intercultural. Entre elas, refletir sobre qual é o olhar que se tem sobre o tema.

Com tais afirmativas, busco as contribuições teóricas dos Estudos Culturais e das discussões realizadas pelo grupo Modernidade/Colonialidade. Essas contribuições se aproximam dos aspectos a serem evidenciados e potencializam as análises. Para tanto, serão discutidos conceitos apresentados por Hall (1997, 2003), Candau (2008, 2011, 2014), Moreira (2009), Bhabha (2005), entre outros, no entendimento de que esses teóricos propiciam suporte e ancoragem às questões propostas para o desenvolvimento da pesquisa. Busco, portanto, apreciar caminhos e possibilidades, delimitar fronteiras deslizantes para execução da investigação. Discutirei conceitos como colonialidade e decolonidade. Proponho-me a dialogar com autores que, a partir de peculiaridades latino-americanas, debatem com clamores de quem sofreu um longo processo de colonização. Contribuições do filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez (2005); do teórico porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2007); Lander (2005), Mignolo (2005, 2013) e da intelectual norte americana radicada no Equador, Catharine Walsh (2007), abordando a interculturalidade como processo de diálogo. Interculturalidade crítica que promove uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Apesar da polissemia do termo cultura, reflexões são relevantes para a discussão. Se a cultura representa um sistema de símbolos e significados, decifrar tais códigos leva a assumir o sentido da produção em questão e a fruição tensiona a leitura dos sentidos. No entanto, alguns aspectos da construção do simbólico devem ser considerados.

Segundo Hall (1997), cultura sempre teve importância, os seres humanos são interpretativos, criam sistemas de significados, códigos e que:

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

Os seres humanos instituem sentidos para suas ações. Logo, a cultura sempre teve um papel expressivo como um conjunto diferenciado de significados. Toda prática social é cultural, a educação, que é uma prática social, está inserida neste contexto de práticas de significação. Porém, alguns aspectos do campo da educação devem ser considerados. Costa (2011), discorrendo sobre as relações entre a Educação e os Estudos Culturais e as transformações do mundo contemporâneo e, entre elas, o conceito de cultura, afirma:

Os Estudos Culturais expressam, então, uma tentativa de ‘descolonização’ do conceito de cultura. Cultura não mais entendida como o que de ‘melhor foi pensado e dito’, não mais o que seria representativo como ápice de uma civilização, como busca de perfeição; não mais a restrição à esfera da arte, da estética e dos valores morais/criativos (antiga concepção elitista) (COSTA, 2011, p.109).

Com a relevância do tema cultura para a educação, e justificando a perspectiva dos Estudos Culturais com o aporte teórico em Hall (1997) e entre outros teóricos, Silveira (2011), que relaciona escola, cultura, discursos e narrativas presentes no espaço escolar, apresenta os Estudos Culturais, como caminho possível para debates e reflexões. Bonin, Ripoll, Aguiar (2015) mapearam produções de pesquisas com a temática indígena, na perspectiva dos Estudos Culturais, apontando como possibilidade de discussão que o campo dos Estudos Culturais parece “favorecer o desenvolvimento de análises críticas, que focalizam as desigualdades, as relações de poder, as práticas representacionais e as políticas em torno das identidades/diferenças” (p.68). Dessa forma, apoiada nos Estudos Culturais, discuto a cultura em um sentido mais amplo, rompendo com os moldes hegemônicos, considerando a cultura envolvida no cotidiano, com seus códigos e significados, conforme anuncia Costa (2011):

Cultura, sim, como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.) (COSTA, 2011, p.109).

Hall (1997) destaca os aspectos epistemológicos da cultura, para explicar a dimensão global, nas transformações da vida local e cotidiana, suas interferências na identidade e subjetividade. Destaca, também, que transformações ocorreram nas culturas da vida cotidiana relacionadas a situações sociais, de classe (não exclusivamente) e geográficas, criando “deslocamentos das culturas do cotidiano” (HALL,1997, p.19). A expansão global tem influenciado na área econômica, nos meios de produção, na troca cultural, em particular nas tecnologias e na revolução da informação. No entanto, o processo de distribuição é irregular e contraditório e com consequências que podem ser conflitantes. Ao mesmo tempo, a mistura cultural, o sincretismo propicia alternativas híbridas. Fatos que levam a cultura a um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis, quando as relações de poder se tornam mais nítidas.

Outro aspecto a se considerar sobre a centralidade da cultura é relacionada à subjetividade, na construção da identidade, dando ênfase à linguagem e ao seu significado, nas formações discursivas, ao modo que se posiciona, ou ainda, à posição de sujeito. Posições que são construídas dentro de enunciação dos discursos, evidenciando que as identidades são formadas culturalmente. Nesse aspecto, de acordo com Silva, tanto a identidade quanto a diferença “são resultados de um processo de produção simbólica e discursiva” (SILVA, 2005, p.81). Continua Hall (1997, p.22):

[...] devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico (HALL, 1997, p. 22).

Representação que, para Silva, pode ser vista como “um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2005, p.91). Hall (1997) evidencia que o interesse pela linguagem se ampliou para a prática de representação, na construção e circulação de significado, formando uma total relação entre a linguagem e a “realidade”. Bhabha (2005) indica que a linguagem, o uso do discurso e as relações de poder, nos entre-lugares, nos espaços da não-sentença e nos textos sociais, e as representações culturais possuem forças desiguais. Significativamente, afirma o teórico (2005) que:

[...] Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria sociedade (BHABHA, 2005, p. 20).

Toda prática social possui a sua dimensão cultural ou ainda, toda prática social tem o seu caráter discursivo. As afirmativas feitas por Hall (1997), em relação à centralidade da cultura no cotidiano das relações humanas e nas relações de poder, permitem refletir sobre como o trabalho com a cultura na disciplina de Arte é desenvolvido e qual o enfoque dado à diferença.

Sobre o espaço escolar e a diferença, Candau (2011) aborda sobre grupos sociais que conquistaram diferentes espaços, com negociações e tensões. Para a autora, as questões referentes às diferenças culturais são múltiplas, “viabilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural” (p. 241). Nas práticas cotidianas escolares, pode ser observado que:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver (CANDAU, 2011, p. 241).

De tal modo, as diferenças culturais muitas vezes são vistas como algo “externo”, um corpo estranho. Todavia, Candau (2011, p. 241) defende que a “diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas”, entendendo que é imprescindível a dimensão cultural, para potencializar processos de aprendizagem. Defendendo a importância da cultura no espaço escolar e suas aplicações, Moreira (2009) discute (entre outros itens) o currículo, o conhecimento escolar e a cultura. Afirma o teórico que a educação de qualidade e reflexiva propicia suportes ao educando para que traga mudanças no seu contexto, contribuições para a expansão do seu universo cultural, não se limitando às experiências culturais de origem.

Tensões surgem quando se pensa nos conteúdos que possam oportunizar mudanças sociais significativas, tanto em termos individuais quanto coletivos. Surgem novas tensões com disputas, negociações, contestações de espaços e relações de poder. Tal feito oportuniza a desestabilização das desigualdades na estrutura social, permitindo a articulação das decisões

escolares, na garantia do acesso aos conhecimentos produzidos pela sociedade, e produzindo arranjos curriculares que desafiem noções hegemônicas. Enfatiza Moreira (2009) sobre a

[...] necessidade de se eleger a cultura como outro elemento central de um currículo aberto para o movimento e a mudança, para a desestabilização do que se costuma aceitar como inquestionável, para a multiplicação de significados e representações, para o reconhecimento e a negociação das diferenças (MOREIRA, 2009, p. 4).

Nessa perspectiva, o autor entende que não se tem mais cultura e, sim, culturas múltiplas, e o foco do currículo é a cultura. Argumenta ele, ancorando-se em Hall (1997), que a centralidade da cultura nos fenômenos sociais passa a representar um processo social constitutivo, assumindo maior relevo, tanto na estrutura quanto na organização social. Moreira (2009) ressalta a importância de “desnaturalizar” a opressão que determinados indivíduos ou grupos sociais vivenciam, chamando a atenção para a tendência monocultural nas práticas escolares. Tendência monocultural que se faz presente também no campo da Arte. Para Marinês Souza (2010),

No campo do ensino de Artes, **há uma tradição curricular que valoriza, de forma hegemônica, os ideais das belas artes e dos cânones estéticos da cultura europeia, enquanto os estudos das culturas africanas e indígenas tem-se mantido restrito ao espaço do exótico, do folclórico e das efemérides** (SOUZA, 2010, p.31 – Grifos da autora).

Essa ideia sugere que o currículo não é neutro, o processo de sua seleção implica triagem, critérios, relações de poder, que podem ser observados nos discursos construídos nas práticas escolares.

Procurando desestabilizar o processo de construção de identidades hegemônicas e enfatizando o caráter discursivo desse processo, Moreira (2009) questiona a divisão em categorias da realidade humana (culturas, histórias, saberes, etnias...), e convida professores a desafiar essas categorias, desnaturalizando verdades postas. Ademais, explicita as diferenças e desigualdades que têm justificado a marginalização e o preconceito. Posto tais explanações, salienta Moreira a preocupação com os conhecimentos e com as disciplinas escolares, permeados de desafios e tensões. Acredita o autor na necessidade do convívio com sociedade plurais, a fim de romper com estereótipos e discriminações.

Para Souza (2010), as propostas, desenvolvidas no ensino de Arte relacionada à cultura indígena, aos problemas contemporâneos, às situações do passado e aos processos de resistências, não são consideradas, porque,

No que tange a representação das pessoas indígenas, embora suas sociedades sejam diversas nos aspectos sociais, culturais e artísticos, dentre outros, a tradição curricular brasileira tem representado o indígena de forma generalista, vinculando sua imagem ao 'primitivo' e como um artefato cultural do passado. Uma abordagem dessa natureza ignora a presença concreta do indígena nos dias de hoje na sociedade, não evidencia suas necessidades, seus processos de resistência, tampouco os conflitos pela questão territorial são explicitados (SOUZA, 2010, p. 28).

Se, no ensino de Arte, a cultura e as manifestações estéticas indígenas são oferecidas considerando a Lei 11.645/2008, refletir de que maneira ela é tratada pode auxiliar no processo de entendimento sobre as propostas em Artes. Assim, é importante observar se os diferentes e diversos povos indígenas, com suas cosmologias, epistemologias são respeitados ou se as etnias indígenas são apresentadas de forma única, genérica, exótica sem respeitar suas diferenças, ou se são apresentados como exóticos. Torna-se, pois, relevante perceber como a aplicação da referida Lei é traduzida no ambiente escolar. Se essa Lei é uma conquista coletiva dos diversos povos indígenas, entender como os professores traduzem a temática, impulsiona o debate sobre o currículo e as conquistas dos coletivos indígenas.

Para Candau (2011), os problemas relacionados à diferença não são novos. Distintas concepções de diferenças estão presentes nas práticas pedagógicas, porém ela situa a perspectiva intercultural para a discussão. Sobre as diferenças culturais e os processos educativos, numa perspectiva intercultural, ela entende como primordial os conceitos de diferença e de cultura. Apesar da polissemia do termo cultura, a autora adota a complexidade do termo, enfocando as redes de significados e da existência do conceito a partir da constatação da diferença. Propõe distinção entre diversidade e diferença, pois considera adequado para o enfoque na perspectiva intercultural. Afirma a autora que

As diferenças são então concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que tem de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referido objeto de preconceito e discriminação (CANDAU, 2011, p. 246).

Diferenças que estão interligadas nas relações sociais, enredadas em relações de poder que podem ser reconhecidas e respeitadas e discutidas, para não serem transformadas em desigualdades.

Referindo-se ao termo diversidade, Candau (2011) apresenta o conceito elaborado por Silva (2000), quando este enfatiza a política de tolerância e com pouca relevância teórica. Sentencia ele (2000) que,

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais — numa outra perspectiva — ela foi, antes de qualquer coisa, criada (SILVA, 2000, p. 44).

Como expansão do termo, trago reflexões de Skliar, em que a diversidade com todos os “seus (sem sentidos)” com a catalogação do outro poderia “ser uma forma de pensar de outra maneira nossa herança cultural, política, educativa etc.” (SKLIAR, 2003, p.28).

Com os conceitos apresentados, observa-se que as relações culturais estão imersas nas relações de poder, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos socioculturais. Nesse sentido, a escola apresenta um espaço oportuno para tais abordagens e tensionamentos, espaços de negociação. Essa negociação se faz presente no encontro e interlocução entre as distintas culturas, conforme anuncia Bhabha (2005),

A contribuição da negociação é trazer à tona o ‘entre-lugar’ desse argumento crucial; ele *não* é autocontraditório, mas apresenta, de forma significativa, no processo de sua discussão, os problemas de juízo e identificação que embasam o espaço político de sua enunciação (BHABHA, 2005, p. 57 - Grifos do autor).

A construção da educação brasileira, permeada de relações de poder, produziu um currículo excludente e a escola passa a funcionar como mecanismo de exclusão, como “processo cultural, um discurso de verdade, uma interdição, uma rejeição, a negação mesma do espaço-tempo em que vivem e se apresentam os outros” (SKLIAR, 2003, p. 91). Como consequência, os sujeitos que, na escola, transitam, constroem suas identidades de acordo com a realidade vivenciada. Os sujeitos são produzidos, nesses contextos, com as ações e escolhas que carregam marcas da colonização e de um pensamento colonial, e assim, significando a colonização, o que tornaria o professor de Arte partícipe do processo de exclusão.

Arroyo (2013) evidencia esforços e marcos de resistência e luta de diversos segmentos sociais, especialmente, o indígena. O processo educacional visou enfraquecer os coletivos. Mecanismo “pedagógico” brutal de negar aos povos indígenas o direito à vida, à cultura, a seus valores e às linguagens, a suas memórias e à história. Não apenas visando tratá-los como excluídos, marginais, ou desiguais, mas como inexistentes, invisíveis, do outro lado, de fora. Assim, inexistentes, são invisíveis à ordem legal, ao direito, silenciados e ainda “o *outro excluído* parece ser um ser sem rosto, sem subjetividade, sem identidade, sem corpo, a não ser, justamente, o rosto, a subjetividade, a identidade, o corpo excluído” (SKLIAR, 2003, p. 85).

Nos escritos de Souza (2010), referentes à implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, com propostas de professores de Arte em São Paulo, percebe-se os relatos de silenciamentos e suas possíveis causas:

[...] Esse processo de invisibilidade é decorrência da **negação de suas singularidades** e foi acompanhado pelo **silenciamento** para as questões (e tensões) étnico-raciais, e como isso, acreditou-se, e se ‘vendeu’, a ideia de nação harmoniosa e sem conflitos ou de uma ‘democracia racial’ (SOUZA, 2010, p.233 – Grifos da autora).

Surge a questão: como sustentar as identidades socioculturais sem a negação de suas singularidades? Problematizando e discutindo o currículo escolar, Silva (2007) ressalta diversas epistemologias com suas implicações, enfatizando o currículo como uma questão de saber, poder e identidade. Nessa perspectiva, a noção de discurso é considerada, questionando-se qual conhecimento ou saber é avaliado como respeitável, importante, válido ou essencial para pertencer ao currículo, o qual norteia os discursos escolares. Logo, o currículo é o resultado de uma seleção que evidencia o tipo de ser humano e a sociedade a que se quer formar. A cada tipo de conhecimento pretendido, um tipo de currículo. Selecionar, privilegiar, destacar um tipo de conhecimento é uma questão de poder. Em assim sendo, questionam-se as conexões existentes no currículo, o qual representa um importante instrumento de luta política, em que a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão, pois essa é uma posição enunciativa, dependendo da posição de poder de quem afirma, de quem enuncia. Questão epistemológica e política.

Propostas educacionais se tornam preocupantes quando enfocada nos discursos do poder dominante. Conforme Silva (2007, p.101), “em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas”. Argumenta o teórico que não se trata apenas de uma

questão de informação, mas de como abordar a questão da diferença como histórica e política. Situação que em alguns casos, pode ser visto no trabalho de Arte desenvolvido com o tema cultura indígena, em que os povos indígenas são retratados como os **que vivem nas matas e sobrevivem da caça e da pesca** presos ao passado, com vivências rudimentares, sem tecnologias e saberes, como inferiorizados.

Esses aspectos levam a questionar situações pertinentes à América Latina, ao processo de colonização, processos que refletem na educação. Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) discutem processos de “Decolonialidade” e “colonialidade do poder”. Para eles, o conceito de “Decolonialidade” procura transcender discursos, em especial o que apregoa que com o fim das administrações coloniais e a formação dos estados-nação da periferia, levou a um mundo descolonizado. De acordo com Castro-Gómez e Grosfoguel (2007),

El concepto ‘decolonealidade’ [...] resulta útil para transcender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial (CASTRO-GÓMEZ e GROSFOGUEL 2007, p.13)³⁹.

Castro-Gómez, refletindo sobre a invenção do “outro”, aponta para o “caráter dualista e excludente que assumem as relações modernas de poder” (2005, p. 80). Segundo o autor, a produção das diferenças, longe de subverter o sistema, contribui para consolidá-lo. Esse autor apresenta, ainda, reflexões sobre a governamentalidade e a importância de conhecer o outro, um conhecer para controlar, num processo de organização racional. Destacando a subjetividade e a invenção do outro. Para o teórico:

[...] esta tentativa de criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados conduz ao fenômeno que aqui denominamos ‘a invenção do outro’. Ao falar de invenção não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Mais que como o ‘ocultamento’ de uma identidade cultural preexistente, o problema do ‘outro’ deve ser teoricamente abordado da perspectiva do *processo de produção material e simbólica* no qual se viram envolvidas as sociedades ocidentais a partir do século XVI (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p 81– Grifos do autor).

³⁹ O conceito ‘decolonealidade’ “[...] resulta útil para transcender a suposição de certos discursos acadêmicos e políticos, com o qual, com o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-nação da periferia, vivemos agora em um mundo descolonizado e pós-colonial” (CASTRO-GÓMEZ e GROSFOGUEL 2007, p.13). Tradução livre.

No contexto da representação e da “invenção do outro”, só é possível produzir a partir de práticas disciplinares que contribuíram para forjar os cidadãos latino-americanos do século XIX, a escrita e seus usos com poder de domínio empregado nas constituições, nos manuais de urbanidade e nas gramáticas do idioma. Assim, a palavra escrita disciplinar constrói leis e identidades nacionais, termos de inclusões e exclusões, legitimando o poder colonizador.

A representação ocupa um lugar de destaque como um processo central na formação e produção da identidade cultural e social em estreita conexão com a relação saber-poder. Essa representação envolve a complexa relação de poder, envolvida por um cenário econômico, político, cultural da conquista colonial europeia, como narrativas que constroem o Outro colonial quando subalterno, com submissão dos povos colonizados, os quais são analisados como narrativas de resistência ao olhar e ao poder. O Outro é visto como estranho, exótico, e há o impulso para fixá-lo e dominá-lo como objeto de saber e de poder, uma criatura imaginária do poder colonizador. O que, para Walsh (2009), é essa “colonialidade do poder – que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas” (WALSH, 2009, p.14). Entretanto, para Silva (2005, p. 97), o “outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade”.

Referindo-se à colonialidade, Mignolo (2005) aponta o imaginário, a construção simbólica, constituída pelo discurso colonial, enfocando a colonialidade do poder e a diferença colonial. Colonialidade do poder como estratégia da modernidade, eixo que organiza a diferença colonial. Para Mignolo (2005),

A diferença colonial é fácil de entender e fundamental para entender o básico do projeto modernidade/colonialidade. Na ‘/’ [barra] que une e separa modernidade e colonialidade, cria-se e estabelece-se a diferença colonial. Não a diferença cultural, mas a transformação da diferença cultural em valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro (MIGNOLO, 2013, p.24).

No processo de colonização, que envolve saberes, cosmovisão, memórias, para o direito do colonizador, há a negação do direito do colonizado. Processo de exclusão. Na construção eurocêntrica, que normaliza o código do colonizador, “as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (LANDER, 2005, p.13). É a negação de suas lógicas culturais, de

suas cosmovisões. A codificação entre conquistadores e conquistados estabelecida de “que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (QUIJANO, 2005, p. 107), reprimiam os saberes locais, e o sentimento de superioridade europeu era posto como natural e universal. Povos que foram despojados de suas singularidades, não considerados em suas diferenças, em suas particularidades, revelando que “[...] trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: *índios*. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa” (QUIJANO, 2005, p. 116). Povos em condições de desigualdade do poder, conhecimentos considerados obstáculos. Walsh (2009) assegura que,

Assim, as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) - e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber) (WALSH, 2009, p.15).

Lander (2005) chama a atenção para a “naturalização” das relações sociais estabelecidas, não apenas a desejável, mas a única possível, sem alternativas. Questiona Lander (2005) os objetivos dos principais instrumentos de naturalização. Eficácia neutralizadora, potência neutralizadora a partir de duas dimensões: a separação do mundo ocidental/os outros e as relações coloniais. Separações de ordem: religiosas; corpo/mente, razão/mundo... Conhecimento que pretende ser universal, com crescente cisão entre a população em geral e os especialistas. Europeu avançado e os “Outros”. Aspectos que visavam “anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana” (WALSH, 2009, p.15).

Entretanto, em busca de um currículo descolonizado, os movimentos sociais e diversos coletivos lutam por lugares de pertencimento político e de cidadania, lutam contra segregações espaço-político-étnico-raciais, contra o colonialismo. Nos padrões determinantes, “por serem indígenas, negros, mestiços não tiveram direito à terra, territórios. Nem direito à humanidade. Nem à cidadania republicana” (ARROYO, 2013, p. 206). A história criou e legitimou um imaginário social e político, cultural e pedagógico que terminou naturalizando lugares para os “desqualificados”. Lugares tão “naturalizados”, que se tornam aceitos, sem estranhamento. Anuncia Mignolo que toda “classificação e a hierarquização é um assunto epistêmico na construção da colonialidade do poder” (MIGNOLO, 2013, p.24).

Para Arroyo (2013), toda tomada de posição corresponde a um exercício do pensamento. Ele questiona as pedagogias e o processo de expropriação legitimado, pois são saberes que não coincidem com os saberes oficiais repetitivos, superficiais, dos currículos e dos saberes didáticos, os quais, quando chegam às instituições do conhecimento legítimo, as tensões se instalam. O campo de conhecimento oficial não dá a devida importância à “posição política pedagógica dos coletivos populares. Mostram uma outra imagem contrária às formas de pensarlos como ignorantes, irracionais, sem leituras de mundo” (ARROYO, 2013, p. 225). Assim, participantes de tais coletivos percebem que a escola é um espaço negado, entre tantos outros espaços negados.

Nesse sentido, para Arroyo (2013), o professor é preparado para essa visão homogênea. Não é preciso conhecer cada aluno, cada ser humano em sua especificidade individual, todos são considerados o mesmo indivíduo genérico. Isso revela que o sistema escolar é desigual e os movimentos sociais questionam esse sistema, as universidades e a escola reprodutora das desigualdades, expressão escolar das desigualdades sociais. Reproduz uma forma de pensar colonizadora.

No processo de colonização, terras indígenas foram expropriadas e se estabeleceu o domínio dos povos originários. Tais vivências são ignoradas nas pedagogias escolares, predominando um currículo produzido na cultura dominante. Como o currículo é um documento que pretende formar identidades, está dentro dessa discussão. As vítimas do processo educacional sofrem o caráter deformador dessa longa história de dominação e desenraizamentos. Processos que são “opções pedagógicas escolhidas para destruição dos saberes” (ARROYO, 2013, p. 204). Continua o teórico enfatizando o processo de culturicídio ao afirmar que:

Na história de nossas pedagogias do Sul, a enculturação, os catecismos, as escolarizações não tiveram e ainda não tem centralidade como políticas de persuasão, ‘educação’ dos Outros porque aqui foram ensaiadas pedagogias mais radicais, de raiz: o desenraizamento, a desterritorialização, a desculturização. O culturicídio a partir da expropriação de seus territórios (ARROYO, 2013, p. 204).

Um dos caminhos possíveis que questiona o percurso com as manifestações e saberes indígenas está na educação intercultural, como mudança conceitual, como transformação do pensamento. Candau (2011, p. 247) sugere que a interculturalidade é a proposta mais “adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que

articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”, favorecendo o diálogo entre os diversos saberes e conhecimentos e assumindo os conflitos que emergem do debate. Fleuri e Azibeiro (2003), ao refletirem sobre a educação na perspectiva intercultural, afirmam que

A educação intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante (SOUZA e FLEURI, 2003, p.73).

Walsh (2007) estabelece relações entre interculturalidade e colonialidade, o outro e a diferença colonial. Para a autora, o conceito de interculturalidade tem grande significado de resistência por parte dos indígenas e dos negros, orientados pelos processos de descolonização e transformação. Em contraste com as construções criadas nas academias, a interculturalidade é carregada de sentido, especialmente para o movimento indígena. Para Walsh (2007), a interculturalidade é parte central de práticas e processos que são necessariamente opositoras, transformadoras e contra hegemônicas. Representa uma mudança conceitual, ruptura epistêmica, lugar de enunciação, lugar político. Interculturalidade representa, então, uma lógica, não só do discurso da diferença, da diferença colonial: mas posição de exterioridade. Assim, a lógica da interculturalidade oferece novas perspectivas ao pensamento dos paradigmas dominantes, pois apresenta um outro pensamento. Walsh entende que a interculturalidade crítica que questiona a sociedade vigente, “parte do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural), que foi construída em função disso” (WALSH, 2009, p.22).

A perspectiva de interculturalidade crítica, relatada por Walsh (2007), aponta para posicionamentos políticos, de transformação, de resistência e de possibilidades de diálogos, de caminhos a serem construídos. Propostas que consideram a

[...] construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos (WALSH, 2009, p.25).

Para Candau (2011), as diferenças culturais nem sempre foram consideradas no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas. Segundo ela, buscou-se uma homogeneização cultural com base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. Porém, o discurso da diferença se fez presente no campo educacional brasileiro.

A partir da primeira metade do século XX, as contribuições da psicologia, dos movimentos da chamada Escola Nova e do ensino programado, fizeram com que o tema causasse impacto na formação de professores. Segundo a autora (2011), o conceito de diferença, nas práticas escolares, geralmente estava associado às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais. Tais perspectivas apresentaram contribuições significativas, mas centraram nos aspectos individuais de caráter psicoafetivo, não considerando as dimensões sócio-históricas e culturais.

Na problematização da educação escolar, um dos alertas é que a renovação muitas vezes se dá “para a sua melhor adequação à sociedade hegemônica” (CANDAUI, 2014, p. 34). Multiplicam-se propostas curriculares para atender ao sujeito moderno, valorizando a construção de uma identidade nacional, para criar uma unidade, homogeneizada, independentemente de suas diferenças de origens. Na atualidade, percebe-se o caráter monocultural da escola e se buscam práticas educativas em que a questão da diferença se faça presente, levando a repensar os diferentes componentes, rompendo com a tendência homogeneizadora. Argumenta Giroux (1997, p.5) que “as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros”. Conseqüentemente, há a necessidade do diálogo, da negociação, que, por muitas vezes, gera conflitos. Bonin (2010) alerta sobre a inclusão com a possibilidade de

tornar os povos indígenas parte de um espaço disciplinar no qual operam redes de poder/saber que, ao serem exercidas, colaboram na manutenção da ordem social, constituindo discursos de benevolência e de tolerância à diversidade, tomada então como algo dado, deste sempre ali (BONIN, 2010, p.81).

Nessa perspectiva, é necessário articular a dimensão pessoal e coletiva nos processos. Também há de serem consideradas as representações que se faz do outro. Os professores muitas vezes se posicionam promovendo uma visão estereotipada, folclórica, engrossando os festejos escolares com suas propostas. Torna-se, assim, necessário que o professor promova “processos sistemáticos de interação com os outros, sem caricaturas nem folclorização” (CANDAUI, 2014, p. 40).

Nessa linha de raciocínio, a escola é concebida como centro cultural em diferentes linguagens, dialogando com os processos de mudanças culturais. Sugere Candau (2014) a necessidade de se conceber práticas pedagógicas como processo de negociação cultural, o que exige reconhecer a pluralidade de conhecimentos e saberes presentes para promover o diálogo.

Portanto, é necessário discutir, tensionar diversos posicionamentos, diversas visões de mundo, uma vez que

É da arte se mover na invenção trançando suas veredas no múltiplo. Invenção que nos permite ver pontos de vista sobre o mundo por meio de múltiplos sentidos, aspectos, contexto, procedimentos na criação (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p.191).

Caminhos em que a Arte, como área de conhecimento, pode contribuir com diálogos com códigos, que estão sendo apresentados, e com significados, atribuídos conforme anunciado anteriormente. Caminhos abertos para a educação para a sensibilidade, que, de acordo com Duarte Jr. (2000), promove transformações na sociedade, revelando que

A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesma (DUARTE Jr. 2000, p.145).

Com a situação anunciada, as reflexões ressaltam a escola como um espaço de encontro entre culturas, no caráter do respeito à diferença, demonstrando as relações estabelecidas entre o ensino de Arte e a cultura indígena na formação da sociedade brasileira, ou nas relações entre Arte, escola e povos indígenas. Assim, o estudo visa colaborar com debates sobre cultura regional indígena, identidades, numa perspectiva intercultural, identificando qual a concepção, qual olhar é dado à cultura indígena. Espera-se que a diferença se faça presente nas práticas escolares, que tenha um olhar sensível à diferença, especificamente no ensino de Arte.

As práticas escolares em Arte, por seu contexto de área de conhecimento com as manifestações culturais, abrem-se para o instigante debate sobre as relações de poder. Um dos vários aspectos a serem debatidos diz respeito à identificação de como as etnias/culturas/saberes indígenas e as suas manifestações são relatadas pelos professores de Arte. Discutir a cultura indígena, dentro do espaço escolar, em um Estado com a formação social e política como a de Mato Grosso do Sul, particularmente de sua capital, com a formação populacional heterogênea, é um grande desafio.

Ancorada em Walsh (2009, p. 23), entendo que a interculturalidade crítica “se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes

dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas”. Decolonialidade que “procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p.24), como possibilidade de caminho para a discussão do tema cultura indígena no ensino de Arte.

O ambiente escolar, com propostas pedagógicas, pode-se tornar um local privilegiado para tais discussões, contribuir para entendimento dos espaços de fronteiras existentes. Nesse sentido, acreditando na busca de uma educação com diálogo intercultural, em que as vozes oriundas da América Latina possam ecoar de acordo com as suas convicções, seus saberes e epistemologias, o ensino da Arte, com professores indígenas e não indígenas, pode sim colaborar significativamente no processo educacional.

3.3 CULTURAS INDÍGENAS: outros saberes, outras perspectivas

Após situar as culturas indígenas na disciplina de Arte, a construção do repertório sobre as culturas indígenas, as representações sobre seus saberes, reflito sobre a construção do imaginário. Destaco a posição dos professores para o desenvolvimento de suas propostas sobre o tema, sobre as referências bibliográficas, visando caminhar/dialogar com outros saberes, e outras perspectivas. Tassinari (1995) já ponderava que

Há um movimento recente de busca de informações atualizadas e embasadas a respeito das populações indígenas brasileiras, especialmente da parte dos professores e das escolas. Os educadores percebem o contraste existente entre o material didático disponível sobre o assunto e as informações cotidianamente veiculadas sobre a atuação dos povos indígenas no cenário político nacional (TASSINARI, 1995, p. 445).

Duas décadas após as afirmativas de Tassinari (1995), reflito sobre as propostas desenvolvidas nos espaços escolares que envolvem a cultura indígena, observando se o material de apoio para os professores é satisfatório. Se, no passado recente, as informações eram poucas e superficiais, busco dialogar com as propostas atuais, que não parecem diferir do passado recente. Edson Silva (2017), em seus estudos, apresenta como as narrativas sobre os povos indígenas, nas artes plásticas e na literatura, enfocam-nos como seres inferiores ou são apresentados de maneira genérica. Para o autor (2017, p. 40), na atualidade, essas são “imagens, comumente encontradas nos livros didáticos”. Thomas (2018) analisa dois livros didáticos de

Arte distribuídos em escolas públicas, nos quais os povos indígenas são apresentados genericamente e representados por artistas plásticos (não indígenas).

Essas são situações que permeiam o entendimento da existência, ou não, de uma Arte indígena, uma vez que as representações artísticas são apresentadas por não indígenas. Intento discutir como os conceitos, as manifestações artísticas são levados ao ambiente escolar, se como cultura fixa, do passado, exótica e folclorizada, com representações deslocadas dos seus sentidos e significados, fixa como adorno, enfeite, fixa em estereótipos; se há valorização, legitimação da cultura indígena, com sua estética e com devido respeito às lutas indígenas, ou se há ambivalência de valores ao se apresentar a cultura indígena como arte.

Reconheço, no entanto, que essa preocupação de como a temática indígena é abordada em sala de aula não é recente, conforme já anunciado. Ela tem um longo percurso. Em 1995, Aracy Lopes da Silva Luis e Donizete Benzi Grupioni publicaram o livro *“A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus”*, uma coletânea com diversos autores, os quais enfocam diversos aspectos envolvendo as sociedades indígenas junto ao cenário político, a contribuição da cultura na formação brasileira e recursos didáticos para professores. Participando dessa coletânea sobre a temática, Ricardo (1995) aborda os quinhentos anos da colonização do Brasil, e já anuncia que a produção de material sobre o tema era em pequena escala, com poucos materiais produzidos, indicando reduzido conhecimento sobre os povos indígenas. Afirma o estudioso que “o público leigo interessado em conhecer mais a respeito dos índios está diante de um abismo cultural e terá que se contentar com uma bibliografia didática rala, quando não preconceituosa ou desinformada” (RICARDO, 1995, p. 30).

Após a Lei 11.645/2008 e o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, dentre outras ações, é que houve o incentivo para publicações referentes à temática indígena, e materiais didáticos foram produzidos. Entre muitos, é possível citar Andrade e Silva (2017), com a preocupação de compartilhar com professores algumas etnias situadas na região do nordeste brasileiro, porém, como ainda há escassez de materiais, surgem dúvidas se todas as etnias com seus saberes e cosmovisões são consideradas. Surgem também dúvidas sobre em que medida tais materiais chegam ao conhecimento dos professores.

O silenciamento dos saberes indígenas tem uma longa trajetória, que se reflete no espaço escolar, na formação do professor, no imaginário coletivo. Referindo-se à construção de políticas e ao direito às diferenças culturais, Urquiza (2016) salienta que o processo de

ocupação dos europeus na América do Sul foi assimétrico, marcado pela negação do “outro”, desconsiderando a diversidade cultural dos povos que aqui viviam. Essa desconsideração da diversidade cultural é percebida no fato de que “os povos indígenas no Brasil estiveram alijados, por mais de 400 anos, de qualquer política pública, tomados inicialmente como ‘escravos’ no processo de exploração dos ciclos econômicos, em seguida, vistos como empecilho para o chamado ‘progresso’” (URQUIZA, 2016, p. 40).

Outrora, os povos indígenas foram vistos como primitivos e fadados ao desaparecimento. Esperava-se o “desaparecimento” dos povos indígenas, como um resultado da passagem do índio específico a índios genéricos, de genéricos a caboclos, ou ainda “camponês pobre”, ou, ainda, como desfavorecido, que deixa a sua condição primeira. Eram vistos em situação transitória: “os povos indígenas deveriam desaparecer, para tornarem-se cidadãos e trabalhadores brasileiros” (URQUIZA, 2016, p. 43), integrados à sociedade colonial, tornando-se brasileiros. As diferenças presentes nas sociedades indígenas e não indígenas possuem forças desiguais. Muitas vezes com a finalidade de estabelecer as distinções, os modos de se expressarem, utilizados em referência aos povos indígenas, “são carregados de preconceitos, que valorizam o nosso modo de vida e relegam ao plano do primitivismo, da simplicidade e até da não-civilização aquelas sociedades que convenciamos chamar de indígenas” (TASSINARI, 1995, p. 447). De acordo com o Urquiza (2016), tais negações provocam consequências, pois,

[...] na perspectiva dos povos indígenas, se traduzia em desintegração de seus territórios, modos de vida, organização social, economias, religiões e cosmovisões. Seus conhecimentos, tecnologias de manejo ambiental, medicina e agricultura eram considerados imprestáveis e sinal de atraso e de não civilização (URQUIZA, 2016, p. 46).

Com mudanças no cenário político, principalmente, a partir da Segunda Guerra Mundial (convenções, igreja), termos como “selvagem”, “primitivo” passam a ser questionados. De acordo com Cunha (2014),

O primitivo não é o selvagem, é aquele que está destinado, pelas supostas leis da história, a se tornar ‘como nós’, porque a humanidade toda segue um caminho único, ascendente, de ‘progresso’. O primitivo é o que fomos ontem, nós somos o primitivo de amanhã (CUNHA, 2014, p.12).

Com o aquecimento dos debates, a Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho, em 1957, ocorrida em Genebra, Suíça, estabeleceu proteções fundamentais para

os povos indígenas, porém, na Convenção 169⁴⁰ da OIT, em 1989, provocou mudanças nas políticas culturais de forma mais significativa; a participação indígena foi mais efetiva. Convém observar que, a partir dos anos de 1970, iniciou-se uma busca de coletar, organizar, editar e publicar informações e análises sobre a situação contemporânea dos índios no Brasil, listando os diversos povos, dando visibilidade à população indígena. Para Ricardo (1995, p. 41), a ação faria, nos próximos anos, “crescer o número de povos e a população global [...]”.

No entanto, ressalta Urquiza (2016) que, sobre o processo histórico nas relações estabelecidas entre indígenas e não indígenas, ocorreu intenções de ‘apagamento da história’ relativizando e inferiorizando a participação dos diversos povos indígenas na composição da identidade nacional. Assim, percebe-se “**a importância dos bens culturais, como marcos da memória** desses povos, que precisam ser novamente valorizados a partir de novas concepções de relação destes e o próprio Estado Brasileiro” (URQUIZA, 2016, p. 45/46 – Grifos do autor). Todavia, uma das preocupações das políticas culturais está relacionada à memória, uma vez que não só o “conteúdo da memória – artes, línguas, costumes, lembranças históricas, conhecimentos e práticas... – mas também a função identitária da memória, responde à pergunta; ‘quem somos’?” (CUNHA, 2014, p.12). Questiona a autora que, se a cultura não é estática, qual momento da memória se quer recuperar e com qual finalidade? Alguns referenciam um purismo do passado, um tradicionalismo, esquecendo-se de que os movimentos são diferentes e até alternativos.

Tassinari (1995) debate sobre como as sociedades indígenas se organizam, enfoca cultura como um conjunto simbólico que reflete as relações estabelecidas entre os povos indígenas e a sociedade, a natureza e o mundo sobrenatural. Ressalta que a diversidade indígena deve ser considerada pelas diferenças linguísticas; diferenças regionais e pela diversidade com o contato com a sociedade não indígena. Assim, a cultura está imersa em toda ação, em toda vida social e em toda humanidade, em que é compartilhada e, por ser dinâmica, é transformada no grupo em que está inserida. Logo, “a cultura não se define mais enquanto um conjunto fixo de costumes, artefatos e crenças que podem ser armazenadas ou resguardadas em museus ou livros independentemente das pessoas” (TASSINARI, 1995, p. 449). Considerando as transformações existentes, percebe-se que a história não é única, ela tem caminhos próprios em cada povo e com

⁴⁰ A convenção 169 da Organização Internacional do trabalho - OIT, sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, aprovada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 143, de 2002.

suas particularidades. Nas sociedades indígenas, ocorrem transformações, mas que não levam necessariamente a mesma constituição das não-indígenas.

Destaca Cunha (2014) que, “quando predomina a função étnica, quando a ‘cultura’ passa a ser um marcador central da identidade, ergue-se uma barragem contra a dinâmica cultural, tenta-se estancar a história e se ancorar com amarras permanentes” (CUNHA, 2014, p.14). O conhecimento nas sociedades indígenas possui outras perspectivas que podem diferir das sociedades não indígenas. Para muitas sociedades indígenas, o conhecimento reside no corpo, não dissociando conhecimento do seu conhecedor, envolvendo laços entres os pares, seus bens são imateriais, os quais passam a ser traduzidas por mediadores. Porém, os mediadores culturais apresentam “o conhecimento indígena como pronto e acabado, produto de uma tradição que só tem passado e não tem futuro: bastaria para preservá-lo, um esforço de arquivo” (CUNHA, 2014, p.16). Apresentam-no como se as transformações não existissem.

Como todos os povos, os indígenas vivem de acordo com suas culturas, seus saberes, suas conexões estabelecidas com o mundo. Em relação ao meio ambiente, reconhecem a posse territorial a partir do uso que fazem dele. Assim, o processo de construção de suas casas e pertences dependerá da região onde eles estão e da “relação estabelecida com as plantas e os animais que povoam a floresta” (TASSINARI, 1995, p. 452), por isso, cada povo se expressa de maneira peculiar. De acordo com a estudiosa, mesmo os povos indígenas sendo ágrafos,

[...] não quer dizer que não tenham seus próprios códigos simbólicos para transmitir mensagens importantes para a sociabilidade do grupo. As pinturas corporais, os desenhos que adornam as casas, os utensílios de uso diário, os belos enfeites usados nos rituais, são alguns exemplos das formas indígenas de escrituras, ou seja, são usos diversos de recursos gráficos que transmitem mensagens e idéias para as pessoas que fazem parte daquelas culturas (TASSINARI, 1995, p. 452).

Tais reflexões oportunizam debates sobre as propostas nos espaços escolares, onde a diversidade dos povos indígenas instiga novos conhecimentos e o entendimento de que nenhum povo permanece intacto, preso a um passado, mas em mudanças constantes. Conforme anuncia Bhabha a “invenção da tradição”, da fixidez, dificulta o diálogo com a dinâmica cultural:

O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição ‘recebida’ (BHABHA, 2005, p.21).

No que se refere às artes indígenas, estudos apontam para o ensino de arte, com propostas envolvendo a cultura no ensino de Arte em diálogo com o campo da Antropologia. Richter (2003, p.204) destaca contribuições da Antropologia e da Sociologia para o entendimento da arte, afirmando que “essas áreas precisam ser mais abordadas, para que o ensino intercultural se desenvolva com eficiência”. Barbosa (1998, p.16) entende que a antropologia “nos ensina a ver o outro e, mais precisamente, a ligação da antropologia com a arte nos ensina a ver o universo estético do outro”. Portanto, para o entendimento da cultura indígena, no espaço escolar, das relações de poder impostas, da construção da identidade e diferença, é preciso discutir o tema por outras perspectivas, uma delas, a da Antropologia, e, com ela, apreciar a estética indígena. Será necessário observar que cada povo possui a sua cosmovisão, seus saberes, lutas e conquistas e que essas manifestações são expressas nas manifestações artísticas e em suas estéticas.

3.4 ESTÉTICAS INDÍGENAS: outros olhares

Quando tratamos de arte indígena, estamos abrangendo um leque de expressões estéticas, éticas, lúdicas e de afirmações étnicas e políticas. As mais notórias, e que desde a conquista contam com registros mais ou menos sistemáticos, são aquelas relacionadas à materialidade, como cestaria, cerâmica ou escultura. Contudo, existem outras formas de manifestações artísticas talvez menos retratadas e estudadas, como a poética, a música, as danças, as narrativas míticas e a pintura corporal (AGUIAR e PEREIRA, 2015, p. 719).



Figura 11. Criança Kadiweu com pintura facial

Fonte: Lu Tanno

A sorridente criança⁴¹ da Figura 11 apresenta a pintura facial, característica identitária do povo Kadiwéu⁴². Estética peculiar carregada de significações para uma coletividade, linhas que não se fixam apenas na ornamentação, com marcas que carregam saberes, vivências, cosmovisão. A antropóloga Lux Vidal (2000), em coletânea sobre o grafismo indígena, afirma que

Em certos grupos indígenas, a arte pode atingir níveis de um virtuosismo extremado, como ocorre, por exemplo, na antiga pintura facial dos Kadiwéu. Apesar disso, permanece estática por longos períodos, pois se relaciona com uma trama de significados sociais e religiosos (isto é, com modos de classificar e interpretar o mundo) de cuja preservação participa, criando marcos tangíveis para seu reconhecimento (VIDAL, 2000, p.15).

Tal virtuosismo extremado, no exemplo citado, com linhas retilíneas e curvas, com pigmentos apropriados, com repertório de padrões decorativos, configura o estilo Kadiwéu, iconografia carregada de intencionalidade. Harmonia de composição que desperta atenção do apreciador a experiência estética. Siqueira Jr (2000), abordando a iconografia Kadiwéu, explica que

Os padrões decorativos são aplicados em diferentes suportes: primeira e tradicionalmente, a pintura do corpo com jenipapo, na qual os Kadiwéu atingiram grande elaboração técnica, atualmente entrou em desuso. Os mesmos padrões utilizados na ornamentação corporal podem ser transpostos para suportes completamente diversos: a cerâmica e o couro de veado ou boi, um com saliências e reentrâncias e o outro totalmente plano (SIQUEIRA Jr., 2000, p.272).

De tal modo que se pode observar os mesmos padrões e estilos decorativos na Figura 12, em que o suporte é a cerâmica⁴³ (que, na atualidade, é utilizada como objeto decorativo) e na Figura 13, realizada no suporte couro, que, no passado, poderia ser pintada com jenipapo. Nas duas imagens, é possível identificar o estilo Kadiwéu.

⁴¹ Matéria de Lu Tanno. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/no-campo-dos-indios-conheci-o-povo-que-luta-e-se-adapta-sem-perder-a-identidade>>.

⁴² O povo Kadiwéu, em sua maioria, vive na Terra Indígena Kadiwéu, no município de Porto Murtinho. A Reserva Indígena inclui cinco grandes aldeias. Sua população é estimada em 1.629 pessoas (VIEIRA, 2016).

⁴³ Sobre a venda de produções de algumas etnias indígenas de Mato Grosso do Sul, consultar <<http://www.ms.gov.br/artesanato-molda-cultura-e-promove-inclusao-da-populacao-indigena-na-economia-solidaria/>>.



Figura 12. Cerâmica Kadiwéu

Fonte: Fundação de Cultura/MS

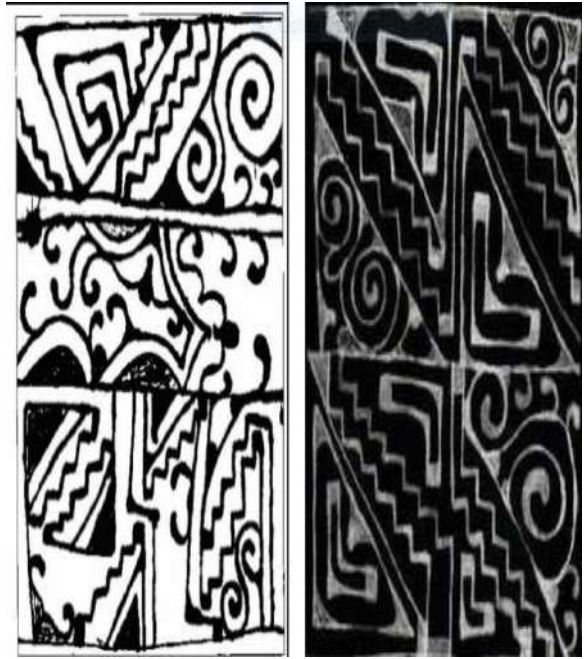


Figura 13. Desenho com padrões Kadiweu em couro

Fonte: Vidal (2000)

A composição Kadiwéu carrega a forma visual, composta de traços e cores pertinentes à citada etnia em que o conteúdo estético apresenta relação direta aos modos de vida da coletividade. Entendo, pois, como Richter (2003), a arte indígena não pode e não deve ser apreciada apenas como simples artesanatos, mas, sim, como Arte e como estética específica a cada etnia, cada coletividade. De acordo com a estudiosa,

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

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

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

De tal modo, a arte está relacionada à noção de expressar significados simbólicos essenciais a cada cultura e, constantemente, sofre transformações, porque:

[...] cada cultura em particular mantém-se nesta tensão provocada pela articulação entre tradição e inovação: reconhecer no familiar; definir-se pela tradição; reinterpretar o novo e o desconhecido por meio do estabelecido, do consensual, do convencional; recriar a tradição, introduzindo novos sentidos e novos símbolos são alguns dos processos que dão à cultura sua vitalidade e sua força (VIDAL e SILVA, 2000, p.290).

Observando as produções das culturas indígenas, na perspectiva da estética do cotidiano⁴⁴, dos “fazeres especiais”, abordados por Richeter que considera “o envolvimento, prazer, sentimento estético, busca de perfeição” (2003, p.100), relacionando-o às mudanças contemporâneas de propostas em arte em que “a relação com a estética do cotidiano é uma das tendências do design contemporâneo” (RICHTER, 2003, p.171), com propostas que buscam romper com a visão binária arte/artesanato, verifico que essas produções artísticas indígenas também passam por esses processos e conquistam outros espaços. Composições que são ressignificadas e vivenciadas em outros contextos. Em processo dinâmico de transformação, que pode não carregar o sentido primeiro, porém expressam marcas de sua identificação. A cultura, a arte em processos dinâmicos de negociação, rompe fronteiras e não permanece isoladas.

Tensionamentos surgem quando produções indígenas são vivenciadas fora do local de origem, surgem dúvidas sobre a tradução realizada, se a arte tem fronteiras ou não. Vilela Pereira (2004) alerta para o compromisso da experiência estética. Afirma o teórico que “não é possível fazer Estética em cima do muro; é fundamental o comprometimento político” (VILELA PEREIRA, 2004, p.234). Nas produções das manifestações estéticas indígenas, o compromisso político se faz presente, conforme será apresentado nos exemplos a seguir.

⁴⁴ Para Richter, a estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo o valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõe e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação (2003, p.20/1).

Alguns exemplos dos padrões Kadiwéu, fora do contexto original, podem ser observados nas Figuras 14 e 15. São desenhos que foram ressignificados em Berlim⁴⁵, Alemanha. Indicam o interesse pela harmonia da composição Kadiwéu e seus usos são realizados na contemporaneidade ocupando outros espaços e outros significados. Padrões foram realizados no Brasil em papel com canetas hidrográficas e transformados em azulejos na Alemanha. Para a realização da proposta, foram realizados 271 desenhos e selecionados 6 para a confecção dos azulejos. As mulheres/artistas⁴⁶ Kadiwéu, as quais seus desenhos foram selecionados, além do prêmio monetário, ganharam a visita ao conjunto arquitetônico.



Figura 14. Mulheres Kadiwéu com seus desenhos e fachada de prédios com os respectivos padrões

Fonte: ISA

⁴⁵ O Projeto arquitetônico visava recaracterizar um bairro inteiro de Berlim, antiga zona Oriental, o bairro Amarelo de Berlim Hellersdorf, com motivos da América Latina. O padrão Kadiwéu foi sugerido pela antropóloga Solange Padilha. Para maiores informações, consultar: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/3210-o-bairro-amarelo-e-o-patrimonio-cultural-indigena>>.

⁴⁶ As seis premiadas foram: Acácia de Almeida; Cláudia Pedroso; Joana Baleia; Sandra da Silva; Saturnina da Silva e Sofia de Souza.



Figura 15. Corredor do prédio alemão com padrões Kadiwéu

Fonte: Brasil Arquitetura

Nos exemplos citados, foram utilizados os padrões estilísticos Kadiwéu em diferentes suportes, com finalidades diferenciadas, com marcas da contemporaneidade, estabelecendo trocas, significados. Em outros povos, os padrões culturais étnicos, seus outros modos expressivos, vão ressignificando de acordo com as realidades vivenciadas. Tal como o exemplo da iconografia Kadiwéu fora do local de origem, outros grupos buscam espaços alternativos para apresentação de suas composições como marca identitária e de sua diferença, indicando que a arte indígena se manifesta de diferentes formas e que pode ser evidenciada no espaço escolar.

Entre os diversos grupos brasileiros, outras etnias, que não são de Mato Grosso do Sul, levam sua marca identitária para outros espaços. Como exemplo de propagação de sua arte e significados, o coletivo MAHKU (Movimento dos Artistas Huni Kuin - povo indígena do Acre) participou, em 2017, do Projeto Parede durante o 35º Panorama da Arte Brasileira do MAM (Museu de Arte Moderna) em São Paulo, conforme pode ser observado na Figura 16. Em seus trabalhos, relata a cosmovisão da etnia, os espíritos da floresta⁴⁷. De tal modo, os

⁴⁷ A proposta artística do coletivo, o *curador da exposição 35º Panorama da Arte Brasileira Luiz Camillo Osorio*: Levar sua tradição ameríndia para além de seus territórios de origem foi a razão do projeto Espírito da Floresta. O

artistas Huni Kuin “pesquisam e recriam artisticamente os cantos visionários do nixi pae (ayahuasca)” (MATOS, KUIN, p.64, 2017) e passam a participar de diversas exposições de artes visuais.



Figura 16. Painele Coletivo MAHKU – MAM 2017

Fonte: Acervo Pessoal

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

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

imaginário encantado, nos cantos, nas fabulações abre universos de conhecimento pouco explorados e de difícil tradução dentro dos parâmetros ocidentais. Encantar-se é uma tonalidade afetiva poderosa, que nos sintoniza com os poderes do desconhecido. Os desenhos, figuras e cores multiplicam-se em linhas de força de alta intensidade poética, como se fluíssemos por um rio de significações e afetos incontroláveis.

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

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

A arte indígena pode ser relacionada à invocação do sobrenatural, quando enfoca os xamanismos, curandeirismo e as todas práticas religiosas. Os objetos construídos para fins religiosos são dotados de regras estéticas, e estabelecem conexão entre o praticante e o mundo espiritual. Para os estudiosos Aguiar e Pereira (2015, p.721), “alguns objetos, enquanto formas espirituais materializadas, são dotados de especial valor simbólico e só podem ser manuseados pelo xamã que detém sua curadoria”. De acordo com os autores,

Outro exemplo são os arcos e flechas colocados nas entradas dos acampamentos dos Kaiowa e Guarani, não objetos de caça, mas de proteção ritual, deixados como herança tecnológica por Ñande Ryke’y, a divindade hoje representada no sol, que desempenha a função de guardião e protetor dessas etnias (AGUIAR e PEREIRA, 2015, p.716).

Arte relacionada e inserida na religiosidade e na expressão social de uma coletividade. Na arte indígena, as mudanças ocorrem nos objetos artísticos de um coletivo social e, nem por isso, perdem o valor étnico. Exemplos são dados em relação à produção para o

comércio, quando ressignificadas, novos materiais são utilizados na sua confecção e novos sentidos são atingidos:

Objetos de arte são capazes de produzir perturbações causais no ambiente social, ou seja, manifestam agência. Captam e expressam processos emergentes, tendências e necessidades presentes no ambiente social, fazendo com que a cultura tematize e processe tais eventos (AGUIAR e PEREIRA, 2015, p.716).

As mudanças na produção da arte indígena não se reduzem à comercialização. As lideranças indígenas, são conscientes da produção da arte como elemento político, portanto, “[...] se torna cada vez mais frequente a apresentação e representação de sua cultura enquanto instrumento político capaz de assegurar direitos étnicos e territoriais” (AGUIAR e PEREIRA, 2015, p.719). Situação observada nas apresentações de rituais, que podem ser diferenciadas quando apresentadas para a coletividade e quando são apresentadas para o público externo. De acordo com Ulian (2015), os Atikum⁴⁸, para apresentação da dança ritual do Toré, modificam o número de participantes e a indumentária. Se internamente dançam com familiares, vestidos como no cotidiano, nas situações públicas, usam roupas características “com seus penachos e saíotes de palha de buriti, a fim de evidenciar para os visitantes a sua indianidade” (ULIAN, 2015, p.418), conforme pode ser contemplado na Figura 17, com diversos componentes Atikum trajados para uma apresentação nas festividades ao dia do índio.

⁴⁸ De acordo com Ulian (2015, p.403) “Os Atikum são um grupo indígena originário do sertão pernambucano, mais especificamente da região da serra das Crioulas, complexo de serras dentro do qual está localizada a serra do Umã. A serra do Umã recebeu esse nome em referência a um personagem da cosmologia Atikum, Umã, o ‘índio mais velho’, pai dos Atikum que povoaram a serra que recebe o mesmo nome. O município mais próximo dessa serra, hoje área indígena Atikum, é Carnaubeira da Penha, antigo distrito do município de Floresta”.



ILUSTRAÇÃO 144 - ÍNDIOS ATIKUM REUNIDOS PARA APRESENTAÇÃO DO TORÉ NA ALDEIA BREJÃO, TERRA INDÍGENA NIOAQUE, DURANTE AS FESTIVIDADES DO DIA DO ÍNDIO. (FOTO DE GABRIEL ULIAN, 19 DE ABRIL DE 2012)

Figura 17 Atikun reunidos para apresentação do Toré, na aldeia Brejão, terra indígena de Nioaque.

Fonte: Ulian (2015)

A exibição do Toré possui coreografia estabelecida, que invoca a história, a religiosidade e as tradições culturais e o canto que apresenta a situação dos Atikum, povo originário de Pernambuco, os quais, após complexa situação migratória, estabeleceram-se em Nioaque, MS. O pesquisador Ulian (2015) registra um dos cantos observados na demonstração do Toré:

Ô meu caboclo índio
 O que é que anda fazendo aqui? (bis)
 Eu ando em terra alheia
 Procurando a minha aldeia (bis)
 Ô hêina hêina, hêina hêi âh
 Ô hêina hêina, hêina hêi ôah (bis)
 (pisadas) (Bis) (ULIAN, 2015, p.419).

O Toré, com as diversas linguagens artísticas (a dança, música, poesia, indumentária, adornos), retrata o contexto vivenciado, a cosmologia, seus saberes. O posicionamento político.

Em contrapartida, além das mudanças citadas sobre a arte indígena, outros aspectos devem ser considerados, como o uso de materiais na sua confecção, os quais vão-se ressignificando e novos elementos são utilizados. Lagrou (2009), em sua pesquisa sobre a *Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação*, apresenta como diversos materiais foram incorporados na confecção da arte indígena. Exemplo é o uso de miçangas, penas artificialmente coloridas nas produções diversas. Heimbach⁴⁹ (2008) relata que, em uma escola de um bairro indígena de Campo Grande, na aula de Cultura Terena em que a professora indígena ensina a construção de objetos indígenas com novos componentes,

O material 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 (HEIMBACH, 2008, p.119).

Nas imagens a seguir (Figura 18), podem ser observadas produções de adornos (objetos decorativos) confeccionados com materiais diversos (metal, massa biscuit, contas...), todos comprados e transformados em objetos artísticos, carregam a marca identitária indígena.



Figura 18. Produção da aula de Cultura Terena da Escola Municipal Sullivan Silvestre de Souza – Tumune Kalivono ‘Criança do Futuro’

Fonte: HEIMBACH – 2008

⁴⁹ Pesquisa de Mestrado em Educação, UCDB.

Outra mudança nos aspectos das relações sociais é que, no passado, a construção era ensinada do mais velho ao mais novo, no seio familiar. No exemplo oferecido (Figura 18), as produções artísticas foram realizadas dentro do ambiente escolar, na relação professor-aluno. No entanto, as marcas identitárias, a valorização das estéticas indígenas fora consideradas como elementos de afirmação étnica.

E é, justamente, por isso, que se concebe a produção indígena como arte carregada de sentido e valor, mesmo quando não é construída em seu local de origem, com matérias-primas compradas, com significações diferenciadas do uso primeiro. Considera-se arte, porque comunica valores de uma coletividade, saberes, cosmovisão.

Para Rosaldo Albuquerque Souza (2012) da etnia Kinikinau⁵⁰, povo que foi considerado extinto e que vive em terras do povo Kadiwéu, as manifestações artísticas de seu povo (entre elas a dança, a cerâmica, a música) é traço de identificação, de resistência, ato político. Na atualidade, suas produções artísticas são realizadas para venda, as quais além do aspecto financeiro, servem para que seu povo possa ser “conhecido e reconhecido [...] que saibam que o povo Kinikinau está vivo e tem um endereço, ainda que emprestado” (SOUZA, 2012, p.36). Na mesma linha de raciocínio, os pesquisadores Aguiar e Pereira (2016, p.729) entendem que, “para grupos étnicos que enfrentam o problema de negociar seu reconhecimento pelo Estado nacional, a produção da arte com feições étnicas pode ser um importante instrumento de luta política”. De tal maneira que, relata Rosaldo Albuquerque Souza (2012), em seus escritos, nas aulas de Arte da Escola Municipal Indígena Koinukunôen, os alunos aprendem a fazer a distinção entre as cerâmicas Kinikinau e de outras etnias, ou seja, “professores ensinam as crianças a reconhecerem os desenhos e cores de sua etnia, fazendo a devida diferenciação entre as formas Kinikinau, Kadiwéu e Terena” (SOUZA, 2012, p.28-9), conforme pode ser percebido na Figura 19, com cerâmicas Terena, Kiniquinau ao centro, seguida pela cerâmica Kadiwéu. Na cerâmica Terena apresentada, observa-se o fundo escuro e desenhos curvilíneos realizado com cor clara. Na cerâmica Kiniquinau, figuras geométricas coloridas com predominância de linhas retas demarcadas com linhas escuras. Na cerâmica

⁵⁰ Os Kinikinau compartilham uma ancestralidade com os Terena, tendo por raiz os grupos Chané-Guaná. Foram considerados extintos, membros dessa etnia foram registrados pelos próprios órgãos oficiais como Terena. Os Kinikinau estão assentados na aldeia São João, em região da Serra da Bodoquena que hoje integra a Terra Indígena Kadiwéu (AGUIAR e PEREIRA, 2016).

Kadiweu, as figuras geométricas são similares, porém em maior número e com linhas divisórias claras.



Figura 11 – exemplos das cerâmicas Terena, Kinikinau e Kadiwéu. Autor: Rosaldo A. Souza. Ano 2012

Figura 19. Exemplos de vasos de etnias diferenciadas

Fonte: Rosaldo Souza – 2012

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

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

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

Argumentei sobre algumas das situações em que a arte indígena se faz presente. Arte indígena que, com outras epistemologias, distintas e dinâmicas, diferem de concepções de herança europeia. “Fazeres especiais” (RICHTER, 2003), que atravessam fronteiras geográficas, simbólicas, de construção, de usos pessoais, arte que é ressignificada. Povos

indígenas de Mato Grosso do Sul e de outros Estados, que conquistam espaços outros, com seus estilos distintos, com as suas harmonias e comunicação. Concordo com Aguiar e Pereira (2015, p.710) quando eles afirmam que “a arte requer a capacidade de comunicação e simbolização. Em certo sentido, o saber artístico precede o objeto artístico”. O que verifiquei é que a arte indígena se faz presente em diferentes espaços, é dinâmica, comporta diversas linguagens e não está fixa no passado. Suas estéticas são densas de sentidos e simbolizada e carregam, além de marcas de etnicidade, apresentam posicionamento político.

No decorrer do capítulo, procurei discutir como a arte e a cultura possuem símbolos, significados e subjetividades, com bases epistemológicas dos Estudos Culturais e do Grupo Modernidade/Colonialidade, os quais oferecem suportes para abertura de novos olhares sobre as culturas e as estéticas indígenas; em que as relações de poder inseridas no processo de colonialidade do poder-saber, buscaram inferiorizar a diferença. Apontei para a interculturalidade crítica como caminho possível, com processo de negociação e tradução, em que o ensino da arte, com propostas visando uma educação intercultural, pode contribuir como canal de negociação, abrir diálogo com a diferença, de modo específico, entre povos indígenas e não indígenas.

A recusa em aceitar as expressões artísticas dos povos indígenas, ou em concebê-las como algo menor, possui um longo trajeto vinculado ao processo de colonização e ao ensino de Arte com seu currículo voltado para uma arte elitizada, conforme apresentado anteriormente. Rodrigues e Oliveira (2013), sobre a realidade atual do ensino de Arte, sentenciam que

podemos constatar que ainda se perpetua as raízes coloniais na transmissão e reformulação do conhecimento artístico. Ao escolher o que deve ser abordado em sala de aula, o sistema de ensino brasileiro ainda considera relevante apenas a produção europeia. Isso nos faz concluir que o processo de sobrepor uma cultura sobre outra teve início nesse período histórico e a aculturação praticada pelos europeus sobre os povos indígenas ainda hoje se reflete nos currículos brasileiros onde a cultura hegemônica se mantém (RODRIGUES e OLIVEIRA, 2013, p.13).

Situação que apresenta a produção artística indígena como algo menor, de forma genérica, sem a distinção entre a cultura e o grafismo pertencente a cada povo, sem o reconhecimento de seus saberes. Logo, sem a produção de materiais de apoio ao professor que irá discutir a cultura indígena.

Após o deslocamento epistemológico, comparando ao jovem guató que busca a outra margem do rio, aprecio a produção de cestaria da artista guató Catarina Ramos da Silva⁵¹ (Figura 20). Ela vive distante de sua comunidade, mas constantemente atravessa o rio para coletar a planta aguapé, na lagoa Uberaba, que “*não leva mais de 3 talos e colhe tudo com as mãos, para não matar a planta*”. Age com seus saberes e conhecimentos sobre a natureza, sem danificar o meio ambiente. Mulher que utiliza do seu corpo para o trançado e confecção do material, pois “*Quando aprendi a trançar, aprendi igual índio, porque eu sou índio e é assim que se faz. Tem que prender a trança no pé, senão parece que não sai direito, fica frouxa*” (Figura 21). Mulher que vende a sua produção, que vive no contexto urbano, em outra localidade e sobrevive como mulher indígena guató. Mulher que carrega na arte mais do que a sua sobrevivência.



Figura 20

Catarina e sua produção (Foto: Kísie Ainoã)



Figura 21

Catarina trançando com os pés (Foto: Kísie Ainoã)

Outros saberes, outras perspectivas, outras estéticas, em que, em sintonia com Duarte Jr (2000), entendo que a sensibilidade estética abre caminhos, cruza fronteiras deslizantes, pois:

⁵¹ Matéria do campograndenews, 22 de agosto de 2019. Kimberly Teodoro e Kísie Ainoã.

Educar primordialmente a sensibilidade constitui algo próximo a uma revolução nas atuais condições do ensino, mas é preciso tentar e forçar sua passagem através das brechas existentes, que são estreitas, mas podem permitir alargamentos (DUARTE Jr. 2000, p.212).

A partir das explicações sobre estética indígena inserida no cotidiano, considerando os diversos saberes e cosmovisão, e de acordo com o aporte epistemológico apresentado, no próximo capítulo, estabeleço o diálogo com as propostas de professores de artes referentes à Lei 11.645/2008.

4. A CULTURAS INDÍGENAS NAS AULAS DE ARTE: tensões, espaços de negociações, possibilidades interculturais

A arte é contestação, é um processo dinâmico e policrômico, que faz surgirem mundos novos de realidades imaginadas (RICHTER, 2003, p.205).

O ensino da arte carrega um potencial transgressor, com outras possibilidades de significados, questionando o cotidiano, as narrativas postas, o currículo. Logo, lugar de confronto, tensões, espaço de negociações e de possibilidades interculturais. A elaboração estética implica epistemologia, formas de saberes, simbologias que se abrem ao mundo de possibilidades. Nesse sentido, pensar a arte no currículo formal é pensar em uma área de conhecimento com propostas questionadoras, é refletir sobre uma prática cultural que envolve a negociação de conhecimentos, oportunizando criações de realidades imaginadas.

A cultura indígena, na disciplina Arte, disputa espaços com outros conteúdos, que passam pela localização das propostas no decorrer do ano letivo e das relações estabelecidas. Entendendo que a aprendizagem em Arte é, em múltiplos sentidos, que gera novas possibilidades, adoto a afirmativa de Martins (2005, p.130), quando ele explica que se aprende em rizomas, “em termos educacionais, o rizoma nos leva a questionar as normas rígidas e os objetivos pré-fixados e refratários a mudanças”.

Com as explanações apresentadas nos capítulos anteriores, delineando a pesquisa e o aporte epistemológico que abre reflexões para identificar como as etnias/culturas/saberes indígenas e suas manifestações são apresentadas pelos professores de Arte em suas relações e práticas escolares, tendo em vista o cumprimento da Lei 11.645/2008, caminho ao encontro do campo empírico, na interlocução com os sujeitos da pesquisa.

Conforme já apresentado, o recurso de comunicação via *WhatsApp* é viável, possível de estabelecer contatos, conversas com os colaboradores da pesquisa, segundo exibido anteriormente, na sondagem realizada em 2017. Retorno ao Grupo de Professores de Arte CG para uma nova seleção de sujeitos, quando procuro não apenas ir a campo, mas estar em campo (FÉLIX, 2014), onde o material empírico é produzido em diferentes lugares e a comunicação é estabelecida de forma síncrona ou assíncrona possibilitando aos sujeitos da pesquisa participarem em horários que lhes forem convenientes. Entendi que deveria observar novamente o grupo e lançar um novo convite a ele, visto que:

[...] Como parte de um processo mais amplo, em constante mudança, a realidade com que os bricoleurs trabalham não é uma entidade fixa. Em sua impermanência, o mundo vivido apresenta aos pesquisadores problemas especiais que demandam atenção à natureza de suas mudanças e aos processos de suas movimentações (KINCHELOE, 2007, p.40).

Desta feita, apresento a seguir, a nova seleção de sujeitos e as suas vivências com o tema cultura indígena. Trago no primeiro momento o relato via *WhatsApp* das suas experiências e, em seguida, conversas sobre as culturas indígenas nas aulas de Arte e uma possível busca de uma educação intercultural, como indícios percebidos, nos diálogos da primeira etapa desta investigação, conforme sugere a sondagem inicial.

Percebo, assim, que as propostas em Arte validam para além da forma, da estética e do conteúdo e trazem consigo o subjetivo e as relações de poder. Logo, as relações estabelecidas entre o ensino de Arte e a cultura indígena na formação da sociedade brasileira, ou as relações entre arte, escola, sociedade e povos indígenas, propiciam reflexões sobre a escola como um espaço de encontro entre culturas, no caráter do respeito à diferença.

4.1 ENTREVISTADOS 2018: profissionais colaboradores da pesquisa

Ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações (PIILAR, 1999. p.17).



Figura 22. Grupo WhatsApp Professores de Artes CG
 Fonte: Acervo Pessoal (2018)

Um grupo de *WhatsApp*, uma imagem. Um grupo de professores de Artes que se inspiram na obra de Kandinsky para layout de sua identificação. Na imagem (Figura 22), uma árvore abstrata, composta de círculos coloridos de diferentes tamanhos e cores. O fundo de Vermelho-Azul intenso com hachuras brancas, sugerindo volume e movimento.

O tronco/arte sustenta os círculos professores, e cada qual carrega sua identidade de cores que se movimentam no mundo de possibilidades... Possibilidades para o ensino da Arte. Possibilidades que podem ser expressas nas propostas e intervenções que professores e professoras de Arte realizam. Portanto, para a realização da pesquisa, optei por dialogar com o Grupo de Arte CG, com suas diferenças e semelhanças, na busca de refletir sobre algumas possibilidades de realizações de propostas sobre a cultura indígena, em escolas não indígenas e por professores não indígenas.

Consequentemente, o campo empírico da pesquisa procura dialogar com as experiências expostas por professores de Arte da rede pública (municipal ou estadual) que atuam na Educação Básica e com propostas que envolvam a cultura indígena. Diálogos que saboreiam a questão da pesquisa, em conhecer como professores não indígenas representam as manifestações culturais indígenas. Tento identificar como as representações das culturas

indígenas são delineadas e se aproximam de propostas interculturais, para então perceber se a Lei 11.645/2008 se efetiva ou não na prática pedagógica dos professores de Arte.

Conforme apresentado, faço parte de um grupo composto por 26 (vinte e seis) componentes, todos professores de Arte de diversas áreas (artes visuais, teatro, dança, música). Já havia lançado a pesquisa de maneira exploratória com a finalidade de testagem do instrumento *WhatsApp* no ano de 2017, no qual, as conversas foram limitadas por um tempo de 48 horas. Apesar de participar de outros grupos de professores de Arte, o referido grupo já havia apontado indícios de comentários sobre trabalhos relacionados à cultura indígena, o que conduziu para a escolha do Grupo Professores de Arte CG. Feita a escolha do campo empírico, busquei estabelecer critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa.

Para atender aos objetivos da pesquisa, entrevistar professores de Arte, com:

- experiência na Educação Básica;
- com relatos de experiências de propostas relativas à cultura indígena;
- que aceitassem dialogar sobre suas experiências desenvolvidas nos espaços escolares públicos
- e que não se declarassem indígena.

De tal modo, em maio/2018, já ciente de que a via de comunicação com o *WhatsApp* é possível, retomo o contato com o grupo no que se refere à pesquisa. Como estratégia de critérios para seleção de colaboradores, lancei o convite de participação e, conforme estabeleciam o contato, passei a conversar no número de celular privado. Foi usado, pois, como recurso e canal de comunicação, o *WhatsApp*, tanto com texto escrito como com mensagem de voz, transcrito com o recurso do *Transcriber*, *e-mail*, fotografias e vídeos.

Apontando para os objetivos específicos da pesquisa, novamente, difundi o convite no grupo, apresentando-me, informando o foco dos estudos e a linha de pesquisa:

Caros colegas, bom dia!

Meu nome é Nilva Heimbach, sou professora do IESF/ UEMS e efetiva da prefeitura municipal, cursando o doutorado no PPGE - UCDB, na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e participo do GPEIN (Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade). Pesquiso a relação entre o ensino de arte e a cultura indígena no espaço escolar.

No ano passado, enviei convite solicitando a colaboração para minha pesquisa de doutorado, vários professores me ajudaram. Agora estou em outra etapa da

pesquisa e preciso novamente da colaboração dos colegas, que relatem suas experiências. Como resultado, espero contribuir com o fortalecimento de nossa categoria e com a divulgação de nossas propostas pedagógicas.

Quem pode colaborar? Em caso afirmativo, me dê um sinal que entrarei em contato. Em tempo: meu foco é apenas este grupo. Obrigada pela colaboração! (21-05-18).

Dos 25 (vinte e cinco), apenas 6 (seis) não responderam ao comunicado inicial; totalizando 19 professores que responderam ao contato inicial. No entanto, 3 (três) justificaram o motivo de não participar e 1 (um) solicitou que enviasse por e-mail, porém não deu continuidade na comunicação. Reduzindo os participantes a 15 professores colaboradores. Dos três que justificaram: um professor está trabalhando com cerâmicas com adultos e não trabalha a temática indígena; o segundo, fazendo artesanatos e não está atuando em sala de aula e o terceiro, atualmente, está realizando uma pós (especialização), com pouco tempo para outras atividades, este último, colaborou na etapa passada. Portanto,

- Lancei o convite para os demais 25 componentes;
- Responderam: 19 componentes;
- Não aderiram: 4 componentes
- Aderiram: 15 componentes.

Em Junho/2018, passei a me dedicar aos 15 (quinze) professores do grupo que relataram suas experiências. No decorrer das semanas, várias conversas surgiram. Alguns estavam desejosos para relatar outras experiências importantes, referentes a outros conteúdos, mas que não são a proposta deste estudo. Observei que alguns (nove professores) não se sentiam confortáveis em relatar pormenores de seus trabalhos referentes à cultura indígena. Não insisti. Agradei a participação, porém optei por aqueles 6 (seis) professores que tivessem vontade de compartilhar e divulgar as suas propostas sobre o tema. Dos 4 (quatro) que participaram da testagem do instrumento no ano anterior (bate-papo via *WhatsApp*), dois permaneceram na seleção atual.

Elegi professores colaboradores que respondessem às questões referentes aos objetivos específicos da pesquisa, que estivessem desejosos de relatar suas experiências. Concordando com o estudioso, “falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p. 33), falar das experiências pedagógicas para uma pesquisa é leva-la para outros locais, existir em outros locais.

Fazendo parte dos integrantes do grupo Professores de Artes CG, e no processo de uma construção coletiva, foram previstas devolutivas on-line das análises realizadas sobre as propostas desenvolvidas quanto à arte indígena.

Portanto, para este trabalho, trago para a discussão experiências de 6 (seis) professores de Arte, com trajetórias e propostas distintas, os quais não serão identificados por seus nomes e sim por círculos cromáticos, com suas cores de preferência. Círculos que estão no *layout* de identificação do grupo, círculos que inspiram movimento, continuidade, modificação. Círculos coloridos que movimentam e que o olhar do outro nem sempre consegue captar todas as cores neles contidas. Em sintonia com Gauthier (2012, p.65), entendo que “a vida muda sempre, e o que estava estabilizado numa época, hoje já é diferente, obedecendo a outras leis”. Assim, são os círculos cromáticos, assim são as propostas desenvolvidas com sujeitos híbridos.

Após a escolha dos sujeitos da pesquisa, utilizei bate-papos, que buscassem responder aos objetivos da pesquisa e o caderno de registros. Os questionamentos foram divididos em quatro momentos, cada qual agregando informações para discussão dos objetivos do estudo. Ressalto que esses questionamentos não eram exatamente iguais, pois dependiam dos desenvolvimentos das conversas, os quais não eram respondidos instantaneamente. Assim, os diálogos seguiam caminhos inesperados, uma vez que:

Fazer pesquisa em Educação é “encontrar o ‘outro’” na dinâmica dessas ‘pontes’. É, sabendo que a linguagem é incompletude, investir em uma escuta atenta das narrativas das experiências dos nossos interlocutores e interlocutoras, posicionando-nos dialogicamente nessa relação (PASSOS, 2014, p.228).

No percurso de delimitação dos colaboradores da pesquisa, solicitei relatos de experiências de propostas pedagógicas na Educação Básica com a cultura indígena. Recebi relatos diversos, com e sem fotografias. Os retornos eram realizados nos bate-papos do *WhatsApp*, com textos escritos, *emojis* e áudios; em alguns momentos, a comunicação estabelecida foi via *e-mail*.

O primeiro momento, oportunizou a seleção dos sujeitos, entrevistados colaboradores, e indicou como as representações das culturas indígenas são apresentadas, conforme será observado no transcorrer do texto. Foi a etapa mais descontraída e calorosa, em que o número de participantes foi bem maior do que nas etapas anteriores.

No segundo momento, as conversas incidiram nos diversos perfis dos colaboradores, principalmente dos que sentiam o desejo de discorrer sobre as suas propostas em relação à cultura indígena. Conversamos com a pretensão de oferecer alguns traços e mapear o perfil do professor de Arte da rede pública, que, no momento da pesquisa, estava disposto a dialogar sobre o tema. Discorremos e sinalizamos alguns dos aspectos da identidade do profissional colaborador.

No terceiro momento, as conversas foram referentes ao entendimento de como as etnias/culturas/saberes indígenas e as suas manifestações são apresentadas por tais profissionais. Etapa que atribui como a arte e a cultura indígena são discutidas no espaço escolar, sinalizando marcadores para perceber se as relações estabelecidas oferecem indicativos de propostas interculturais. No caso de dúvidas, inseri um quarto momento, buscando entender as propostas realizadas pelos professores.

Ressalto que, com exceção da primeira etapa, em que, após o contato inicial, os professores faziam o seu relato de experiência, as demais etapas não seguiam a sequência numérica pré-estabelecida, e, sim, de acordo com o desenvolvimento das conversas, contornos inesperados conforme anuncia Kinchloe (2007).

4.2 CÍRCULOS CROMÁTICOS: conhecendo um pouco dos perfis entrevistados e suas propostas com a cultura indígena.

A cor é um elemento na composição visual, presente nas produções artísticas da atualidade e do passado. A combinação de cores pode produzir efeitos instigantes que evocam harmonia, repulsa e outras tantas sensações. O círculo é outro elemento recorrente nas composições pictóricas, nas quais cada círculo carrega sua cor/identidade. Diversos autores apresentam propostas com o círculo cromático para discussão da percepção da cor, suas nuances e modificações. O círculo, quando em movimento, dá ao espectador a sensação de mudança de cores. Assim me refiro aos entrevistados, profissionais em constante movimentação.

A árvore, símbolo do grupo de Professores de Arte CG, é, como afirmado, composta por diversos círculos coloridos, indicando a mutação da percepção, pois um círculo, em processo de rotação, faz com que o olhar, que o aprecia, pode perceber cores diferentes das cores estáticas. A luz e a sua ausência modificam a percepção do objeto círculo e de suas cores.

O ponto de vista, o local de onde se vê, é outro determinante. Indica o símbolo do grupo, que existe um mundo de possibilidades a serem percebidas

Portanto, as conversas com os professores colaboradores “círculos cromáticos” procuravam indicar marcadores de interesse pelo tema cultura indígena. Um deles, e muito importante, foi identificar os diversos perfis dos profissionais de Arte que trabalham com a cultura indígena e se sentiam à vontade para falar sobre as suas propostas. Não como um perfil estático, rígido, mas nas sutilezas da rotação, do foco de luz e de onde o olhar alcança.

Desse modo, para cada professor colaborador participante, integrante da árvore/símbolo/círculo, foi solicitado que identificasse as cores de suas preferências, para identificá-lo como círculo da árvore/símbolo, demonstrando a policromia de sua identidade múltipla, híbrida. Assim, como afirmado, para preservar a identidade dos entrevistados, os profissionais colaboradores são descritos com nomes fictícios, como círculos coloridos. Na construção dos diversos perfis, os profissionais colaboradores, círculos coloridos, escolheram seus codinomes, com suas cores preferidas. São eles: Laranja-turquesa-roxo; Vermelho-Vermelho-Azul; Vermelho-Azul-Verde-Vermelho; Vermelho-Azul-Vermelho; Turquesa-Vermelho-Azul e Vermelho-Preto.

Algumas conversas foram realizadas a fim de compreender quem são os professores não indígenas que desejavam compartilhar suas experiências de propostas sobre a cultura indígena. Para traçar breves perfis dos professores colaboradores, as conversas visavam indicar marcadores do interesse pelo tema “cultura indígena”.

Por isso, foi importante saber a localidade que o profissional nasceu, pressupondo que a proximidade, ou não, com os povos indígenas poderia influenciar na preferência pelo tema; a sua faixa etária, o ano de sua graduação e formação complementar e a relação com a Lei de 11.645/2008, o que poderia indicar se a academia subsidiou e estimulou o desenvolvimento de propostas; o tempo de trabalho na Educação e na Rede Pública, que poderia indicar se recebeu capacitação sobre o tema, apontar para a preocupação da educação pública para o assunto; a situação funcional e a carga horária, se esses fatores influenciaram no trabalho deles, tanto na capacitação, continuidade do desenvolvimento de propostas; as séries que leciona, para identificar a possibilidade de propostas se estão localizadas em determinadas séries; e a identificação de onde localiza a sua escola no mapa de regiões de Campo Grande, uma vez que a cidade de Campo Grande tem um número considerável de autodeclarados indígenas em contexto urbano.

Os colaboradores foram convidados para relatarem uma de suas propostas sobre a cultura indígena na Educação Básica. Cada proposta foi expressa de uma maneira, segundo o perfil de cada profissional. Alguns com riqueza de detalhes, fotografias, outros de forma sucinta, quase sem registro. No entanto, todos discorriam com empolgação, comunicavam suas práticas como algo especial na realização do seu exercício profissional, conforme poderá ser observado a seguir.

Empresto o termo “confeto” de Gauthier (2012) para relatar e depois discutir propostas com misturas de conceitos e afetos. Aqui, trago a descrição de nossas conversas, na busca de compartilhar experiências realizadas em aulas de Arte, com o tema “cultura indígena”, para uma posterior análise.

4.2.1 Laranja-turquesa-roxo

A professora Laranja-turquesa-roxo é natural de Campo Grande, MS. Com idade de 42 anos, trabalha na Educação há 5 anos, 4 destes na Rede Pública. É efetiva com carga horária de 20h, lotada em duas escolas, ambas localizadas na Região Centro de Campo Grande. Atende da Educação Infantil ao 9º ano. Possui graduação em Artes Visuais Licenciatura (IESF, 2013) e, atualmente, cursa pós-graduação Arte-Educação e Cultura Regional (Novoeste). Não exerce outra atividade profissional. Calorosa e comunicativa, suas respostas eram bem pontuais. Quando não respondia instantaneamente, enviava mensagem informando o horário de envio e cumpria prontamente o estabelecido. Vale ressaltar que, na sondagem do recurso *WhatsApp*, a professora foi identificada como Professora D.

Laranja-turquesa-roxo desenvolveu propostas que envolviam grafismos étnicos (indígenas), pintura corporal, iconografia indígena e releituras do artista Adilson Schieffer⁵², ela exemplifica com povos indígenas do Brasil para depois apresentar uma etnia presente em Mato Grosso do Sul. A proposta foi realizada no 5º ano do Ensino Fundamental. A concretização foi na referida série, pois a professora procurou seguir o Referencial Curricular da SEMED.

⁵² Adilson Schieffer Martinez, artista plástico natural de São Paulo e residente em Campo Grande, MS, desde a década de 1980. Em suas produções, apresenta iconografia indígenas e relata usos e costumes indígenas. Em parceria com Henrique Spengler, deu origem ao Movimento Guaicurus que visava discutir a identidade e os valores culturais do Estado de Mato Grosso do Sul. O movimento contou com a participação de artistas diversos, tais como Alzira Espíndola, Humberto Espíndola, Ilka Galvão, Miska, entre outros.

Para a efetivação dos trabalhos, buscou apresentar parte teórica, conceituando os elementos propostos. Fez diversos slides para discutir os assuntos com os alunos e, em seguida, realizou algumas atividades práticas. A seguir, apresento exemplos das atividades realizadas. A Figura 23 exemplifica os conceitos abordados pela professora, no detalhe: conceitua o grafismo.

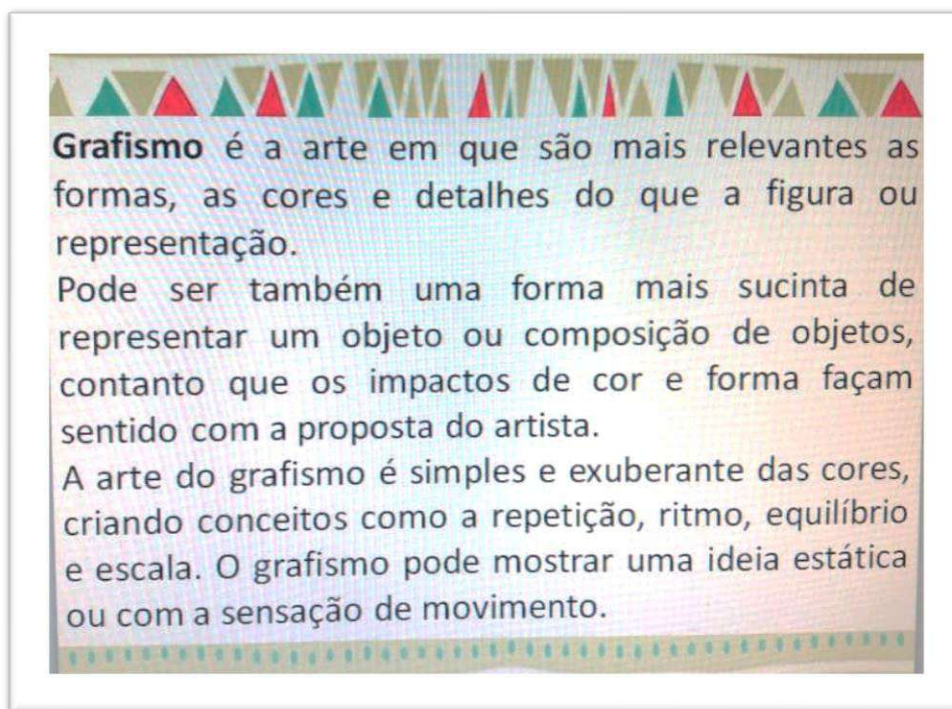


Figura 23. Conceito de grafismo

Fonte: Acervo do entrevistado.

A professora Laranja-turquesa-roxo iniciou a proposta, destacando os elementos que entendeu como importantes para o ano em questão, conforme revela a Figura 23, em que faz a definição de grafismo dentro do campo da arte. Em seguida, apresentou elementos pertencentes ao grafismo indígena, procurando contextualizar algumas etnias indígenas, onde o grafismo segue um padrão, que pode ser utilizado em objetos e em pinturas corporais, como elemento signficante de identidade.

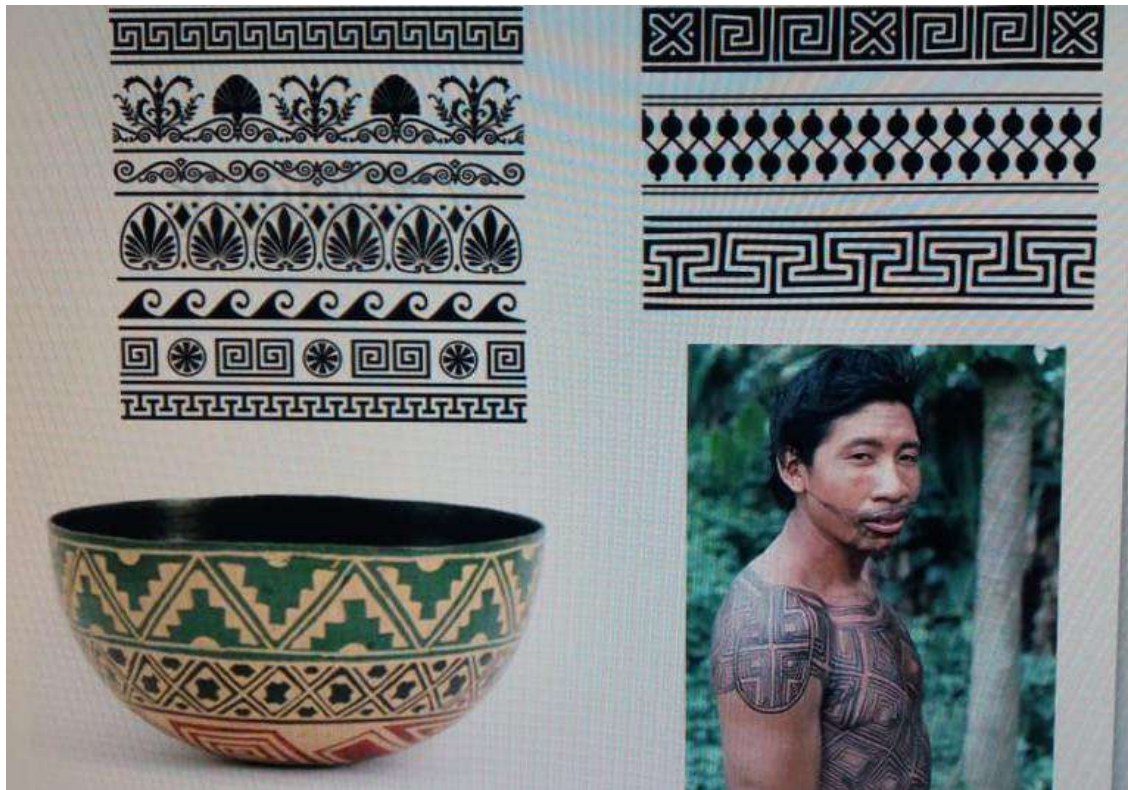


Figura 24. Grafismo indígena

Fonte: Acervo do entrevistado.

A professora ofereceu elementos do grafismo presentes nos povos indígenas do Brasil, como marca identitária de etnias. Comparou o grafismo usados em objetos indígenas e a sua repetição nos seus corpos, conforme apresentado na Figura 24. Informou que a iconografia possui significação diferenciada para cada povo. Procurou diferenciar as etnias, visando romper com o estereótipo de que todos os povos indígenas são iguais.

Definiu os traços do grafismo indígena realizado em diversos suportes, definiu como Arte Indígena Brasileira, conforme pode ser notado na Figura 25, em que a pintura corporal é destacada em um corpo masculino que realiza pinturas/grafismos em outro suporte, a madeira. Foi, assim, que pretendeu apresentar a pintura corporal como parte de um ritual ou ainda, de significação para uma coletividade e que pode ser utilizada em diversos suportes.

ARTE INDIGENA BRASILEIRA



Figura 25. Arte Indígena Brasileira

Fonte: Acervo do entrevistado.

Abordando a pintura corporal, a professora apresenta diversas etnias brasileiras. Em seus *slides* (Figura 26), informa que “a pintura corporal é usada em certos rituais e, de acordo com o gênero e idade”, os quais carregam “valor simbólico”. Essas informações indicam que a professora buscou contextualizar a estética indígena relacionando-a às vivências e cosmovisão. Segundo a professora, para um melhor entendimento do tema, apresentou uma definição de pintura corporal (Figura 26), em que identifica o seu uso de acordo com o momento que se destina, conforme pode ser observado no material elaborado pela professora, que apresenta o texto escrito e a imagem de um jovem com o corpo pintado e de cocar. Apresenta, ainda, quais matérias primas, de maneira tradicional, são utilizadas.



Figura 26: Pintura Corporal

Fonte: Acervo do entrevistado.

Nesse trabalho, ela apresenta algumas etnias presentes no Brasil, relacionando os modos de vida tradicional dos povos apresentados. Na busca de evidenciar que a pintura corporal é uma prática comum para os povos indígenas brasileiros, a professora Laranja-Turquesa-Roxo, exemplifica com os povos Asurini, Xikrin Kayapo e Yanomami, busca evidenciar que cada etnia tem sua especificidade e suas diferenças. Nos exemplos, apresenta: a etnia, desenho feminino e masculino, imagens de fotografia caracterizando o povo Asurini e um breve texto de identificação e o tronco linguístico, conforme pode ser observado nas Figuras 26, 27 e 28. Informa que, para os Assurini, “seus desenhos geométricos decoram corpos e objetos, representando elementos da natureza e seres sobrenaturais”; que os Xikrin Kayapo enfatizam a audição e as palavras, e, por isso, “perfuram orelhas e lábios logo na infância” e que os Yanomami “realizam pinturas e perfurações corporais”, enfatizando as diferenças e motivações. No entanto, refere-se às etnias como “tribo” e aos povos indígenas como “índios”, termos genéricos, que possibilitam a construção de estereótipos.



Figuras 27 Povos indígenas

Fonte: Acervo do entrevistado.

Nos *slides* produzidos pela professora, no texto, pode ser observada a preocupação em transmitir alguns dos costumes, a região em que vivem e, em alguns casos, os troncos linguísticos a que pertencem (Figuras 28 e 29). Nos textos, há informações sobre vestes e adornos tradicionais.



Figuras 28 e 29. Slides Kikrin, Yanomami

Fonte: Acervo do entrevistado.

Após os diversos exemplos, a professora entregou folhas com silhuetas de corpo humano masculino e solicitou que os alunos fizessem esboços para pintura corporal. Para a atividade, ela interligou a produção cultural de diversas etnias ligadas ao seu cotidiano à tendência artística da *Body Art*, relacionando, assim, os modos expressivos, como pode ser apreciado na Figura 30, quando o texto carrega a informação:

A pintura corporal indígena não é apenas para enfeitar ou embelezar, mas indica uma situação específica: guerra, nascimento de filhos, rituais e lutos. Produzem as suas próprias tintas a partir de sementes e plantas das florestas. Sua arte é bastante elaborada, onde observam a natureza e representam por meio das formas geométricas e, pela repetição e variação de tamanho, obtendo ritmo e equilíbrio e cada tribo tem seu próprio estilo .

Ao lado, represente esta *Body Art*⁵³ com criatividade e capricho!

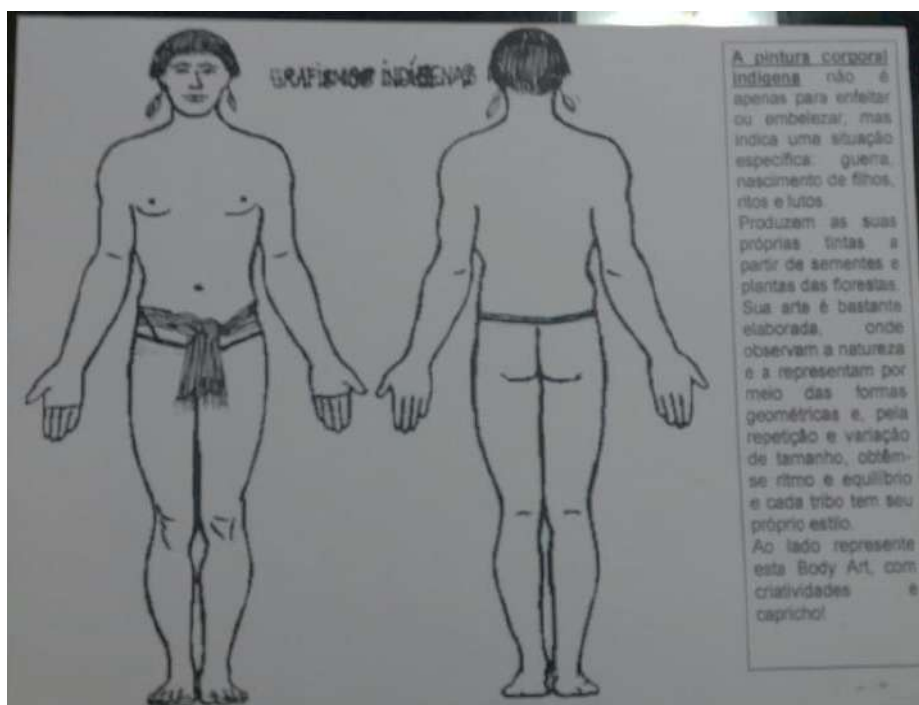


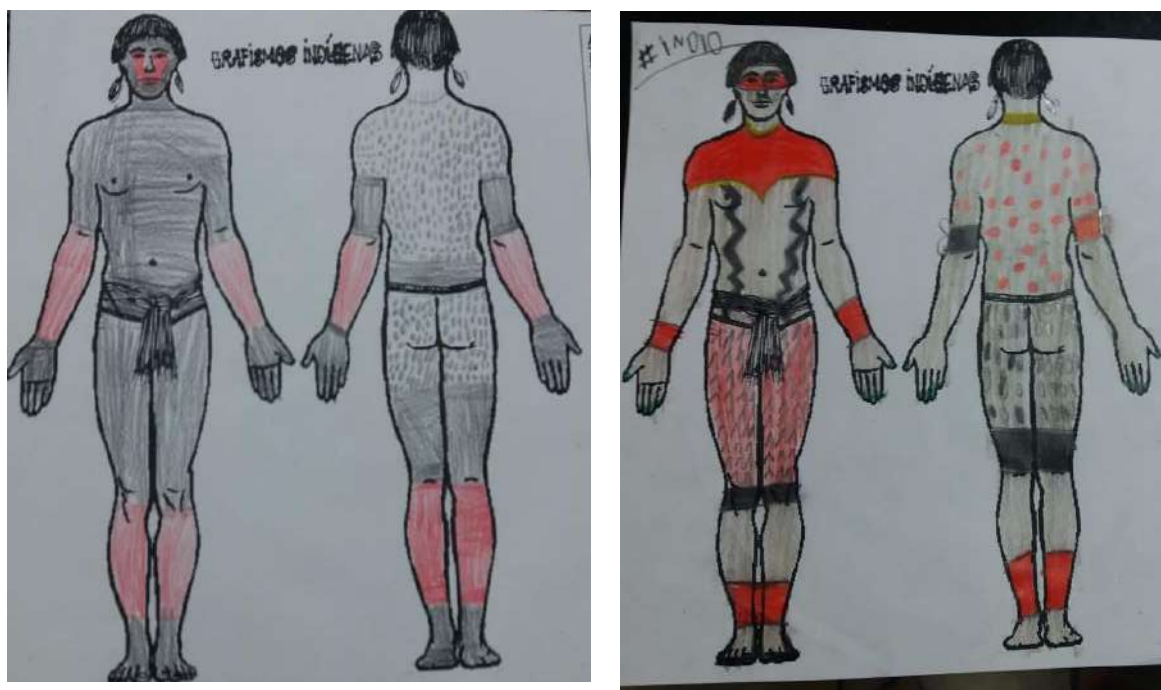
Figura 30. Enunciado de Atividade para alunos do 5º ano

Fonte: Acervo do entrevistado.

⁵³ A *body art*, ou arte do corpo, designa uma vertente da arte contemporânea que toma o corpo como meio de expressão e/ou matéria para a realização dos trabalhos. Não se trata de produzir novas representações sobre o corpo - encontráveis no decorrer de toda a história da arte -, mas de tomar o corpo do artista como suporte para realizar intervenções, de modo geral, associadas à violência, à dor e ao esforço físico. As experiências realizadas pela *body art* devem ser compreendidas como uma vertente da arte contemporânea em oposição a um mercado internacionalizado e técnico e relacionado a novos atores sociais (negros, mulheres, homossexuais e outros). A partir da década de 1960, são questionados os enquadramentos sociais e artísticos da arte moderna, tornando-se impossível, desde então, pensar a arte apenas com categorias como pintura ou escultura (Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira).

No texto, afirma que “esta arte é bastante elaborada”, dando ênfase e valorizando a produção indígena. Há um comparativo entre a pintura corporal indígena e a dos não indígenas. Pinturas que apresentam significação diferenciada, mas que, no entanto, tem em comum o corpo como suporte, estabelecendo relações entre as práticas. Laranja-Turquesa-Roxo busca fazer a interlocução entre as manifestações artísticas de culturas distintas, correlaciona práticas tradicionais indígenas com a arte contemporânea não indígena, evidenciando que as duas práticas são comunicantes e possuem significados, valorizando as duas realizações.

Detalhes de produções dos alunos podem ser apreciados nas Figuras 31 e 32, nas quais, a partir de folha impressa com o desenho de um corpo humano masculino e o informativo sobre pintura corporal, os alunos realizaram pinturas com lápis de cor, com padronagens indígenas de acordo com seu entendimento de pintura corporal. Nas pinturas dos alunos, as etnias representadas não foram identificadas por eles.



Figuras 31 e 32. Atividades realizadas por alunos do 5º ano.

Fonte: Acervo do entrevistado.

Dando sequência a sua proposta, a professora expôs ilustrações de obras de um reconhecido artista plástico de Mato Grosso do Sul, Adilson Schieffer, que, em suas produções, recorre a elementos da iconografia indígena, como marca identitária. O artista participou do Movimento Guaicurus que buscava, com a arte, discutir a identidade de Mato Grosso do Sul.

Na Figura 33, pode ser examinado o artista segurando duas de suas produções em gravuras, nas quais, utiliza marcas dos elementos indígenas. A professora, assim, estabelece relações, em que o não indígena se apropria de elementos do grafismo indígena em suas composições estéticas, com o propósito de reconhecimento e valorização identitária.

Nos *slides*, a professora aponta para a valoração e reconhecimento da importância da iconografia indígena nas produções do artista. Informa, conforme observado na Figura 33:

Desde os primeiros momentos, influenciou-se pela arte Kadiwéu com seus desenhos geométricos, tatuagens e cerâmica. As telas, ao longo da carreira, mostraram formas abstratas até figurativas, sem perder de vista a inspiração inicial.

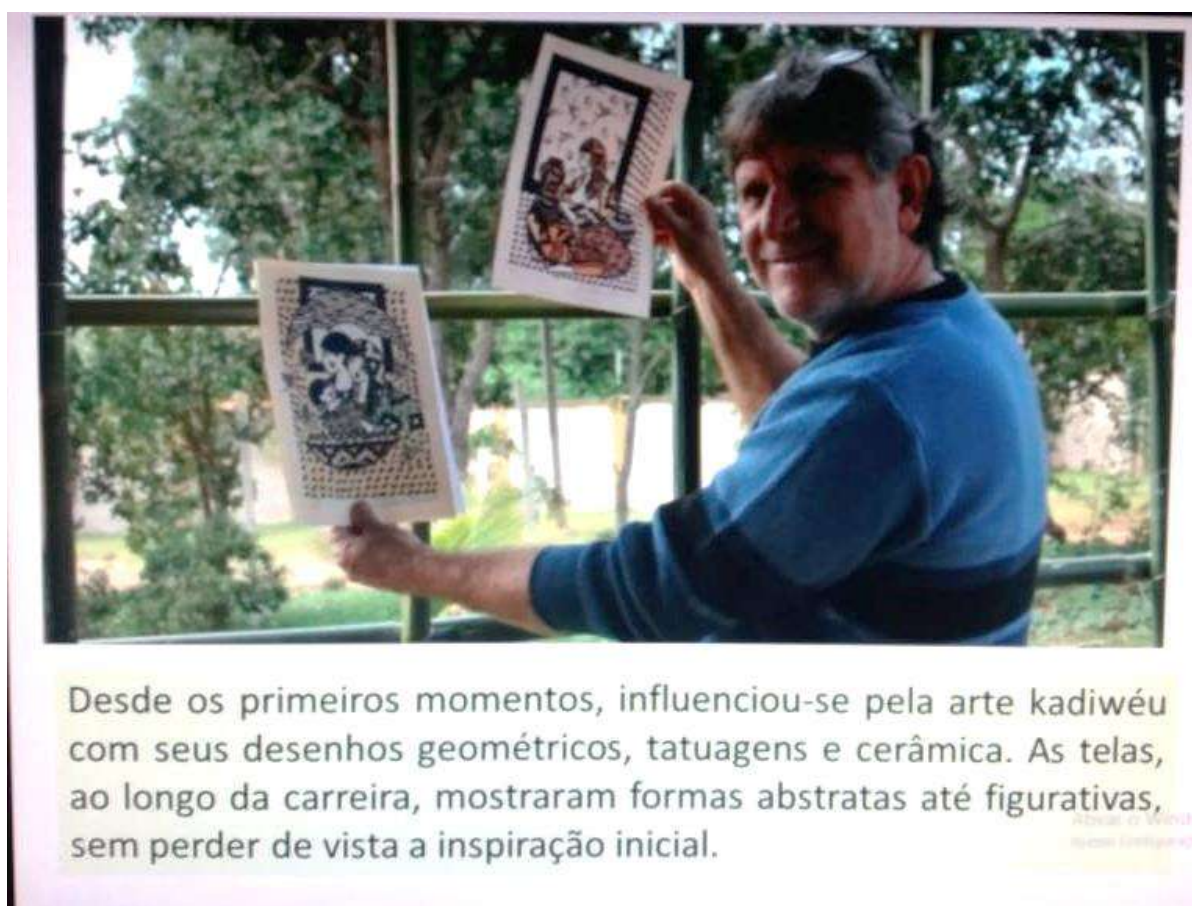


Figura 33. Adilson Schieffer

Fonte: Acervo do entrevistado.

Laranja-turquesa-roxo lançou, então, uma proposta de leitura e releitura de trabalhos do artista. Entre outras, apresentou as imagens de uma produção de Adilson, em que

o próprio artista faz uma releitura de Carga de Cavaleiro Guaicurus (Debret⁵⁴), incorporando outros elementos que vislumbram a cultura indígena, como pode ser observado na Figura 34, evidenciando que as manifestações indígenas carregam um histórico de interesse pela comunidade não indígena.

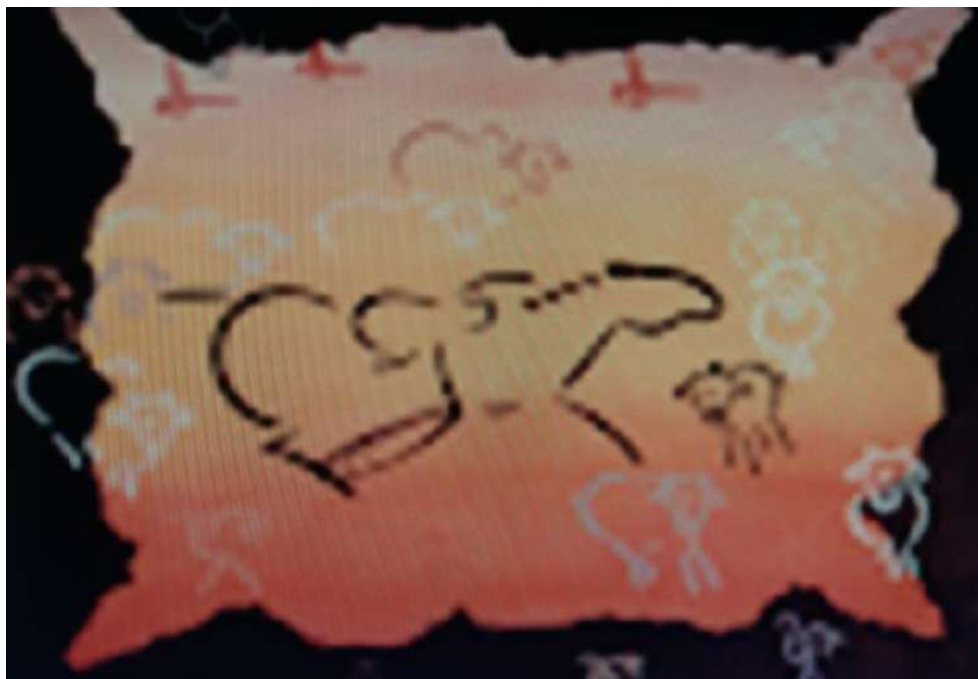


Figura 34. Cavaleiro Guaicurus

Fonte: Acervo do entrevistado.

Apresenta, ainda, outras imagens de obras do artista, em que a representação indígena é realizada com linhas e alguns padrões geométricos típicos da iconografia Kadiwéu, como pode ser observado nas Figuras 35 e 36. A Figura 35 sugere duas pessoas pescando, e aparecem na imagem aves e peixes; azul na parte inferior, sugerindo água, e tons terrosos ao fundo, produziu texturas em espirais, e formas geométricas que remetem à iconografia Kadiwéu, indicando duas pessoas da etnia Kadiwéu pescando; a Figura 36 indica uma mulher da etnia Kadiwéu sentada com cerâmica nas mãos. Todas as representações possuem elementos

⁵⁴ Jean-Batiste Debret (1768-1848), artista francês que veio ao Brasil com a Missão Artística Francesa (1816). Foi professor de pintura histórica na Academia Imperial de Belas-Artes, realizou a primeira exposição de arte no Brasil. Publicou *Viagem Pitoresca e Histórica Pelo Brasil*, revelando fauna, flora e costumes brasileiros. Seus trabalhos foram amplamente divulgados, destacando os povos indígenas e os povos escravizados. O tema “cavaleiro Guaicurus”, inspirado em Debret, por diversas vezes foi recorrente em Mato Grosso do Sul. Além da obra citada de Adilson, Anor Pereira Mendes construiu uma escultura com o título “Cavaleiro Guaicurus” para ser colocada como referência no Parque das Nações Indígenas, em Campo Grande, MS.

da iconografia indígena Kadiwéu, como pode ser observado na Figura 36, com os elementos expressos nas ilustrações.



Figuras 35 e 36 Detalhes de obras de Adilson Schieffer

Fonte: Acervo do entrevistado.

Contextualizando o tema, ela evidenciou três vertentes: a pintura corporal e elementos da iconografia utilizados por um artista de Mato Grosso do Sul, Adilson Schieffer, e ressignificação de elementos da iconografia Kadiwéu. Para o desenvolvimento da proposta, exemplificou as etnias de Mato Grosso do Sul, destacando a etnia Kadiwéu (Figura 37), apresentando um vaso de cerâmica e dois exemplos bidimensionais do grafismo.



Figura 37. Padrões Kadiwéu

Fonte: Acervo do entrevistado.

A partir da leitura da obra, a professora proporcionou momento de criação e do fazer artístico, procurando realizar uma tradução intercultural a partir do trabalho do artista Adilson Schieffer e da etnia apresentada.

Dispondo de recursos artísticos comuns no espaço escolar, ela apresentou uma técnica de simples execução, porém com efeito plástico de destaque. A técnica da cor-surpresa, que consistira em pintar base do papel (o suporte) com giz de cera, sobrepor com tinta guache preta e, ao secar, desenhar com um palito (instrumento com ponta). Ao desenhar, o palito retira a tinta, apresentado as cores utilizadas com giz de cera, resultando uma produção de fundo preto e linhas coloridas. O tema sugerido foi a releitura das obras de Adilson Schieffer A explicação para execução da proposta, encontra-se na Figura 38.



Figura 38. Técnica da cor-surpresa. Fonte: Acervo do entrevistado.

Proposta para alunos do 5º ano.

Assim, como o artista criou a sua produção com elementos que retomam o cotidiano de povos indígenas em vivências em aldeias ou no campo, os alunos criaram as suas versões de cotidiano.

Nos cadernos dos alunos, com giz de cera colorido, tinta preta e palitos, criaram composições plásticas com as quais sentiram identificação. Na Figura 39, podem ser contemplados alguns resultados das produções dos alunos, em que a repetição se faz presente: pássaros, peixes, linhas curvas, linhas quebradas. Também podem ser percebidos, na Figura 37, alguns elementos como linhas onduladas, espiraladas, animais típicos de Mato Grosso do Sul, assim como alguns objetos como cuias, cerâmicas. Outros elementos foram acrescentados como estrelas e corações.



Figura 39. técnica da cor-surpresa : alunos 5º Ano

Fonte: Acervo do entrevistado.

Na releitura solicitada, pode-se perceber, nas produções realizadas pelos alunos, com a técnica do desenho-surpresa, que as composições não são cópias de um modelo, mas carregam características da etnia Kadiwéu e das obras de Adilson Schieffer.

A criação artística envolve aprendizagem. Todo fazedor de arte se forma trabalhando em processo de criação, com as informações, deformações e formações que os atos de criação propõem durante a procura incansável de uma poética pessoal de tal forma que, enquanto a obra se faz, se inventa o seu próprio modo de fazer (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p.192).

Outro aspecto da fruição se deu a partir da iconografia Kadiwéu. A professora apresentou imagens referentes à etnia e solicitou dobraduras e composições que representassem a etnia pesquisada. Procurou evidenciar que o grafismo tem a possibilidade de uso em outros suportes, ressignificando seus empregos, evidenciando que a arte é dinâmica e conquista outros espaços. A Figura 40 revela os processos de construção de uma dobradura simbolizando uma camiseta.



Figura 40. Dobradura

Fonte: Acervo do entrevistado.

Os alunos construíram “camisetas” de dobraduras com papel sulfite e criaram desenhos de estampas com referências Kadiwéu, como se pode observar nos 3 exemplos da Figura 41. Duas decoradas com desenhos coloridos com lápis de cor e canetinha, recorrendo à repetição da padronagem dos elementos típicos da iconografia kadiwéu, e uma “camiseta”, em que a composição foi feita com colagem, anunciando uma exposição dos alunos.



Figura 41. Dobradura – alunos 5º ano E

Fonte: Acervo do entrevistado.

Laranja-turquesa-roxo procurou, ainda, articular o trabalho de Arte com outras áreas do saber, como a leitura de poemas que fizessem referência ao tema, conforme a Figura 42, demonstrando que a cultura indígena pode estar presente em várias manifestações culturais, como a “poética, a música, as danças, as narrativas míticas e a pintura corporal” (AGUIAR e PEREIRA, 2015, p. 719).

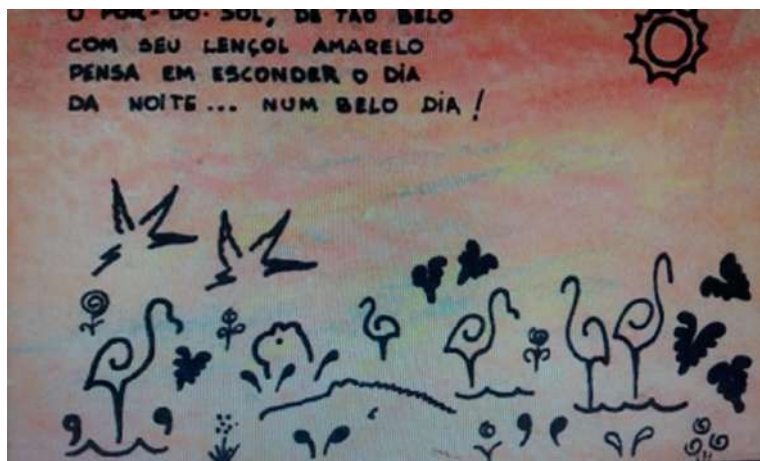


Figura 42. Poemas

Fonte: Acervo do entrevistado.

Buscando um maior diálogo com os elementos utilizados por Adilson Schieffer, a professora realizou atividade escrita de cruzadinha, acrescentando, nas informações sobre a fauna de Mato Grosso do Sul, padrões também presentes nas produções artísticas de Adilson Schieffer (Figura 43).



Figura 43. Cruzadinha

Fonte: Acervo do entrevistado.

Apesar dos escassos recursos, Laranja-turquesa-roxo procurou articular diversos saberes e áreas de conhecimento quando discutiu a cultura indígena. Trouxe composições no bi e tridimensional; como suportes, usou os próprios cadernos dos alunos; papel sulfite. Quanto aos instrumentos: lápis de cor, giz de cera, tinta guache. Procurou articular a Arte com os

saberes presentes na vida cotidiana, buscando relações do estético com a identidade. Procurou correlacionar a cultura indígena com a cultura não indígena, como o gosto pela pintura corporal, as padronagens etc. Mostrou artistas de Mato Grosso do Sul que percebem o grafismo indígena como marca identitária do Estado. Martins, Picosque e Guerra (2010, p.18) anunciam que “a atribuição de sentidos a imagens ou palavras acontece de forma singular, por meio de uma rede de relações afetivas, conceituais, cognitivas, significativas que o leitor articula perante a obra”.

De acordo com os relatos da professora Laranja-turquesa-roxo, sua proposta buscou contextualização de diversas etnias indígenas, demonstrando que suas manifestações estão presentes na atualidade. Os alunos produziram, desenvolveram a experiência estética com espaço para a criação tanto na técnica empregada quanto na construção de padronagens. Em busca de uma proposta intercultural, apresentou tensões. Suas propostas possibilitam dinamizar o sentido de arte ao trazer para este campo as produções indígenas e as obras de um artista regional, o efeito é o de reconhecimento de tudo, ali, é arte, e não artesanato *versus* arte. Procurou romper com estereótipos, apresentando diversas culturas indígenas, rompendo, inclusive, com a visão genérica de “que todos são iguais”, no entanto, alguns termos como “tribo”, “índios” podem ser revistos.

No trabalho desenvolvido por essa professora, a iconografia indígena fez diálogo com a atualidade e foi ressignificada. Assim, a experiência estética indígena foi valorizada em diferentes propostas. Buscou a contextualização de diversas etnias indígenas, para depois apresentar uma etnia presente em Mato Grosso do Sul, a Kadiwéu. A professora Laranja-turquesa-roxo dialogou com produções artísticas contemporâneas, interligadas a questões relacionadas à identidade, de modo especial, à de Mato Grosso do Sul.

4.2.2 Vermelho-Azul

A segunda pessoa entrevistada, Vermelho-Azul, é de Campo Grande, MS, com a idade de 31 anos. Graduada em Teatro (UFGD, 2012), com formação complementar: Especialização em Arte e Educação, Mestrado em Teatro (UDESC), Doutorado em Educação (UFSC), em andamento. Trabalha na Educação/Rede Pública há 10 anos. Com a carga horária de 60 horas, trabalha também na SEMED e na UEMS. Porém, é efetivo na Educação Básica e, até o ano de 2017, atuava em escola, na Região Imbirussu.

Demonstrando sempre afeto e interesse pela pesquisa em questão, algumas vezes enviou mensagens informando que, assim que possível, enviaria mais elementos. Determinado dia, solicitou-me que enviasse todas as questões, porque, naquele momento, teria tempo de respondê-las. Dividi as questões em dois blocos: pré-estabelecidas e bloco de dúvidas. Preferiu usar o recurso do *e-mail*. Pessoalmente, conversamos livremente sobre as questões, demonstrando interesse pela pergunta norteadora da pesquisa: como professores não indígenas discutem as manifestações culturais indígenas?

No primeiro momento, o professor Vermelho-Azul não descreveu a sequência de uma proposta com seus alunos, abordando de forma mais generalista, sem detalhar, porém, apontando preocupação com o desenvolvimento do tema, como pode ser observado em seu relato:

A cada ano, na escola básica, desenvolvemos projetos acerca da cultura indígena. Mas tem uma complexidade grande. Muitas escolas entendem que abordar a cultura indígena e/ou negra deve ser feita em uma única data específica no ano letivo. É importante pensar em desconstruir estereótipos acerca dessa prática (Vermelho-Azul, junho/2018).

Demonstra Vermelho-Azul a preocupação na construção de estereótipos, e essa preocupação pode ser observada quando o tema cultura indígena é colocado em data fixa. Como se a arte, a cultura, as situações e tensões não existissem em outros momentos. Apresenta ainda, outras de suas preocupações:

Trabalhar com a cultura indígena vai além de somente abordar o artesanato, dançar a mesma música que nada diz das culturas dos povos originários. Só a abordagem da nomenclatura cultura indígena complica o entendimento de culturas, que é o que ocorre por toda a América Latina. São culturas (Vermelho-Azul, junho/2018).

Em seu relato, apresenta também a preocupação com o termo “cultura indígena”, pois pode generalizar, evidenciar que todas as culturas indígenas são iguais. Outra preocupação apresentada é a de levar alguma manifestação artística para ser trabalhada, em qualquer uma linguagem, e não ser contextualizada, distanciada dos seus significados. O professor apresenta indicativos do desenvolvimento de suas propostas: “*Abordo a partir da grafia, construção de poesias acerca dos costumes, documentários, na tentativa de não estereotipar e colocá-los como uma única cultura*” (Vermelho-Azul, junho/2018). O professor indica que suas propostas partem dos costumes dos povos indígenas para, então, construir significados e exemplifica que os documentários auxiliam na construção dos significados.

Ressalto que a área do teatro busca uma intervenção diferenciada da área de Artes Visuais. Os jogos dramáticos, o uso do corpo e da voz como recurso expressivo oportuniza o trabalho com a sensibilidade, entre tantos outros objetivos. Nesse sentido, a sua abordagem difere da dos demais colaboradores, o que provoca outras reflexões, uma vez que a linguagem artística do teatro desperta outras sensibilidades. Entendo, como afirma Kincheloe (2007, p. 21), que “os dados, vistos de outra perspectiva ou questionados a partir de alguém com formação distinta, podem evocar interpretações diferentes”, o que oportuniza que o tema seja tratado por outra perspectiva, ampliando as fronteiras de discussão.

Deseja Vermelho-Azul desconstruir estereótipos apresentando as diferenças entre as diversas culturas, não só a cultura visual, material, mas o patrimônio imaterial, a simbologia e seus significados. Aguiar e Pereira (2015) esclarecem que

Representar e materializar o imaginário pode se dar por meio de pinturas corporais, grafismos rupestres, padrões em cestarias, padrões em adornos corporais, estilos de vestimenta, mas também através de uma cenografia dos mitos, convertendo-os em verdadeiras peças teatrais (AGUIAR e PEREIRA, 2015, p.714).

Com a linguagem cênica, é, pois, possível perceber o outro, entender os posicionamentos sociais, as relações de poder, desenvolver propostas sobre costumes (ritos, mitos, lendas). Assim, o recurso da dramatização para focar os diversos saberes tensiona e potencializa situações de rupturas a estereótipos não identificando-os de forma genérica, como uma única cultura. Portanto, Vermelho-Azul, em seu relato, busca realizar “*construção de poesias acerca dos costumes...*”, potencializando a estesia, com a produção e reconhecimento corporal, da voz, dos sentimentos. A experiência em trabalhar com as sensações de se colocar no lugar de outro provoca a apreensão da estesia, e a sensibilidade é ativada. Entendo a estesia como:

Capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo. Para além das questões ligadas à experiência estética, a estesia diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos. Seu contrário, a ‘anestesia’, é a negação do sensível, a impossibilidade ou a incapacidade de sentir (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p. 23).

Deste modo, o diálogo desenvolvido entre uma manifestação artística e a sensibilidade, oportuniza perceber o mundo com outras possibilidades, abre-se para novas

perspectivas. Em seus escritos, as autoras ainda alertam que, nesse contexto de experienciar a linguagem teatral,

O pensamento ‘como se’, ou seja, ser capaz de agir de modo artístico-estético, numa situação de jogo teatral, mostrando algo ou alguém, diferente de si próprio, movido pela imaginação em ação, o aprendiz (e o ator) torna realidade cênica o irreal, o mundo imaginário (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p.123).

Portanto, é, justamente nesse cenário, que Vermelho-Azul desenvolve propostas apreciando documentários, possibilitando debates e a construção coletiva dos participantes, na busca de romper com estereótipos. Ele deseja não apenas “repetir gestos”, mas ir ao encontro dos significados. Os entendimentos serão apresentados na linguagem cênica, lendo, interpretando e produzindo a ação, um dos caminhos anunciados pelo professor, a criação da poesia.

4.2.3 Azul-Verde-Vermelho

Azul-Verde-Vermelho é de Campo Grande/MS, com idade de 41 anos. Possui graduação em Artes Visuais (Uniasselvi, 2014), Especialização em Arte e Educação. Exerce a profissão de professora há 3 anos na rede pública. A situação funcional é de convocada, lotada em duas escolas, totalizando 25 horas de trabalho semanais, distribuídos nas turmas F1: 2º, 3º e 4º ano; F2: 6º, 7º, 8º e 9º ano, logo, o desenvolvimento do suas propostas são para público de diferente faixa etária. Ambas as escolas se localizam na região Imbirussu. As conversas eram longas, cheias de detalhes, em horários diferentes. Ela disponibilizou algumas fotografias, participou da primeira etapa da pesquisa (Professora C) e colaborou com novas imagens.

A professora Azul-Verde-Vermelho relatou sua proposta aos poucos. Parte no *WhatsApp*, parte pessoalmente, parte por e-mail, o que atribui preocupação com o desenvolvimento do tema.

Discorreu sobre a proposta realizada em uma das escolas que trabalha: no processo de desenvolvimento da proposta, primeiro, explicou sobre a cultura indígena, mostrou imagens, construiu junto com os alunos algumas composições artísticas com a iconografia indígena. Depois, preparou uma socialização/exposição comemorativa ao Dia do Índio, 19 de abril.

O trabalho sobre os indígenas vem sendo feito de forma sem muitas perspectivas nas escolas, de forma que já caiu no senso comum, então pensei em propor um novo método para meus alunos. Com os cursos e estudos que venho fazendo durante minha vida acadêmica, pensei em convidar um indígena para participar de um bate papo com os alunos. (...) conversei com minha coordenadora (...), e ela concordou em convidar o pai de um aluno do 4º ano B, o Juliano. Então na tarde do dia 19 de abril, ele compareceu na escola e levou alguns objetos confeccionados por ele, arco e flecha e também um cocar. Ele conversou sobre a sua vida indígena e a sociedade, os alunos fizeram perguntas de acordo com seu relato e ficaram encantados com os trabalhos que ele levou. Minha proposta é mudar todo o entendimento anterior sobre os povos indígenas e mostrar a sua realidade, seu trabalho e sua inserção na sociedade (Azul-Verde-Vermelho, maio/2018).

De acordo com a professora, ela desenvolveu propostas sobre o tema cultura indígena com os alunos, revelando, que percebeu a necessidade de discutir a realidade social enfrentada pelos povos indígenas e, antes do momento da socialização, fechamento do tema, convidou o pai de um aluno, Sr. Valdecir, para ir até a escola e conversar com a turma do 4º ano, como revelam as imagens da Figura 44. O Senhor Valdecir, com cocar Vermelho-Azul e tocando flauta, as crianças com cadernos abertos, indicando anotações. O Senhor Valdecir, indígena em contexto urbano, apresenta aspectos de sua etnia, destaca-se como sujeito híbrido, rompendo com o estereótipo de indígena no passado, vivendo em matas distantes, e mostrando que os indígenas podem viver se desejarem, também em no contexto urbano.



Figura 44. Sr. Valdecir, na sala de aula da professora Azul-Verde-Vermelho. 4º ano B

Fonte: Acervo do entrevistado.

De acordo com o combinado entre pesquisadora/entrevistados, os profissionais de Arte que colaboraram com seus relatos, não seriam identificados. Logo a professora entrevistada não aparece em sua foto e, sim, outros componentes da comunidade escolar. O Senhor Valdecir, identificado com o cocar de predominância da cor azul, segurando uma flauta vermelha e verde, uma profissional da escola segura um arco. Assim, na Figura 44, é destacada a atenção dos alunos para a explicação e apreciação do sopro da flauta. Os alunos, sentados em suas carteiras na sala de aula, apresentam cadernos abertos com alguma atividade a ser realizada, como se realizando anotações sobre o exposto. O Senhor Valdecir explica suas vivências e tradições na oralidade e os alunos realizam registros sobre a fala do convidado, no caderno pautado.

A situação apresentada, remete à solicitação da CNE/CEB nº14/2015 que sugere ações para o trabalho com a cultura indígena, visando uma educação intercultural. Uma das situações é o protagonismo indígena, conforme pode ser constatado:

[...] contar com a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas (CNE/CEB Nº 14/2015, p.7).

A professora possibilitou, pois, encontros entre estudantes e um representante de povos indígenas que viva no município em que a escola situa, conforme a indicação do CNE/CEB Nº 14/2015. Azul-Verde-Vermelho descreve que após a entrevista com o Senhor Valdecir, os alunos compartilharam os seus saberes construídos no percurso do desenvolvimento das aulas de Arte sobre a cultura indígena, em uma exposição no corredor escolar, como apresenta a Figura 45.



Figura 45. Exposição das artes feitas pelos alunos do 4º ano B.

Fonte: Acervo do entrevistado.

No dia 19 de Abril, toda a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares) pôde apreciar os materiais. É possível observar que, além dos objetos (cocar, instrumentos musicais...), cedidos pelo pai do aluno que conversou com a turma em questão, algumas composições confeccionadas pelos alunos são expostas no corredor escolar.

Na parede, nota-se desenhos no sulfite, coloridos com lápis de cor. No mural móvel, estão fixadas mandalas em papelão recoberto com tinta guache, que vislumbram a iconografia Kadiwéu, no mesmo espaço, no canto superior, está exposto o registro escrito do desenvolvimento da proposta.

A mesa, coberta com o tecido juta em tom terroso. No canto da mesa, personagens realizados no tridimensional. Como suporte, rolo de papel recoberto com tinta guache. Ampliando a fotografia, e fazendo um recorte, a imagem perde a nitidez. Porém provoca a sensação de que, na parte superior do personagem (Figura 46), existe um complemento de cor diferenciada do corpo, sugerindo um adorno, uma pena. Elemento que suponho ser a figura de um indígena.



Figura 46. Tridimensional. Personagens: 4º ano B

Fonte: Acervo do entrevistado.

Proposta que ao mesmo tempo marca, sinaliza o estereótipo de um indígena, mas que também foi utilizado pelo Senhor Valdecir como marca material de etnicidade. Nos escritos de Aguiar e Pereira (2015), li que:

A arte também aparece como elemento de afirmação étnica, uma expressão material da etnicidade. Entre algumas sociedades, adornos e adereços, que por sua vez também podem ser considerados expressões artísticas, são usados para comunicar o status de quem os portam [...] Dessa forma, toda uma série de classes é identificada: rezadores, lideranças, guerreiros, caçadores, artesãos. Enfim, a arte, nesse caso, é uma mídia que auxilia na organização e na comunicação das diferenças entre classes de uma mesma sociedade ou ainda manifesta expressões de etnicidade entre distintas sociedades (AGUIAR e PEREIRA, 2015, p.715).

Portanto, Azul-Verde-Vermelho procurou desenvolver o seu trabalho com a cultura indígena. No seu relato, informa que *“com os cursos e estudos que venho fazendo durante minha vida acadêmica”* buscou mudanças em sua proposta de trabalho e intencionou *“mudar todo o entendimento anterior sobre os povos indígenas e mostrar a sua realidade, seu trabalho e sua inserção na sociedade”* (Azul-Verde-Vermelho, maio/2018). Assim, procurou ampliar a discussão e problematizar as relações indígenas no contexto da realidade atual. Há a procura de uma proposta intercultural, de discutir a cultura indígena em contexto urbano e da atualidade e do protagonismo indígena. No entanto, o trabalho foi efetivado em um único local de trabalho,

em uma única série 4ºAno B, sem identificação da etnia do convidado (em seu relato) e com data pré-estabelecida: 19 de abril, Dia do Índio, o que não diminui a validade do trabalho, mas evidencia que a discussão ainda é datada.

4.2.4 Azul-Vermelho

Azul-Vermelho é de São Vicente -SP, morou em outras cidades como Guarujá (SP) e Cuiabá (MT), mas mora em Campo Grande desde a infância, atualmente está com idade de 27 anos. Possui graduação em Artes Visuais Licenciatura (IESF,2014), está atuando na profissão de professora há 4 anos, na Rede Pública. A situação funcional é de convocada, lotada em uma única escola, totalizando 38 horas de trabalho semanais, distribuídas nas turmas F1 nos 1º,2º,3º e 4º anos. A escola é localizada na Região Prosa. Devido ao seu horário de trabalho, conversávamos aos finais de semana, e, nessas conversas, contava as diversas atividades desenvolvidas, sobretudo, as “naturalizadas” para o mês de junho, as festas juninas, com ensaio de danças populares, especialmente a quadrilha⁵⁵. Atualmente, dedica-se ao desenho, com o desejo de divulgar suas produções plásticas em exposições de Campo Grande. Suas palavras eram marcadas por humor e carinho.

Azul-Vermelho não enviou fotografias, seu relato, transmitido por *e-mail*, apresenta-se como uma carta. No entanto, tão rico em detalhes, que preferi exibir na íntegra.

Campo Grande, 30 de Maio de 2018.

Olá professora,

Fico feliz em poder contribuir com sua pesquisa e poder ajudar um pouco a quem tanto contribuiu com a minha formação. As experiências de trabalho que tive com essas temáticas: cultura e arte indígena ocorreram no ano passado com alunos do 4º ano, cuja ementa contempla arte regional.

Observando o livro Vozes das Artes Plásticas, escrito pela senhora e minhas queridas professoras, pude verificar vários artistas que contemplam a arte indígena como tema norteador das obras. Com base nisso, escolhi dentre os vários artistas o pintor Adilson Schieffer. Tal escolha foi feita por observar a importância do artista para a arte sul-mato-grossense e por conhecer meus alunos e saber que os mesmos ficariam encantados com o trabalho.

Antes de apresentar o artista para os alunos, fiz uma breve introdução sobre a arte indígena e sua cultura. Utilizei slides e vídeos que demonstraram a cultura, a arte e principalmente a iconografia indígena, em específico a

⁵⁵ Campos (2007), em *Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos*, discute a presença de estereótipos e preconceitos em relação a população campesina e a indústria cultural que impulsiona as festas juninas nos ambientes escolares.

Kadiwéu. Isso me serviu de suporte para o entendimento da arte de Adilson. Também tivemos a oportunidade de criar as nossas próprias tintas com pigmentos naturais como argila, carvão, urucum, entre outros. O urucum por sinal foi doado por uma aluna que tinha um pé em casa e ajudou dividindo o material com os demais colegas.

Ainda nessa questão de apresentação da cultura indígena, vale destacar um episódio ocorrido em sala de aula. Uma aluna, ao observar os desenhos feitos nos corpos dos índios, falou que em uma festa seu tio havia lhe pintado com aqueles desenhos. Ao ouvir aquilo, aproveitei a fala para perguntar sobre o que se tratava a festa e se ela sabia o motivo de sua pintura corporal. A aluna não soube responder o motivo e também não sabia o significado, apenas disse que sua família sempre fazia isso e que ela fez também.

Com a fala dessa aluna pude perceber que a cultura indígena, bem como a sua arte estão perdendo as suas forças. A própria população indígena, em alguns casos, está se desligando de suas raízes, os seus costumes. O símbolo hoje em dia não possui mais significado.

Após o ocorrido, tentei na medida do possível tentar explicar os motivos de tal pintura, mas confesso que ainda fiquei com uma sensação de impotência diante do episódio. Por outro lado, percebi que a escola exerce um grande papel na preservação da cultura indígena.

Dando continuidade, os alunos conheceram as obras de Adilson Schieffer, conseguiram relacionar a obra do artista com a cultura indígena e realizaram desenhos inspirados na obra do mesmo. Confesso que meu desejo era o de realizar pinturas em telas como o artista, mas tal recurso no momento não estava disponível.

Infelizmente não tenho mais registros dessas atividades. As fotos que possuía estavam em um celular que infelizmente já não tenho mais. Espero na medida do possível ter colaborado com sua pesquisa professora e fico sempre a sua disposição para lhe ajudar. Sei do seu amor por essa temática e espero que este trabalho renda bons frutos assim como tudo o que a senhora faz. Minha eterna gratidão por tudo o que a senhora fez em minha vida e na da minha mãe sendo não só uma professora, mas uma amiga querida.

Que Deus lhe abençoe em tudo (Azul-Vermelho, maio de 2018).

A professora colaborou com seu relato e com bate-papos sobre a cultura indígena no espaço escolar. Destaco alguns aspectos: o tema cultura indígena foi incorporado à arte regional; citou uma referência de sua pesquisa “*Vozes das Artes Plásticas*”⁵⁶ para a realização da pesquisa a ser desenvolvida com seus alunos; o artista plástico selecionado para fazer o elo entre as duas manifestações foi Adilson Schieffer, ressignificando o uso da iconografia indígena, recurso que parece ser uma eficaz estratégia para abordar artes dos povos indígenas porque retira do lugar comum (imaginamos que os artistas indígenas fazem “artesanatos” e os

⁵⁶ PELEGRINI, Fábio. REINO, Daniel (Org.). **Vozes das Artes Plásticas**. Campo Grande: FCMS, 2013. O material apresenta diversos artistas com atuação em Mato Grosso do Sul, outros apresentam influências da iconografia indígena em suas produções.

artistas de nossas culturas produzem arte) e assim, promove uma experiência múltipla com as artes, colocadas num mesmo lugar (para inspirarem, para delas se produzirem releituras); com a seleção do artista que se identifica com a iconografia Kadiwéu, houve o destaque dessa etnia Kadiwéu; as produções estéticas foram criadas a partir de tintas com pigmentos naturais.

Na turma dessa professora, tinha uma aluna indígena, porém a professora não conseguiu maiores informações sobre os costumes da família, o que causou uma certa frustração na professora. O que leva à reflexão sobre os motivos do não compartilhamento, ou ainda, do silenciamento da aluna e de seus familiares indígenas em contexto urbano. No entanto, na articulação artista de Mato Grosso do Sul, iconografia Kadiwéu, aluna indígena que faz uso da referência, mesmo sem saber explicar o uso, desperta/provoca pensamentos curiosos, questionadores, pensamentos moventes:

O pensamento é levado a passear por paisagens desconhecidas, é forçado a pensar o impensado. O pensamento é, então, instigado a pensar e a decifrar o impensado. Associações surgem, perguntas, incômodos, ressonâncias. Nessa perspectiva, o pensamento é movente (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p.190).

Pensamentos moventes, provocações que despertam para várias possibilidades, entre elas, dar indícios à professora, à aluna indígena e aos demais colegas do 4º ano, que a cultura e a arte indígena circulam em diversos espaços, ressignificando narrativas. Vale ressaltar que a professora também buscou compartilhar saberes e materiais na construção de tintas, informando que *“urucum por sinal foi doado por uma aluna que tinha um pé em casa e ajudou dividindo o material com os demais colegas”*, o que indica uma construção coletiva. Construção de tintas, criação de poéticas. Conforme anuncia Pereira (2008, p.22), *“o processo criador em arte está relacionado ao coletivo”*, coletivo que compartilha e atribui sentido.

Cabe questionar as afirmativas apresentadas que a professora entende que *“cultura indígena, bem como a sua arte estão perdendo as suas forças”* e que *“a escola exerce um grande papel na preservação da cultura indígena”*. Nas declarações, ela dá a entender que a produção cultural indígena não é a mesma de algum tempo anterior, sem a dinâmica que a cultura carrega e que a escola detém os saberes, tem o poder de determinar o que é o certo.

A professora, em seu relato, usa termos como: “encantados”, “impotência”, “desejo”, “recurso”, que apontam para uma vontade de realizar propostas com a cultura indígena, mas que dá indícios de não instrumentalização para o trabalho.

4.2.5 Turquesa- Azul

Turquesa-Azul é natural de Campo Grande, MS, com idade de 40 anos. Graduada em Artes Visuais Licenciatura (IESF, 2015), sem outra formação complementar. Atuando na Educação há dois anos como professora e um ano na Rede Pública como professora convocada. Com a carga horária de 10h/a, atende aos 4º, 5º, 6º e 7º anos Fundamental I e II, em uma mesma escola, localizada na Região Segredo. Exerce outra atividade realizando ensaios fotográficos *pin-ups*⁵⁷. Turquesa-Azul tinha preferência por conversar no período noturno, e preferia enviar mensagens de voz, as quais eu utilizava do recurso *Transitor* para obtenção da voz em palavras escritas. Suas mensagens eram alegres, brincalhonas e com afetividade.

Turquesa-Azul fez parte de seu relato escrito e parte em áudio. A sua proposta foi direcionada para uma turma do 5º ano. Trabalhou com a Cultura de MS, referente aos 40 anos de Mato Grosso do Sul, e, no seu Plano de Aula, em específico à cultura indígena, foi direcionada em duas aulas, uma teórica e outra prática.

A professora relata que, primeiro, fez uma abordagem sobre Mato Grosso do Sul, cita diversas culturas que integram a identidade cultural do Estado. Sobre a cultura indígena, no relato por áudio, a professora apresenta mais detalhes, seu tom de voz modifica, dando ênfase ao que queria destacar, faz pausas e dá relevo alguns pontos, como pode ser examinado na transcrição de sua fala:

[...] no dia da parte indígena, levei música, falamos sobre as principais etnias Mato Grosso do Sul: Kadiwéu e a Terena. Mostrei as principais iconografias, levei fotos e imagens dessas iconografias, objetos, da cerâmica, da pintura corporal e falei sobre a dança do Bate pau. Mas foi bem rápido, por ano, somente duas aulas! Falamos dos locais onde são mais encontrados, Aquidauana, Miranda e ...da região do Estado onde tem as aldeias e também mostrei fotos da Praça indígena, ali na frente do mercadão. Então como foram duas aulas: a primeira foi a parte teórica, que eu coloquei um texto pequeno, para com a definição de cada etnia e na segunda, mostrei as imagens, a música e a dança. Na segunda aula, nós fizemos no caderno a releituras das iconografias. Pedi para eles desenharem em algum tipo de objeto. Ex.: vaso e decorar, fazer a pintura com as cores do tom de terra, do jeito que estava na imagem. Fiz uma leitura de imagem com eles, para eles verem qual diferença da Terena e da Kadiveu. Foi isso a gente fez. Essa aula foi a prática (Turquesa -Azul, maio/2018).

⁵⁷ O termo *pin-up* surge na década de 1940-1950, quando soldados americanos penduravam imagens de mulheres/artistas em paredes. Carmem Miranda foi uma reconhecida *pin-up* brasileira. Em sua tese, Gomes (2017) discute a tendência contemporânea dos ensaios fotográficos e da moda retrô com o tema *pin-ups*.

Segundo a informação de Turquesa-Azul, para sinalizar a cultura e a arte indígena, apresentou ilustrações referentes ao tema e de uma praça de Campo Grande, onde é comum encontrar indígenas. A professora se refere à Praça, popularmente conhecida como Praça Indígena, situada na lateral do Mercado Municipal de Campo Grande, ponto turístico e que, em um dos extremos, possui uma escultura do artista plástico Anor Pereira Mendes, em homenagem à etnia Terena, a mulher trabalhadora Terena. É popularmente conhecida por Praça Indígena, pois tem quiosques com produtos comercializados e produzidos por indígenas, reconhecida como feira indígena. Oficialmente, a Praça tem o nome Oshiro Takemori, como homenagem à Colônia Japonesa.



Figura 47. Escultura da “Mulher trabalhadora indígena” com o artista plástico Anor Pereira Mendes

Fonte: campograndenwes

Em sua narrativa, para a contextualização do tema, a professora procurou situar geograficamente os territórios tradicionais de origem de duas etnias indígenas do Estado, Kadiwéu e Terena, e um dos locais reconhecidos como de trabalho com a presença de indígenas em Campo Grande, a “Praça Indígena”, apresentando assim indígenas contemporâneos em contexto urbano. A referência em arte é a escultura da “mulher trabalhadora indígena”, do artista plástico Anor Pereira Mendes (Figura 47).

No entanto, a professora se sentiu mais segura em informar por escrito as suas propostas de composição estética. Escreveu ela:

[...] No segundo tempo eu mostrei (colei na lousa diversas impressões de imagens) das cerâmicas das iconografias e pinturas corporais. Em seguida pedi um desenho no caderno com as iconografias. Pedi para eles fazerem uma leitura (tipo uma mais geométrica outra mais orgânica com flores e folhas) e para eles desenharem um objeto como um vaso e pintar com cores tons de terra (Turquesa -Azul, junho/2018).

Para o desenvolvimento da proposta com a cultura indígena, alinhou linguagens artísticas da música, da dança e das artes visuais, ampliando e contextualizando o repertório de informações. Procurou realizar a leitura do objeto artístico, identificando similaridades e diferenças. Na releitura, solicitou desenho, uma vez que:

Ao desenhar, a criança parte de imagens mentais e as transforma na linguagem artística do desenho. Portanto, o desenho não é somente imagem mental ou somente ação sobre o papel, mas a relação entre as duas instâncias [...] Como o desenho é uma linguagem e exige determinado vocabulário, o ato de desenhar é produção de conhecimento sobre a linguagem, utilizando certo vocabulário (linha, ponto) (PEREIRA, 2008, p.18).

De acordo com seus relatos sobre a produção do desenho, não oferece indícios de que foi socializada com a comunidade escolar. Os suportes foram os cadernos de desenhos e como meios materiais básicos para aulas de Arte. Demonstrou as marcas da iconografia pelo viés estético uma vez que relatou a identificação dos traços das iconografias, no entanto, de acordo com Pereira (2008, p. 23), é na “criação artística na sala de aula é momento de reorganização do pensamento e ampliação das possibilidades de ler [...] deixando-se levar pela poesia”. Mesmo com o número de aula reduzido, procurou posicionar os povos indígenas como trabalhadores no tempo presente em contexto urbano, com ligação com territórios em aldeias em determinadas cidades, integrantes na formação do Estado.

4.2.6 Vermelho-Preto

Por fim, Vermelho-Preto é natural de Campo Grande, com idade de 25 anos, com Graduação em Artes Visuais Licenciatura (UFMS, 2013), com formação complementar Especialização em História da Arte, realizado no Centro de ensino Claretiano. Está na Educação há 4 anos, o mesmo tempo que na rede pública. Seu enquadramento funcional é de efetiva, com

carga horária de trabalho de 20 horas, atua dos 4º, 7º e 8º anos. A escola em que trabalha está localizada na Região Anhanduizinho. Além de exercer a profissão de professora, atua como *Youtuber*, e tem seu próprio canal. Até o início da pesquisa, não nos conhecíamos pessoalmente, porém demonstrou rapidamente interesse pelo tema do estudo. Era comum confirmar: “*se precisar de mais informação, é só perguntar...*”

A professora Vermelho-Preto optou por fazer um relato de sua experiência, destacando os aspectos que considera importante para o desenvolvimento da proposta. Escreveu ela:

Todo ano penso em fazer algo diferente para o dia do índio por exemplo, mas sempre fico insegura e acabo fazendo algo mais tradicional, o que no meu caso é desenho, o desenho escolhido foi de uma cerâmica Kadiwéu. Mesmo que as vezes eu não passe trabalhos práticos sempre tem a conversa, a parte teórica, tento desmistificar alguns mitos, e aproximar as culturas, hoje trabalho em uma escola bem periférica, com esse último trabalho muitas crianças que possuem ascendência indígena se sentiram protagonistas, só de mencionar a questão indígena

Tenho as fotos que te mandei só, mas sobre os alunos, eu conto aquela “história do descobrimento”, até chegar na situação real, sem esconder o que ocorre por exemplo com os Guarani e Kaiowá⁵⁸. Eles ficam um pouco espantados, mas acho importante.

No meio da conversa os alunos começaram a levantar a mão e dizer; Prô, eu tenho família que mora em aldeia, em Miranda. Mas assim, eles sabem que tem parentes indígenas. Existe uma perda da identidade (Vermelho-Preto, maio/2018).

Vermelho-Preto demonstra interesse em contextualizar a situação de grupos indígenas de Mato Grosso do Sul, promovendo diálogo sobre diferentes etnias, e oportunizando que os pares apresentem suas identidades ou ascendências. Embora intencione o rompimento de estereótipos, reconhece que o trabalho é datado como comemoração do Dia do Índio. Em seu relato, apesar de reconhecer e abordar a situação complexa de vivências indígenas Guarani e Kaiowa, apresenta termo como “descobrimento”, como uma visão eurocentrada, não negando assim a existência de conflitos. Contextualização para promover reflexão sobre os povos indígenas, e que de acordo com Candau (2008):

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua ‘escravização’, que também é uma forma violenta de negação de sua

⁵⁸ De acordo com Aguiar e Pereira (2015), os seguintes grupos étnicos: Guarani Kaiowá e Guarani Nandeva são denominados segundo a distinção estabelecida pelos próprios indígenas no atual sistema de autoidentificação: os Guarani Kaiowá pelo termo Kaiowá e os Guarani Nandeva pelo termo Guarani.

alteridade. Os processos de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social (CANDAUI, 2008, p.17).

O que leva à reflexão sobre as atuais condições de uma escola de periferia onde “*muitas crianças que possuem ascendência indígena*”, apresentando, assim, um local geopolítico de ocupação, em área não considerada nobre. No entanto, ressalta a professora, que seus alunos “*sentiram protagonistas, só de mencionar a questão indígena*”, sugerindo que o encaminhamento da proposta se deu de maneira positivada, uma vez que busca “*aproximar culturas*”.

No desenvolvimento da proposta de trabalho, como atividade prática, realizou o desenho de observação, com objetivo do reconhecimento da iconografia, como pode ser apreciado na Figura 48. Observa-se à direita, parte de uma página de revista, indicando que, próximo ao desenho, havia um texto imagético em que o aluno se inspirava para desenvolver a sua proposta. É possível identificar os elementos da composição, após a observação e desenho, os elementos são coloridos com caneta hidrocor.

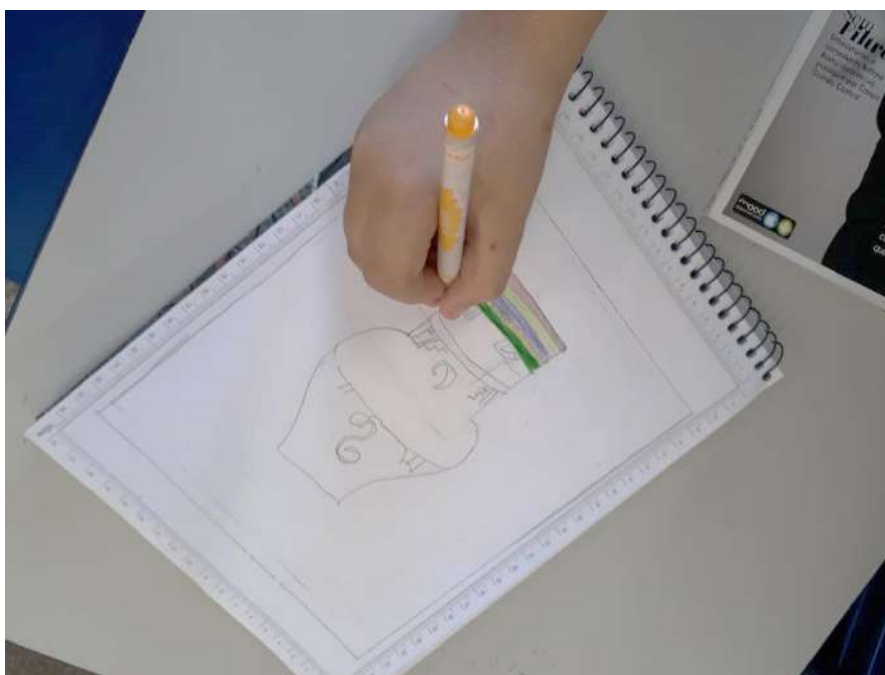


Figura 48 Desenho 1

Fonte: Acervo do entrevistado.

Na Figura 49, no caderno não pautado, com margens, anunciando “Grafismo Kadiwéu” e a data de 19-04-18, apresenta uma representação de um desenho típico de vaso

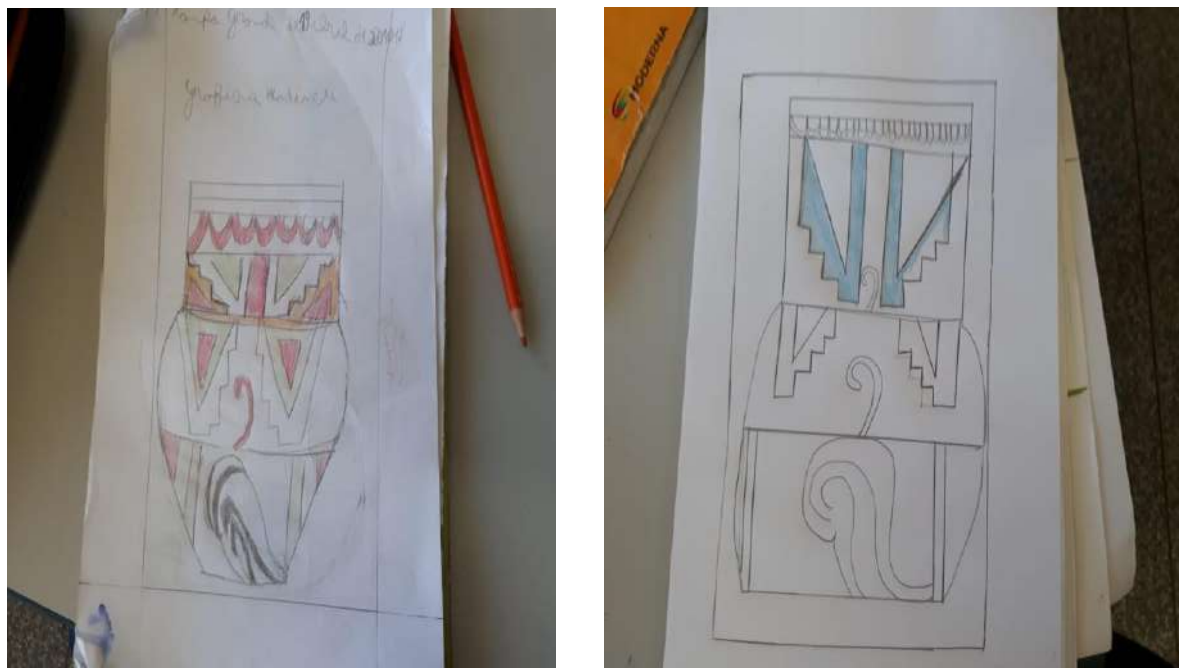
Kadiwéu, com seu grafismo e cores e, ao lado, o informativo: cerâmica. É possível identificar os elementos da composição, após a observação do desenho, os elementos são coloridos com caneta e lápis de cor.



Figura 49: Desenho 2

Fonte: Acervo do entrevistado.

Nas Figuras 50 e 51, as composições são grandes em relação ao suporte (caderno não pautado), com formas geométricas e cores que remetem à iconografia Kadiwéu e com margens. A Figura 48 apresenta a data de execução 19-04-2018 e o título: Grafismo Kadiwéu.



Figuras 50 e 51. Desenhos 3 e 4

Fonte: Acervo do entrevistado.

De acordo com a professora, as propostas não foram socializadas na comunidade escolar ou em outro espaço. Os suportes usados foram os próprios cadernos não pautados ou caderno da referida Disciplina. Os meios para pintura foram: lápis de escrever, lápis de cor e canetinhas. Apesar de os alunos e alunas utilizarem o grafismo Kadiwéu em suas composições, tiveram a liberdade de criação com os padrões, do uso dos poucos recursos disponíveis, da posição do caderno (no sentido vertical ou horizontal) e do tamanho do desenho, oportunizando o diálogo da poética de cada aluno com o tema abordado. Cada aluno, fez a sua significação, seu entendimento, uma vez que, na produção em arte, “a percepção é a fusão entre pensamento e sentimento que nos possibilita significar o mundo. Assim, o ser humano é a soma de suas percepções singulares, únicas” (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p.107). Assim, cada qual fez a sua representação.

Relata a professora a preocupação com a situação dos diversos povos indígenas, um tema que não fica despercebido para ela, levando a crer que, em seus trabalhos, mesmo quando não há atividades práticas, os discursos caminham para um diálogo intercultural, entendendo como Richter que, “para que a educação intercultural se realize, não basta mudar conteúdos, é preciso mudar a forma de abordar esses conteúdos e o próprio estilo de ensinar” (2003, p.205). Descreve, ainda, que possui alunos com ascendência indígena e que muitos se

sentem “*protagonistas, só de mencionar a questão indígena*”, o que sugere que a abordagem feita é com valorização das culturas indígenas.

Vermelho-Preto faz crítica ao seu trabalho, quando afirma o desejo “*em fazer algo diferente para o dia do índio*” e que, porém, fica “*insegura*” e, apesar de apresentar diversas realidades dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul (Kaiowá e Guarani), realiza o “*tradicional*”, desenho de cerâmica Kadiwéu. Sugere insatisfação, que deseja mudanças, no entanto, não sente segurança para a realização do trabalho, o que dá indicativos de afetamentos, busca de rupturas ao pré-estabelecido, negociações internas. Negociações que passam pelo peso das relações de poder para abordar as identidades e a diferença. Para Silva (2005),

Identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2005, p.81).

Embora demonstre insatisfação e vontade de fazer atividades diferenciadas, o trabalho realizado por Vermelho-Preto é datado para o Dia do Índio e informa que percebe uma “*perda de identidade*”, ou ainda, silenciamentos.

Voltando ao que anunciei anteriormente, procuro identificar como as representações das culturas indígenas são discutidas e trabalhadas na disciplina de Arte e perceber como a Lei 11.645/2008 se efetiva ou não na prática pedagógica dos professores de Arte. O primeiro momento oportunizou a seleção dos entrevistados colaboradores e indicou como as representações das culturas indígenas são apresentadas, conforme foi relatado no transcrito do texto.

Traçando os 6 (seis) perfis dos profissionais do Grupo de Professores de Arte De CG, que, no momento da pesquisa, encontravam-se dispostos para relatarem as suas propostas, alguns marcadores de destaque: receptividade, mensagens carregadas de palavras de afeto, *emojis* com demonstrações de sentimentos, o que me leva a pensar na implicação do tema abordado. O mesmo envolvimento esteve presente com a comunicação com os outros nove participantes da etapa anterior. De tal maneira que o contato com os entrevistados estimulava a continuidade da pesquisa e o zelo no trato com as propostas realizadas, uma vez que demonstravam apreço por suas narrativas e conquistas.

Percebi, ainda, um afetamento, um contágio nas relações estabelecidas, o que vai ao encontro do que afirma Passos (2010, p.240), “nesse processo, afetamo-nos todos nós. O deslocamento de se colocar no lugar do outro para ver o mundo tal qual ele vê modifica tanto aquele que se desloca como o seu entorno”. Se, por um lado, a pesquisadora entende que ampliou o desejo pela pesquisa, por outro lado, entrevistados demonstraram maior cuidado com o tema do que no período em que foi feita a experimentação do recurso *WhatsApp*, levando alguns a solicitarem materiais para o desenvolvimento de trabalhos em sala de aula; a modificarem as suas propostas e relatos de necessidade de continuidade de estudos na área.

Entendo, assim como Kincheloe (2007), que interpretar, analisar as experiências dos professores colaboradores, aqui denominados por círculos cromáticos, é uma atividade complexa, pois existem situações não percebidas inicialmente.

A interpretação é sempre um processo complexo, e palavras e frases, dependendo do contexto no qual são usadas, podem significar (p.41) coisas diferentes para indivíduos distintos. Sendo assim, o processo da pesquisa é sempre mais complexo do que o percebido inicialmente (KINCHELOE, 2007, p.41-2).

Assim, no descrever das propostas, muitas outras dúvidas surgiram e nem todas foram atingidas. No entanto, procurei traçar um breve perfil dos professores, para entender a motivação para o trabalho com a cultura indígena. Dos colaboradores, uma pessoa entrevistada não é natural de Campo Grande, porém passou a residir na cidade ainda criança, os demais nasceram na capital. Todos atuam na educação pública, na rede municipal de ensino e em diferentes regiões de Campo Grande.

Os componentes/entrevistados possuem experiências distintas, são jovens na profissão, com dois a dez anos de exercício profissional na Educação Básica. Concluíram suas graduações em Mato Grosso do Sul, após a Lei 11.645/2008, que trata do trabalho com a cultura indígena na Educação Básica e anterior ao Parecer 2015, que incentiva as IES ao trabalho relativo à cultura indígena. Logo, o apreço não parece ser relativo à formação inicial na graduação. No entanto, a maioria, 5 componentes, busca uma formação complementar e todos demonstraram preocupação com o trabalho com a cultura indígena e procuraram, de acordo com as suas possibilidades, realizar propostas que consideraram “especiais”. Indicaram, segundo seus relatos, que seus alunos tiveram momentos de produção, criação e desenvolvimento de sua poética, ampliando o seu repertório cultural. De acordo com os escritos

de Pereira (2008, p.23), “a criação artística na sala de aula é momento de reorganização do pensamento e ampliação das possibilidades de ler e tornar-se sujeito no mundo contemporâneo, saindo do lugar comum e deixando-se levar pela poesia”.

Laranja-turquesa-roxo evidenciou a iconografia presente nas Artes Visuais, apreciando obras que carregam a identidade indígena, proporcionando possibilidades de criação, ressignificando o uso da iconografia como marca dinâmica de identidade. Vermelho-Azul, com o emprego do teatro, proporcionou a possibilidade de propostas com culturas, para assim romper com estereótipos desenvolvendo atividades de acordo com cada etnia discutida. Azul-Verde-Vermelho, com diversos trabalhos plásticos, procurou pelo protagonismo indígena, convidando o pai de um aluno para contar suas vivências e costumes, seus saberes. Azul-Vermelho, a partir da iconografia Kadiwéu, construiu tintas a partir de elementos da natureza e apresentou como a simbologia foi agregada às artes plásticas do Estado de Mato Grosso do Sul, buscando apresentar indígenas em contexto urbano quando solicitou a participação de alunos indígenas. Turquesa-Vermelho-Azul apresentou ilustrações da iconografia reconhecida, porém, com a escultura da Mulher Indígena Trabalhadora, enfocou a posição de indígenas trabalhadores localizados na Feira Indígena, demonstrando a relação de trabalho entre indígenas e não indígenas. Vermelho-Preto, em sua contextualização sobre os povos indígenas de Mato Grosso do Sul, apresentou a situação dos Guarani e Kaiowá e oportunizou que seu aluno se identificasse como indígena em contexto urbano. Em assim sendo, os professores demonstraram preocupação com elementos além dos aspectos estéticos para abordar a cultura indígena.

Os relatos dão indícios de que os professores buscaram uma educação estética e intercultural. Nesse sentido, afirma Richter (2003) que:

A educação estética pode ser, por si mesma, uma educação intercultural, é a educação de si como parte da vida coletiva, é a formação da personalidade na ‘subjetivação’ do sujeito em ação, que se transforma em possibilidades infinitas. Valores formados através do ‘imaginar’ poético, do aprender a compreender, a apreender, do aprender a ocupar o lugar ‘do outro’ e encantar-se com o ‘ser o outro’, num jogo de sedução e de pura beleza, quando o ser e o fazer unem-se no ato do criar (RICHTER, 2003, p.205).

No entanto, pode-se observar que, nos seis relatos, as propostas com a cultura indígena estavam datadas no currículo, ou para Dia do Índio ou divisão do Estado de Mato Grosso do Sul, apesar de todos os professores colaboradores reconhecerem que é possível discutir o tema em outras datas. Nos relatos dos professores colaboradores, embora com traços

de estereótipos, como mencionado em algumas produções, os professores buscaram oferecer subsídios para o entendimento das diversas etnias indígenas no presente e não folclorizadas no passado e que desejaram propostas interculturais. Em seus relatos, destacaram-se as etnias Kadiwéu, Terena, Guarani e Kaiowá e o indígena generalizado, sem identificação.

Conforme pode ser observado no CNE/CEB n 14/2015, para se produzir um novo olhar sobre a temáticas, as diferentes disciplinas (aqui só abordando a Arte) e o tema não podem ficar restritos a datas comemorativas.

A inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas implica em produzir um novo olhar sobre a pluralidade de experiências socioculturais presentes no Brasil, o que exige, em termos de metodologia de ensino, que essa temática seja trabalhada durante todo o período formativo do estudante, em diferentes disciplinas e com diferentes abordagens, sempre atualizadas e plurais, evitando que o tema fique restrito a datas comemorativas (CNE/CEB nº 14/2015, 2016, p.9).

Discorrendo sobre a temática indígena no contexto escolar em datas comemorativas, Bonin (2010), problematiza as generalizações, as simplificações e a desconsideração da diversidade de povos indígenas e com línguas distintas. Alerta que, nesse contexto, é possível que seja retratado como “uma figura genérica, estereotipada, exótica, representada pela alegria, ingenuidade, liberdade” (p.78), silenciando conflitos. Silêncios que são mecanismos que permeiam as relações de poder. Salienta Candau (2008) que a consciência de tais situações são características que rumam a interculturalidade, uma vez que

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (CANDAU, 2008, p.23).

Procurei assim, identificar como algumas representações das culturas indígenas são discutidas e trabalhadas na disciplina de Arte. Percebi que a Lei 11.645/2008 se efetiva na prática pedagógica dos professores de Arte. No entanto, no decorrer do processo, dúvidas surgiram e outros diálogos serão apresentados.

Portanto, torna-se necessário um maior diálogo com os professores sobre suas práticas. Entender as fissuras por onde procuram rupturas com processos colonizadores, caminhos que buscam a interculturalidade. Conflituosos caminhos de negociação, os quais serão abordados a seguir.

4.3 ENSINO DA ARTE E A LEI 11.645/2008: discutindo o tema

Após os relatos de experiências com a cultura indígena, lanço novas indagações aos professores colaboradores. A essas indagações denominei de terceiros e quartos momentos. Trago, aqui, informações complementares sobre as propostas desenvolvidas por eles.

Conforme anunciado, para o desenvolvimento da pesquisa questiono como a cultura indígena é traduzida nos espaços escolares por professores não indígenas, porque compreender a tradução oportuniza negociações com a diferença e vivências interculturais. Busquei, assim, discutir as relações entre o ensino de arte, a diferença, o espaço escolar e saberes indígenas; debatendo sobre as práticas escolares e a Lei 11.645/2008.

Na intenção de identificar como as representações das culturas indígenas são inseridas nas propostas de professores de Arte, iniciamos o terceiro momento do bate papo, no qual os questionamentos não eram iguais, dependiam do desenvolvimento das propostas anunciadas, e o quarto momento ocorreu quando dúvidas surgiam e eu solicitava que completassem informações. Conversamos sobre a rotina com o tema cultura indígena, para entender onde surge, em qual série, o que cada professor entende como importante discutir, onde a arte entra nos conteúdos referentes à cultura indígena, quais as referências utilizadas e as dificuldades encontradas para os desenvolvimentos de suas propostas. Pretendi identificar de onde parte a interação com o tema e o processo de mediação do professor, identificar a ação propositora de debates ou o objeto propositor, uma vez que, segundo Martins (2005, p.129), “objetos propositores podem ser criados para potencializar a mediação, auxiliando na elaboração de conceitos, mostrando caminhos diminuindo a distância entre fruidor e obra”, tendo em vista o desenvolvimento da percepção e da sensibilidade.

As respostas foram bem diversificadas, como mostro nos relatos a seguir. Nas conversas, notei tensionamentos entre os desejos expressos pelos professores e as realidades existentes. Negociações permanentes.

Ressalto que o aspecto interpretativo para a produção dos dados é um momento delicado e respeitoso com os colaboradores. Entendo como Kincheloe (2007, p.44) que “todos estão destinados a ser intérpretes que analisam o cosmo de dentro de suas fronteiras e com os seus tapa-olhos. Para pesquisar, temos que interpretar; na verdade, para viver, temos que

interpretar”. Portanto, discorro sobre minhas interpretações relacionadas a propostas de professores de Arte com a cultura indígena.

Ciente de que os professores realizam propostas com a cultura indígena, interrogo sobre a localização do tema no conteúdo da Disciplina Arte com a finalidade de entender as relações estabelecidas entre o ensino de Arte, a diferença, o espaço escolar e saberes indígenas.

Laranja-turquesa-roxo, que é de Artes Visuais, costuma desenvolver propostas sobre a cultura indígena, nos 5º anos, geralmente, no 2º bimestre. Vermelho-Azul, do Teatro, revela que, apesar da possibilidade de desenvolver propostas com o tema durante todo o ano letivo e já ter atuado em diversas escolas, “*depende muito da escola, a obrigatoriedade se dá uma vez por ano, no 19 de abril, correto?*” (junho/2018). Porém, afirmou que busca desconstruir a ideia de data fixa, por todos os lugares/cidades/estados em que exerceu função de professor de Arte. Completa a informação, relatando que desenvolveu projetos com teatro nas escolas:

Desenvolvi projetos em várias turmas no decorrer dos últimos anos, mas o que mais me marcou foi acerca de um documentário que criamos na cidade de Dourados que tratava de conceitos em Guarani, a ideia era repensar a cronologia Guarani por meio da fruição do documentário (Vermelho-Azul, junho/2018).

No entanto, a Lei 11.645/2008, não determina a obrigatoriedade da comemoração do Dia do Índio. Data que foi estabelecida em decorrência ao Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, no dia 19 de abril de 1940. O Decreto-Lei 5.540/1943 foi promulgado por Getúlio Vargas, porém, tornou-se costume dos espaços escolares de comemorar a data. Bonin (2010) alerta para propostas desenvolvidas em datas comemorativas que podem apresentar “generalizações, simplificações, caricaturas, trazendo um conjunto fixo de informações muitas vezes descontextualizadas e pouco significativas” (BONIN, 2010, p.78). Informa Vermelho-Azul que realiza propostas/projetos por meio da fruição de documentários, o que sugere que busca dialogar com os contextos sociais e políticos e artísticos.

Azul-Verde-Vermelho afirma, em relação a esse tema, que costuma desenvolver atividades em todas as turmas em que trabalha e em qualquer período do ano, apesar de sua narrativa ter sido para o 4º ano em comemoração ao Dia do Índio. Azul-Vermelho afirma que suas propostas são realizadas nos 3º e 4º anos e que “*não tem um período específico, por ser uma ação do PDE temos o ano inteiro para trabalhar*” (Azul-Vermelho, junho/2018). Afirmativa que indica que a escola desenvolve preocupação com o tema.

Turquesa-Azul declara que, geralmente, o conteúdo é abordado nas series iniciais, do 1º ao 5º ano. Releva que seu relato foi referente ao 5º ano, mas ainda não desenvolveu o tema da cultura indígena em outras séries. Apesar da transversalidade do tema, as afirmativas sugerem que os trabalhos são mais desenvolvidos para datas comemorativas, de modo especial, para o Dia do Índio. Afirmam que o trabalho pode ser desenvolvido em todas os anos, no entanto, os professores apresentaram relatos de experiências do 4º e 5º anos. Bonin (2010), alerta sobre as intenções da data comemorativa realizada no espaço escolar, em que, em muitos casos, os povos indígenas

[...] não são apresentados como sujeitos políticos, em luta pela garantia de suas terras, pelo respeito aos seus modos de viver, de organizar-se, de educar, de relacionar-se com o sagrado. É possível dizer que o ‘apagamento’ de fatos conflitivos, massacres, genocídios praticados contra eles – que tem pouco ou nenhum destaque em discursos celebrativos – colabora para a produção de um sentido de continuidade, harmonia, complementaridade histórica e para a consolidação de certa identidade nacional unificada, coesa e orgulhosa de sua história (BONIN, 2010, p.79).

Visando entender melhor as práticas realizadas, se as questões políticas são presentes, ou se há “apagamentos” de fatos conflitivos, questiono qual a razão para trabalhar com a cultura indígena preferencialmente nos Anos Iniciais e não nos Anos Finais, a professora Turquesa-Azul responde:

[...] não trabalhei porque não estava no conteúdo curricular dos Anos Finais são outros temas, tipo Arte Gótica, Renascimento, Op Art e Pop Arte e por aí vai... [...] trabalhei arte indígena somente no 5º ano, pois no conteúdo que me foi passado tinha que trabalhar Cultura de MS, então coloquei a arte indígena também junto com outras culturas! (Turquesa- Azul, junho/2018).

Turquesa-Azul apresenta a dificuldade de um currículo colonizado, eurocentrado, em que a cultura indígena não parece contemplada em todos os anos escolares. Aponta para os conteúdos que serão desenvolvidos no 5º ano, entre eles a Cultura de MS, e como uma transgressão afirma: “*coloquei a arte indígena também junto com outras culturas!*”

No entanto, para a professora Vermelho-Preto, o motivo para as propostas serem desenvolvidas nos anos iniciais, são outros:

Acredito que anos iniciais, devem servir a construção inicial da formação humana e cidadã de cada educando. Como se dão essas propostas? Elas acontecem no decorrer da vivência pedagógica de acordo com as necessidades de cada turma. Por exemplo se uma turma demonstra ter preconceito, então deve ser trabalhada a diversidade de alguma forma em sala de aula (Vermelho-Preto, junho/2018).

Acredita ainda a professora que o tema “*Pode ser desenvolvido durante o ano todo, mas o especialmente no Dia do Índio, 19 de abril*” (Vermelho-Preto, Junho/2018). Logo, apesar da abrangência do tema e ele poder ser desenvolvido em todo ano letivo, a sensação é que isso não acontece. Vale ressaltar que Turquesa-Azul informa que os conteúdos referentes aos anos finais, do 6º ao 9º ano, estão relacionados à História da Arte Ocidental.

As armadilhas colonizadoras presentes no espaço escolar, conflitos presentes. Sobre os discursos que levam à comemoração do Dia do Índio, sem a reflexão sobre a realidade, alerta Bonin: “[...] sem que examinem as relações de poder e as formas de subordinação destas populações, o efeito será, mais uma vez, a inclusão como estratégia de legitimação e consequente exclusão” (BONIN, 2010, p.80).

Se os conteúdos referentes aos anos finais são centrados na Arte Ocidental, sugere que há poucos espaços para os demais saberes. Situações que levam a refletir, com Quijano (2005), sobre a colonialidade do poder, o poder hegemônico, que, na atualidade, ainda reflete na educação como o destaque ou como a história da arte oficial: “[...] Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2004, p.110).

Nos depoimentos, encontro algumas fronteiras deslizantes. As culturas indígenas podem ser trabalhadas no decorrer do ano letivo, mas predomina em datas especiais. Pode ocorrer em todas os anos escolares, mas predomina nos anos iniciais, 4º e 5º anos. Oferece a sensação de silenciamento nos anos finais, uma vez que os conteúdos estão relacionados à História da Arte Ocidental, indicando a imposição de um currículo colonizador, com saberes eurocentrados. No entanto, em situação de preconceitos, conforme anuncia Vermelho-Preto, o tema “diversidade” vai a debate, o que indica tensionamentos entre os pares.

4.4 MOTIVAÇÕES: as culturas indígenas no ensino de Arte

Discorri sobre as propostas desenvolvidas por professores relativas às culturas indígenas revelando onde está localizada, em quais anos, as propostas desenvolvidas sobre o tema no ensino de Arte. Para esses profissionais, existe a busca da efetivação da Lei 11.645/2008. Além de realizarem suas propostas, os seis profissionais estavam dispostos a relatarem seus trabalhos, então lancei os questionamentos: O que motiva a discussão sobre a cultura indígena? Apenas um item no currículo a ser contemplado?

Os professores entrevistados pareciam empolgados em relatar seus trabalhos. Apontaram motivações relacionadas a aspectos como diversidade cultural, identidade de MS, inclusão, quebra de estereótipos e preconceitos, assim como a estrutura curricular, como poderá ser observado nas afirmativas a seguir. No entanto, em seus relatos, há os reconhecimentos sobre conflito de identidade e diferença, em que, para Silva “não simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas” (SILVA, 2005, p.81).

A professora se sente motivada pela “*Riqueza e diversidade na cultura popular*” (Laranja-turquesa-roxol/junho/2018). Azul-Verde-Vermelho pelo trabalho com o enfoque na inclusão. A professora Azul-Vermelho cita a realidade escolar em qual está inserida, quando afirma que “*além de ser parte da ementa escolar, a cultura indígena faz parte da realidade da escola a qual trabalho e acho importante trabalhar essa temática*”, o que sugere que, na escola em que trabalha, o tema faz parte de um projeto e/ou ações coletivas (Azul-Vermelho, junho/2018). Entende Vermelho-Preto que,

Além de estar no Referencial Curricular, desenvolver atividades sobre cultura indígena e afro brasileira, a questão indígena é muito presente em nosso estado e acho importante os alunos desenvolverem opiniões livre de preconceitos acerca dos povos indígenas (Vermelho-Preto, junho/2018).

Vermelho-Preto aponta para o Referencial Curricular da Prefeitura Municipal de Campo Grande (2010), item abordado no decorrer da pesquisa. Aponta também a situação do estado em relação aos povos indígenas e procura estimular que seus alunos tenham “*opiniões livre de preconceitos*”, indicando que há tensões e que suas preocupações vão além do aspecto estético. Turquesa -Azul também parece motivada sobre a realidade do Estado de Mato Grosso do Sul quando afirma que:

A motivação foi o conteúdo curricular que traz a cultura de MS para ser trabalhada com os alunos. Então como a cultura indígena é integrante do nosso Estado, ela é muito forte e de grande importância para a formação cultural do Estado de Mato Grosso do Sul, merece ser trabalhada. Na minha opinião não somente trabalhar como ‘parte’, mas deveríamos ter um tempo maior para trabalhar somente essa cultura, como por exemplo um bimestre inteiro. Pois a cultura indígena é nossa raiz, temos muitos assuntos dentro desse tema, e não dá tempo para trabalhar somente ele. Temos a pintura, a cerâmica, música, costumes, culinária, dança pintura corporal e peças de ornamentação corporal... são tantas coisas legais para se trabalhar, para os alunos conhecerem ..., mas infelizmente não temos tempo hábil para mostrar tudo (Turquesa- Azul, junho/2018).

Entende a professora que são muitos os assuntos para serem desenvolvidos, relaciona as diversas linguagens aos costumes, afirma, ainda, que a cultura indígena é “forte” está na “*formação cultural do Estado de Mato Grosso do Sul*”, oferecendo indícios de valorização equivalente entre indígenas e não indígenas e também como um mito fundacional de uma nação. Porém, apresenta críticas: não deveria ser trabalhado como “*parte*”, mas ter um tempo maior; informa, ainda, que “*não temos tempo hábil*”. Indica insatisfação, porque o tempo destinado a essas atividades não é o suficiente. Contradições: está no conteúdo a ser desenvolvido, porém, sem espaço de realizações.

Vermelho-Azul indica que sua motivação para o desenvolvimento das propostas sugere ir além do proposto oficialmente, debater com a identidade do Estado de Mato Grosso do Sul e refletir sobre direitos humanos:

Creio que estamos redescobrimo a nossa própria história, do Brasil e claro, do nosso estado de Mato Grosso do Sul. É preciso resistência para tal, visto que para desconstruir a ideia de se abordar além dos estereótipos promulgados inclusive na Educação Básica, se faz necessário resistir e ir além do 19 de abril. Eu não sei qual meu grau de ascendência, todavia, por ser sul-mato-grossense entendo que deveria ser parte ou ao menos conhecer de maneira mais aprofundadas as culturas dos povos originários daqui. Fazemos um esforço para não repetir a educação oferecida no estado, mas bem sei que é um processo longo e muito marcado. O genocídio vai além do plano concreto, apesar desse ser latente, é um genocídio cultural que ocorre todo santo dia nas escolas básicas do país. A visão continua sendo eurocêntrica (Vermelho-Azul, junho/2018).

Em seu depoimento, o professor amplia as reflexões, que passam pela ascendência de quem é natural do Estado de Mato Grosso do Sul, pois deveria conhecer as culturas presentes. Preocupa-se com a construção dos estereótipos, com o “*genocídio que vai além do plano concreto*”, situação que remete ao imaginário sobre os povos indígenas, e as escolas contribuem

para essas construções. Afirma que é preciso “resistência”, sugerindo que o tema gera conflitos. Resume: “*a visão continua sendo eurocêntrica*”.

Observei que os professores apontam para a estrutura curricular e buscam contemplá-la. Exibem preocupação subjetiva com a situação dos povos indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul. Termos como inclusão, diversidade, preconceitos, genocídio cultural parecem indicar caminhos que despertam interesses. Esses termos sugerem que os professores se preocupam para além do aspecto estético, ou ainda, com outras epistemologias estéticas. Nota-se que os entrevistados do Grupo Professores de Arte CG para o estudo demonstram preocupações na contextualização da realidade vivenciada pelas etnias indígenas. Porém, para as composições estéticas e para que ocorra a fruição, os professores afirmam que discutem alguns elementos da cultura indígena, correlacionando a produção artística, cultural, estética aos costumes, ao cotidiano. Uma vez que, conforme afirma Richter (2003, p.40), “a melhor forma de perceber o componente cultural de um objeto é recoloca-lo na sua cultura concreta, na qual ele readquire uma presença viva, a sua relevância estética”.

4.5 ELEMENTOS PROPOSITORES: estéticas indígenas no espaço escolar

Concordando com Martins (2006, p.126) sobre a experiência estética que se apresenta como a “relação do sensível com o mundo, uma postura diante das coisas, um momento em que nos encontramos em presença de algo que provoca emoção, imaginação, cognição, presencialidade”, nos bate papos, os professores foram estimulados a relatarem mais detalhes de suas propostas, sobre os elementos propositores, sobre o que costumam dar ênfase, as qualidades estéticas que encaminham a fruição. Aspectos que julguem relevantes para o desenvolvimento das propostas, evidenciando, assim, quais aspectos da cultura indígena costumam trabalhar.

A professora Azul-Verde-Vermelho afirma que o aspecto trabalhado é a “Arte” indígena (junho/2018). Laranja-turquesa-roxo amplia o leque de conteúdos “*arte indígena e grafismo étnico, pintura corporal, tecelagem*” (junho/2018). No entanto, para Azul-Vermelho, a arte e a cultura indígena são indissociáveis: “*costumo trabalhar a arte, mas enquanto a mesma está sendo apresentada a cultura, costumes indígenas são trabalhos em conjunto*” (junho/2018), posicionando a arte com relação à vida cotidiana dos povos indígenas.

Os entrevistados sugerem, ainda, que não fixam suas propostas nas Artes Visuais. Longe de uma visão de polivalência, mas entendendo as peculiaridades do tema, os professores ampliam o trabalho com outras linguagens, a música e a dança parecem contempladas, devido à indissociabilidade da arte, cultura indígena. Para a professora Vermelho-Preto, nas propostas, é importante trabalhar com “*Dança, música, mas principalmente grafismo indígena e cerâmica. A dança do bate-pau que existe tanto na etnia terena quanto na etnia Kinikinau*”⁵⁹ (Vermelho-Preto, junho/2018), indicando que busca evidenciar pontos de intersecção.

A professora Turquesa- Azul parece se apoiar em aspectos da tradição, quando afirma que

Apresentei alguns aspectos (bem rapidamente) os principais foram: A região do estado em que vivem, o nome das etnias (Terena e Kadiwéu) e as iconografias de cada, mostrei um pouco da pintura corporal que os índios usavam antes e a música indígena (Turquesa -Azul, junho/2018).

O comentário de Turquesa-Azul revela que o tempo de abordagem para a cultura indígena é restrito, que a distribuição temporal dos conteúdos é desigual. Vale ressaltar que a professora já havia relatado que as propostas são realizadas nos anos iniciais, uma vez que, nos anos finais, os conteúdos são voltados para História da Arte Ocidental, uma cronologia de base eurocêntrica. “*Bem rapidamente*”, apresenta as etnias Terena e Kadiweu. “*Bem rapidamente*” que sugere a desigualdade de valores, que o “diferentes” circulam, mas são simbolicamente afastados.

Indica, ainda, que a música e a dança são divulgadas, porém sem detalhar como isso ocorre e levadas para a apreciação dos alunos. Logo, a professora defende o diálogo com outras linguagens artísticas, não dissociando dos acontecimentos sociais e da realidade do estado de Mato Grosso do Sul. Relatando suas experiências como de “arte como prática/linguagem mediadora de sujeitos” (PASSOS, 214, p.233-4). Sugerem alguns professores, em seus comentários, que a cultura indígena não fica presa no passado, porém discutem aspectos

⁵⁹ De acordo com Castro (2015), os Kinikinau vivem em terras Kadiwéu (Aldeia São João) e elegeram como símbolos de sua identificação a cerâmica produzida pelas mulheres e o ritual conhecido como “dança do Bate-Pau”, atividades assumidas como parte das tradições de seus antepassados e como estratégias políticas. Para Rosaldo Silva (2012), discorrendo sobre as manifestações culturais de sua etnia, afirma que não se trata de mesma dança, porém é “muito semelhante à praticada pelos Terena”.

tradicionais. De acordo com Martins (2005), no que se refere à mediação, realizada por professores de arte:

A arte é, pois, mais do que uma ilustração para as aulas. Como linguagem, como pensamento expresso por outras linguagens, ela potencializa outros modos de percepção de questões que estão sendo trabalhadas, seja em que área for. É como uma outra via de acesso que faz pensar e não apenas exemplificando ou deixando mais amena a aprendizagem (MARTINS, 2005, p.48).

Indicando que, no processo de mediação, os professores trabalham com as manifestações artísticas indígenas, buscando contextualizar os processos, procurando assim, romper com estereótipos. Outro aspecto que preocupa o professor Vermelho-Azul é a abordagem da estética indígena, percebe que é conveniente ampliar a visão sobre os povos indígenas, e aponta para o despertar para a estesia:

O cenário por completo, porque um ritual por exemplo pode ser estético, pode se pensar pelo viés estético. A música, a adoração ao seu deus, etc. Aspectos estéticos vão além da escultura, jogos tradicionais podem ser pensados com um viés para estesia, creio que apreciar o cenário como um todo e suas singularidades seja mais importante do que abordar o que é ou não importante, limitando a questão. Ficar no plano da escultura e pintura é limitar também (Vermelho-Azul, junho/2018).

A abordagem do professor se refere a questões com enfoques diferenciados, ligados à expressão corporal e às sensações, sentimentos desenvolvidos ao apreciar o “cenário como um todo”. Preocupa-se com a capacidade sensível, estesia que “a estesia diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para aprender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos” (MARTINS, 2005, p.126). Busca, assim, despertar novos olhares para a qualidade estética de seus alunos. Para Richter (2003, p.122), “a qualidade estética poderá passar despercebida até que exista alguém que olhe e perceba com um novo olhar”. Nesse sentido, o professor não se fecha a um único foco e, sim, procura ampliar a discussão conforme o contexto para, então, oportunizar a mediação.

Nas conversas com os professores, foi citado que a cultura indígena se faz presente no Referencial Curricular e a predileção de realizar propostas em datas comemorativas, ao que pode ser celebrado, destacando o Dia do Índio. Em sintonia com Bonin (2010, p.78), que enfatiza que abordar a diversidade, referindo-se às culturas indígenas, “conferindo relevo ao que pode ser celebrado, a um legado cultural, social, histórico, retirando do foco as relações de

poder, os conflitos, os genocídios, as violências praticadas nas históricas e atuais disputas, em especial, pelo território” procuro entender os referenciais de apoio ao desenvolvimento de suas propostas. Como todos os professores participantes exemplificaram com propostas na Educação Básica e em escolas da prefeitura municipal, busquei dados no documento para ter uma compreensão mais ampla de suas atuações, subsídios para discutir a Lei 11.645/2008 na disciplina de Arte. Aqui trago algumas especificidades do 4º e 5º anos, pois foram nesses anos que os trabalhos foram desenvolvidos.

No Referencial Curricular do município de Campo Grande para a Educação Básica (2010), os conteúdos de Arte são subdivididos por área da linguagem. Assim, nos últimos concursos para professores da rede municipal, os profissionais concorriam na sua área de formação: Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. No entanto, existe a busca de diálogo entre as diferentes áreas. O documento informa nos indicativos de todas as séries que “as linguagens artísticas, música e teatro devem ser trabalhadas articuladas aos conteúdos de artes visuais, respeitando a formação do professor”. Situações que os professores entrevistados dão indicativos de que as realizam, buscando dialogar com outras linguagens. Nas orientações didáticas do referido documento,

Para atingir os objetivos do referencial teórico-metodológico é preciso fazer a articulação dos conteúdos por meio de dois eixos de aprendizagem: **eixo I - compreensão histórico-cultural da arte: manifestações das linguagens e elementos da linguagem artística; eixo II - produção artística: formas de expressão artística**. A apresentação dos eixos representa uma organização didática e na prática são indissociáveis: a produção artística depende da compreensão histórico-cultural e vice-versa (Referencial Curricular, 2008 - Grifos do autor).

Os professores são, pois, solicitados para que, nos conteúdos abordados, enfoquem dois eixos: o da compreensão histórico-cultural da arte, fazendo a sua contextualização para um melhor entendimento; e o eixo da produção artística, as formas de expressão artística. As manifestações artísticas são subdivididas em bimestres com seus objetivos pertinentes (o qual poderá ser observado detalhadamente no Anexo A e Anexo B).

Correspondem às manifestações indicadas ao 4º Ano:

- 1º Bimestre: Arte de/em Campo Grande;
- 2º Bimestre: Arte no Cotidiano: cores e formas;
- 3º Bimestre: Arte e Cultura regional;
- 4º Bimestre: Intervenções Urbanas.

Quantos aos objetivos do 4º ano, no 3º Bimestre, indica: “Identificar e apreciar as produções artísticas das várias culturas e etnias: indígena, afro-descendente, japonesa, europeia, americana, gaúcha, paraguaia etc.” (Referencial Curricular, 2008), único item que se aproxima de indicativos para a realização com propostas com a cultura indígena para o ano em questão.

Para o 5º Ano, as manifestações artísticas indicadas são:

- 1º Bimestre: História da Arte de/em Mato Grosso do Sul;
- 2º Bimestre: Arte Regional Local;
- 3º Bimestre: Patrimônio Artístico e cultural;
- 4º Bimestre: Arte Contemporânea: transformações e rupturas.

Para o 3º Bimestre, alguns objetivos chamam atenção e se aproximam da cultura indígena:

- Identificar a diversidade das formas de Arte e concepções estéticas da cultura popular.
- Conhecer a influência das manifestações artísticas das diferentes culturas que contribuíram para a Arte do Estado.
- Reconhecer as manifestações folclóricas na cultura popular: artesanato, literatura, música, dança, brinquedos, folclore, costumes, crenças e histórias do patrimônio cultural sul-mato-grossense

Como pode ser apreciado, no Referencial Curricular, o tema cultura indígena não está explícito nos anos indicados pelos professores entrevistados nem posicionado em algum bimestre. Assim, para o trabalho com a cultura e estética indígena, cada profissional encontra uma estratégia, de acordo com seu repertório de formação, sua valoração estética entendendo como imprescindível trabalhar com algum elemento das estéticas indígenas. E, cientes dessa necessidade, os professores desenvolvem propostas com as culturas indígenas, de acordo com a Lei 11.645/2008, mesmo sem um ementário fixo indicando quando trabalhar. Nas entrelinhas das manifestações artísticas ou dos objetivos, é que eles encontram indícios para o trabalho com a cultura indígena e a liberdade de desenvolvimentos de suas propostas.

Se os professores desenvolvem propostas de acordo com o que analisam como importante para o desenrolar do processo, pergunto: quais elementos estéticos costumam evidenciar? O que julgam imprescindível a ser discutido? Se, de acordo com Martins (2006), é

na relação do experienciar e conhecer que se dá a leitura, sendo esta “singular, pois cada um tem a sua própria história e concepções sobre as coisas do mundo” (p.127). Indago, ainda, com o que os alunos se sentem mais identificados? Questões que levam a refletir sobre as traduções realizadas pelos professores, no processo de conhecer, experienciar e ler as manifestações culturais.

Traduções que recaem nos objetivos referentes ao 3º Bimestre do 5º Ano, o termo “manifestações folclóricas”, leva à reflexão sobre a valorização dos conteúdos de determinados conteúdos. Em sintonia com Barbosa (1998, p.80), o termo folclore “já é uma designação colonialista. A palavra e o conceito foram criados pelos ingleses para designar as manifestações artísticas e culturais dos povos colonizados que não seguiam o padrão dominante na cultura inglesa”. Portanto, o termo já indica qual a visão do documento sobre as valorizações existentes.

Com a interlocução entre os diferentes estilos e propostas artísticas, indago sobre os interesses de seus alunos de acordo com Laranja-turquesa-roxo, “*é comum apresentar artista que utilizam símbolos e grafismos indígenas.*” (junho/2018), a professora também percebe que os alunos têm interesse pela pintura corporal indígena, visto que na contemporaneidade as práticas de pintura corporal e de tatuagem são amplamente difundidas, tornando-se comunicante aos educandos, aproximando produções indígenas de não indígenas. Fatos que sugerem que a professora aponta para as diversas produções (indígenas e não-indígenas), como arte, sem a valorização de uma e a inferiorização de outra, apresentando ideia de arte em campo expandido

Azul-Vermelho, percebe como importante apreciar “*vários elementos da iconografia, arte em penas, cerâmica, pintura corporal são elementos que não podem ser esquecidos*” (junho/2018), não só pela harmonia das composições, mas pelo sentido que carregam. Demonstra interesse pelos códigos presentes. Vermelho-Preto entende a relevância das formas geométricas e os tipos de linhas encontradas na arte indígena (junho/2018), apontando para as marcas identitárias. Já Turquesa-Azul, para a leitura e releitura com elementos, entende que é fundamental evidenciar as semelhanças e diferenças, como pode ser observado em sua afirmativa sobre a importância de propostas com a iconografia: “*as diferenças dos traços dos desenhos e cores das pinturas, que é como que a identidade de cada uma. O tipo do desenho, do traço de cada cerâmica por exemplo*” (Turquesa-Azul, junho/2018). Situações também descritas por Rosaldo Souza (2012) em que, nas aulas de Arte, os professores apresentam cerâmicas Terena, Kinikinau e Kadiwéu (Figura 19, p.103), que abre o diálogo para as semelhanças e diferenças. Os professores entrevistados corroboram que os

elementos presentes na composição são fortemente recordados. Outro ponto é a interlocução que o educando faz com as produções, quais os elementos que eles sentem identificação ou que a reconhecem como produção indígena, traços de sua identidade, marcadores estéticos carregados de significados.

Para Laranja-turquesa-roxo, a identificação se faz com a pintura corporal, uma vez que esta é muito utilizada na atualidade, tanto como pintura corporal diversa, como em tatuagem. Algo que era comum o uso no passado (em diversas culturas), hoje se faz presente em outras culturas. Azul-Verde-Vermelho entende que o reconhecimento como indígena se dá com *“Pintura no corpo e elementos como arco e flecha, cocar”* (Azul-Verde-Vermelho, junho/2018), que foram os elementos que o Senhor Valdecir levou para sala de aula (Figura 44, p.136). Arco e flecha é o elemento da cultura indígena. Para Azul-Vermelho (junho/2018), *“os alunos costumam a se identificar com a cerâmica, pois além de ser uma arte, ela é utilitária e alguns alunos possuem tais elementos em suas casas”*, o que leva a refletir sobre as trocas culturais. Objetos que mudam de significação quando vendidos, mas que levam as marcas de um povo, conforme anunciado por Pereira (2015), Rosaldo (2012), Lagrou (2010).

Turquesa-Azul e Vermelho-Preto entendem que a identificação se faz *“com o desenho e a pintura”* (Turquesa -Azul, junho/2018) e o *“Grafismo Kadiwéu”* (Vermelho-Preto, junho/2018), Vermelho-Azul declara que, mesmo percebendo que a cultura indígena abre um verdadeiro leque de informações, a proximidade dos educandos se refere à escultura e à pintura, pois *“[...] mas o que eles mais se sentem perto é da pintura pela avalanche de imagens presentes em murais, revistas, livros didáticos, etc.”* (Vermelho-Azul, junho/2018). Esses elementos citados fazem parte de diversos pontos de destaque na cidade de Campo Grande, tais como: Parque das Nações Indígenas, arquitetura da UEMS, monumentos (Índia Terena, Cavaleiro Guaicurus, Guampa...), nome de Avenida (Guaicurus), Casa do Artesão com comercialização de objetos indígenas e tantos outros sinais da presença indígena em contexto urbano.

Na Figura 52, pode-se apreciar parte da arquitetura da UEMS Unidade de Campo Grande, em que sua arquitetura apresenta elementos vazados, com figuras que lembram a iconografia Kadiwéu.



Figura 52

Fachada arquitetônica da UEMS Unidade Campo Grande

Os relatos dos professores sugerem que eles buscam mediar os temas relacionados à cultura indígena a diversos aspectos estéticos e sociais. De acordo com os colaboradores, é habitual apresentar imagens das etnias Kadiwéu, Terena, Guarani e Kaiowa. Para a professora Laranja-turquesa-roxo (junho/2018), *“além de etnias brasileiras, procuro trazer as regionais para que haja um comparativo de diferenças entre as regiões”*. Afirma, ainda, que *“também trabalho com outras etnias... a pintura corporal fazendo um paralelo com a arte indígena... tribos havaianas, aborígenes e africanas e tatuagens orientais”* (Laranja-turquesa-roxo, junho/2018). Assim, a professora busca correlacionar as práticas culturais como possibilidade de trocas, semelhanças e diferenças, enfatizando que os povos indígenas não são genéricos, carregam suas marcas, suas diferenças.

Porém, surge a indagação sobre quais povos indígenas são contemplados nas propostas do ensino de arte. Para esses professores, nem todas as etnias presentes em Mato Grosso do Sul foram indicadas. Segundo Azul-Vermelho (junho/2018): *“geralmente apresento as mais encontradas em nosso estado, Terena e Kadiwéu”*. Nas propostas dos colabores, é habitual evidenciar as etnias *“Terena e Guarani, Kaiowa menos”* (Vermelho-Azul, junho/2018); *“Kadiwéu, Terena (Azul-Verde-Vermelho, junho/2018); “Terena, Kadiwéu e Guarani”* (Turquesa-Azul, junho/2018).

O campo de possibilidades justificando a ausência de discussão de outras etnias não foi levantado. O que leva a refletir sobre o silenciamento referente a algumas etnias do Estado

e as dificuldades com o desenvolvimento de propostas com a cultura indígena por professores de Arte. No entanto, Aguiar e Pereira (2015) anunciam que há poucas pesquisas sobre as artes indígenas de Mato Grosso do Sul, circunstância que parece refletir no campo da educação.

Visando entender o processo de negociação existente, questiono sobre as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de suas propostas. As dificuldades para o trabalho com a temática, segundo os professores entrevistados, são de diversos eixos. Tempo, material de apoio, material para construção artística, banco de dados e informações e, até mesmo, as relações de poder impostas. Sobre as dificuldades para os desenvolvimentos das propostas, relata Vermelho-Azul:

Desconstrução de estereótipos, bibliografia voltada para se abordar na sala de aula. Temos que pensar em transposição da linguagem para adequação, embora entenda que o livro didático muitas vezes mantém os estereótipos e limita a educação, seria necessária uma referência mais clara na escola, porque desconheço a existência de referências além das que já abordei em questões anteriores (Vermelho-Azul - junho/2018).

O relato de Verde-Azul encontra ecos na pesquisa de Thomas (2018), que analisa como as expressões artísticas são apresentadas, construídas em dois livros didáticos⁶⁰ para o Ensino Médio, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). De acordo com a autora, neles existem poucas referências aos povos indígenas e o precário material disponibilizado, com a representação da falta: corpos nus, inocentes, sem religião, que reforçam a ideia de primitivo e selvageria, de povos presos ao passado. Imagens sobre indígenas realizadas por não indígenas. A arte indígena, apresentada nos exemplares apreciados, “parece que uma perspectiva eurocêntrica continua a ser respaldada, por meio dela a Europa segue sendo posicionada como centro da narrativa sobre arte, e esta colabora para definir o lugar das artes indígenas como —artes outras” (THOMAS, 2018, p.137).

⁶⁰ Os livros analisados foram: *Por toda Parte*, dos autores Solange Utuari, Daniela Libâneo, Fábio Sardo e Pascoal Ferrati, editado pela FTD, e *Arte em Interação*, dos autores Hugo Luiz Barbosa Bozzano, Perla Frenda e Tatiane Cristina Gusmão, editado pela IBEP. Destaca a autora que a publicação de livros didáticos para o ensino de Arte é um acontecimento recente; No ano de 2015, houve o lançamento do primeiro Edital voltado para a seleção de livros didáticos de Arte para o Ensino Médio. Os livros selecionados foram para distribuição gratuita nas escolas públicas, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Seguindo a cronologia da arte europeia, as expressões indígenas são inferiorizadas, descontextualizadas, fragmentadas e, em certa medida, tratadas de forma genérica. Povos indígenas estereotipados. No entanto, Azul-Vermelho (junho/2018) relata que não encontra muitas dificuldades em sala de aula, somente em relação a materiais para aulas práticas. A mesma situação aconteceu com Turquesa-Azul (junho/2018): “*Eu tive dificuldade em trabalhar cerâmica, por não ter um objeto real para levar, nem o material disponível a argila. Por ser mais fácil trabalhei o desenho mesmo*”, situação complexa com diferente viés, um deles é o fato de Turquesa-Azul ter outras turmas, com outros conteúdos, exigindo outros materiais. Material que precisa ser solicitado com antecedência “*para ver se consegue*”, material que não é disponível. No entanto, a professora, a respeito desse assunto, desabafa:

[...] a dificuldade que eu achei que tem é pouco tempo pra gente trabalhar tudo. Por exemplo, uma aula legal seria você apresentar todos os aspectos da cultura, poder trabalhar um pouquinho do desenho, da pintura, um pouco da cerâmica, que é muito diferente para eles, principalmente no município não tem muito, a gente não tem o material. Professor quer trabalhar tem que comprar o material. Às vezes, você tem que pedir para a escola, mas com bastante tempo de antecedência para ver se consegue. Argila eu acho que se trabalhasse, um pouco da cerâmica, sim eles fazerem objetos pequenos, eles vão gostar, seria bem interessante. depois decorar com a etnia de cada um, fazer tipo dois objetos. Então eu não consegui trabalhar isso e com o tempo. Como ter pouco tempo, foi somente o desenho mesmo, porque ele (aluno/a) tem o material, a folha de sulfite ou caderno, lápis de cor. A gente trabalhou desenho com iconografia, de uma e de outra para eles verem um pouco de diferença. Então a dificuldade, acho seria falta de tempo, falta de material, também para trabalhar a cerâmica. É mais fácil trabalhar o desenho, mais rápido e poderia também trabalhar tipo de dança com os alunos, na dança do bate-pau que é tão interessante ... também se tivesse tempo maior para fazer uma coreografia. [...] fazer uma aula de pintura corporal, a gente fosse no rosto mesmo fazer fotografias, depois nessa pintura conseguir trabalhar algum objeto de decoração que os índios usam, sei lá.... colar cocar, uma coisa assim. Só que sim tudo isso a gente precisa do material que não tem disponível e não tem tempo maior (Turquesa-Vermelho-Azul, junho/2018).

Indicando a professora que o conteúdo a ser explorado é vasto, que possui o desejo de trabalhar com outras propostas e perspectivas, porém existe a limitação de recursos e de tempo. Sobre os alunos, a professora afirmou que eles não encontraram maiores dificuldades com o tema desenvolvido.

Deixa-me explicar melhor. Eu falei da minha dificuldade, na dificuldade de tempo e de material, para trabalhar o assunto. A dificuldade do aluno, o aluno teve dificuldade para trabalhar esse assunto? Eu acho que não. Eu consegui, no pouco tempo que tive para passar um pouquinho dessa Cultura, falei das regiões de onde a gente se encontrava, qual o tipo de Iconografia, mostrei as imagens, pedi uma releitura para que eles fizessem, o desenho e a pintura,

conforme o estilo de cada iconografia. Não lembro de ter tido muita dificuldade não. Até porque as iconografias do terena e Kadiwéu são simples, não tem nada muito elaborado. Talvez para o aluno que teria mais dificuldade em criar um objeto, com a cerâmica ou um objeto como um cocar, daí a gente trabalharia mais. Mas para eles assim foi tranquilo. Ah ... gostaram! (Turquesa- Azul, junho/2018).

Aponta a professora, em seu relato, que os alunos sentiram identificados com os temas, que é um tema pelo qual eles têm interesse. Apesar de Turquesa-Azul levar imagens, apresentar iconografia de duas etnias, afirma que elas são “simples, não tem nada muito elaborado”, o que evidencia a complexidade do trabalho com a cultura indígena, termos que podem denotar uma estratégia de poder ao considerá-la simples, e o professor nem percebe que está inserido no contexto.

A professora Vermelho-Preto (junho/2018) indica algumas dificuldades tais como “*Materiais básicos, como tinta e pincéis, são difíceis, até mesmo jornal, o estudo do tridimensional fica bastante debilitado e os alunos costumam trabalhar mais o 2D*”, novamente os recursos para o desenvolvimento das propostas ficam comprometidos. Já para a professora Azul-Verde-Vermelho, a dificuldade é levar um indígena para dialogar com @s alun@s.

Um dos aspectos que dificultam o trabalho das propostas, segundo os professores, é o material para produção artística e estética, os quais, em muitas vezes, acabam privilegiando o desenho e, também, a escassez de tempo destinado ao tema tão amplo como a cultura indígena, relação de poder imposta, privilegiando outros saberes, conforme apresentado anteriormente .

Como todos os professores colaboradores relataram experiências em escolas municipais de Campo Grande, procurei observar o tempo semanal destinado à aula de Arte em cada série, conforme pode ser observado na Figura 53, no Quadro de Matriz Curricular, que se refere à quantidade de aulas semanais em cada ano, distribuídas nas diversas disciplinas.

Prefeitura Municipal de Campo Grande,
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação
Superintendência de Gestão, Normas e Relações Comunitárias / Divisão de Monitoramento e Normas
MATRIZ CURRICULAR/ENSINO FUNDAMENTAL - A PARTIR 2014 - Fundamentação Legal : LEDBEII - LEI 9394/96
Módulo: 40 semanas/ano Carga Horária: 20 aulas/semana/60 minutos – 800 HORAS/ANO

Escola Municipal Pa. José Valentim

BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									
			ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				
			1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	
Linguagens	Linguagens	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5	5	5	4	5	3	3	
		INICIAÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS									1	
		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA INGLÊS I						2	2	2	1	
		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA INGLÊS II									1	
		EDUCAÇÃO FÍSICA I	3	2	2	2	2	2	2	2	1	
		EDUCAÇÃO FÍSICA II									1	
	Arte	ARTE	2	3	2	2	2	1	2	3	2	
		MATEMÁTICA	5	5	5	5	5	5	3	4	3	
	Ciências Humanas	Matemática	APLICAÇÕES MATEMÁTICAS									1
			CIÊNCIAS HUMANAS	1	1	1	1	1	2	1	2	2
		GEOGRAFIA									1	
		HISTÓRIA	2	2	2	2	2	2	2	1	2	
	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	HISTÓRIA REGIONAL								1	
CIÊNCIAS			2	2	3	3	3	2	2	2		
CIÊNCIAS COM ÊNFASE EM FÍSICA										1		
CIÊNCIAS COM ÊNFASE EM QUÍMICA									1			
ENSINO RELIGIOSO							1	1	1	1		
TOTAL	SEMANAL EM HORAS		20	20	20	20	20	20	20	20		
	ANUAL EM HORAS AULA		960	960	960	960	960	960	960	960		
	ANUAL EM HORAS		800	800	800	800	800	800	800	800		
	ANUAL COM ENSINO RELIGIOSO							840	840	840	840	

APROVADO DMN/SEMED 30/12/2013
Tânia Maria F. Serra dos Santos
Chefe da Divisão de Monitoramento e Normas

Figura 53
MATRIZ CURRICULAR – IMPLEMENTAÇÃO 1/3 DO PLANEJAMENTO EM 2014

A Matriz Curricular – Implementação 1/3 do Planejamento 2014, foi estabelecida por força da Lei complementar n. 208, de 27 de dezembro de 2012, e, nela, ficou determinado que o professor com 20 h/a de jornada de trabalho passaria a ter 13h/a de regência e 7 h/a de horas atividades/planejamento. Se, antes de 2014, todas as séries tinham 2 aulas de Arte semanais, a partir de então, para algumas séries, ficou estabelecido a quantidade ímpar de aulas para que a somatória do professor, tenha o total de 13 aulas em regência. No caso, pode ser observado, na Figura 47, que os 2º anos possuem 3 aulas semanais, o 6º ano, 1 aula semanal; e o 7º ano, 3 aulas semanais. As demais séries, 2 aulas semanais.

Os professores entrevistados relatam suas experiências no 4º e 5º anos, em que, em cada série, são destinadas duas aulas semanais. Indicaram que o tempo semanal de aula é pequeno para a quantidade de itens a serem discutidos, pois evidenciaram não só a relevância dos aspectos artísticos e estéticos, mas a amplitude da contextualização desses elementos na cultura indígena e também a experiência da produção a partir da fruição estabelecida. Existe espaço, a intenção, mas as condições de realizações de propostas são desafiadoras.

Mesmo com as limitações apresentadas, com tensões, negociações, os professores dão indícios de promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Promovem situações para enfrentar os conflitos provocados pela assimetria de poder, sugerem que a diferença está incluída, com caminhos que podem direcionar para uma educação intercultural anunciada por Candau (2008).

4.6 RELAÇÕES ESTABELECIDAS: caminhando para interculturalidade?

Procurando entender as relações estabelecidas nas aulas de arte sobre a cultura indígena e se há caminhos para a interculturalidade, deparo-me com várias possibilidades de entendimentos sobre a interculturalidade, recorro a Kincheloe (2007), sobre um dos aspectos da bricolagem para a compreensão do outro: “Os seres humanos sempre vêm o mundo a partir de uma perspectiva, um ponto de vista na teia da realidade. Por mais auto conscientes que possamos nos tornar, sempre haverá uma forma nova de ver um evento ou um texto” (KINCHELOE, 2007, p.112).

Reflico sobre as teias de significações e perspectivas outras. Relaciono a interculturalidade ao maracá⁶¹ (Figura 53), utilizado pelos Guarani e pelos Kaiowá. Segundo Aguiar e Pereira (2016), nos seus pertences, na primeira etnia citada, predominam as cores vermelha, azul e amarela; na segunda etnia, combinações em tons de pardo e de palha natural são bem populares. Para sua confecção, diversos materiais (porongo, cabo de madeira, sementes, penas, entre outros) que combinados, tornam-se um único objeto que, ao receber um estímulo, produz som.

⁶¹ O “Mbaraka” (chocalho) é feito de porongo com sementes de iva’u dentro e com cabo de madeira. Na mitologia Nhandeva, a sabedoria é transmitida pelos sons do Mbaraka usado pelo xama e todos os homens no cerimonial. As sementes têm que ser escolhidas. Se colocar “à toa” o Mbaraka “não fica feliz”! “Assim como nós, quando estamos muito alegres, temos força.” Por isso, enfeita-se com flores de algodão e pinta-se com urucum. O estado de calor está associado aos períodos de transição entre o que se é e o que se está por ser. As pessoas, os frutos da terra e os instrumentos rituais passam por um “resfriamento” e os provem de “temperança” caracterizado por um modo de ser calmo. Há uma diferença entre o formato do Mbaraka utilizado pelos Kaiowa e o usado pelos Nhandeva. Os primeiros são mais redondos e maiores, os segundos mais longilíneos e menores. Disponível em: <<https://www.maimuseu.com.br/musicais>>. Acesso em: fevereiro de 2019.



Figura 53. Maracá

Cena do documentário *Martírio*⁶²

Objeto que pode ser entendido como um artefato artístico com marcas de etnicidade, um instrumento musical de percussão (chocalho), ou ainda, mbaraká, que, com rezas e encantos, transforma-se no receptáculo de poder sagrado, logo é “morada de um espírito que atua como auxiliar de uma xamã” (AGUIAR e PEREIRA, 2016, p.716). Porém, existem objetos semelhantes que são produzidos para o comércio, mas estes não tem a **intenção** de quem o fez, não passou pelas mãos do rezador, não se tornou sagrado. Outras perspectivas, outros saberes, outra cosmovisão.

Concordando com o posicionamento de Richter (2003, p.205) que afirma que, “para que a educação intercultural se realize, não basta mudar os conteúdos, é preciso mudar a forma de abordar esses conteúdos e o próprio estilo de ensinar”, e ainda que a interculturalidade está relacionada a “outra modalidade de pensar” (FLEURI, 2003, p.73), e, em sintonia com Candau (2016), para quem a educação intercultural parte da afirmação da diferença, e:

⁶² *Martírio*, documentário sobre a situação de vulnerabilidade dos povos indígenas que têm seu direito à terra garantido pela Constituição. O filme, realizado pelo cineasta e Vincent Carreli em parceria com Ernesto de Carvalho e Tita, retrata a luta histórica dos Guarani Kaiowá. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/24/cultura/1474724560_033841.html>. Matéria de: 24 set. 2016.

Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAUI, 2016, p.10-11).

Uma vez que, na afirmação da diferença, abre-se ao diálogo, em busca de relações igualitárias, que enfrenta “conflitos pela assimetria de poder” (CANDAUI, 2008, p.23), em processo de negociação permanente, tornando-se adequada “para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas (CANDAUI, 2011, p.247). Walsh (2007) anuncia que é o diálogo que promove o reconhecimento do “outro”, posições transformadoras. Assim, na intenção de discutir as possíveis propostas interculturais, foi necessário dialogar com os interlocutores a propósito de suas concepções, e como percebem a interculturalidade, se em suas escolas é possível observar tais propostas e a relação com a Lei 11.645/2008.

Verifiquei que os professores têm opiniões sobre a interculturalidade que instigam os diálogos estabelecidos, para eles, a interculturalidade está relacionada a: “*Integração e valorização de diferentes culturas*” (Azul-Vermelho, junho/2018). Depois acrescentou: “*Acredito que a interculturalidade seja a relação entre diferentes culturas. Essa relação estabelece uma melhoria entre ambas, formando novos conhecimentos*” (Azul-Vermelho, julho/2018). Na valorização e relação entre diferentes culturas, em busca de melhorias, sugere que os professores buscam construção de diálogos, buscam uma nova maneira de pensar as culturas, não valorizando uma e desvalorizando outra e que podem construir novas possibilidades, quando se pensa em melhoria e novos conhecimentos. Turquesa-Azul revela que os professores pensam no reconhecimento do outro, com posições transformadoras:

são trocas culturais como se pudéssemos fazer uma mistura de duas ou mais culturas. Como se estabelecêssemos uma ponte entre dois países (cultura de cada povo) e trocássemos experiências e dividíssemos influências. Uma troca de formação histórica. Na arte entendo como união de culturas e experiências artísticas (Turquesa-Azul, junho/2018).

Diálogos com o outro, em que a mediação se faz presente e que pode ser compreendida como um “encontro, mas, não qualquer encontro. Um encontro sensível, atento ao outro. Tal qual uma situação de empatia, apreciador e mediador olham o objeto de fruição e aprendem pelo olhar do outro artista/mediador/aprendiz” (MARTINS, 2005, p.44). Uma

mediação que vai além dos conteúdos, diálogos que aproximam, ampliando conhecimentos, transformando posicionamentos.

Olhares atentos para o processo de negociação, os quais percebem as tensões existentes quando se pretende uma sociedade mais justa e democrática, que: “a interculturalidade é um processo que implica em ter respeito pela diversidade, é preciso ter um diálogo entre os alunos em caso de surgimento de conflitos entre as partes envolvidas” (Azul-Verde-Vermelho, julho/2018). Diálogos que não se fixam apenas em momentos de conflitos, que buscam relações igualitárias e buscam articular o direito da igualdade e da diferença, que buscam desmistificar os valores pré-estabelecidos, os valores hegemônicos, conforme observa a professora:

Eu entendo por interculturalidade toda discussão seja em sala de aula ou não que traga parâmetros e ou informações de culturas diversas da vigente, com o objetivo de trazer um valor comparativo para gerar uma discussão saudável a fim de desmistificar valores ou conhecimentos já pré-estabelecidos (Vermelho-Preto, junho/2018).

Posicionamentos críticos e questionadores em relação à realidade escolar, em que a interculturalidade “*Seria tudo aquilo que a escola diz fazer, mas não cumpre. Trabalho com a diversidade, pensar em mais de uma cultura soberana em determinada região*” (Vermelho-Azul, junho/2018).

De tal modo, para os professores colaboradores a interculturalidade está ligada à valorização, à relação entre as diferentes culturas, à troca, ao respeito, ao diálogo, à diversidade, desconstruindo e desmistificando o poder hegemônico. Um entrevistado dá indícios, em seus comentários, de que, apesar de a escola ter a possibilidade de estabelecer trocas, pode existir uma cultura que ela destaca mais do que a outra. Levando a refletir se, para esses profissionais, no espaço escolar, a interculturalidade se faz presente.

As opiniões sobre a presença da interculturalidade nos espaços escolares são divergentes, como se pode examinar nas respostas dos professores colaboradores. Alguns deles entendem que a interculturalidade acontece: “*Sim, através de projetos para que os alunos conheçam suas raízes e identifique as diferenças entre diversas etnias*” (Laranja-turquesa-roxo, junho/2018); “*Sim, está inserida nas escolas em que trabalho*” (Azul-Verde-Vermelho, julho/2018). Afirmativas que sugerem que, nos espaços escolares de Laranja-turquesa-roxo e de Azul-Verde-Vermelho, existe a preocupação coletiva por parte dos educadores com a proposta intercultural. Porém, para Turquesa-Vermelho-Azul a sensação é que se faz presente no convívio da comunidade escolar e não de uma ação proposta pela escolar:

Tenho a impressão que sim. Temos diferentes descendências culturais na comunidade, por exemplo, em uma sala apenas do 5º ano tenho aluno descendente de japonês, negro, paraguaio, indígena... assim o aluno japonês sempre traz origami na sala de aula, e ensina para alguns colegas (Turquesa-Azul, junho/2018).

Outros não afirmam com tanta certeza. Enfocam que seu trabalho busca a interculturalidade, mas não tem certeza que acontece na escola como um todo e criticam os conteúdos eurocentrados. Vermelho-Preto afirma que:

A interculturalidade ocorre diariamente em minhas aulas, não posso falar por todo o ambiente escolar que estou inserida. Mas em minhas aulas, diariamente pois muitas vezes estudamos conteúdos eurocentrados, e para desenvolver uma zona proximal, um meio termo entre o que os alunos sabem e o que precisam aprender é necessário o uso da interculturalidade (Vermelho-Preto, junho/2018).

Sugere a professora que ela tem a preocupação com outros saberes, além dos consagrados para o ensino de arte, os conteúdos eurocentrados, colonizador, indicando que ela busca ampliar o repertório dos alunos. Concordo com Azibeiro (2003, p. 87), quando ele afirma que a escola necessita mudar o seu caráter monocultural “a partir de um único modelo cultural, hegemônico. Em vez de ser apenas um meio de transmissão dos saberes e valores da cultura dominante, a escola pode configurar seus processos educativos com base nas relações interculturais”.

Azul-Vermelho entende que, nas escolas e no ensino de arte, a interculturalidade não é presente em todos os momentos, predominando a cultura europeia, um saber colonizado em detrimento do que é regional, conforme anuncia o professor:

Acredito que a interculturalidade não esteja sempre presente no espaço escolar. Na área da arte, área em que atuo, acredito que a cultura europeia e os clássicos são mais apreciados e exigidos, deixando a arte regional, indígena e afro de lado (Azul-Vermelho, julho/2018).

O professor Vermelho-Azul também enfoca os conteúdos eurocentrados e desabafa sobre as condições existentes e entendimentos do espaço escolar:

Depende da escola, mas creio que em uma fala mais generalizante, obviamente, não. Não vemos a abordagem de diversidade inclusive por nossa parte por desconhecer por exemplo as etnias. Se voltarmos para a cultura africana por exemplo, um termo equivocado, vemos que cada país tem uma tradição e matrizes distintas. É um tanto complicado desconstruir também,

visto que temos um tempo escasso e temos que dar conta de um currículo que carrega uma visão eurocentrista clara e marcada. Não damos conta da diversidade cultural nem sobre o estado do MS, muito menos pelo país, há muitas vezes uma visão direcionada pelas políticas públicas no país que só reitera a impossibilidade de se trabalhar com a interculturalidade de fato. No discurso, obviamente muitas pessoas dizem cumprir, eu creio, que apesar do esforço, ainda há muitas falhas de abordagens em minhas aulas, não só por conta do sistema imposto, mas também por causa dele (Vermelho-Azul, junho/2018).

No depoimento de Vermelho-Azul, a insatisfação e a crítica aparecem em relação ao currículo e aos conteúdos desenvolvidos na disciplina de Arte, marcados por uma visão eurocêntrica. Exemplifica a visão generalizante por desconhecer as etnias, assim como as diversas culturas africanas. Retomo os escritos de Quijano (2005) sobre o processo de colonialidade na América Latina, em que os saberes outros não foram considerados, em que os povos foram despojados de suas singularidades, vistos em condições de desigualdade do poder, conhecimentos considerados obstáculos, não considerados em suas diferenças, em suas particularidades:

[...] todos eles reduziam-se a uma única identidade: *índios*. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubas, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de *negros* (QUIJANO, 2005, p.116 – Grifos do autor).

Relata ainda o professor a sua preocupação com as limitações impostas com tempo escasso e currículo eurocentrado, ao afirmar que *“não damos conta da diversidade cultural nem sobre o estado do MS, muito menos pelo país”*, indicando qual o lugar que a cultura indígena ocupa no espaço escolar, na disciplina de Arte. Vermelho-Azul afirma que existe a vontade, o entendimento de se trabalhar em uma proposta intercultural, mas existem limitações que não são apenas do profissional, mas de uma estrutura educacional: *“ainda há muitas falhas de abordagens em minhas aulas, não só por conta do sistema imposto, mas também por causa dele”* (Vermelho-Azul, junho/2018).

Tais relatos indicam que a escola ainda tem um longo caminho para uma realidade intercultural, apesar de os professores indicarem disposição e interesse para efetivação da prática que implica conhecer e trocar, em um processo de negociação permanente. Enfocam as dificuldades relacionadas aos conteúdos eurocentrados, o que remete ao que Lander chamou de *“universalismo eurocêntrico excludente”* (LANDER, 2015), o sistema educacional que deixa a

cultura regional, a cultura indígena sem ênfase. Assim, os relatos indicam o peso imposto e, concordando com Duarte Jr. sobre o ensino da Arte e os conteúdos eurocentrados:

a arrogância da civilização branca que, modernidade adentro, acabou por gerar também uma atuação exclusivista da razão universal — até sua degeneração em razão instrumental —, acabou produzindo uma cegueira filosófica, científica e prática para com a existência de conhecimentos ancestrais eficazes e operantes nas diversas culturas do planeta (DUARTE Jr. 2000, p.182) .

Dificuldades também relatadas por Cardoso Jr. e Candau (2018) quando pesquisam sobre o ensino de Artes em um colégio do Rio de Janeiro, que se propõe discutir o processo de construção de propostas interculturais.

4.7 FORMAÇÕES: caminhos para discussão sobre a Lei 11.645/2008

No entanto, para mediar, para caminhar rumo a uma educação intercultural, é necessário ampliar repertório. “Ocorre, também, que quanto mais estabelecermos políticas e programas para eles, e quanto mais descrevermos suas culturas e formas de viver, mais nos convencemos de que ‘nós’ sabemos quem ‘eles’ são e do que necessitam” (BONIN, 2010, p.74).

Quando os professores colaboradores são questionados sobre a participação em capacitação sobre a Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial na rede de ensino, visando debates sobre a cultura indígena, as respostas foram instigadoras. Laranja-turquesa-roxo assegura: “*Participei de uma palestra na Semed para a implantação da valorização da mulher negra*” (junho/2018). Porém, não evidenciou sobre a cultura indígena. Vermelho-Azul afirma ter participado de capacitações sobre a referida Lei, no entanto, não afirma sobre a cultura indígena, e sim, sobre a diversidade.

Sim, faço questão de participar de eventos que tratam acerca da diversidade na educação. Fui organizador de alguns eventos por eixos e fiz questão de participar da discussão da Diversidade, visto que eu sei que há deficiência de formação e informação em todos os níveis da educação, e não só da básica (Vermelho-Azul, Junho/2018).

Azul-Verde-Vermelho afirma que participou de capacitação sobre a Lei: “*Sim, na faculdade e curso de pós-graduação*” (julho/2018). Azul-Vermelho declara que participou de

formação, porém não afirma categoricamente sobre a cultura indígena: “*Sim. Existem projetos de incentivo à realização desse ensino. No entanto, ao participar de seminários que abordam essas temáticas verifico que nem todos os educadores procuram informação sobre tais temas* (Azul-Vermelho, julho/2018). Vermelho-Preto revela: “*apenas estive presente como espectadora em uma banca de graduação*” (Vermelho-Preto, junho/2018).

Sentindo que as respostas poderiam ser mais exploradas, insisto no tema, refeito o questionamento e pergunto diretamente. Já participou de alguma capacitação referente à cultura indígena? Explique a sua experiência de estudo. Algumas respostas foram breves:

Não participei (Laranja-turquesa-roxo, junho/2018);

Não fiz (Vermelho-Azul, junho/2018);

Ainda não participei de nenhum discurso ou palestra sobre o assunto (Turquesa- Azul, junho/2018);

Infelizmente, não (Vermelho-Preto, junho/2018).

No entanto, as demais professoras relatam: “*Sim, no curso de pós-graduação, uma das disciplinas foi sobre a cultura indígena, que ministrou foi a Me. Cledeir*” (Azul-Verde-Vermelho, julho/2018); “*Sim, a escola onde atuo oferece cursos aos sábados onde são disponibilizadas aulas sobre a cultura e arte indígena*” (Azul-Vermelho, julho/2018).

Percebo que as insistências nas indagações foram desestabilizadoras. Alguns não passaram por capacitações, outros comentaram que fizeram, mas não relataram suas experiências. Silenciamento ou vazio de informação? Na busca de ampliar mais as informações, retomo novamente a questão e indago: A rede de ensino em que trabalha, ofertou capacitação sobre a cultura indígena? Responderam negativamente quatro professores. Novamente Azul-Vermelho e Azul-Verde-Vermelho responderam positivamente.

As respostas dão indícios que a cultura indígena, a Lei 11.645/2008 ainda não é amplamente debatida com os professores da rede municipal, o que sugere que há a necessidade de ampliar debates, oportunizar trocas de experiências.

Como os professores demonstraram não receber capacitações sobre o assunto, encaminho a conversa sobre a sua convivência com indígenas, procurando referenciar as diversas etnias no presente, romper com a folclorização de indígenas do passado e estabelecer articulações com indígenas no contexto urbano. Assim, os entrevistados citaram alguns exemplos de como a convivência acontece.

Laranja-turquesa-roxo, referenciou o passado: “*Conheci na infância uma indígena que fugiu da aldeia para casar*” (junho/2018). Azul-Vermelho fez menção aos seus alunos, mas, no círculo de trabalho, lazer, familiar, religioso, não demonstrou convívio direto. Os demais profissionais apresentaram como as relações estão estabelecidas no cotidiano. Vermelho-Azul aponta para sua vida de estudante e de professor informando que “*sim, tenho alunos e estudei com (indígenas) no Ensino Fundamental e Médio*” (junho/2018). A professora Azul-Verde-Vermelho apresenta que existe contato dentro da sua relação familiar, quando afirma que: “*sim, tenho uma tia que é da etnia Kadiwéu, de Nioaque, ela mudou-se para a capital com 17 anos de idade, e logo se casou com meu tio*” (julho/2018). Já Vermelho-Preto faz referências a sua outra atividade, a de Youtuber: “*Fiz uma colab com um indígena Xavante para o meu canal no YouTube, desde então mantemos contato*” (Vermelho-Preto, junho/2018). Pergunto: O termo COLAB significa “colaboração” ou tem outro significado? Vermelho-Preto responde:

Quando um produtor de conteúdo da plataforma Youtube (Youtuber), faz um vídeo com outro Youtuber ou uma participação esse ato é chamado de colab. Basicamente é uma colaboração, é que a plataforma tem um vocabulário próprio (Vermelho-Preto, junho/2018).

Com tais declarações, percebo que os professores estabeleceram relações com povos indígenas, o que pode facilitar um caminho para a interculturalidade. Os professores entrevistados apresentaram parte do desenvolvimento de suas propostas para Educação Básica, no que se refere à cultura indígena, os elementos que entendem como importante ser referenciado, com os quais o alunado sente maior identificação etc.

No entanto, aonde os profissionais da educação, professores de Arte buscam informações, referências para o desenvolvimento de suas propostas? Uma das funções do professor de arte é a mediação entre a arte e o público, é “estar entre”. Segundo Martins, “um estar, contudo, que não é passivo nem fixo, mas ativo, flexível, propositivo” (2005, p.54).

Relataram que costumam pesquisar vida e obras de artistas que trabalham com a temática indígena, *sites* e *blogs* que tratem do tema. *Sites* como Museu do Índio, Itaú Cultural, imagens do Museu Dom Bosco são geralmente utilizados (Azul-Vermelho, junho/2018). Entende o professor a necessidade de buscar referências bibliográficas para os seus trabalhos, explica que

Já utilizei do referencial do MEC para abordar a cultura indígena e a lei como base, bem como artigos científicos de pesquisadores da área, dentre outras formas. Comprei dicionário em Guarani para trabalharmos com conceitos da cultura Guarani no teatro. Depende muito da época e do ano (Vermelho-Azul, junho/2018).

No depoimento de Vermelho-Azul, ele aponta para constantes pesquisas, tanto em documentos oficiais, como em artigos acadêmicos, dicionário Guarani, específico de uma etnia, para não generalizar. Conhecer para aproximar, para romper com estereótipo, para dialogar com outros saberes.

Sobre suas referências para o trabalho, Vermelho-Preto responde: *“Sites de geografia e antropologia. Faço um apanhado geral das etnias com a utilização de um mapa e apresento as características das manifestações artísticas de cada etnia”*. Pergunto: que mapa geralmente utiliza para o trabalho? Obtenho a seguinte resposta: *“virtual.ufms.br”* (Vermelho-Preto, junho/2018).

Indica Vermelho-Preto que, para a realização de propostas sobre a cultura indígena, necessita discutir outros aspectos além dos aspectos formais, visuais. Para a discussão, considera aspectos geográficos e antropológicos de uma estética indígena, procurando romper com generalizações, o que demonstra como o trabalho com as culturas indígenas são rizomáticos, necessita de outras áreas do conhecimento. Sugere ainda que apresenta a arte contextualizada.

Os professores informaram as suas fontes de consultas, demonstrando a preocupação com o tema abordado, procurando romper com a folclorização ou com estereótipos. De tal modo, os professores entendem que é necessário ampliar diálogo, informações, formações sobre o tema, desabafam confirmando que: *“há ainda pouco estudos e incentivo deste assunto em sala de aula”* (Laranja-turquesa-roxo, junho/2018); Pereira (2016), sobre as poucas pesquisas sobre a arte indígena no Mato Grosso do Sul, indica a mesma situação. Tassinari (1995), em décadas anteriores, já questionava a falta de materiais didáticos para o trabalho com o tema cultura e arte indígena; Ricardo (1995) já anunciava que os professores tinham que se contentar com uma *“bibliografia didática rala”*.

Se falta referencial, Azul-Vermelho também faz o enfoque sobre os estudos, com a falta de capacitação sobre o tema. No entanto, sugere, em seu depoimento, que a cultura indígena está sendo esquecida, ao afirmar que,

Durante o meu pouco tempo lecionando, percebi que a cultura indígena está sendo aos poucos esquecida. Tanto nas escolas onde em grande parte só é lembrada em datas comemorativas quanto na própria comunidade está, está sendo aos poucos apagada. Em alguns lugares onde a mesma deveria ser discutida vejo a falta de profissionais para abordar sobre esta. A capacitação de profissionais, palestras com os alunos e o acesso a essa cultura necessita de uma maior atenção para que a mesma não venha a ser extinta (Azul-Vermelho, julho/2018).

Sua opinião diverge de Cunha (2014), que apresenta a cultura como dinâmica e que afirma que, nela, ocorrem transformações e que não ficará “presa no passado como se não tivesse futuro”. Urquiza (2016) apresenta como os mecanismos do poder entendiam como os povos indígenas iriam desaparecer, situação que pode ser presente no imaginário coletivo. Outro aspecto a considerar na crítica que a professora realiza e que também aparece nas falas de outros professores colaboradores: “*só é lembrada em datas comemorativas*”, como algo pontual, que está presente no espaço escolar, mas não se faz presente no cotidiano. Silva (2007) apresenta o currículo como uma questão de saber, poder e identidade, sendo este uma seleção para o que a sociedade quer formar. Selecionar, privilegiar, destacar um tipo de conhecimento, é uma questão de poder.

Azul-Verde-Vermelho entende que “*é preciso um olhar com atenção para aulas prática, como visitas em aldeias ou museus indígenas, levar um indígena para dialogar com a comunidade escolar*” (julho/2018), fazendo assim uso das recomendações do Parecer 2015, ao indicar a importância do protagonismo indígena. Vermelho-Preto recorre à atitude profissional. Entende que mais ações deveriam ocorrer. Sugere que, como conteúdo transversal, não pode estar restrito à Arte, à Literatura e à História, outros profissionais deveriam desenvolver propostas sobre o tema.

Que deveria haver uma movimentação maior em relação a isso, deveria ser dedicado um dia de atividades e todos os professores deveriam se envolver, muitos professores são absolutamente leigos e ainda alguns são capazes de fazer comentários incrivelmente preconceituosos em relação não só aos povos indígenas e sua cultura, mas também a cultura negra (Vermelho-Preto, junho/2018).

Alerta, no entanto, para situações com comentários preconceituosos. Preconceitos que teve uma longa e dura história, como já anunciado anteriormente. Professores ‘absolutamente leigos’ e ‘preconceituosos’. Marcas de uma educação colonizadora, e que, para

os relatos aqui apresentados, permanece colonizadora. Arroyo (2013) apresenta como a história criou e legitimou um imaginário social, político, cultural, determinando lugares para os “desqualificados” e reproduzindo uma forma de pensar colonizadora, expressa em comentários preconceituosos. Bonin (2010) alerta que, em alguns casos, a presença indígena em contexto urbano causa estranhamento, como se estivessem deslocados:

Uma das estratégias de interdição da incômoda presença indígena em centros urbanos parece ser a produção de sua ‘morte política’, a partir da noção de que não seriam ‘índios de verdade’, estariam ‘perdendo sua identidade e sua cultura’. Neste contexto, adquirem vigor os saberes que informam quem são, onde vivem, como vivem, que lugares ocupam os povos indígenas, saberes que produzem, também, a impossibilidade de reconhecermos nestes sujeitos que encontramos pelas ruas uma suposta identidade indígena ‘verdadeira’ (BONIN, 2010, p.82).

Situação preocupante, principalmente, em um estado onde os conflitos agrários e sociais são constantes. Turquesa-Vermelho-Azul faz menção ao genocídio e à necessidade de maior movimentação no ensino de Arte, o qual deve propor mudanças:

[...] pois a maior parte da população do nosso estado era de indígenas. Infelizmente com tantas mortes, e a urbanização dos índios, a cultura, tradições e rituais vão se perdendo no tempo. É importante para a História da arte e fundamentos teóricos e práticos dos alunos (Turquesa-Vermelho-Azul, junho/2018).

Lamenta a professora a expropriação das terras indígenas. Arroyo (2016) aborda o processo de culturícidio, que leva ao desenraizamento, à desterritorialização e à desculturização, a partir da expropriação de seus territórios. A professora parece sensibilizada e contrária à situação de mortes; o CIMI (2018) informa que, só no ano de 2017, ocorreram 23 casos de assassinatos de indígenas em Mato Grosso do Sul, situações que exigem diálogos. A professora sugere que a vivência dos povos indígenas, em contexto urbano, perde a sua identificação, tradições e rituais. Porém, como já mencionado, a cultura é dinâmica, se transforma, é ressignificada.

Os professores sentenciam que questões políticas, sociais se fazem presentes nas suas preocupações e que são traduzidas para a efetivação de suas propostas relacionadas à cultura indígena, o que vai ao encontro do que anuncia Silva (2005, p. 100): “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida”. Vermelho-Azul evidencia a necessária postura profissional para a pesquisa, a qual envolve disposição,

conhecimento. Posicionamentos que envolvem diálogo, conflitos, negociações, ressignificações:

Independente da abordagem, é preciso criar conjuntamente ao que está posto. É importante a pesquisa, para não repetição que a escola vem fazendo. Somos agentes da educação, mas continuamos a reproduzir o que está imposto. É preciso repensar e para isso é preciso se aproximar dos povos originários para compreendê-los por meio de outro lugar de fala. Precisamos repensar o que está posto, e discutir de que forma para além do 19 de abril podemos contribuir enquanto seres atuantes da educação (Vermelho-Azul, junho/2018).

Ficou demonstrado que, apesar dos esforços dos professores por atender à Lei 11.645/2008, e com ela, oportunizar uma educação intercultural, os profissionais não parecem satisfeitos com as abordagens realizadas e buscam transformações. Sentem a necessidade de material de pesquisa, de maior apoio do poder público, discussão e estudo sobre o tema cultura indígena. Itens esses que abrem para canais de negociação, para o reconhecimento do “outro” e que propiciam uma educação intercultural.

Vale ressaltar que, sobre o apoio do poder público, no documento Plano Municipal de Educação do município de Campo Grande/MS 2015-2025, publicado no Diário Oficial DIOGRANDE n. 4.299, em 24 de junho de 2015, Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015, em sua Meta 7, quando se refere à Qualidade na Educação, no item Estratégia, visa:

7.1 implantar e implementar, mediante pactuação, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos respeitada a parte diversificada, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio;

7.2 assegurar que

[...]

7.26.3 assegurar a oferta de programa para a formação inicial e continuada, presencial e/ou a distância, de profissionais da educação, com temáticas específicas sobre populações tradicionais, populações itinerantes, comunidades indígenas, quilombolas, negras e o atendimento em educação especial (DIOGRANDE, 2015, p.38).

Apesar de o Plano Municipal de Educação para o Município de Campo Grande 2015-2025, conforme observado, ter a meta de capacitação sobre “comunidades indígenas”, os professores afirmam que não participaram de capacitações referentes ao tema. Os motivos podem ser diversos, tanto relacionados ao não oferecimento de capacitações, quanto o da recusa

em participar delas. Conseqüentemente, professores contam com suas pesquisas pessoais para o desenvolvimento de suas propostas, como trabalho isolados.

Retomo o início da produção de dados para a pesquisa sobre a cultura indígena, quando 15 profissionais relataram suas experiências sobre o tema. Porém 9 sentiram pouco a vontade, inseguros para continuar as conversas. Atribuo a diversos motivos, desde o acolhimento da pesquisadora, falta de interesse pelo tema etc., e até mesmo a falta de materiais para estudo, tempo para o desenvolvimento das propostas, falta de capacitação sobre o tema, situações que geram inseguranças sobre os relatos. Afetamentos.

4.8. SILENCIAMENTOS: processos de colonização e decolonização

O silêncio colonial permitiu um reagrupamento de força, um *tour de force* do colonialismo, uma nova legitimação para inovadoras estratégias de invenção e tradução do outro. Nega-se o que o outro fala e nega-se sua fala possível; ou, em outro sentido, dá-se a autorização para que o outro fale somente do mesmo e, então celebra-se a nossa generosa autorização, a (re)descoberta da voz do outro, não a sua voz (SKLIAR, 2003, p.109).

Para discutir possibilidades de propostas interculturais, considerando a realidade da cidade de Campo Grande, na qual, segundo os dados do IBGE 2010, há um crescimento de populações autodeclarada de indígenas em contexto urbano, questiono se os professores observam a presença de alunos indígenas em suas escolas e em suas salas de aula.

Os professores entrevistados relatam a presença de alunos indígenas em suas aulas, mesmo nenhum trabalhando em escola situada em Aldeia Urbana ou em escolas conhecidas como de grande concentração de indígenas. Reafirmo que que as escolas onde os professores entrevistados trabalham estão situadas: na Região Imbirussu, na região Centro, na região Prosa, na região Segredo e na região Ananhanduizinho. Não sendo contempladas pelos professores entrevistados, as regiões: Lagoa e Bandeira, o que demonstra que os professores, apesar de não atuarem em escolas indígenas, e de trabalharem em escolas de diferentes regiões de Campo Grande, todos possuem alunos indígenas. Situação que leva a refletir sobre as relações estabelecidas entre os pares. Como a diferença é discutida.

Laranja-turquesa-roxo afirmou que teve somente uma criança no 2º ano fundamental; Azul-Verde-Vermelho, um aluno do 4º ano; Vermelho confirma que teve alguns alunos indígenas, conforme o seu relato sobre a cultura indígena já apresentado; Turquesa-Azul

informa que “*sim. Ao perguntar a origem cultural dos alunos em uma aula, muitos disseram ser descendentes de índio*” (Turquesa-Azul, junho/2018). Vermelho-Preto assegura que

Nossa população é bastante miscigenada, então as vezes é difícil dizer se é mesmo indígena ou apenas um descendente, a única vez que tive certeza foi quando um aluno meu do 4º ano se identificou como indígena por estarmos falando sobre arte Kadiwéu, ele disse que tinha parentes em uma aldeia em Miranda. Eu perguntei a ele se sabia o que era etnia, ou se sabia qual etnia eram seus parentes, mas ele não soube responder, eu chuto que são Terena, pela região (Vermelho-Preto, junho/2018).

Vermelho-Preto relata que o aluno do 4º Ano se posicionou como indígena, porém, sem o conceito complexo de etnia. Os professores também comentaram sobre a participação dos alunos indígenas na cultura indígena. De acordo com os relatos, para Laranja-turquesa-roxo, sobre seu aluno indígena, “*Ele gostava de expressar suas experiências*” (junho/2018). Porém, Vermelho-Preto evidencia o silenciamento do aprendiz, conforme o relato da professora: “*No dia que o meu aluno se identificou como indígena, ele trocou algumas palavras eu percebi uma certa sensação de orgulho vindo dele, e de positivo foi só isso, pois após a conversa e ele não realizou as atividades propostas*” (Vermelho-Preto, junho/2018).

Entretanto, para Azul-Verde-Vermelho, a participação de seu estudante ainda era tímida, só apresentou a situação em particular: “*Sua participação nas aulas sobre cultura indígena é tímida, ele é um menino de poucas palavras relacionado ao tema. Consegui que ele falasse do pai indígena em uma conversa particular*” (julho/2018).

No relato de Azul-Vermelho, percebe-se que há em seus alunos indicativos de um certo distanciamento do tema.

Acho positiva a relação entre alunos indígenas e não indígenas. No entanto, percebo ao conversar com tais alunos que a relação destes com sua cultura, na maioria das vezes, está sendo superficial. Ao perguntar sobre seus hábitos, ensinamentos e cultura, muitos não sabem falar e alguns casos comentam que suas vidas não estão ligadas mais a cultura indígena a não ser em datas comemorativas onde participam das festas, mas sem entender os significados das danças, pinturas, rituais entre outras tradições (Azul-Vermelho, julho/2018).

No relato de Azul-Vermelho, aparece uma situação conflitante e de pontos de vistas divergentes. Por um lado, ela entende que a vivência dos alunos com a cultura indígena é superficial, que “*suas vidas não estão ligadas mais a cultura indígena*”, porém aponta

marcadores de etnicidade, em festas comemorativas. Levanto a possibilidade de que o aprendiz participa das tradições, que está em processo da construção do seu saber indígena, e que possui outros códigos que diferem do não indígena, portanto, sem a tradução de significados. Por outro lado, sugere que Azul-Vermelho espera uma resposta mais acadêmica e não vivencial.

Em sintonia com Bonin (2010), nos depoimentos sobre os alunos indígenas, quando salienta que as presenças causam estranhamento, que povos indígenas em contexto urbano, sentem-se desconfortáveis e parece que a sociedade não indígena os expõe a algum tipo de risco: “eles não se enquadram em representações que produzimos para dizer quem são e como são os índios, e assim eles instituem a dúvida sobre a ordem que estabelecemos e nosso controle sobre esta mesma ordem” (BONIN, 2010, p.82).

Turquesa-Azul também revela um certo silenciamento dos alunos sobre o tema; afirma que eles realizaram o solicitado como uma situação de acato, obediência, sem questionamentos, sem conflitos:

Os alunos agiram normalmente na aula de cultura indígena, não senti nada de diferente como alguém com orgulho de fazer parte dessa cultura, ou de relatar alguma experiência ou saber de alguma curiosidade diferente do que falei. Os alunos fizeram as atividades, mas sem manifestação diferente (Turquesa-Azul, junho/2018).

Por sua vez, Vermelho-Azul aborda a convivência escolar, indicando que, nos últimos anos, a situação de identificação de alunos indígenas tornou-se mais evidente, visto que houve o processo de reconhecimento, como a busca de rompimento de preconceitos e estereótipos.

Acho que hoje há um maior entendimento deles [alunos indígenas] para reiterar sua importância e pertinência. Me recordo que na época de estudos no Ensino Fundamental e Médio não poderíamos tocar no assunto para não constranger os colegas indígenas. A escola se omitia de responsabilidade para incluir esses alunos (Vermelho-Azul, junho/2018).

Tais relatos levam a refletir sobre a posição de sujeito destes alunos, sujeitos híbridos e silenciados. Sujeitos em busca de espaço intervalar, aqui e lá. Com tais situações, reflito sobre a afirmativa de Candau (2008) em relação ao diálogo intercultural:

Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe. Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sim reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar (CANDAU, 2008, p.31).

Nesse ponto, ressalto o olhar do professor sobre o trabalho com a cultura indígena e a realidade vivenciada por seus alunos, com identidades produzidas com a experiência de colonização. Mignolo (2005, p.33) alerta sobre a construção do imaginário que é constituído no e pelo discurso colonial e que “é constituído também pelas respostas (ou em certos momentos a falta delas)”. Portanto, silenciamentos que podem ter significados outros, silenciamentos que não são ausências e nem vazios.

4.9 PROFESSORES NÃO INDÍGENAS: silenciamentos

O silêncio (colonial) parece ser somente um convite à mudez do outro ou à confirmação – não idêntica, mas parecida – de sua espacialidade (SKLIAR, 2003, p.106).

Como o foco de estudo são professores não indígenas que trabalham com a cultura indígena, em escolas regulares e não indígenas, visando discutir a tradução realizada, e na procura de aproximação do diálogo sobre a realidade de Mato Grosso do Sul, busco analisar a relação do professor com suas identidades e pertencimentos culturais, uma vez que, para Candau (2008)

Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado ‘natural’. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental (CANDAU, 2008, p.26).

Para a conscientização dos enraizamentos culturais, dos pertencimentos, e entendendo que “não há outra maneira para explicar a maneira como somos e pensamos senão pela ancestralidade” (MIGNOLO, 2013, p.24), perguntei aos entrevistados se autodeclaravam indígenas em contexto urbano ou não. A pergunta causou certo estranhamento, talvez, porque “afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (SILVA, 2005, p.82).

Responderam negativamente, que não pertencem a nenhuma etnia indígena: Vermelho-Azul, Azul-Verde-Vermelho, Vermelho, Vermelho-Preto. Laranja-turquesa-roxo (junho/2018) fica na dúvida e afirma: “*provavelmente, mas não sei identificar*”. Turquesa-Azul afirma que é bisneta de uma Terena. No entanto, estas últimas, não se percebem indígenas, não possuem o sentimento de pertencimento a alguma etnia.

Entendi que poderia continuar a pesquisa com essas colaboradoras, afinal elas não se consideram indígenas. Identidade, na perspectiva desenvolvida na pesquisa, envolve reconhecimento e pertencimento. No entanto, busco conversar mais com Turquesa-Azul a respeito de sua bisavó: Sua avó era materna ou paterna? Ainda vive? Você se sente indígena ou não? E ela faz as seguintes afirmativas:

Minha avó materna. É falecida. Eu sou neta de índio, então de certa forma sim. Na verdade nasci e cresci na cidade, longe dos costumes... mas sempre que tenho que descrever minha origem étnica eu falo: Sou neta de índio, neta de Espanhol (avó paterna nasceu na Espanha) e bisneta de italianos (meu avô paterno era neto de italiano) então sempre relato essas três culturas que são origem da minha família, logo minha também. Tenho mais traços de espanhol que indígena, sou bem branca e de cabelos cacheados, mas a minha mãe é bem bugrona, índia mesmo. Ela lembra bem mais índia que eu. Mas tenho orgulho de ser neta de Índios (Turquesa- -Azul, junho/2018).

Então continuo estimulando para que comente mais sobre a sua bisavó e Turquesa-Azul apresenta novas informações:

Sou bisneta de uma Terena (aldeia Lalima, Miranda MS) ... E a minha avó não continuava costumes indígenas... era muito urbana, normal. Sim, conheço a aldeia Lalima, viajei duas vezes nas férias para lá, em Miranda, com minha mãe, eu deveria ter uns dez anos e a outra vez uns 15 anos de idade. Depois não fui mais (Turquesa- Azul, junho/2018).

Ainda não querendo encerrar o diálogo, questiono diretamente: Você afirma que sua avó era muito urbana, normal. O que é ser normal? A resposta parece ter mais vida, observando um *Print* da conversa no *WhatsApp* expressos na Figura 55:

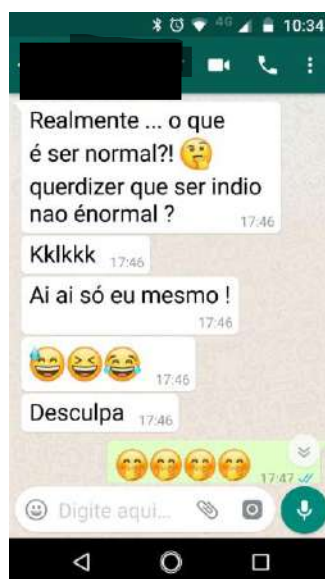


Figura 55 Print1
Acervo pessoal
Conversa com Turquesa-Azul

Os *emojis* utilizados na resposta apresentam sinais de desconstrução de um conceito. As reticências, a figura pensando, indicativos de risadas, três figuras de rostos sorrindo até a gargalhada. Ela mesmo se questiona: “*ser índio não é normal?*” Faz uma autocrítica: “*só eu mesmo!*”. Ao término, pede desculpas, como que desconstruindo o conceito apresentado anteriormente. Logo após, Turquesa -Azul busca explicar o termo:

Acho que eu quis dizer que ela não era uma índia tradicional da aldeia. Acho que eu quis dizer que ela era urbana ... com costumes urbanos. Ela até fazia crochê para vender. Mas não fazia os artesanatos que os indígenas mais tradicionais das aldeias fazem, tipo cerâmica ou pintura. E ela cozinhava também, mas nada de pratos tradicionais indígenas. Era comida do dia a dia, normal. Na verdade, minha avó fazia faxina como profissão ... nada que lembrasse a aldeia. Mas fisicamente (kkkk) não tinha como dizer que ela não era índia. Eu não me pareço com a vó e a mãe (Turquesa-Azul, junho/2018).

Na continuidade do depoimento de Turquesa-Vermelho-Azul, ela sugere que o termo “normal” pode ser traduzido para “não-indígena”. Porém a avó possuía sinais que a indicavam como indígena, uma identidade de negação. O que, para Silva (2005), é questionador, uma vez que:

Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade (SILVA, 2005, p.83, Grifos do autor).

No entanto, a pergunta surge efeitos nos entrevistados. Em uma noite, recebo uma mensagem de Azul-Verde-Vermelho. Entendo que, para uma pessoa enviar uma mensagem próximo à meia-noite, como pode ser observado na Figura 56, dá indícios que o assunto precisa “ser dito”, não pode ser contido. No primeiro momento, penso que enviou para pessoa errada e agradeço o envio:



Figura 56: Print2
Relato de Azul-Verde-Vermelho Acervo pessoal

No relato, apresenta a descrição de uma cena do cotidiano da família de Azul-Verde-Vermelho, o comentário da tia. Percebo novos afetamentos, a entrevistada e seus familiares, como pode ser observado na Figura 57.

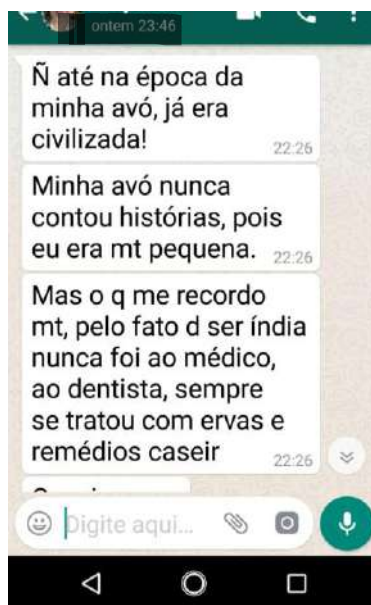


Figura 57: Print3
Relato de Azul-Verde-Vermelho - Acervo pessoal

De acordo com Silva “a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade” (SILVA, 2005, p.83). No relato, a avó “já era civilizada”, o que entendo como quem não seguia os saberes tradicionais de sua cultura, “*nunca contou história*”, marcas de negação, silenciamento, um certo desligamento, porém não vivenciou os saberes envolvidos com a saúde.

As respostas das professoras pertinentes a sua possível identidade indígena encontram similaridade com os relatos sobre a percepção que os alunos tiveram a respeito de suas próprias identidades, quando referenciam os familiares, conforme o relato dos professores apresentado anteriormente. Para expor o sentimento de não pertencimento e, ao mesmo tempo, com alguma ligação “aqui e lá”, nos entrelugares. Termos como “*ser normal*”, “*já era civilizada*”, referência os modos de ser indígena silenciados, não ditos. Não dito em seus preparos de alimentos, não dito em histórias não contadas. Sensação de calar e resistir. Não ditos e presentes. Alunos que não sabem sobre seus pertencimentos, professores que descobrem pertencimentos, invisíveis, silenciados. Mignolo (2013) revela caminhos dos que vivem em fronteiras coloniais:

Há três caminhos possíveis: tentamos nos assimilar, e boa sorte na assimilação; nos adaptamos o melhor que podemos, pois temos que viver; ou, a terceira, nos adaptamos e começamos a construir projetos que apontam para outras formas de vida (MIGNOLO, 2013, p.24).

Espaços contraditórios, diferenças culturais, rupturas de figuras estereotipadas que causam estranhamento. É, no cotidiano, nas banalidades da vida, que o estranho se movimenta, entre o banal da liberdade e sua negação, onde surge o silêncio. Na subjetividade da construção das identidades, que possibilitam estereótipos, conforme anuncia Bhabha (2005):

O fetiche ou estereotipo dá acesso a uma ‘identidade’ baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma. Este conflito entre prazer/desprazer, dominação/defesa, conhecimento/recusa, ausência/presença, tem uma significação fundamental para o discurso colonial (BHABHA, 2005, p.116).

Portanto, as reflexões direcionam para o processo de colonização que afeta o colonizado, como os sujeitos são postos na sociedade, como são representados no imaginário coletivo; o colonizado visto inferiorizado, passivo, silenciado. Processo colonizador, um processo de desconstruir a identidade. Em sintonia com Kincheloe (2007, p.21), entendo que “o poder entra lentamente, pisando macio, para regular e disciplinar vários indivíduos e grupos” e os grupos, muitas vezes, não percebem como são engendrados. Portanto, concordando com Silva (2005), quando afirma 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 (SILVA, 2005, p.96).

Relação de poder que silencia em favor do poder hegemônico, que estabelece pequena parcela de tempo nos espaços escolares para a cultura indígena e uma vasta cronologia para conteúdo eurocentrada. Relação de poder que restringe capacitação sobre o tema aos professores públicos, que não oferece materiais suficientes para o desenvolvimento de suas propostas.

Percebo a importância dos professores colaboradores, círculos cromáticos que buscam propostas com a cultura indígena integradas ao contexto atual. Profissionais que pretendem um processo de descolonização, de novas lógicas e saberes, em transgressão ao que é posto e em busca de outras epistemologias em negociações permanentes.

Seguindo essa linha de raciocínio, no decorrer do capítulo, procurei compartilhar e discutir as experiências relatadas pelos professores colaboradores, sobre a cultura indígena no

ensino de Arte, quando tensões e negociações são evidentes. Conforme relatado, os conteúdos são realizados nos 4º e 5º anos do Fundamental 1. No referencial Curricular da SEMED, conforme apreciado anteriormente, o tema não é demarcado explicitamente em um bimestre ou conteúdo, cabe ao professor estabelecer relações/negociações e incluir o tema em suas propostas. No entanto, as datas comemorativas são as mais escolhidas.

Tensões surgem no decorrer do processo. Em diversos relatos, pode-se apreciar o descontentamento dos professores, o não conformismo com a situação dos diversos povos indígenas e de temas relacionados à diversidade. Relatam preconceitos até mesmo por parte de componentes dos espaços escolares. Situação que os motiva e faz com que busquem uma educação intercultural como canal mais justo para o desenvolvimento de propostas. Todavia, em sua maioria, não teve acesso, na graduação, a debates/ estudos sobre a cultura indígena. Em alguns momentos, apresentam conflitos em entender o estudante indígena e relatam que eles estão “*perdendo sua cultura*”. Os professores demonstram que há o desejo de mudanças, e que a arte se torna um caminho viável, com a discussão estética, com a estesia e com a contextualização das manifestações culturais e artísticas, porém, em alguns casos, faltam esclarecimentos sobre o tema. Um profissional relata: “*acabamos repetindo a situação!*”.

Apresentam, ainda, críticas que impedem um bom desenvolvimento de propostas. Citam o número de aulas destinadas ao tema, sugerindo que o conteúdo não é prioridade; falam sobre a escassez de materiais para as vivências estéticas; o currículo eurocentrado, colonizador, excludentes; pouco material didático e a ausência de capacitações referentes ao tema, apesar de constar no Plano Municipal de Campo Grande/MS de 2015-2025. As iniciativas são isoladas e partem dos próprios professores.

A real efetivação da Lei 11.645/2008 e a busca de propostas interculturais não cabem apenas ao professor. Fazem-se necessárias ações e reflexões sobre a temática indígena, possíveis por meio de capacitações, materiais disponibilizados para acesso e pesquisa, em parceria dos diversos componentes: comunidade, professores, escola, sistema educacional. Torna-se urgente questionar o currículo colonizado, abrir-se à diferença, estabelecer trocas que, assim, o aluno indígena, a cultura indígena, não seja silenciado.

CONSIDERAÇÕES (de partida ou de chegada?): inscrições poéticas, traduções de práticas no ensino de Arte com as culturas indígenas.

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ele renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’; contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia de viver (BHABHA, 2005, p.27).

No decorrer do estudo, inscrições poéticas foram delineadas, traduções de propostas e das percepções de professores sobre as culturas indígenas no ensino de Arte na Educação Básica. Discussões relativas às relações estabelecidas entre o ensino de Arte e as culturas indígenas, as quais propiciaram reflexões sobre a formação da sociedade brasileira como um espaço de encontro entre culturas, no respeito à diferença. Lugar fronteiro que estabelece conexões entre passado-presente, entre-lugares, novos lugares para a cultura. Posicionamentos necessários que impulsionam ações, e que, de acordo com Silva (2005, p.89), “mais do que a partida ou a chegada, é cruzar a fronteira, é estar ou permanecer na fronteira que é o acontecimento crítico”. Consequentemente, as fronteiras deslizantes, com tensões e conflitos, aqueceram e dinamizaram o debate sobre o tema das culturas indígenas na disciplina de Arte, culturas indígenas que percorrem novos espaços, novos entendimentos, ressignificações. Portanto, a pesquisa apontou para a educação intercultural, que assinala possibilidades de caminhos, capazes de contribuir como canal de negociação, abrindo o diálogo com a diferença, de modo específico, entre povos indígenas e não indígenas.

Nos deslocamentos epistemológicos e nas incertezas que o trabalho com a cultura proporciona, nas relações de poder observadas, no desejo de uma educação intercultural e contracolonial, no entendimento de que todos os saberes são importantes e necessários, teço

considerações que não pretendo que sejam finais. Simbolizo, com a imagem da Figura 58, a necessidade de vivenciar as culturas indígenas ressignificadas e não a nostalgia do passado. Metáforas sobre a investigação realizada.



Figura 58. Mulher com cerâmica
Fonte:campograndenews

Na Figura 58, em primeiro plano, aparece o perfil de um rosto feminino, mãos encobertas com substância em tom terroso, mãos que desenham iconografias Terena⁶³ com auxílio de um metal (agulha de crochê). Saberes indígenas, saberes não indígenas que dialogam.

Ao fundo, outra cerâmica desfocada, indícios desfocados de terra e de vegetação. Nos espaços escolares, com seu currículo colonizado, diversas cerâmicas/artes/culturas indígenas foram “desfocadas”, estereotipadas, generalizadas, artes indígenas subjugadas e, ao mesmo tempo, impregnadas de forte potencial político. Assim como as incertezas territoriais, especialmente, em Mato Grosso do Sul, gerando resistência e luta, são desfocadas nas escolas e em outros espaços. Contradições existentes na educação imposta, de caráter padronizador, homogeneizador e monocultural, com a qual, mesmo desfocada, as culturas indígenas

⁶³ Aqui, apresento a iconografia de uma etnia de Mato Grosso do Sul, demarcando a diferença e a identidade, para não correr o risco de generalizações de “iconografias indígenas”.

conseguem negociar suas presenças, como na Lei 11.645/2008. Lei que gera conflitos, mas impulsiona estudos referentes ao tema.

No decorrer do processo da construção da tese, inspirei-me nos saberes das culturas indígenas, representados na mulher anciã (Figura 58), que, com suavidade, expressa significados de uma etnia, seus saberes e ancestralidade. Investiguei as linhas harmoniosas, para, com elas, construir outros desenhos; mas entendi que minhas mãos precisavam estar envoltas nas carícias da terra umedecida, sentir a sua textura. Para minha intenção, precisei usar de todo meu corpo e sentidos para coletar o barro, produzir a cerâmica, levar para queima, esperar esfriar para, então, desenhar com auxílio do instrumento que não é indígena (texto e autores não indígenas), aprender e argumentar com os saberes indígenas para interrogar as traduções das culturas indígenas no ensino e disciplina de Arte. Assim, usei discutir as percepções e propostas de professores de Arte com as culturas indígenas. Intencionei construir desenhos sobre as estéticas e culturas indígenas, com posicionamentos políticos, carregados de poesia, capazes de transmitirem suavidade, mas fazendo denúncias, relatando esperança: educação intercultural no ensino de Arte.

Saberes outros, epistemologias outras, auxiliaram nas análises do campo empírico. Nos registros, procurei, desconstruir e me desterritorializar como pesquisadora não indígena e compartilhar sentimentos estésicos e estéticos, objetivando aguçar todos os sentidos, sentimentos e percepções. Ao proporcionar a fruição da arte de maneira mais holística, questionar a arte e o seu ensino eurocentrado, colonizado; para então, observar arte oriunda da América Latina, arte contracolonial, artes indígenas presentes nos espaços escolares e outros espaços, além dos lugares de origem. Expressões artísticas e culturais ressignificadas, observadas como um “leque de expressões estéticas, éticas, lúdicas e de afirmações políticas” (AGUIAR e PEREIRA, 2015, p.719).

Relatei o convite a dançar, o grito grave (por que o indígena grita?), que busca novos componentes para o ato de dançar. Componentes que, de mãos dadas, sentem a presença e o calor do outro (sim, o *outro* ali estava!) e, juntos, na dança circular que movimenta músculos, vibrações, a qual todos podem visualizar, **olhar** o outro. Movimentos rítmicos em sintonia, coreografia que **respeita as diferenças** individuais para que o dançar tenha sentido, que faz com que os participantes sintam a pulsação quando a dança termina (sensação de euforia – corporeidade, espaços ocupados). Saberes coreográficos de uma expressão artística, ensinamentos **de respeito às diferenças**, acolhida individual para o processo **coletivo**, ensinamentos indígenas para o não indígena.

No **silêncio** (ou silenciamento?), o desejo pelo canto Ofaié. Agonias de um processo colonizador, resistência, esperança de libertação do vazio na ausência do canto (ah... qual será o sabor do cauim tão necessário para o cantar?). O não-dito, mas existente. Assim como diversas etnias silenciadas no ensino de Arte, mas existentes. Alunos silenciados e presentes no espaço escolar. Professores que refletem sobre a sua ancestralidade silenciada. Silêncio subjetivado.

Utilizei linhas mistas e poligonais nas inscrições da pesquisa, proporcionando a **percepção** do ritmo e o som de percussão marcados nos pés do lamento Atikun (*ô henia, henia ô, ô henia, henia ô!*), que, com seus adornos e vestimentas, realiza um espetáculo de ato político (tensões, confrontos, **processos de negociação**). Passado-presente ressignificado. Percepção da presença espiritual ao som do maracá/Mbaraka Kaiowá, compreendendo que não somos apenas corpo e que existem outras formas narrativas comunicativas (**cosmovisões**). Portanto, no processo de construção, tive de escolher “*sementes*” (professores, círculos cromáticos desejosos por relatar suas experiências) e não colocar “*à toa*”, caso contrário, o Mbaraka “*não fica feliz*”! Entender que o Mbaraka, “*assim como nós, quando estamos muito alegres, temos força.*” Força necessária para discutir e me posicionar, defender uma **educação intercultural** no ensino de Arte.

Força para não perder o impulso em argumentar sobre o ensino da Arte em tempos políticos conturbados. Estudo que se inspira na força do jovem que se arrisca aos passos do *break* guarani Ñandeva, misturando danças guaxiré tradicional com *hip hop* (**cultura globalizada**, tradição e contemporaneidade, na qual as **relações de poder** marcam espaços). Jovens que protestam em ações lúdicas que a arte proporciona, que não ficam presos ao passado, que **ressignificam as culturas** e estéticas indígenas.

Ressignificações nas estéticas presentes nas texturas das formas expressivas das cerâmicas Terena, Kadiwéu e Kiquinau, com suas **singularidades e identidades** (mesmo quando “na atualidade: o lugar da diferença parece não ter lugar” (SKLIAR, 2003, p.114). Sim, cada iconografia tem seus **símbolos e significados**, traduzem cosmovisões e, na ampliação do **repertório imagético**, amplia-se o saber e se comunica com o **outro**. **Estética simbólica** que busca, na atualidade, fazer-se presente em outros espaços, como marca distintiva, valorizada, ressignificada, marcando a **identidade**, porém o processo de produção da identidade “oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la (SILVA, 2005, p.84).

Pretendi, ao relatar particularidades de etnias presentes no Mato Grosso do Sul, que se fizesse presente o aroma do aguapé, planta coletada pelos Guató (“*só o suficiente para o trabalho, para não faltar*”⁶⁴) e o frescor da Lagoa Uberaba. Pretendi sentir o cheiro das madeiras queimando para a realização de cerâmicas, fogo que serve para ocar madeiras e transformar o tronco em canoa manun (passado com fronteiras deslizantes, cultura que ressignifica). Pretendi perceber a ausência de informações das formas expressivas dos Camba que vive nas periferias e fronteiras geográficas, geopolíticas, e quantas outras **subjétiuas fronteiras deslizantes** tornaram-se incômodas.

Sim, pouco se fala na escola sobre saberes outros que envolvem a cosmovisão de cada etnia, processos de silenciamentos e **exclusão**, envoltos pela **colonialidade do poder**, que “é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza” (MIGNOLO, 2005, p.34). Por acreditar que todos os **saberes** são necessários, busquei ecos de propostas **interculturais**, anunciadas por Candau e Walsh, para discutir as culturas indígenas no ensino de Arte. Entender a Arte como invenção, criação, transformação, transgressão, capaz de questionar valores e, muitas vezes, propor rupturas, servindo como fio condutor da pesquisa. Assim, o ensino da Arte, nessa perspectiva, favorece uma educação não hegemônica, contracolonial, com disputas de espaços, lutas contra a hegemonia posta.

Na travessia do processo de construção da tese, procurei compreender como professores não indígenas discutem e percebem as manifestações culturais indígenas. Entendo, como Hall (1997), que a “cultura está inscrita e sempre funciona no interior do ‘jogo do poder’”. O colonialismo se faz presente no espaço escolar, que funciona dentro da lógica da colonialidade, refletindo e retratando essa colonialidade. Nesse sentido, poder e conhecimento se encontram radicalmente implicados e, conforme indica Lander (2005, p.84), “a colonialidade do poder e a colonialidade do saber são localizadas numa mesma matriz genética”. Escolas como instituições dessa sociedade colonial refletem essa sociedade e os professores são preparados para uma visão homogênea da cultura.

De acordo com Richter (2003), a imensa provocação e contribuição do ensino de Arte está relacionada à **diversidade** e à **diferença**, uma vez que “diminui o distanciamento entre arte e vida” (2003, p.51), interações com os códigos existentes, estabelecendo sentidos e aproximações. Ponderações que possibilitam o rompimento de preconceitos, discriminações e

⁶⁴ De acordo com a Sra. Catarina: “*não leva mais de 3 talos e colhe tudo com as mãos, para não matar a planta*”.

abrir ao diálogo e às negociações. Processos que levam a perceber que “os ‘outros’, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles” (CANDAU, 2008, p.31). Portanto, necessita discussão, mediação, ressignificação, negociação, tradução. O que, para Mignolo (2005), leva à construção de um repertório e do imaginário coletivo, onde:

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de foras, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera (MIGNOLO, 2005, p.37-38).

A construção do imaginário coletivo recebe influências do ambiente escolar e o ensino de Arte, com o seu currículo, pode contribuir para essa constituição, o que possibilita propostas abertas às diferenças, aos diálogos como espaço de fronteiras. Explorando essa linha de raciocínio, tratei de propostas de professores que visam rupturas ao que está posto. Propostas ressignificadas que, apesar das dificuldades e limitações, buscam traduzir e referenciar a cultura indígena na atualidade com suas particularidades e identidade. De acordo com Bhabha (2005, p.324), “o ato de tradução cultural se dá através de ‘continua de transformação’ para criar a noção de pertencer da cultura. Os entrevistados se apresentaram desejosos da divulgação dos valores das culturas indígenas e não da visão do colonizador, como algo menor, folclorizado. E, embora, muitas vezes, não possuam o aparato para a realização de uma educação intercultural, procuram romper com o olhar assimétrico, o olhar de colonizador ao colonizado. Entendem que não basta a cultura indígena estar na escola, porque os sentidos são estabelecidos em relação a essas culturas.

Os estudos apontaram que os professores discutem as etnias/culturas/saberes indígenas e as suas manifestações atendem à Lei 11.645/2008 e a efetivam. São motivados a desenvolverem propostas, devido à situação sociopolítica de Mato Grosso do Sul e, por isso, pretendem um ensino de Arte descolonizador/contracolonial e intercultural. No entanto, encontram barreiras: currículo colonizado; Dificuldade de acesso a informações referentes ao tema; ausência de formação inicial e continuada; pouco apoio do poder público (capacitação e materiais). Os profissionais da área sentem necessidade de maiores debates em relação à temática. Faz-se necessária a articulação do poder público, no sentido de abordagem/capacitação sobre as culturas indígenas, desenvolvendo propostas em parcerias com escolas e com os professores.

Professores desejam uma educação considerando a **interculturalidade**, porém, encontram obstáculos, suas propostas configuram tentativas isoladas. Buscam a interculturalidade que “pode referir-se a uma abertura que permite a construção de estratégias capazes de identificar, perceber, conviver e trocar experiências com sujeitos de matrizes culturais distintas na construção de um mundo melhor” (SCARAMUZZA e NASCIMENTO, p. 2018, p.563). Apesar de lutas, há um vasto caminho a ser percorrido. Os dados revelam, ainda, que a **diferença cultural** marca espaços e há processos ocultos e hierarquia de conhecimentos e saberes a serem discutidos. Desconstruir para demonstrar como foram construídas, naturalizadas, tornadas verdades, será um longo processo. Propostas interculturais são grandes desafios, caminhos a serem percorridos, desafios na transformação do pensamento, do imaginário.

Enfim, com as explicações sobre os enfoques epistemológicos da pesquisa, ao processo de colonização que reflete no campo educacional, a obrigatoriedade da Lei e o currículo do ensino de Arte, carrego a sensação de que não explorei todos os pontos desejados, uma vez que, no processo de “cartografar a pesquisa”, surgiram novas e potentes dúvidas. Percebo que se tem muito por dialogar, negociar, que é necessário continuar o debate.

Procurei, no percurso de construção da tese, argumentar que as propostas em Arte, evidenciam, além da forma, da estética, o conteúdo, o subjetivo, os discursos e as relações de poder, a colonialidade. E, assim, as relações estabelecidas entre as culturas indígenas o ensino de Arte, propiciam reflexões sobre a escola como um espaço de encontro entre culturas, no caráter do respeito à diferença. Percebo que o ensino de Arte, especialmente na Educação Básica, com propostas visando a uma educação intercultural, pode contribuir para ser um canal de negociação, abrir ao diálogo com a diferença, de modo específico, entre povos indígenas e não indígenas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Rodrigo Luiz Simas. PEREIRA, Levi Marques. A universalidade da arte e a pesquisa da produção artística entre os povos indígenas em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, Graciela. COMBÈS, Isabelle (Orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015, p.709-725.
- ANDRADE, J. A., SILVA T. A. A. (Orgs.). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das indígenas**. Recife: Edições Rascunhos, 2017.
- ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITTO, Sérgio. **Comida WEA**, CD “Jesus não tem dentes num país dos banguelas”, 1987, quarto disco da Banda Titãs (4 min).
- ARAÚJO, Ana Valéria et al. **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- ASSOCIAÇÃO JULIANO VARELA – especializado em síndrome de down. Adote um down. Disponível em: <<https://www.julianovarela.org.br/>>. Acesso em: novembro de 2018.
- BACKES, José Licínio. **Trajetórias, marcas, angústias, ambivalências, negociações ou... da introdução**. UNISINOS: São Leopoldo, 2005.
- BACKES, José Licínio. NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. In: **Série - Estudos** (Dossiê Fronteiras), n. 31, jan./jun.2011. Campo Grande: UCDB, p.25-34.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- BARBOSA, A. Mae. **Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.
- BARBOSA, A. Mae. **Tópicos e utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, A. M. e COUTINHO, R.G. (Orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
- BITTENCOURT, C. M; LADEIRA, M. E. **A História do povo Terena**. Livro didático. MEC: Brasília. 2000.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas... Quais narrativas contam em práticas pedagógicas?** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, p.220, 2007.

_____. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferença e diversidade? **Currículo sem fronteira**. v.10, n.1, p.73-83, jan./jun., 2010.

BONIN, I.T.; RIPOLL, D., AGUIAR, J.V. A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação – algumas tendências e enfoques analíticos. **Educação**. Porto Alegre. v. 38, n. 1, p. 59-69, jan./abr. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF. 1997.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed. Rev. Ampl. São Paulo. 1998.

_____. **Lei nº 10.639, de 09.01.03**: altera a Lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Brasília. 2004.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília. 2004.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 22/2005. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf>. Acesso em: janeiro de 2017.

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

_____. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. SEMED. Campo Grande, 2008.

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

_____. Lei 13.278 de 3 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>>.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga

a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. versão Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. NOTA TÉCNICA n.11/2017/PFDC/MPF. Assunto: **Liberdade de expressão artística em face da proteção de crianças e adolescentes**.

_____. Medida Provisória 870 de 1º de janeiro de 2019 (república no DOU de 3.1.2019 - Edição extra n. 2-A). Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/679327753/medida-provisoria-870-19>>. Acesso em: 2 de janeiro de 2019.

BIASOLI, Carmen Lúcia Albadie. **A formação do professor de arte: do ensaio... à encenação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BODY Art. ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3177/body-art>>. Acesso em: 05 mar. 2019. Verbete da Enciclopédia.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARDOSO JR, W. CANDAU, V. M. F. Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. **Educação**. Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 721-740, out./dez. 2018.

CAMPOS, Judas Tadeu. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255. ano 2011.

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

_____. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**. Porto Alegre, v.37, n.1, p.33-41, jan./abr. 2014.

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo. v. 46, n. 161 jul./set.2016.

CASTILHO, M.A. SANTOS, M.C.L. GOMES, R. M. Cerâmica Terena: patrimônio imaterial. **Tellus**, Campo Grande. ano 10, n. 19, p.231-238, jul./dez.2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2005, 2007, p. 159-186.

CASTRO, Iára Quelho de. Os Kinikinau: persistência e percepções. In: CHAMORRO, Graciela. COMBÈS, Isabelle (Orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015, p.267-276.

CASTRO-GÓMEZ e GROSGOUEL 2007 In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón (Compiladores). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad**

epistémica más allá del capitalismo global. Editores– Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - Clacso, 2005, p.80-87.

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

COLI, Jorge. O que é Arte. 11. ed., São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1990.

CUNHA, Manuela Carneiro, CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CRIME Barato. Longa-metragem . Direção e produção de Mhiguel Horta. Campo Grande : 2015. (95 min.)

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP., 233p., 2000.

DUTRA, Carlos Alberto dos Santos. A última fronteira ofaié: a resistência de um povo indígena. In: CHAMORRO, Graciela. COMBÈS, Isabelle (Orgs). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015, p.217-227.

FANON, Frantz. **Pele negra. Máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Editora Fator, 2015.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar betepapos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p.235-154.

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

FONSECA, T. M; NASCIMENTO, G. M. L.; MARASCHIN. C. (Orgs). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

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, p.35-47.

FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina; BOZZANO, Hugo Luis Barbosa. **Arte em Interação: Ensino Médio**. 1 ed. São Paulo: IBEP, 2013.

GAUTHIER, Jacques. Carta aos caçadores de saberes populares. Conversação com Elisa Pereira Gonçalves. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Educação popular hoje**. São Paulo: Edições Loyola, 1998, p.181-212.

_____. **O oco do vento: metodologias da pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. Curitiba: CRU, 2012.

_____. **Parecer de Qualificação de Doutorado**. Salvador, 13 de dezembro de /2018.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In:_____. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.157 -164.

GOMES, Tânia Maria de Oliveira. **As pin-ups contemporâneas:** dos moldes da moda ao modo de vida: um estudo sobre éthos, estereótipos e ideologia em blogs com temática retrô. Tese (Doutorado em: Linguística do Texto e do Discurso.). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, p.312. 2017.

GROSGOUEL, Ramón Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL Ramón. (Org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p.63-77.

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

_____. **Da diáspora:** identidades culturais e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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

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”. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 138 p. 2008.

_____. A. C. **Dialogando com pesquisas sobre a Lei 11645 e o ensino de Arte:** mapa de produções. Sem. Povos Indígenas 2017.

_____. Cultura Indígena, Ensino de Arte e a Lei 11.645/2008: possibilidades interculturais. **Diário de Campo.** PPGE/UCDB. Campo Grande, 2017-2018.

HENRIQUE, Ruth. Os Camba: relações e construções identitárias na fronteira Brasil-Bolívia. In: CHAMORRO, Graciela. COMBÈS, Isabelle (Orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul:** história, cultura e transformações sociais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015, p. 391-404.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010.** Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em:janeiro de 2019.

KINCLHELOE, J. L.; O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCLHELOE, J. L.; KATHLEEN, S. B; **Pesquisa em Educação:** Conceituando a bricolagem. São Paulo: ARTMED. 2007.

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil:** agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C/Arte, 2009. 128 p.; (Historiando a Arte Brasileira – Didática)

_____. Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas. **Revista Proa**, Campinas. n. 02, v. 01, p, 1-24, 2010.

LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - Clacso, 2005.

LARAIA, Roque d e Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. 17. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar E., 2004.

MATTOS, Milton Pelegrino de. KUIN, Ibã Huni. Por que canta O MAHKU – Movimento Dos Artistas Huni Kuin? **GIS - Gesto, Imagem e Som - Revista de Antropologia**. São Paulo, v. 2, n.1, p.61-82, maio (2017).

MARASCHIN C.; RANIERE E.; Bricolar. In: FONSECA, T. M; NASCIMENTO, G. M. L.; MARASCHIN. C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p.39-42.

MARTINS, Carlos. Escultura inaugurada na capital simboliza a mulher trabalhadora indígena. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/escultura-inaugurada-na-capital-simboliza-a-mulher-trabalhadora-indigena>>. Postado em: 10 dez. 2012. Acesso em: Agosto de 2018.

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

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, F. D. Giza; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino de Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

MARTÍRIO. Documentário sobre a situação de vulnerabilidade dos povos indígenas que têm seu direito à terra garantido pela Constituição. O filme, realizado pelo cineasta Vincent Carreli em parceria com Ernesto de Carvalho e Tita, retrata a luta histórica dos Guarani Kaiowá. Brasil, 2016. (160 min.).

MEYER, Dagmar Estermann E., PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso, 2005. p.33-49.

_____. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. **IHU ON-LINE Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. São Leopoldo, RS. n. 431, Ano XIII; p.21-25. - 04/11/2013.

MOREIRA, A. F., CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, A.F.B. Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios. **Educação on-Line (PUCRJ)**, Rio de Janeiro, v.4, p.1-14, 2009.

NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004.

_____. A. C.; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A cosmovisão e a representação das crianças indígenas Kaiowá e Guarani: o antes e depois da escolarização In: **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber, 2011. p. 21-44.

NELSON, Cary, TREICHLER, Paula, GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 7-38. 15 de novembro de 2017.

OBRAS SÃO ACUSADAS DE BLASFÊMIA, PEDOFILIA E RACISMO; veja controvérsias. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/10/1923578-obras-sao-acusada-s-de-blasfemia-pedofilia-e-racismo-veja-controversias.shtml>>. Acesso em: 15 de novembro de 2017.

OLIVEIRA, Ariadne Freitas Bianchi de. **Hip Hop como processo comunicacional e sociabilidade para jovens indígenas de Dourados – MS**, Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) Faculdade de Comunicação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015. p. 248.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. **Os argonautas Guató, aportes para o conhecimento dos assentamentos e da subsistência dos grupos que se estabeleceram nas áreas inundáveis do Pantanal Matogrossense**. Dissertação (Mestrado em História). Porto Alegre, PUCRS, p.210,1995.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimento e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann. E., PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p.25-47.

PASSOS, M. C. P. Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 227-242, jan./mar. 2014.

PELEGRINI, Fábio. REINO, Daniel (Orgs.). **Vozes das Artes Plásticas**. Campo Grande: FCMS, 2013.

PEREIRA, Marcos Vilela. Educação Estética e interdisciplinaridade. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.). **Ensino de Artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p.215-236.

PEREIRA, Kátia Helena. **Como usar artes visuais na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS 2015-2025, publicado no Diário Oficial DIOGRANDE n. 4.299, em 24 de junho de 2015, LEI n. 5.565.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/gua-to>>. Acesso em: 06 de novembro de 2017.

PROENÇA, Graça. **Descobrimo a História da Arte**. São Paulo: Ática, 2005.

PROJETO PAREDE. Disponível em: <<http://mam.org.br/exposicao/projeto-parede-iba/>>. Postado em: 27 set. - 17 dez. 2017. Acesso em: Julho de 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - Clacso, 2005, p.107-130,

RAMOS, Flávia Regina Oliveira e HEISFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. Reforma do ensino médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE**, Curitiba, PR, 2017, p. 18285-18300.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RICARDO, Carlos Alberto. "Os índios" e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus**. Brasília: Global, 1995, p.29-60.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez., 2006.

ROSSINI, Andrezza. Diretor e professora são afastados após polêmica com exposição em escola. Disponível em: <<http://paranaportal.uol.com.br/cidades/exposicao-em-escola/>>. Postado em: 31 out. 2017. Acesso em: 15 de novembro 2017.

SANCHEZ, Izabela. Artista tentou combater o machismo e a pedofilia, mas foi julgada no cadafalso. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/lado-b/artes-23-08-2011-08/artista-tentou-combater-o-machismo-e-a-pedofilia-mas-foi-julgada-no-cadafalso>>. Postado em: 19 nov. 2017. Acesso em: 15 setembro 2017.

SANTOS, Tania S. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para pesquisa social. In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun., p.120-156, 2009.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. NASCIMENTO, Adir Casaro. Produzir a educação intercultural na escola indígena: desafios aos educadores de um novo tempo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 550-565, maio/ago. 2018.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso de imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann. E., PARAÍSO, Mar Lucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p.263-280,

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **Interdisciplinaridade na temática indígena: aspectos teóricos e práticos da educação, arte e cultura**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, p.169. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte Autêntica, 2007.

SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus**. Brasília: Global, 1995.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Educação estética: contribuições para pensar a formação de professores de artes. **Anais da XIV Jornada do HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa**. UNIOESTE, Foz do Iguaçu-PR. ISSN: 2177-8892 .2017.

SILVA, Clarissa Santos. MÜLLER, Maristela. Mapas de ausências: um olhar sobre as licenciaturas em artes visuais no rio grande do sul e no nordeste. **25º Encontro ANPAP** (Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas). Arte: seus espaços e/em nossos tempos. Porto Alegre, RS, 26 a 30 de setembro de 2016.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Orgs.). **Cultura, poder e educação**: Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

SIQUEIRA JR, J. A iconografia Kadiwéu atual. In: VIDAL, LUX (Org.). **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética. São Paulo, Studio Nobel, 2000, p.265-277.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: D&A, 2003.

SOUZA, M. I. P.; FLEURI, M.; In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP &A, 2003. p.53-84.

SOUZA, Marinês Viana. **Entre Ajuricaba (s) e Zumbis (s)**: currículo e diversidade cultural. A inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de Artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação), PUC-SP. São Paulo, 300p., 2010.

SOUZA, Rosaldo de Albuquerque. **Sustentabilidade e processos de reconstrução identitária entre o povo indígena Kinikinau (Koinukunôen)** em Mato Grosso do Sul. Dissertação de mestrado em Desenvolvimento Sustentável, UnB, Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS). Brasília-DF, Dezembro/2012, p.61.

TASSINARI, A. M. I. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. Brasília: Global, 1995, p.445-479.

THOMAS, Mariana Schnorr. **O que se pode aprender sobre a arte dos povos indígenas em dois livros didáticos de Arte do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Luterana do Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação. Canoas, p.161, 2018.

TORRES, Thaila. No campo dos índios conheci o povo que luta e se adapta sem perder a identidade. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/no-campo-dos-indios-conheci-o-povo-que-luta-e-se-adapta-sem-perder-a-identidade>>. Postado em: 14 maio 2017. Acesso em: junho 2017.

ULIAN, Gabriel. Atikum: processos de territorialização de um grupo indígena do Nordeste em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, Graciela. COMBÈS, Isabelle (Orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul**: história, cultura e transformações sociais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015, p.405-422.

URQUIZA, Antonio Aguilera. Povos Indígenas no Brasil: das margens da indiferença ao direito às diferenças culturais. In: GUERRA, Vania Maria Lescano, ALMEIDA, Willian Diego (Orgs.). **Povos indígenas em cena**: das margens ao centro da história. Campo Grande, MS: OMEP, 2016. p.40 – 51.

VIDAL, LUX (Org.). **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel, 2000.

VIEIRA, Thaís Leão. VERDE, Aline Xavier Cana. Movimento divisionista e as diversas interpretações na historiografia: análise do Movimento Guaicuru. **Albuquerque: Revista de História**, Campo Grande, MS, v. 2, n. 3, p. 155-170, jan./jun. 2010.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, p. 2015.p.228.

_____. Elementos Acerca da Sociodiversidade dos Povos Indígenas no Brasil e em MS. In: AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário (Org.). **Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2016, p.53-81.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad Del poder: um pensamiento y posicionamiento “outro” desde La diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFUGUEL, Ramón (Compiladores). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Editores– Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. RJ: Ed.7 Letras, 2009, p.12-41.

WALSH, Catherine. Estudos (inter) culturais na chave decolonial. In: **Tábula Rasa**. Bogotá, n.12, p.209-227. jan./jun. 2010.

ANEXO

ANEXO A
REFERENCIAL CURRICULAR: 4º ANO

CONTEÚDOS DE ARTES VISUAIS - 4º ANO			
Para o planejamento das aulas, propõe-se a organização dos conteúdos de forma horizontal. Esta forma de organização caracteriza-se em ser um encaminhamento metodológico, pois em toda ação pedagógica planejada devem estar presentes conteúdos articulados aos eixos. As linguagens artísticas música e teatro devem ser trabalhadas articuladas aos conteúdos de artes visuais, respeitando a formação do professor.			
EIXO I - COMPRENSÃO HISTÓRICA E CULTURAL DA ARTE VISUAL		EIXO II - PRODUÇÃO E FORMAS DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA	
MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM	OBJETIVOS	
ARTE DE/EM CAMPO GRANDE	Ponto Linha Cor Forma Planos Superfície Textura	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer artistas e obras das artes visuais campo-grandenses. Perceber os estilos e temáticas das representações artísticas campo-grandenses. Reconhecer forma tridimensional, superfícies variadas e texturas. Reconhecer a Arte como saber cultural gerador de significação e integrador de identidade. Identificar e elaborar composições artísticas, explorando os elementos da linguagem visual. Reconhecer a Arte como linguagem humana produzida num contexto cultural e histórico. 	
ARTE NO COTIDIANO: cores e formas.	Volume Figura/fundo Proporção Harmonia Simetria	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer diferentes propriedades das cores e das formas geométricas, identificando-as no cotidiano. Reconhecer forma tridimensional, superfícies variadas e texturas. Identificar as formas bi e tridimensionais, relacionando-as aos objetos que fazem parte do dia a dia. Reconhecer as formas e as cores nas obras de artistas sul-mato-grossenses. Interagir com vários materiais, instrumentos e procedimentos, a fim de despertar o pensamento artístico, percepção estética, sensibilidade, percepção, imaginação e fruição de produções artísticas. Construir objetos artísticos, explorando a tridimensionalidade, a figuração e abstração. Identificar a diversidade de produções artísticas da cultura local: artistas e obras de arte. Identificar as relações estabelecidas com a Arte local, com ênfase na cultura regional. Identificar e apreciar as produções artísticas das várias culturas e etnias: indígena, japonesa, europeia, americana, gaúcha, paraguaia, etc. Reconhecer manifestações artísticas locais, por meio do artesanato, literatura, música, dança, brinquedos, folclore, costumes, crenças, gêneros e histórias do patrimônio cultural familiar do aluno. Reconhecer as intervenções artísticas no cotidiano da cidade. Elaborar produções plásticas e visuais, utilizando o recurso da perspectiva. Explorar espaço, objeto e formas em diferentes suportes e materiais. Identificar os elementos visuais, percebendo: linha, cor, forma, e perspectiva. Reconhecer o efeito tridimensional na imagem numa superfície bidimensional. Identificar, apreciar e ler imagens de obras de Arte, bem como produções de artistas que retratam o cotidiano e a estética urbana. 	
ARTE NA CULTURA REGIONAL		<p>TÉCNICAS: desenho, pintura, modelagem, dobradura, recorte, colagem, origami e tangaram.</p> <p>GÊNEROS NA PINTURA: retrato, autorretrato, paisagem urbana, cenas do cotidiano, fotografia, etc.</p> <p>GÊNEROS NA FORMA: desenho, pintura, escultura, fotografia, Literatura, etc.</p>	
4º Bimestre	INTERVENÇÃO S URBANAS		

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Para atingir os objetivos do referencial teórico-metodológico é preciso fazer a articulação dos conteúdos por meio de dois eixos de aprendizagem: **eixo I - compreensão histórico-cultural da arte: manifestações das linguagens e elementos da linguagem artística; eixo II - produção artística: formas de expressão artística.** A apresentação dos eixos representa uma organização didática e na prática são indissociáveis: a produção artística depende da compreensão histórico-cultural e vice-versa.

As manifestações das linguagens propõem que a compreensão das produções artísticas e culturais de Campo Grande, compreendendo e dialogando com a cultura que o cerca, com os elementos da linguagem visual e com o contexto estético e social. Logo, os elementos da linguagem artística proporcionam o ensino e aprendizagem dos conteúdos, sobretudo que o aluno compreenda as manifestações artísticas existentes na família e no bairro, bem como realize estudos das representações imagéticas da família em obras de arte. A partir do exposto, o ensino e

REFERENCIAL CURRICULAR: 5º ANO

CONTEÚDOS DE ARTES VISUAIS - 5º ANO			
Para o planejamento das aulas, propõe-se a organização dos conteúdos de forma horizontal. Esta forma de organização caracteriza-se em ser um encaminhamento metodológico, pois em toda ação pedagógica planejada devem estar presentes conteúdos articulados aos eixos. As linguagens artísticas música e teatro devem ser trabalhadas articuladas aos conteúdos de artes visuais, respeitando a formação do professor.			
EIXO I - COMPREENSÃO HISTÓRICA E CULTURAL DA ARTE VISUAL		EIXO II - PRODUÇÃO E FORMAS DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA	
MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS	ELEMENTOS DA LINGUAGEM		
1º Bimestre HISTÓRIA DA ARTE DE/M MATO GROSSO DO SUL	Ponto Linha Cor	Figurativa Abstrata Figura-fundo Bidimensional Tridimensional Pintura	OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o contexto histórico, as características, artistas e obras sul-mato-grossenses. • Reconhecer os principais aspectos formais e temáticos da pintura sul-mato-grossense. • Identificar as influências artísticas e formas de expressões na Arte e na cultura sul-mato-grossense. • Identificar os elementos das linguagens artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em Arte. • Elaborar produções artísticas com utilização dos elementos visuais, de formas diversificadas.
2º Bimestre A ARTE REGIONAL LOCAL	Forma Planos Superfície Textura Volume	Desenho Colagem Gravura Escultura	
3º Bimestre PATRIMÔNIO ARTÍSTICO E CULTURAL	Figura/fundo Proporção Harmonia Simetria	Fotografia Contrastes Deformação Performance Instalação	
4º Bimestre ARTE CONTEMPORÂNEA : transformações e rupturas.		TÉCNICAS: desenho, pintura, modelagem, dobradura, recorte, colagem, origami e paper art . GÊNEROS NA PINTURA: retrato, autorretrato, paisagem urbana, cenas do cotidiano, fotografia, etc. GÊNEROS NA FORMA: desenho, pintura, escultura, fotografia, Literatura, etc.	

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS