



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ARTES COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA E
NA FORMAÇÃO DE SEUS (SUAS) PROFESSORES (AS)

Isabel Cristina Ferreira Aranha

MANAUS
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ISABEL CRISTINA FERREIRA ARANHA

ARTES COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO DA ESCOLA INDÍGENA E
NA FORMAÇÃO DE SEUS (SUAS) PROFESSORES (AS)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Helena Dias da Silva.

MANAUS
2009

ISABEL CRISTINA FERREIRA ARANHA

ARTES COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO DA ESCOLA
INDÍGENA E NA FORMAÇÃO DE SEUS (SUAS) PROFESSORES
(AS)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Helena Dias da Silva.

Aprovada em 19 de junho de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosa Helena Dias da Silva – Presidente
Universidade Federal do Amazonas - FAGED

Prof.^a Dr.^a Lucíola Inês Pessoa Cavalcante – Membro
Universidade Federal do Amazonas - FAGED

Prof. Dr. Carlos Guillermo Rojas Niño – Membro
Universidade Federal do Amazonas - FAGED

DEDICATÓRIA

À minha querida avó, Maria Amed das Chagas (in memoriam), um exemplo de que nunca é tarde para realizar seus sonhos, mesmo não tendo realizado todos; mas criou em suas quatro filhas grandes vencedoras, de tal maneira que brilham por onde passam levando em seus atos que o que vale é ser e não ter.

AGRADECIMENTOS

*Primeiramente a Deus que me criou e me deu capacidade de realizar o necessário para que eu seja
suficientemente feliz;*

*Aos meus pais Sávio e Teresa Raquel que por toda minha vida não pouparam esforços de incentivar
meu crescimento, moral, intelectual e físico. Não somente por suas sabedorias, mas principalmente
pelo exemplo de vida que eles têm desenhado tanto nas lutas como em suas vitórias;*

*Ao meu marido, Tiago, por sua dedicação comigo, compondo a cada dia a eternidade de viver em
amor, carinho e compreensão;*

*Aos meus irmãos Jamel, Daniel e a minha mais nova irmã, Alessandra Karen, por sempre torcerem
por mim;*

Ao meu querido avô, Manoel, pelo carinho e dedicação que sempre teve comigo;

*À minha tia e professora Valéria, pelo apoio e acompanhamento desde que iniciei minha caminhada
na vida escolar, com tanto carinho e dedicação, a qual é inspiração para mim na vida profissional;*

*Aos meus tios Rodinaldo, Moisés; minhas tias Daisy e Ana Cláudia; meus primos Tiago Vinícius,
Carlos Henrique e João Guilherme, e primas Ana Luiza e Maria Gabriela por depositarem tanto apoio
e carinho especialmente nessa minha caminhada acadêmica;*

Aos meus segundos pais, Josué e Francisca, pelo apoio, conselhos e confiança;

À minha amiga Juliana que me acompanha desde o curso de Pedagogia, pelo apoio e incentivo;

Aos meus amigos Rayglon e Patrícia, como sua filha Ana Luísa, pelo apoio e incentivo, que se fizeram significativamente presentes nas horas alegres e tristes nos apoiando! Jamais vou esquecer tanto esmero e amor que vocês dispensaram a mim;

Aos queridos irmãos em Cristo Leendert e Nely Oranje pelo apoio e incentivo, especialmente nos seus conselhos de vida e amor;

Ao Prof. Carlos Rojas pela por me ter apresentado esse mundo de Artes de modo a estimular minha vida acadêmica e profissional, e também pela oportunidade de estar fazendo esse trabalho;

Ao grupo de Pesquisa "Formação do (a) Educador (a) no Contexto Amazônico":

Prof.^a Ana Alcídia e Prof. Carlos Humberto, pela força, ajuda e contribuições nessa caminhada;

Prof.^a Lucíola Inês, por me ajudar a entender o quanto a vivência de Artes era importante para mim, incentivando-me nessa investigação e aprofundamento deste trabalho, como suas contribuições na qualificação,

Prof. Silvério por sua sabedoria, calma e contribuições;

Romy, Ritinha e Elciclei por me fazerem sentir tão querida,

Cláudio, Luciana, Fabiana e Willas pela companhia e torcida neste percurso;

E especialmente à Prof.^a Rosinha, pela capacidade de mover montanhas em tudo o que faz, pelo seu carinho, disposição, contribuições, conselhos, e acredito que por ela foi possível fazer o que conquistamos até aqui!

Ao pesquisador João Augusto Dantas de Oliveira (Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia - INPA), por sua valiosa contribuição ao Abstract,

Aos professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação pelos conhecimentos transmitidos durante esse processo;

Ao Programa de Pós-Graduação pela oportunidade de construir essa experiência na minha vida profissional;

E à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro que foi de extrema importância para o desenvolvimento desse trabalho.

Além da Pesquisa

*Em busca de alguma verdade
queremos encontrar respostas,
conhecer o novo
e indagar o presente
construído desde o passado.
Eu pensava no gelo das discussões,
na frieza dos pensamentos,
na solidão das reflexões
e no escuro da decepção.
No entanto, no auge da discussão na mesa
dentro das quatro paredes,
entre leituras e interpretações,
no anseio de entrelaçar as concepções,
de organizar as produções
é que se fortalece o grupo:
pois cada um completa a cada um,
o individual torna-se coletivo.*

*Não no ser isolado,
mas no compromisso
de um precisar do outro.
E vamos além...*

*Criar coragem para viajar de barco,
a andar no mato,
a se perder entre as águas.
Imensas águas,
elas abrigam seres vivos,
há uma vegetação extensa: floresta, rio, natureza.
Nesse horizonte,
estamos em busca de verdades,
como o olhar de antes,
vê que nem criança
num caminho sem conhecer,*

*sem entender.
Não iremos como entendedoras,
mas como pessoas que
têm muito o que aprender,
com sede de saber.
Em acreditar que é possível mudar
e revolucionar o mundo que nos envolve com o conhecimento.*

*Isabel Cristina Ferreira Aranha
Autazes, 21 de maio de 2004.*

*Estávamos no Contexto do Projeto de Pesquisa do CNPq, fazendo o III Encontro de Formação
Continuada de "Meio Ambiente" com os Professores(as) Mura de Autazes.*

RESUMO

Esta Dissertação se propôs a analisar a presença de Artes enquanto disciplina no currículo da escola indígena e nos Cursos de Formação de seus(suas) professores(as), tanto no nível médio (Magistério Indígena) como Superior (Licenciaturas Específicas). Para isso primeiramente descrevemos a trajetória da disciplina de Artes na Educação Escolar brasileira, o contexto dessa trajetória e as concepções que foram elaboradas pelos arte-educadores do país. Num segundo momento aprofundamos a discussão acerca da educação escolar indígena, contextualizando seus movimentos, suas conquistas no campo da legislação - desde a Constituição de 1988 até os artigos na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No terceiro momento, procuramos promover um diálogo entre a disciplina de Artes e a Educação Escolar Indígena através do conceito de Expressão Cultural, que é um conceito mais recente na Área de Artes. Como resultado deste estudo - de caráter predominantemente documental/bibliográfico - chegamos ao entendimento de que há uma íntima ligação entre os conceitos de expressão cultural e interculturalidade pois no atual momento da escola brasileira - indígena e não-indígena - nada é mais necessário do que uma educação intercultural, respeitadora e socializadora que abranja os diferentes não por serem desiguais, mas por encontrar no conflito da diferença a riqueza da diversidade, a tensão promissora do diálogo entre as diversas culturas. Afirmamos que a disciplina artes na educação (indígena e não-indígena) tende a fortalecer a questão das culturas, enquanto afirmação de identidade e valorização do que se é, a partir de manifestações culturais e artísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena, Disciplina de Artes, Interculturalidade.

ABSTRACT

The proposal of this dissertation is to analyze the presence of Arts as a subject in the Indigenous school curriculum and in the formation courses for their teachers, both on high school (Indigenous Teaching) and university (Specific Degrees) levels. Firstly it is described the path of the subject of Arts in the Brazilian education, its context and the concepts that were developed by art educators in the country. In the second stage the discussion about indigenous education is deepened, contextualizing their movements, their achievements in the field of law - from the 1988 Constitution up to the articles in the current Law of Directives and Bases of National Education. In the third stage, we promote a dialogue between the subjects of Arts and the Indigenous Education School through the concept of cultural expression, which is a newer concept in the arts area. As a result of this study - predominantly documental/bibliographic - we reached an understanding that there is a close link between the concepts of cultural expression and interculturality because at this time of Brazilian school - indigenous and non-indigenous - nothing is more necessary than an intercultural education, respectful and socializing including the different, not for being unequal, but for on the conflict the wealth of diversity, the promising stress of the dialogue between different cultures. We can state that the subject of arts in education (Indigenous and non-Indigenous) tends to strengthen the issue of cultures, as an affirmation of identity and enhancement of that oneself is, from cultural and artistic signs.

KEYWORDS: Indigenous School Education, Discipline of Arts, Interculturality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
-------------------------	----

CAPÍTULO I	
1 - ARTES: TRAÇANDO O CAMINHO DA DISCIPLINA DE ARTES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	22
CAPÍTULO II	
2 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	43
2.1 Artes na Educação Escolar Indígena.....	59
2.2 Formação de Professores Indígenas no Amazonas: um olhar no Magistério Indígena Pira-Yawara/SEDUC e nas Licenciaturas Específicas da UFAM e UEA.....	69
2.2.1 Projeto Pira-Yawara.....	70
2.2.2 Licenciatura Específica da UFAM.....	72
2.2.3 Licenciatura Específica da UEA.....	74
CAPÍTULO III	
3 - DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A DISCIPLINA DE ARTES: ENCONTRANDO SIGNIFICADO PARA EXPRESSÃO CULTURAL.....	78
3.1 Experiência Estética: Dimensão criativa e estética.....	78
3.2 A disciplina Expressão Cultural e Educação da Faculdade de Educação (UFAM)....	79
3.3 Artes e Expressão Cultural.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	97

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em Educação na Região Amazônica temos que necessariamente pensar na diversidade e pluralidade cultural que preenche tal espaço geográfico. Além disso, pensar também que existe divisão de classes e que a Educação Escolar ainda é privilégio de poucos.

Portanto, o campo de Artes na educação pode ser um potencial libertador, transformador, generoso e solidário, ele tem capacidade de transformar, de vivificar, de criar novos horizontes e esperanças. Porém, a Arte elitista por tanto tempo foi perversa, inibidora da criatividade. No sistema capitalista, era (e ainda tem sido) produto importado da mercantilização.

O que queremos propor neste trabalho – e que pode ser uma reflexão importante para o tema da formação de professores, quer seja na escola indígena como não-indígena – é pensar Artes como Expressão Cultural por ser um campo democrático, significativo aos processos culturais e de identidade. A Expressão Cultural é capaz de libertar através de artes, da expressão e da criatividade.

Tal conceito – “Expressão Cultural” – foi originalmente cunhado por um grupo de professores indígenas do Alto Rio Negro durante a disciplina de Artes, ministrada pelo Prof. Dr. Carlos G. Rojas Nino, da UFAM, em julho de 1998, no Curso de Formação de Professores

Indígenas (nível Magistério) – Pólo Içana.¹

No Amazonas temos trabalhadores urbanos, como também - e principalmente - indígenas e ribeirinhos em todo esse vasto território. Estes, na maioria das vezes, para continuar seus estudos precisam sair de seu lugar de pertença para ir à capital, ou para centros de cidades vizinhas. Dessa forma, muitos não voltam; ou se retornam às suas comunidades, levam costumes e ideologias da cidade, mudando e transformando os hábitos e costumes de seus lugares de origem. E quando ingressam nas escolas das cidades, eles encontram dificuldades, alguns são marginalizados, outros acabam desistindo de seus propósitos iniciais.

Na verdade, em nossa sociedade brasileira, ao observarmos como ela foi se solidificando, vemos que desde a nossa colonização ela tem sido construída de forma desigual, privilegiando poucos em detrimento de muitos. E, observando o contexto global em sua historicidade, vemos que a partir da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, no fim do século XVIII, houve mudanças significativas. Foi o início de outros processos que se estendem até hoje: o Capitalismo e a Globalização. Vistos a partir de uma certa perspectiva, tais processos foram decisivos para o desenvolvimento das sociedades; não obstante, acentuaram a má distribuição de renda dividindo os que detêm o poderio econômico e os que vendem sua mão-de-obra e que são pouquíssimos valorizados.

Infelizmente, tal modelo de desenvolvimento tem repercussões na nossa região, a qual é tão rica, tão diversificada, não somente em bens materiais, mas principalmente na pluralidade sociocultural de nossos habitantes.

Como nos lembra Pinto (2008)

Ícone mundial da biodiversidade, onde está a maior bacia hidrográfica e a maior floresta tropical do mundo, a Amazônia possui ainda uma fantástica diversidade cultural. É a região brasileira relativamente mais preservada de

1 Tal Curso estava inserido no Plano de Educação da secretaria Municipal de São Gabriel da Cachoeira/AM (1997-2000) intitulado “Construindo uma Educação Escolar Indígena”. Na época o Secretário Municipal de Educação era o Prof. Gersem dos Santos Luciano, do povo Baniwa.

todas. Por isso, constitui a última fronteira do avanço desenvolvimentista brasileiro (p. 83).

Olhando especificamente a questão dos povos indígenas e o direito à escolarização, vemos que em suas lutas e movimentos conquistaram o que hoje é conhecido como “Educação Escolar Indígena”. Tal perspectiva de escola tem como princípios ser específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe, ou melhor, de acordo com as situações sócio-lingüísticas de cada povo.

Esta nova concepção de escolas indígenas coloca como exigência também uma formação específica para seus professores. Podemos citar como exemplo, no Amazonas, o “Pira-Yawara”, Projeto de Formação de Professores Indígenas da Secretaria Estadual de educação (SECDUC/AM) e, mais recentemente, as Licenciaturas Específicas da Universidade Estadual do Amazonas, com o povo Tikuna e da Universidade Federal do Amazonas, com o povo Mura. Nestes cursos os(as) professores(as) indígenas buscam ampliar sua formação – no magistério e no ensino superior - para melhor lecionarem nas escolas em suas aldeias.

Diante desse quadro - uma Região (a Amazônica) rica, principalmente no que tange aos seus habitantes, e uma educação escolar que ainda é um privilégio de poucos (pois há a divisão de classes, em que um grupo pensa e determina, enquanto um outro grupo, bem maior, executa sem poder refletir - nós educadores(as), que somos participantes ativos desse processo, devemos refletir se, com nosso trabalho educacional, contribuimos para a reprodução ou transformação de nossa sociedade.

No âmbito da nossa formação e como profissionais, é importante pensar se estamos preparando cidadãos(ãs) críticos(as) ou meros submissos ao sistema. Porque quando um de nós pensa em mudança, precisa pensar no coletivo, neste espaço diversificado que é o nosso país, e de como vamos nos comprometer com a transformação social. Portanto, enquanto professores(as) e pesquisadores(as) temos que ter meios através da problematização de

situações que nos cercam, porque políticos somos, a favor ou contra determinado projeto. Se nos engajamos na perspectiva da transformação, temos que lutar para que a educação como direito não esteja somente no papel, mas que exista concretamente de forma que futuramente todos sejam dignificados pelo trabalho que lhes traga realização pessoal e autonomia, sendo cidadãos ativos, participantes da democracia que tanto almejamos. Como já nos lembrou Paulo Freire, a educação não resolve tudo, mas sem ela também não fazemos nada.

Neste cenário – e neste anseio de contribuir - está inserida a nossa pesquisa. Ela se propôs a analisar a presença de Artes enquanto disciplina no currículo da escola indígena e nos Cursos de Formação de seus(suas) professores(as), tanto no nível médio (Magistério Indígena) como Superior (Licenciaturas Específicas).

A investigação iniciou-se pela história da disciplina de Artes na escola brasileira – quando, em qual contexto e com que perspectivas ela entra oficialmente no currículo e sua presença na formação de professores(as) – a partir da leitura de autores de referência nesta temática, com destaque a Barbosa (1978, 1985, 1998) e documentos legais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (PCN/Artes) e as Diretrizes da Licenciatura em Artes.

No que diz respeito ao foco central desse trabalho – Artes na escola indígena e na formação de seus(suas) professores(as) – além de trazer para a reflexão os princípios da educação escolar indígena no Brasil, foram analisados os seguintes documentos: o Referencial

Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEIs), o Programa de Formação Pira-Yawara (Formação em Magistério Indígena da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas) e as propostas das Licenciaturas Específicas para Formação de Professores(as) Indígenas que têm sido implantadas no Amazonas pela Universidade Estadual do Amazonas

(UEA), junto aos Tikuna e pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), junto aos Mura.

Artes, entendida enquanto Expressão Cultural - como uma possibilidade de desenvolver a sensibilidade, a própria imaginação e a percepção – esta é uma discussão que desenvolvemos ao longo dessa pesquisa: olhamos sua pertinência para pensar a Escola Indígena e a formação de seus(as) professores(as).

Para que exista a evolução humana, a conservação do ser humano, é preciso que este se emocione, dialogue, aprenda a aprender no processo de fazer, pois afirma Maturana em entrevista a Sacramento e Vieira (2004), “a biologia do amor é o fundamento biológico do mover-se de um ser vivo, no prazer que está na confiança de que é acolhido, seja pelas circunstâncias, seja por outros seres vivos”.

Segundo o biólogo chileno, “a realização do humano está em realizar-se como um ser inteligente, sensível e compreensivo” (MATURANA, 1997, p. 41). Diferente do que se passa, do que se espera do homem competitivo e competente na atual circunstância em que está a sociedade – caracterizada como Pós-Moderna – não se enxerga que o homem seja feliz, mas que possa cada vez mais superar seus limites para estar em busca de ser melhor que o outro, mais capacitado, mais esperto, mais produtivo...

Embora não seja o que a sociedade dominante espera, o homem que consegue realizar-se com um ser inteligente, sensível e compreensivo é um ser a quem, no seu processo de formação, não foi negado o amor, não foi violada a sua identidade, enfim não houve a negação do seu ser. É um ser humano mais apto com o outro, a viver numa democracia, porque se se respeita, respeita o outro.

O homem só se conhece a partir do diálogo com o outro, ao ouvir, ao trocar palavras. A linguagem, que se sustenta em emoções, é fundamental para o entendimento entre pessoas. É, ao mesmo tempo, continuação e transformação de idéias. E as idéias só existem porque

foram discutidas e refletidas. O próprio “eu” é fruto desse diálogo, da experiência de ser. Por conseguinte, nós estamos em construção o tempo todo, constantemente, como seres inacabados (FREIRE, 1997).

No fluir do conviver, de se emocionar, “no entrelaçamento do linguajar e do emocionar” (MATURANA apud SACRAMENTO e VIEIRA, 2004) é que se transmite a forma de ser de uma geração à outra. E é dessa forma que deve acontecer a aprendizagem das crianças, das pessoas, no emocionar, em fazer e não somente nas conseqüências de seu fazer, mas podendo aproveitar o aprendizado, degustá-lo, senti-lo, viver o instante desse processo na sua riqueza e na sua alegria.

Nesta perspectiva, há de se concordar que o lúdico, os jogos e Artes seriam formas mais prazerosas de aprender. Assim, Gimeno Sacristán (1997) afirma que “a cultura lúdica está liberada das urgências práticas, serve à auto-realização, está relacionada às atividades de lazer, prazer, participação e tudo aquilo que se liga à compreensão da experiência humana com fins não utilitaristas” (p. 55).

Durante esses processos ocorrem experiências estéticas, de alegria e gozo, o que Bausbaum (1999) chama de sinestesia quando, nessa experiência, vários sentidos coexistem. Sinestesia quer dizer que os vários sentidos participam simultaneamente dessa aventura de aprender, de estar realizando-se: o tato, a visão, o olfato, a audição. São formas mais completas, complexas de estar aperfeiçoando o saber. Portanto, são mais significativas tanto aos(as) professores(as), quanto aos(as) alunos(as). É um processo que proporciona ao(a) aluno(a) ser mais criativo(a) e crítico(a), “entendendo ainda que a experiência estética é passível de ser ensinada e que todas as pessoas podem aprender a trabalhar com a imaginação e dominar assim os processos criativos” (OLIVEIRA, 2002, p. 28).

As dimensões razão e emoção devem atuar concomitantemente, em equilíbrio, uma

completando a outra. Alexandre Oliveira (2001), em sua dissertação de mestrado, destaca que “arte tem o poder de transformar as relações entre um homem e outro e entre o homem e o mundo” (p. 19). José Luiz Martinez (2000), em seu projeto de pesquisa “Rede Interdisciplinar de Semiótica da Música” defende a sinestesia da música com as diversas artes, com o visual e o verbal. Assim ele diz:

Essas formas, tais como a canção, a dança, a ópera, o cinema, a multimídia e a hipermídia, constituem linguagens que (exceto pela canção) realizam suas significações dos dois principais sentidos humanos, a audição e a visão. Estes são precisamente os principais sentidos estéticos, segundo vários autores.

Como defende Maturana (apud SACRAMENTO e VIEIRA, 2004), em todas as ações há uma motivação, há um emocionar. Os animais agem mais por intuição, e nós, racionais, além da intuição, temos a linguagem. A linguagem faz parte da cultura e, no fluir do diálogo, momento em que se procura colaboração mútua, encontra-se o amor. Por isso, pensando dessa maneira, podemos enxergar a possibilidade de relações democráticas, não baseados em motivações egoístas, mas no todo, de forma a dirigir nossas atitudes, a beneficiar a maioria, em tomar decisões que favoreçam a todos, em oposição ao que geralmente acontece: opiniões aceitas partindo de uma minoria, em detrimento de muitos.

O amar, o existir na realização de ser, não é utopia. São, contudo, ações que podem fluir, mesmo que haja nesse trajeto buracos, armadilhas ou outros obstáculos, mas todos chegam ao objetivo, o ser a partir do amor.

A partir dessas reflexões iniciais, dividimos a pesquisa em três principais momentos que constituem os capítulos do nosso trabalho. O primeiro, intitulado por “Artes: traçando o caminho da Disciplina de Artes no Currículo da Educação Escolar Brasileira”, tratou de olhar a história da disciplina de Artes no nosso país, sua trajetória, perspectivas e contextos; realizando um estudo dos PCN de Artes e das Diretrizes do Curso de Licenciatura de Artes.

No segundo capítulo discorremos sobre a temática da educação escolar indígena, seus movimentos e suas conquistas legais. Inicialmente reconhecidas as suas diferenças, valorizadas suas culturas e sua autonomia na Constituição de 1988, partiram em seus movimentos por fazer valer a Lei, buscando principalmente a demarcação de suas terras, como também uma educação escolar específica e diferenciada. Neste contexto, pesquisamos a disciplina de Artes na escola indígena através de seus princípios, no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, nos currículos de Formação do Magistério Indígena Pirayawara (SEDUC/AM) e das Licenciaturas Específicas no Estado do Amazonas: nos Cursos de Formação de Professores Indígenas Mura (UFAM) e dos Tikuna (UEA).

Num terceiro momento, que se tornou o terceiro capítulo, problematizamos o conceito de Artes, com a idéia de que a concepção de Expressão Cultural seria mais pertinente, principalmente quando consideramos as culturas indígenas no Amazonas. O nosso percurso de estudo teve como foco central artes na escola indígena e na formação de seus(suas) professores(as).

Esses momentos e capítulos foram se formando através da investigação do tema que definimos ao responder as questões iniciais da pesquisa. Para fazer a investigação desse trabalho, optamos pela pesquisa na abordagem qualitativa, entendendo que somente a coleta de dados é insuficiente e que a análise destes dados é necessária para a construção do conhecimento.

Definimos nosso trabalho como “monografia de base”, uma pesquisa que investiga uma temática para no futuro poder basear outras pesquisas. Para compreender melhor este tipo de elaboração vemos que este tipo de trabalho pode ser comparado ao que Saviani denominou

“monografia de base”, uma proposta metodológica para as dissertações de mestrado. Tais monografias seriam um levantamento acurado sobre temas

relevantes que não tenham sido suficientemente explorados, organizados dentro das formalidades metodológicas e que, ao final, serviriam de fonte sistematizada das informações referentes ao assunto pesquisado (PEZZI, 2004).

É uma pesquisa de análise documental que se caracteriza “como um método de investigação de conteúdo simbólico das mensagens” (LÜDKE, 1986, p. 41). Ou seja, recolhemos todos os documentos citados e buscamos neles suas mensagens simbólicas para podermos analisá-los e inferir nossa interpretação tendo como foco nossa temática de observar a disciplina de Artes na Educação Escolar Indígena.

Para Lüdke (1986), “a análise documental pode se constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38).

O estudo de cada documento que foi citado nesse trabalho foi realizado a partir da revisão bibliográfica de autores/obras que discutem o tema abordado. Desse material aderimos uma unidade de análise, isto é, criamos uma sistematização de categorias as quais, como já foi dito, separamos em três momentos. Assim que organizamos essas leituras e esses momentos, procuramos aspectos recorrentes para aprofundarmos e ampliarmos nosso conhecimento sobre o tema abordado através de perguntas norteadoras. São elas:

- Como se deu o processo de institucionalização da disciplina de Arte na Escola Brasileira?
- Como se apresenta a disciplina de Artes na Escola Indígena e na formação de seus(suas) professores(as) no Estado do Amazonas?
- Como atender as exigências da Escola Indígena no Amazonas a partir da discussão sobre a disciplina de Artes, ou melhor, sobre Expressão Cultural?

Nessa perspectiva de investigar a trajetória da disciplina de artes, inicialmente na educação escolar geral, entendemos que em sua construção histórica acabou sendo mistificada e privilegiada. Por isso, iniciamos a traçar linhas de um novo parâmetro bastante desafiador,

complexo de se vivenciar e compreender: o da Expressão Cultural, da Arte-educação.

Percebemos que o(a) educador(a) tem que estar preocupado com o ser integral que é o indivíduo, com seu contexto, com sua cultura, com suas experiências. E aprender tendo experiências com as artes, com a Expressão Cultural traz benefícios significativos aos processos de ensino-aprendizagem na sala de aula, também na formação da criança, na formação continuada do adulto, especialmente na escola indígena e na formação de seus(suas) professores(as).

CAPÍTULO I

1 - ARTES: TRAÇANDO O CAMINHO DA DISCIPLINA DE ARTES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Antes mesmo de entrarmos nessa trajetória é preciso entender que Artes tem até hoje no meio acadêmico um sério problema de nomenclaturas conceituais e estruturais: não há um padrão no Brasil. O que se observa é que, conforme foi se construindo sua teoria e bases no país, tiveram como fontes principais Hebert Read, John Dewey e Viktor Lowenfeld. Atualmente, encontramos importantes teóricos brasileiros que têm tratado desses conceitos, vivendo e construindo novos conhecimentos. Destacamos Ana Mae Barbosa, que faz parte dessa trajetória desde a década de 70, professora que lutou (e continua lutando) pelo reconhecimento do ensino de Artes no país, pela valorização dessa disciplina como obrigatória nos currículos do Ensino Fundamental e Médio. Veremos que no mundo e também no Brasil Artes teve várias vertentes, como aconteceu na história da Pedagogia. De Artes como técnica, até a mais recente, Artes como Cultura e Expressão.

Portanto, veremos primeiramente os principais conceitos e movimentos e depois seu desenvolvimento e amadurecimento da educação escolar brasileira. Ao iniciar a investigação da história da disciplina de Artes na educação escolar brasileira, encontramos vários conceitos, tendências e nomenclaturas tais quais Arte, Educação através da Arte e Arte-Educação. Na verdade, cada uma delas tem a ver com um movimento dessa área que estamos esquadrihando. Fusari e Ferraz (2001) explicam cada uma delas. Ela aparece pela primeira vez como disciplina – mas não obrigatória - somente na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) 5.692 de 1971. Antes, ela aparecia como “atividade” no Ensino Fundamental e Médio com o nome de Educação Artística. Ou seja, de Educação Artística passou a chamar-se de Artes.

O movimento “Educação através da Arte” é um “movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 21). Esse movimento foi difundido no Brasil a partir das idéias do filósofo inglês Hebert Read (1948).

A terceira nomenclatura é também um movimento, Arte-Educação. Ele começou fora do ambiente escolar, fundamentado nas idéias da Escola Nova, no final da década de 70. É o movimento que mais repercute até hoje pelos arte-educadores. Nos últimos anos, preocupados com o ensino escolar, os arte-educadores contribuíram eficazmente para que fosse obrigatória a disciplina de Artes na LDB 9394 de 1996, ficando assim em pé de igualdade com as demais disciplinas do currículo escolar.

Silva e Araújo (2007) dividiram a trajetória do ensino de Artes no currículo da escola brasileira separando em três momentos: Ensino de Arte Pré-modernista; Ensino de Arte Modernista e Ensino de Arte Pós-modernista. No primeiro momento a disciplina de Artes se configura em “Arte como técnica” e “Arte como atividade”, e no terceiro, “Arte como conhecimento”.

Esses momentos iniciam-se desde o Brasil colônia até a atualidade, os quais desenvolveremos no decorrer do histórico apresentado a seguir. É importante salientar que estes autores fizeram esta divisão para melhor elucidar essas concepções. No entanto, elas aparecem em todos os momentos, imbricadas ou não.

Num breve recuo histórico, baseado em Miranda (2003), vemos que desde a colonização do país nosso sistema educacional não atendeu as necessidades de desenvolvimento e da

nossa economia, sempre atendendo as exigências de outros países, com viés político dominador. No período colonial, o nosso modelo era agro-exportador, e apenas à elite excludente era cabível o ensino escolar, pois não era interessante que escravos e índios nativos soubessem ler e escrever.

O que dominava, na época, era o sistema educacional dos Jesuítas, vindos da Europa, fortalecendo ainda mais o poder da metrópole portuguesa. A Companhia de Jesus ficou mais de 250 anos na colônia brasileira, desde 1549. Foi expulsa em 1756 pelo Marquês de Pombal, Primeiro Ministro do então Imperador de Portugal, D. José I. Isso porque a Igreja era uma das maiores latifundiárias, acumuladora de riquezas, ameaçando desse modo a Coroa Portuguesa. Com essa medida de Portugal, a aristocracia ficou sem os únicos meios de estudar – escola regular - até que a Família Real viesse ao Brasil em 1808.

A Família Real veio para o Brasil fugindo de Napoleão Bonaparte. O Ensino no país permaneceu bastante escasso; restringindo-se ainda mais a educação escolar com receio de que ela pudesse “iluminar” os menos favorecidos. Tentava-se, com essa política, diminuir rebeldias, a exemplo da Inconfidência Mineira em 1789, que foi importante na história de nosso país.

Em 1822, com a Proclamação da Independência por D. Pedro I, alguns pequenos avanços no sistema educacional foram registrados. Esses avanços se referem à criação de Cursos Superiores. Antes, havia somente o Estudo Teológico, sendo que, para fazer Cursos Gerais, era preciso ir à Europa.

Porém, não houve mudanças significativas depois da “Independência”. Continuávamos agro-exportadores e a mesma classe aristocrática permanecia detendo o poder. Da mesma maneira, a essa mesma classe social era reservado, quase que de maneira exclusiva, o acesso à educação escolar, especialmente nos níveis Superiores.

Em 1889 é proclamada a República. Manteve-se, porém, o sistema político que vem desde o Brasil Colônia por meio do coronelismo, o que não foi difícil de perpetuar, até porque pouquíssimos tinham acesso à informação.

Nesse período brevemente descrito, configurou-se o Ensino de Artes Pré-modernista, onde predominava o “Ensino de Arte como técnica”. A Arte na educação brasileira desenvolvia-se por processos informais em oficinas de artesões e na educação formal pela Academia Imperial de Belas Artes² criada no Brasil em 1816. Nesse contexto ainda éramos diretamente ligados a Portugal Metrópole. Em Portugal o ensino de Artes era muito deficiente e, no Brasil, D. João VI, proveu algo bastante avançado, criando as primeiras escolas de Educação Superior, entre elas, a Academia de Belas Artes. Ela foi fundada pelo Marquês de Marialva, o qual, através de Alexander Humbolt contratou vários artistas importantes da época que ensinavam no Instituto da França e estavam sendo perseguidos por Napoleão Bonaparte. O ex-diretor do Instituto francês, Joachim Lebreton organizou o grupo, e os seus integrantes eram todos de orientação Neoclássica. Houve por isso um impacto com a cultura que se desenvolvia no país, o Barroco. Importando de Portugal, o nosso barroco foi recriado por nossos artistas. Conforme as palavras de Barbosa (1998) era um Barroco “mais sensual, mais sedutor” (p.31). Barbosa ainda explica esse impacto, pois esses artistas da Missão “instituíram uma Escola Neoclássica de linhas e retas puras, contrastando com a abundância de movimentos do nosso barroco, instalou-se um preconceito de classe baseado na caracterização estética (p.31)”.

Como nos dias de hoje, continuamos econômica e politicamente dependentes, sem ainda definir muitas ações efetivamente brasileiras, assim éramos quando a Academia Francesa chegou ao país, inclusive interrompendo o processo de construção de definição da

2 Até 1822 era chamada de Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Esse nome lhe deu D. João VI. Em 1822 passou a chamar-se Academia Imperial de Belas Artes.

arte propriamente brasileira:

nossos artistas, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesões, mas não só quebravam a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já poderíamos considerar brasileira (BARBOSA, 1978, p.19).

Quando parecia que conseguíamos definir algo nosso, o neoclassicismo da Academia francesa rompeu com o nosso barroco abruptamente, e então acabou por beneficiar essa “Arte” oficial. Desde então, não foi possível construir, configurar uma Arte³ integralmente original, mas copiada, inspirada nos franceses, ingleses... Barbosa (1985) afirma que

Tornamo-nos realmente incapazes de modelar nossa cultura porque não somos livres para determinar nosso próprio sistema de valores. Somos oprimidos não apenas por modelos estrangeiros, mas também por julgamentos e aprovação de fora e a metrópole valoriza apenas as tendências que auxiliam a manutenção de seus interesses ou, pelo menos, as experiências controláveis (p. 35).

Paulo Freire construiu conceitos que fundamentam o que Barbosa diz quando somos oprimidos tanto ao desenvolver ações, como também reprovados ou não nas produções de nosso país. Portanto, segundo Freire, devemos ser “corpos conscientes”, devemos ter “consciência como consciência intencionada ao mundo” (FREIRE apud BARBOSA, 1985, p. 37); ou seja, temos que valorizar o que somos e o que temos; o contrário do que acontece, vivemos copiando e mostrando que os outros são melhor e superiores a nós mesmos. De acordo com Barbosa (1985) “esta atitude representa apenas uma manifestação de desvalorização dos povos oprimidos. São incapazes de lutar com seus próprios instrumentos

3 Não existe uma arte brasileira, mesmo que esta não sofresse dominação de estrangeiros, ela não poderia existir no singular. Até porque, como veremos nos capítulos posteriores, existem artes. Existem povos indígenas que têm suas artes peculiares, como também artes de diferentes regiões, diferentes materiais, diferentes pessoas. Um país tão grande como é o Brasil, com tanta diversidade, não poderia construir uma arte, mas artes integralmente brasileiras.

culturais porque estão convencidos de sua inferioridade cultural (p.38)”.

Nesse percurso histórico do país é notória a dominação que sofreram as artes com a influência portuguesa, francesa e norte-americana durante a República Velha. Continuamos a pensar nos nossos dias achando que o que vem de fora é melhor, não tentamos inovar ou criar algo. Muitas vezes, inclusive negamos a cultura norte-americana, mas copiamos a cultura francesa, inglesa e até mesmo chinesa.

O conhecimento de nossa história ajuda a fortalecer nossos conceitos de identidade e cultura, o nosso próprio reconhecimento para favorecer nosso entendimento de enfrentar situações que requerem resolução de problemas, pois acreditamos que

a história como método de análise tem se revelado indispensável nos movimentos em direção a mudanças sociais. Os estudos históricos podem aperfeiçoar o conhecimento do presente, levando a clarificação e interpretação de um mundo de símbolos cuja significação dá concretude à análise dos problemas (BARBOSA, 1985, p.39).

E Barbosa ainda completa que a “ausência de conhecimentos históricos leva à falta de identificação e auto-depreciação, tornando um povo facilmente dominável e amedrontado com a liberdade (1985, p. 40)”.

No cenário nacional percebe-se pessoas (tanto de orientação de “direita”, como de “esquerda”) que pensam Artes na educação com um adorno ou atividade manual. No entanto, o interesse pelo ensino de Artes no passado direcionou o sistema educacional, dando condições para o avanço da democratização do ensino, reforçando o processo de transformação: “Arte no Brasil foi o primeiro signo nacional. O primeiro produto cultural do país foi o barroco brasileiro” (BARBOSA, 1985, p. 41).

Jorge Coli (2002) escreve que é raro o interesse por Artes:

Num sistema de ensino voltado para a formação a mais pragmática e tecnológica, sob o desinteresse e a incompetência dos responsáveis, e bombardeados por emissoras de rádio e TV regidas pelo princípio do lucro, você se encontra numa situação de miséria cultural (p. 127).

Entendemos que há mesmo o preconceito que vimos na história do país, pois justamente quando o nosso barroco estava em ascendência, a Família Real trouxe, com os franceses, o neoclassicismo, mostrando que este era o jeito de se fazer arte; deixando de lado o que o povo fazia e criava. Por conta disso, poucos de fato até hoje têm acesso às manifestações artísticas como o teatro, a ópera e os museus. Pouquíssimos têm o costume de frequentar teatros. Completamos essa idéia com as palavras de Barbosa (1978), pois ela escreve que “afastando a arte do contato popular, reservando-se para 'the happy few'⁴ e os talentosos, concorria-se assim, para alimentar um dos preconceitos contra arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a idéia de Artes como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura" (p. 20).

Após a Abolição da escravatura e o início da República, o Brasil precisou de Reformas, as quais foram predominantemente liberais e positivas, valorizavam – no campo de Artes – o ensino do Desenho:

Tomando como base os princípios filosóficos de Auguste Comte, os positivistas brasileiros acreditavam que a arte possuía importância na medida em que contribuía para o estudo da ciência. Acreditavam que a arte era um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio e da racionalização da emoção, desde que ensinada através do método positivo, que subordinava a imaginação à observação (SILVA e ARAÚJO, 2007, p. 5).

Nesse período, segundo Barbosa “a inclusão do desenho na escola foi a preocupação

4 Em português, poderíamos traduzir “uns poucos felizes”.

prioritária dos reformistas educacionais” (1985, p.41). Eram os liberais lutando contra a escravidão e defendendo uma educação preparatória para o trabalho, através do desenho. Os Liberais copiaram os modelos de Walter Smith:

As Belas Artes que até aquele momento, ou melhor, até o momento da eclosão das lutas contra a escravatura, haviam desfrutado um pouco de consideração social por serem vistas como uma prenda, um luxo, um passatempo de ociosos, um requinte de distinção reservado ao cultivo de das classes sociais mais ricas ou à vocação excepcional de certas naturezas para as grandes tentativas da Arte, continuaram a ser vistas por esse mesmo ângulo, mas por isso mesmo desprezadas como inutilidade, ao passo que as Artes aplicadas à indústria e ligadas à técnica começaram a ser valorizadas como meio de redenção econômica do país da classe obreira, que engrossara suas fileiras com os recém-libertos (BARBOSA, 1978, p. 30).

Segundo Miranda (2003) e Pimenta e Gonçalves (1990), o ensino estava voltado à formação profissional, direcionado a preparar mão-de-obra qualificada para a sociedade que estava nascendo. Nesse sentido, Barbosa (1985) explica que os (as) professores (as) de Artes encontraram no Desenho caminho para alcançar esse objetivo. Com a preocupação da formação profissional, esses (as) professores (as) reproduziram as idéias de Walter Smith (o qual era diretor de arte-educação em Massachusetts, Estados Unidos e também autor de vários livros sobre ensino do Desenho). Abílio César Borges foi educador que implantou as idéias de Walter Smith no Brasil nessa época, tornando-se a base do desenho no ensino primário e secundário por quase trinta anos.

Nesses quatro séculos de “Artes como Técnica”, Silva e Araújo (2007) definiram dois princípios:

1. A efetivação do processo de aprendizagem da arte através do ensino de técnicas artísticas, para uma formação meramente propedêutica, que visa, por exemplo, à preparação para a vida no trabalho;
2. E na utilização da arte como ferramenta didático-pedagógica para o ensino das

disciplinas mais importantes do currículo escolar, tais, como o Matemática e Língua Portuguesa.

A partir de 1914 até a LDB 5692/71, predominou o Ensino da “Arte como Expressão”, a partir das idéias da Pedagogia Experimental, que valorizava o desenho infantil e a livre expressão da criança. Esse Movimento que começou em São Paulo, faz parte do Movimento “Educação através da arte”. Essas idéias foram especialmente valorizadas com a introdução de correntes artísticas expressionistas, futuristas e dadaístas da cultura brasileira. Silva e Araújo (2007), como também Barbosa (1998) consideram Mário de Andrade e Anita Malfati os precursores desse movimento no Brasil. Anita, na época, era professora de Artes na Escola Americana e em seu Ateliê, e Mário foi o criador de parques e bibliotecas infantis e Secretário de Cultura da Prefeitura de São Paulo (1936).

A idéia de livre expressão, defendida pelos artistas atuantes na Semana de Arte Moderna de 1922, alcançou a escola pública brasileira a partir dos anos 30, quando também começou, na área da Educação, o movimento da Escola Nova, fundamentado principalmente nas idéias de John Dewey. Tal movimento foi introduzido no Brasil por Nereu Sampaio e Anísio Teixeira.

O auge da Escola Nova foi nos anos 60. Nesse contexto os arte-educadores incorporaram as idéias de Dewey e defendiam a Escola Nova. Este é também um período rico por conta das idéias de Paulo Freire. Mas o Regime Militar interrompeu esse processo no qual vários importantes educadores foram exilados, e o ensino de Artes voltou a basear-se nos ideais dos países metrópoles, influenciado principalmente pelos americanos, ingleses e franceses. Eram influências alternadas, misturadas, camufladas, gerando conceitos maquiadamente brasileiros. A Escola Nova foi fortemente influenciada pelas idéias, além de Dewey, também de autores como Claparede e Decroly. Estes afirmavam “a importância da

arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança” (BARBOSA, 1985, p. 14).

Foi exatamente nessa época que Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valentim criaram a Escolinha de Arte no Brasil, em 1948, no Estado do Rio de Janeiro. Nessa escola, crianças pintavam e desenhavam livremente. Podemos, dessa escola, perceber a tendência expressionista que estava em voga num mundo pós-guerra.

A Escolinha tornar-se-ia, mais tarde, Centros de Treinamento para formação de professores de Artes. Por volta de 1958, já havia aproximadamente 20 Escolinhas em todo o Brasil. Dessas Escolinhas surgiu o Movimento Escolinha de Arte (MEA), que no início funcionava como atividades extra-escolares, mas posteriormente, conforme Varela (1986) e Barbosa (1985), por mais de duas décadas, foi responsável pela formação inicial e continuada de arte-educadores. E mais, Barbosa (1985) afirma que, até 1973, as Escolinhas eram as únicas Instituições de Formação do(a) professor(a) de Artes.

As bases conceituais do MEA eram definidas a partir de Hebert Read por sua obra “Educação através da Arte” (READ, 1982) e Viktor Lowndfeld em sua obra “Desenvolvimento da capacidade criadora” (LOWNFELD & BRITAIN, 1977):

Essas obras traduziam o ideário pedagógico do MEA que, através da proposta de educar mediante a arte, buscou valorizar a arte da criança, a partir de uma concepção de ensino baseada no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora. A grande Arte/Educadora Noêmia Varela foi de fundamental importância na introdução desse ideário pedagógico no MEA (SILVA e ARAÚJO, 2007, p.8).

Foram cinquenta anos do Ensino de Arte do Modernismo tendo a “Arte como Expressão”. A partir da LDB 5691/72, que tornou Artes uma disciplina obrigatória, mas com o nome de “Educação Artística”, nas escolas de 1º e 2º Grau, ainda no Modernismo,

predominou a “Arte como Atividade”. O currículo dessa disciplina era baseado principalmente na história de Artes e do folclore, observando que o folclore era mais ideológico, era uma estratégia de manipular idéias inicialmente durante a Ditadura Militar. Pois era um meio dos Militares divulgarem conceitos que favorecessem a idéia nacionalista e de ordem no país. Na verdade essa disciplina, não tinha conteúdos próprios nessa disciplina: “As artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo Filosofia e História foram eliminadas do currículo” (BARBOSA apud SILVA e ARAÚJO, 2007, p. 10).

Somente em 1973 foram criados oficialmente cursos de formação para professores(as) de Artes pelo Governo Federal. Estes cursos pretendiam formar o(a) arte-educador(a) em dois anos, caracterizando-se como um professor(a) que teria de ensinar Música, Artes visuais e Artes Cênicas da 1ª. a 6ª. série, muitas vezes até a 8ª. série, o que Ana Mae Barbosa define de “colagem amorfa de diferentes sistemas semióticos” (1985, p.17). Podemos entender que era uma formação equivocada, uma totalidade superficial.

Na Universidade de São Paulo foram criados cursos de pós-graduação nesta temática, desde 1976. Mas nessa época, os cursos de licenciatura eram considerados medíocres pela autora. Com os cursos de especialização buscava-se preparar melhor os(as) arte-educadores(as). Segundo Barbosa, entendemos, porém, que a formação na licenciatura é que precisava de reavaliação urgente, como até hoje.

Em 1981, Noêmia Varela, criadora da Escolinha de Arte no Recife e também diretora técnica da Escolinha de Arte no Brasil, foi obrigada a se demitir da Escolinha de Arte por forças políticas e econômicas. A partir desse fato, começou uma discussão no país, entre os arte-educadores(as), sobre a importância da Escolinha de Arte no Brasil e todas as Escolinhas que se espalharam pelo país. No Rio Grande do Sul, porém, o movimento continuava rico e

constante, enquanto nas outras Escolinhas recaía a qualidade, mudando também os objetivos dessas instituições.

Na perspectiva anterior, da Escolinha de Arte do Brasil, não se defendia a polivalência, pelo contrário, ensaiava-se a interdisciplinaridade, como Barbosa (1985) relata: Curiosamente, na Escolinha de Arte do Brasil, até 1981 (no tempo de Noêmia Varela), não se operava sob o domínio da polivalência, o que havia era a colaboração de especialistas de várias áreas numa aproximação aos métodos interdisciplinares e integrados de experiência” (p. 20). O principal propósito da arte-educação, segundo Varela, era essencial, era muito mais amplo em todos os sentidos e normas do ensino, ou seja,

Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de poucos significados. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação. Sob esse ponto de vista, o arte-educador poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade (in FUSARI e FERRAZ, 1992, p.21).

Os primeiros sete anos dos Cursos de Formação de Arte-educadores(as) foram um caos - como seria possível em dois anos preparar professores(as) para ensinar Música, Artes visuais e cênicas? Professores(as) despreparados(as), deslocados(as) e menosprezados(as) pelo sistema escolar, esta é a realidade que nos aponta Barbosa (1985):

Os resultados do projeto-piloto desta pesquisa⁵, aplicados naqueles anos, demonstram que os professores estavam totalmente confusos acerca da metodologia e envolvidos na tarefa de entender seu papel de agentes da polivalência; preocupados em obedecer a legislação, ensinavam sem saber como – música, teatro e artes plásticas, ao mesmo tempo. Na melhor das hipóteses, o resultado das aulas era um show de variedades onde se ouvia disco, gesticulava e desenhava o que se queria. O professor cumpria a sua tarefa de animador de auditório, mas continuava ignorando a finalidade da animação. Detectamos também uma atitude inversa de submissão absoluta aos livros didáticos seguidos preguiçosamente do começo ao fim (p.24).

5 Ana Mae Barbosa fez uma pesquisa com os alunos do Curso Superior de Educação Artística.

O professor(a) de música não dava tanta importância ao pensamento visual quando ensinava artes plásticas, o que fazia do mesmo modo como se ensinava algum instrumento. Em São Paulo, uma deliberação do Conselho Estadual de Educação (Diário Oficial de 30 de Outubro de 1981) instituiu nas escolas de 1º. grau, o ensino de música e o ensino de dança separados do ensino de artes plásticas. Mas tal iniciativa não contribuiu muito no rumo de uma mudança de concepção na qual o ensino de artes fosse “impregnado de reflexão, superando a expressão redutiva e convencional, aprofundando e refinando as emoções, acrescentando outra dimensão cognitiva à educação” (BARBOSA, 1985, p. 25). A realidade era de um(a) professor(a) que estava mal preparado(a). Conseqüentemente, mal ele sabia como e o que ensinar, deixando as aulas de Artes transcorrerem muitas vezes com trabalhos mecânicos, afastando exatamente a reflexão e as emoções que pertencem ao cerne dessa disciplina.

A partir de 1981 iniciou-se o processo de discussão muito intenso em vários Encontros e Congressos de outras áreas envolvendo a disciplina de Artes, como a de Comunicação. Em 1981 também houve a participação do Brasil em dois Congressos Internacionais: IV Encuentro de Expertos em Educación por el Arte, em Buenos Aires e o Congresso Mundial da INSEA (International Society of Thought Art). Nesses Encontros notamos que “predominou a busca pelo estabelecimento das diferenças culturais e, com base nelas, a afirmação das possibilidades de entendimento, comunicação e co-participação internacionais” (BARBOSA, 1985, p. 27).

Em novembro de 1983 acontece o I Congresso Nacional de Arte-Educação em Salvador. Neste evento, discutiu-se seriamente o ensino de Artes, explicitou-se a preocupação com uma formação interdisciplinar e não polivalente. Como a formação prevista no curso de Formação de Arte-educadores (professores de Educação Artística) era somente de dois anos,

para ensinar Música, Artes Visuais e Artes Cênicas, não era possível acreditar em polivalência, como era exigido de seus professores(as), pois a polivalência trata-se de uma superficialidade expressiva. Ou seja, “defendendo-se modos superficiais de ensino de Artes, que gratificam epidermicamente e impedem a reflexão, garante-se que a eficácia da arte-educação seja nula para levar à constatação de valores e à formação de personalidades alertas e atuantes” (BARBOSA, 1985, p.20).

Na vigência e predominância da Pedagogia Tradicional, na primeira metade do século XX, a Arte foi incorporada nas escolas com fins utilitaristas e imediatistas, valorizando-se o domínio técnico, com matérias como Teatro, Canto Orfeônico e Desenho Técnico.

A partir da LDB 9394/96 – art. 26 § 2o. - é considerado obrigatório o ensino de Artes na Educação Básica. Assim, aconteceram mudanças na conscientização de valor de Artes no ensino, evoluindo para discussões pedagógicas com novas metodologias, como podemos verificar atualmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): “são características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade” (BRASIL, 2000, p. 30).

Origina-se nesse momento o “Ensino de Artes como conhecimento”: “a concepção de ensino de arte como conhecimento está baseada no interculturalismo, na interdisciplinaridade e na aprendizagem dos conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte” (SILVA e ARAÚJO, 2007, p. 13).

Essa área de conhecimento traz possibilidades que não são mais tão novas, mas ainda pouco exploradas em nossas escolas. Essa concepção abrange o ser humano como um todo, em suas percepções, imaginação, sonhos e idéias. Tem caráter de criação e inovação, é imaginação e conhecimento. Artes e ciência, uma dependendo da outra e existindo

articuladamente. Os PCN ajudam a fundamentar esse pensamento quando dizem que “nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano” (BRASIL, 2000, p.34).

Nos PCN do Ensino Médio encontramos o seguinte,

observando a nossa história de ensino e aprendizagem da Arte na Escola Média, nota-se um certo descaso de muitos educadores e organizadores escolares, principalmente no que se refere à compreensão da arte como um conhecimento humano sensível-cognitivo, voltado para um fazer e apreciar artísticos e estéticos e para uma reflexão sobre a sua história e contextos na sociedade humana. Isso tem interferido na presença, com qualidade, da disciplina de Arte no mesmo patamar de igualdade com as demais disciplinas de educação escolar (BRASIL, 1999, p. 170).

Ao mesmo tempo um desafio e uma motivação, discutir esse tema é instigante porque traz felicidade, prazer; traz uma mensagem encorajadora de fazer educação diferente dos paradigmas apresentados na Escola Tradicional, uma escola que não respeita seu estudante, não valoriza seu educador(a). Na perspectiva de Artes como área do conhecimento interessa fenômenos artísticos dos(as) alunos(as) como forma de interagir conhecimento e encanto, matemática e poesia para que o processo de aprender seja dinâmico e sensível aos problemas, capacitando resoluções. Segundo os PCN de Artes:

Essa discussão interessa particularmente ao campo da educação, que manifesta uma necessidade urgente de formular novos paradigmas que evitem a oposição entre arte e ciência, para fazer frente às transformações políticas, sociais e tecnocientíficas que anunciam o ser humano do século XXI. Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas (BRASIL, 2000, p. 35).

Artes é um elo significativo e, juntamente com as outras disciplinas, em um diálogo

interdisciplinar, poderá compor uma nova concepção de ensino e trazer possibilidades de novas ações pedagógicas. Tem, assim, grande importância na vida da escola. Por isso entendemos que é pertinente investigar as contribuições dessa área na escola indígena, importando aqui tanto sua proposta curricular, como a formação de seus(as) professores(as).

Observamos que, assim como as outras disciplinas, Artes também pode ter uma outra configuração na escola indígena e que, talvez, a idéia de Expressão Cultural possa dar conta – de maneira mais apropriada – da escola que os indígenas buscam para seus ideais e anseios.

Pensar numa pedagogia diferente da Tradicional é pensar que o(a) nosso(a) estudante é um ser integral, total, biológico. Um ser complexo, que respira, pensa, sonha, imagina, age. Essas ações nos diferem dos animais, das plantas, já que o humano é o único que consegue imaginar, pensar. Isso nos torna específicos.

Sabemos que a estrutura da educação brasileira e, conseqüentemente, os processos pedagógicos passam todos os dias por conflitos, e que a escola pública, mais do que nunca, tenta sobreviver, que o professor(a) tem, todos os dias, o desafio de estar presente, de contribuir com a mudança da realidade, de estar preparando-se, mesmo sem incentivo, mesmo sabendo que é desvalorizado pelas políticas públicas.

Hugo Assman (1996) nos fala de “doenças” da nossa linguagem educacional, as quais “infectam” o docente pelo desânimo. No entanto, ele completa que é importante lembrar que nós educadores (as) precisamos buscar “cura” através de processos como a re-flexibilização, e a partir de nós assumirmos “o papel de criar linguagens e ambientação para cima⁶”:

6 Quando Assman fala de “ambientação para cima”, ele quer incentivar o docente a lutar por sua auto-estima, que o professor busque o prazer de ensinar, mesmo que este se encontre em situações precárias. Porém, tentando animar-se, não se desespere desvalorizando a si mesmo e nem seus(as) alunos(as).

Todas as demais lutas em favor de uma educação não bastam se lhes faltam a luta contra o desânimo e o negativismo. Não existem outras instâncias sociais que exerçam uma interferência formativa tão longa, constante e profunda quanto a escola. Seu papel certamente se reduziu em confronto com as demais instâncias aculturadoras e socializadoras do ser humano moderno, inserido em sociedades amplas, complexas e prevalentemente urbanas. Mas ainda incumbe principalmente à escola a tarefa de garantir aos seres humanos a descoberta daquela dinâmica básica da vida que lhes permita afirmar-se prazerosamente como vidas possíveis (p. 155).

Pensar que ser professor é também instruir, e antes de ser um professor(a), devemos ser educadores(as). D'Angelis (2003) esclarece-nos essa questão quando escreve: “Só um professor que é educador tem motivo suficiente (e compreensão suficiente dos processos de aprendizagem e da psicologia da criança) para descobrir caminhos de envolver os alunos, formas de cativar o aluno para o gosto de descobrir e aprender” (p.35).

Tal entendimento é muito salutar quando pensamos na formação de professores indígenas, pois embora os indígenas sejam também brasileiros, entendemos que são minorias étnicas. São grupos específicos, são povos que têm suas características culturais ricas e diferenciadas da maioria da população e lutam cotidianamente por conquistar seus direitos e criar possibilidades de diálogos e co-participação, para que seus filhos e filhas possam continuar suas lutas para garantir o que acreditam, afirmando sua identidade, negando preconceitos e estereótipos, mas enriquecendo as diferenças, compreendendo a sociedade envolvente o que dela lhes é útil; sendo fiel aos seus princípios, aprendendo o que lhes é importante para que possam contribuir no desenvolvimento de seus objetivos e projetos comunitários.

Voltando ao ensino de Artes vemos que, por conta da defesa da dita polivalência, deixava-se os métodos sem objetivos e a atividade artística acabou ficando mecânica: O que se observa hoje em nossas escolas é que professores despreparados (e a culpa não é deles), obrigados por Lei a “ensinar arte”, distorcem os princípios metodológicos investigados pelos

experimentalistas dos anos 60 e os reduzem a aspectos meramente formais, fossilizando-as. O resultado disso tudo é que a arte-educação vem cada vez mais se entrincheirando em slogans como: “o que importa para a criança é o processo e não o produto”, ou “a criança desenha aquilo que sabe, e não aquilo que vê”, os quais demonstram um indesculpável afastamento e desconhecimento das teorias que investigam a percepção e a representação simbólica (BARBOSA, 1985, p. 53).

Ana Mae Barbosa apresenta duas abordagens no ensino de Artes: A Contextualista, de Elliot Eisner, que “ênfatiza as conseqüências instrumentais de Artes na educação, baseando a dinâmica Interativa entre objetos, métodos e conteúdos nas necessidades da criança” (BARBOSA, 1985, p. 54). E a Abordagem Essencialista, segundo Ernest Fisher e Sussane Langer. Vemos, em princípio, que

Essa abordagem, diferentemente da perspectiva instrumental, defende a presença das artes no currículo escolar como conteúdos para a formação cultural do educando. O teatro e as artes, de acordo com essa abordagem, são concebidos como linguagem, com sistemas semióticos de representação especificamente humanos. Trata-se, nessa perspectiva, de estudar a complexidade das linguagens artísticas e suas especificidades estético-comunicacionais como sistemas arbitrários e convencionais de signos (JAPIASSU, 2001, p. 24).

A abordagem Contextualista pode ser interessante na educação indígena porque ela procura valorizar a cultura de um determinado grupo. Barbosa (1985) relata sua experiência com alunos que menosprezavam suas identidades por serem nordestinos em São Paulo, onde poucos assumiram de onde eram e quem eram. Nem sempre por vergonha, mas também pelo medo do preconceito. Mas ela trabalhou de forma a estimular, a valorizar e conhecer sua cultura, pois tinha como objetivo “a valorização da cultura de origem daquelas crianças, a busca de uma identidade cultural que nucleasse e tornasse rico o seu contato com outras

culturas. Esse contato freqüentemente inferioriza o universo cultural do oprimido” (BARBOSA, 1985, p. 5).

Os profissionais da educação de Artes têm buscado - na própria Arte - respostas às suas ações pedagógicas: “por isso, a história da arte e apreciação artística, isto é, o ensinar a ver, não são mais encarados na escola como um desvirginamento da expressão infantil, mas como um dos modos de iniciá-la no conhecimento, na fruição e na comunicação do eu com o mundo.” (BARBOSA, 1985, p. 59).

Além desse fator, os Arte-educadores(as), em sua maioria, refletiram contra a polivalência. E discutiram como ainda pensam a interdisciplinaridade, em vez da dita polivalência. Polivalência não é interdisciplinaridade. E interdisciplinaridade é estudo central para o ensino de Artes. Interdisciplinaridade é trabalho em equipe e não simplificar três linguagens numa mistura esquizofrênica. Pois, “esta simplificação é instrumento ideológico porque, desestimulando a reflexão por parte do aluno, torna-o facilmente manipulável” (BARBOSA, 1985, p. 69).

A interdisciplinaridade traz gosto pela aventura cognitiva; são fatores epistemológicos “a necessidade de que cada participante tenha um conhecimento interpretativo das outras disciplinas” (BARBOSA, 1985, p. 77).

Como vimos até aqui, o ensino de Artes é diferente, o que Ana Mae caracteriza como divergente: traz vários caminhos e possibilidades. São formas diversas de pensamento: discursivo, científico, presentacional (BARBOSA, 1985, p. 89) que temos para aprender. Ana Mae Barbosa⁷ explica esses conceitos como três linguagens:

7 Entrevista realizada pela Profa. Msc. Rita Inês Petrykowky, professora da Universidade do Contestado de Caçador e uma das organizadoras da II Jornada UnC (Convenção Universal de Nomenclatura) com Arte. Disponível em <http://www.cdr.unc.br/PG/RevistaVirtual/NumeroSete/Entrevista.htm>.

Eu acho que há três tipos de cognição com que a gente opera no mundo: a linguagem discursiva, que é esta que eu estou falando aqui e agora. Eu explico por palavras, escrevo, falo, dialogo com você, usando palavras; é o discurso escrito ou oral, isto é, o discurso verbal. Há um outro lado da cognição que é a linguagem científica: aquela que você experimenta, prova as coisas, pesquisa e encontra sólidos conceitos na base da experimentação do certo e errado, da análise, etc. E existe uma outra que é a linguagem presentacional, que é a linguagem que se apresenta e que você tem que ler e exprimir através do seu corpo, da sua gestualidade, do visual, do desenho, da pintura, da instalação. Você pode ter equivalentes na linguagem discursiva mas não é passível de tradução, ou seja, ela não se reduzir ao verbal, da mesma maneira que o verbal não pode se reduzir ao visual. Pode-se encontrar equivalências, usar o visual para ilustrar o verbal, o verbal para estender o visual, mas elas não são equivalentes, elas têm sua maneira de expressão e de conhecimento, explorando o conhecimento de uma maneira que se você não usá-las, terá o seu conhecimento do mundo menos estendido porque não atua nesta fatia de linguagem.

Na década de 80, a partir de teóricos pós-colonialistas, Barbosa constrói para o ensino de Artes no Brasil a Proposta Triangular, com o compromisso da educação e da arte através da cultura e a da interculturalidade. Difundida, então no país, os arte-educadores (as) deveriam transformar essa proposta e fazer suas metodologias. Mas há professores (as) que sem compreender a Proposta, a utilizam de forma errada, sem contextualizar (o que é um dos princípios dessa proposta), com poucos resultados satisfatórios. Rosa (2005) explica esse fato defendendo que é resultado do mau uso da proposta pela falta de preparo da formação desses educadores(as).

O processo de disseminação da Proposta Triangular entre os professores de Educação Artística do Ensino Fundamental e Médio, poderia ter tido maior êxito se já houvesse entre os professores mais fundamentos estéticos. A formação existente entre os professores de arte enfatizava o fazer em detrimento do refletir sobre o objeto artístico, isso de certa forma ocasionou uma superficialidade no conhecimento dos conteúdos artísticos e teorias da arte. Por influência da livre-expressão existia, quando nos primórdios da triangulação no Brasil, um forte preconceito com a utilização de obras de arte na escola. Os problemas estruturais também fizeram coro com os de concepção pedagógica. O que pode ser visto são alguns centros utilizando a Proposta de forma adequada e uma ampla maioria tentando utilizá-la na base da improvisação (p. 51).

Essa proposta defende Arte como Expressão e como Cultura Pós-Moderna, Construtivista, interacionista e dialogal. Conforme de Barbosa (1998): “A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma educação bancária” (p.40). Essa proposta consiste basicamente em contextualizar a obra estudada com os alunos, para que através da reflexão eles possam fazer uma re-leitura do exposto.

É nessa perspectiva que observamos a presença/ausência de expressões culturais e artísticas na educação escolar indígena no estado do Amazonas. Analisamos de forma sucinta suas linguagens, expressão na disciplina de artes de suas escolas no capítulo a seguir através dos Referências Curriculares Indígenas (RCNEI) e das ementas das Licenciaturas específicas Indígenas no Amazonas. Delineamos o processo de construção desta escola, como ela passou a ser específica e diferenciada, e então problematizar questões relacionadas com a disciplina de Artes nesta escola.

CAPÍTULO II

2 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O ensino escolar regular no país tem tido seus percalços desde a nossa colonização. Porém, os desafios – e seus enfrentamentos - tendem a enriquecer o processo e, principalmente, colaborar com a construção de uma qualidade social. No entanto, há de se entender que os problemas, as desigualdades, os desrespeitos eram inúmeros e continuam presentes na nossa história.

Enquanto ainda buscamos solucionar pendências históricas – como a desvalorização da nossa identidade quando preferimos o de fora, o americano, o europeu... – há grupos e movimentos significativos no Brasil lutando por sua autonomia política, social e econômica, procurando garantir direitos a fim de conquistar seus objetivos de vida e de sociedade. Referimo-nos aqui aos povos indígenas, em especial os que vivem na Amazônia. Tais povos estão construindo um projeto de educação escolar coletivo, que esteja a serviço de seus ideais societários.

São sociedades com valores solidários onde, por exemplo, os idosos são valorizados - suas atitudes e sabedoria em palavras são consideradas importantes; onde as crianças aprendem intencionalmente desde que nascem, pois o saber coletivo é tão importante (ou mais) quanto a educação formal, assim como o que o pai e mãe as ensinam; e mais, procurando sempre a harmonia entre todos e com a natureza. O aprendizado de um é significativo a todos; decidem e agem coletivamente; ninguém é maior ou melhor que o outro.

Sociedades porque não existe uma sociedade indígena brasileira, mas sim 235 povos diferentes, com suas especificidades, línguas e práticas culturais distintas. São 180 línguas faladas e uma população de quase 700 mil pessoas (IBGE – Censo 2000). Neste sentido, conforme Maher (2006) não existe o “índio genérico”, aquele que estudamos na escola, “descrito” por Pedro Álvares de Cabral quando invadiu as terras que formam nosso país há mais de 500 anos, mas vários povos indígenas.

Assim como a sociedade não-índia se desenvolveu e se transformou durante os anos, da mesma maneira os povos indígenas. Durante esses séculos de dominação, eles também foram criando estratégias de defesa e resistência para que o contato com a sociedade majoritária não lhes sucumbisse. Maher (2006) afirma:

Fomos educados no interior de um sistema de educação construído a partir de um posicionamento ideológico que procura diluir as identidades indígenas com o intuito de torná-las menos visíveis aos olhos da nação brasileira. Para tanto, vimos, desde os primórdios da nossa História, procurando firmar essa nação de ‘índio genérico’ para desidentificar os povos indígenas. Uma estratégia eficaz quando se quer dominar alguém é destituí-lo de qualquer singularidade, é emprestar-lhe invisibilidade (p.15).

As primeiras estratégias políticas visando integrar esses grupos indígenas foram implantadas pelos portugueses que entraram no nosso país e perduraram por todo processo de colonização. Por muitos anos, tentou-se, por medidas legais de nossos representantes – os quais detêm o poder hegemônico - integrar os povos indígenas até que fossem “exterminadas” suas individualidades, características específicas que os diferenciam do não-índio. Mas eles não se deixaram anular. Ao contrário, estão cada vez mais presentes e fortalecidos para persistir em seus objetivos de vida das comunidades.

Foi no contexto da ditadura militar que o Movimento Indígena ganhou força, em meados da década de 70. Os indígenas passaram a se articular politicamente de maneira mais

ampla, apoiados por organizações não-governamentais indigenistas. A luta pela terra e por uma educação específica e diferenciada foi o carro chefe do Movimento que teve garantido um novo marco legal na Constituição Federal de 1988. Sobre a importância desse Movimento, Cury (2007) afirma:

As definições que a Constituição Federal de 1988 garante às populações indígenas face ao reconhecimento de uma cidadania plena são o produto de um movimento que ganhou força nos anos 80. Tal movimento aliou o sentimento civil e democrático contra a ditadura com as exigências de construção da democracia. Desse movimento também participaram os índios como os povos das florestas e como povos indígenas para quem seus direitos se estenderiam além da posse de suas terras e de uma incorporação integracionista à comunhão nacional para uma visão ecológica, igualitária e horizontal mais ampla (p. 1).

Os povos indígenas iniciaram um processo de luta para conseguir reconhecimento legal de sua diversidade cultural e para conquistar a condição de cidadãos brasileiros, sem precisar integrar-se à sociedade hegemônica, mas continuando a viver de seu jeito, com seus costumes e tradições. Continuam lutando para ter poder de defender seus direitos de forma autônoma, para traçar seus próprios destinos.

Para compreender porque a autonomia é imprescindível é preciso conhecer os processos históricos dos povos indígenas; pois desde que nossas terras foram “invadidas” pelos portugueses, esses povos têm sido tratados como problema, como empecilho ao modelo de desenvolvimento instalado. Por isso “transformá-los” em não-índios, em “civilizados”, “mais desenvolvidos” foi um dos objetivos importantes da sociedade majoritária, que mesmo após a independência de Portugal continuou acreditando que eles precisavam de “tutores”. Tal função foi exercida através do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, posteriormente, pela Fundação Nacional do Índio (Funai).

Na primeira fase da história da Educação Escolar Indígena, de acordo com Ferreira⁸ (2001), constatamos que os índios foram submetidos principalmente aos Jesuítas durante a colonização. Nessa fase, o objetivo da Igreja e da Corte Portuguesa era catequizar os índios para dominá-los. Assim, dominados seriam manipulados e logo poderiam tornar-se mão-de-obra barata. Para que garantissem seus objetivos no Brasil com os índios, criaram missões nas aldeias e posteriormente “aldeavam” os índios para que aprendessem o português, deixando sua língua nativa, provocando diversas transformações abruptas de visão de mundo, de hábitos e costumes. Também foram criados internatos para que crianças índias fossem logo assimilando as idéias e costumes dos não-índios vivendo longe de seus pais.

Na segunda fase, essa idéia de catequizar os índios, mesmo que sutilmente, continuou a existir, no entanto, como país “independente”. Com o sistema Republicano foram se desenvolvendo várias Reformas Constitucionais, como também a política indigenista fora reformulada. No contexto dessa nova política é criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, conforme o Decreto n. 8.072\1910⁹:

Art. 1o O Serviço de Protecção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionaes, creado no Ministério da Agricultura, Industria e Commercio, tem por fim: Prestar assistência aos índios do Brazil, quer vivam aldeados, reunidos em tribus, em estado nômade ou promiscuamente com civilizados;

...

Art. 2o A assistência que trata os art. 1º terá por objecto:

1º, velar pelos direitos que as leis vigentes conferem aos índios e por outros que lhes sejam outorgados;

2º, garantir a efectividade da posse de territórios occupados por índios e, conjunctamente, do que nelles se contiver, entrando em accôrdo com os governos locaes, sempre que fôr necessário;

3º, pôr em prática os meios mais efficazes para evitar que civilizados invadam as terras dos índios e reciprocamente;

4º, fazer respeitar a organização interna das diversas tribus, sua independência, seus hábitos e instituições, não intervindo para alteral-os, sinão com brandura e consultando sempre a vontade dos respectivos chefes;

8 A autora divide a história da Educação Escolar Indígena no Brasil em quatro fases, as quais serão apresentadas neste texto.

9 As citações do texto da lei foram tiradas do texto de Jamil Cury (2007).

5º, promover a punição dos crimes que se commetterem contra os índios;
 6º, fiscalizar o modo como são tratados nos aldeamentos, nas colônias e nos estabelecimentos particulares;
 7º, exercer vigilância para que não sejam coagidos a prestar serviços a particulares e velar pelos contractos que forem feitos com elles para qualquer gênero de trabalho;
 8º, procurar manter relações com as tribus, por intermedio dos inspectores de serviço de protecção aos índios, velando pela segurança delles, por sua tranqüillidade, impedindo, quanto possível, as guerras que entre si mantem e restabelecendo a paz;
 9º, concorrer para que os inspectores se constituam procuradores dos índios, requerendo ou designando procuradores para represental-os perante as justiças do paiz e as autoridades locaes;
 10º, ministra-lhes os elementos e noções que lhes sejam applicaveis, em relação as suas occupações ordinárias;
 11º, envidar esforços para melhorar suas condições materiaes de vida, despertando-lhes a attenção para os meios de modificar a construcção de suas habitações e ensinando-lhes livremente as artes, officios e os gêneros de produção agrícola e industrial para os quaes revelaram aptidões;
 12º, promover sempre que for possível, e pelos meios permittidos em direito, a restituição dos terrenos, que lhes tenham sido usurpados;
 13º, promover a mudança de certas tribus, quando for conviniente o de conformidade com os respectivos chefes;
 14º, fornecer aos índios instrumentos de musica que lhes sejam apropriados, ferramentas, instrumentos de lavoura, machinas para beneficiar os productos de suas culturas, os animaes domesticos que lhes forem úteis e quaesquer recursos que lhes sejam necessários; introduzir em territórios indígenas a industria pecuária, quando as condições locaes permittirem;
 15º, ministrar, sem caráter obrigatório, instrucção primaria e profissional aos filhos de índios, consultando sempre a vontade dos paes;
 16º, proceder ao levantamento da estatística geral dos índios, com declaração de suas origens, idades, línguas, profissões e estudar sua situação actual, seus hábitos e tendências.

Tanto no Decreto 8072\1910, como na Lei 3071 - Código Civil de 1916¹⁰ de Clóvis Beviláquia, em seu artigo 3º, inciso III; consideravam que os indígenas (“os silvícolas¹¹”) eram incapazes de decidir ou responder por seus próprios atos, foram comparados aos

10 Código Civil 3071/196, Capítulo I – Das Pessoas Naturais, em relação à incapacidade relativa:

Art. 6º. São Incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer:

I – Os maiores de 16 anos e menores a 21 anos (artigos 154 a 156).

II – Os pródigos.

III – Os Silvícolas.

In: TEIXEIRA, Eduardo Henrique. Psiquiatria Forense e o Novo Código Civil. Disponível em

<http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?art=369&sec=30>. Em 25.09.08

11 “Silvícolas são aqueles que habitam a selva e não foram integrados à civilização. No Código de 1910 eram considerados incapazes relativamente”(In: www.advocaciaassociada.com.br).

“menores” e aos “pródigos¹²”. Perante a lei eles eram “relativamente incapazes”. Estavam entre os “absolutamente incapazes” e os “capazes”, porque, de acordo com esse termo, essas pessoas não têm o completo discernimento sobre seus atos, ou como expressar sua vontade de maneira perfeita, por isso precisam ser assistidas por outro. No caso dos índios, sua tutela ficou por responsabilidade do SPI.

O SPI deu ênfase à educação para continuar dominando os índios, mas nessa segunda fase, o objetivo era integrá-los à sociedade do não-índio. De maneira similar à fase anterior, destacou-se na formação para o trabalho, pois, embora declarassem estar interessados na diversidade lingüística e cultural dos povos indígenas, deram ênfase na formação agrícola para os meninos e atividades domésticas para as meninas, sem ter recurso para ensinar com as línguas específicas desses povos, ou para confeccionar materiais diferenciados. Não chamavam as instituições educacionais de escolas, mas “Casa do Índio” e “Clubes Agrícolas”. Estes eram concebidos como lugares de formação para os índios. Não denominavam de escolas porque não queriam que os índios relacionassem essas instituições de ensino com as escolas e internatos dos Jesuítas e Salesianos.

É importante salientar que ainda dentro desta fase, quando o SPI foi extinto, em 1967, e criada a Funai, esse órgão, preocupado em assistir os indígenas em suas línguas específicas firmou acordo com o Summer Institute Linguistic (SIL). O objetivo era capacitar professores e técnicos, além de atuar na preparação de materiais pedagógicos bilíngües no país, pois eles tinham recursos e profissionais preparados para desenvolver esse trabalho. Contudo, a meta principal dessa instituição era converter os indígenas ao evangelho, em uma perspectiva proselitista, como também atender à política integracionista da Funai. De acordo com Ferreira (2001), esse Instituto atingiu suas metas através desse convênio, pois,

12 “...prodigalidade é a prática de gastos imoderados, de dissipação sem finalidade produtiva ou desastrosamente planejada” (GARCIA apud TEXEIRA, 1979).

A educação bilíngüe se firmou, assim, como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, da mesma forma que fazem os missionários evangélicos – os verdadeiros inventores das técnicas bilíngües - que procuravam a conversão religiosa (p.76).

Em 26 de junho 1957, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) elaborou a Convenção nº 107 sobre a Proteção e Integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes. Essa Convenção tinha trinta e sete artigos que defendiam os projetos indígenas, mas tinha um viés integracionista quando defendia que os governos desses países deveriam decidir sobre eles e não os próprios índios. No Brasil, o Decreto n. 58.824 de 1966 promulgou essa Convenção e a Constituição de 1967 assume ser competência da União legislar sobre “nacionalidade, cidadania e naturalização; incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (art. 8º, inciso XVII, letra o).

Em 1967, sob essa Constituição, foi extinto o SPI e criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) através da Lei no 5371. Essa Lei demonstra claramente a continuidade do enfoque integracionista no art. 1o, inciso I (letra d) e inciso V, quando determina o seguinte:

- d) resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma a que sua evolução sócio-econômica se processe a salvo mudanças bruscas. ...
- V- promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional.

Nesse contexto foi sancionada a Lei 6001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Essa Lei trata exclusivamente dos Princípios e Definições relacionadas aos indígenas; seus Direitos Cíveis e Políticos (como a questão da sua tutela); de suas Terras (sejam elas homologadas ou não); de seus Bens e Renda do Patrimônio Indígena; da sua Educação, Cultura e Saúde e Normas penais. Se o documento for lido ligeiramente, pode até parecer que está a favor dos índios, de proteger seus direitos e bens, como suas

terras; no entanto, ele é bem explícito por trazer como fim principal a integração dos indígenas à comunhão nacional, não somente no Artigo 1o, mas também no Inciso III do Artigo 4º: “Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis”. Ou seja, só poderão ser reconhecidos como cidadãos, se integrados à sociedade envolvente, fora de suas tribos, de suas terras, de seu habitat.

Na leitura atenta da referida Lei fica claramente visível que, naquele momento da história do nosso país, tudo quanto era realizado para os indígenas tinha como propósito desidentificá-los, para que fossem “transformados” em “cidadãos plenos” quando totalmente integrados à comunhão nacional. No Art. 4º, incisos I, II e III demonstra-se os “estágios” desse processo de integração (esse “processo de integração” aparece nitidamente duas vezes no texto da Lei 6001 de 1973); ou seja, nesse processo são denominado os estágios dos indígenas até que este seja o “pleno cidadão”: Isolados, Em vias de Integração, e finalmente, Integrados (“Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura”. Art. 4o, inciso III). Cury (2007) esclarece esse argumento ao comentar essa mesma Lei, quando diz o seguinte:

A integração supõe que o outro só se iguala ao sujeito canônico da comunhão nacional quando se transforma no mesmo. Tal concepção, de fundo excludente do outro como outro e igual, acaba por gerar processos de exclusão, segregação ou de inferiorização. Para ser igual, o outro tem que renunciar à sua identidade e então “subindo” na escala evolutiva chegar ao patamar de referência supostamente já alcançado pelo ocidental (p. 5 e 6).

Nesse ínterim ocorria o convênio entre a FUNAI e o SIL, o qual foi duramente criticado por instituições de várias partes do país, a exemplo do Departamento de Lingüística da Universidade de Campinas (Unicamp) por estar interferindo negativamente nos padrões de vários grupos indígenas (FERREIRA, 2001). Mesmo com todas as polêmicas sobre essas

interferências, segundo Ferreira, ainda são utilizados vários materiais produzidos pelo SIL em diversos povos: Xavante, Kayabi, Karajá, Arara, Bakairi, Assurini, Pareci, Kayapó, Nambiquara, Mundurucu.

A partir de uma análise das escolas indígenas do país, Santos (in FERREIRA, 2001) diz que as escolas indígenas do Sul eram “desconectadas com a realidade indígena” (p. 80); no Norte, na região do Oiapoque, a educação escolar indígena tinha caráter ideológico, a escola era um instrumento para transmitir aos indígenas as idéias do Estado e da Igreja. As escolas da Funai eram “escolas de branco” adaptadas aos índios. Está no Estatuto do Índio a prova de que, no discurso, era uma escola indígena, mas na prática, era uma escola branca para dominá-los, para integrá-los à sociedade envolvente.

Em Encontros Nacionais e Internacionais, os indígenas buscaram projetos, brigaram por Leis que lhes assegurassem autonomia. Entre diversas reflexões, concluíram que a escola – que antes tinha como objetivo principal integrá-los à sociedade majoritária, anulando parcial e gradativamente suas características culturais – poderia ser instrumento de luta para o Movimento Indígena. Até então, a FUNAI era sua tutora. A partir da década de 80 surgem várias ações desse Movimento além dos encontros de debates e reivindicações. Fruto desse Movimento é a conquista dos artigos 210, 215 e 231 na Constituição de 1988. Nesses artigos foram garantidas a eles várias conquistas em respeito às reivindicações de seus povos, como a questão da terra e o direito à escola específica. Destacamos o art. 215 que no 1º § diz: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras e das de outros participantes do processo civilizatório”.

A partir da nova Constituição, a escola indígena não deveria ser mais regida pela FUNAI, ou grupos religiosos, mas por eles, por professores indígenas ligados ao seu movimento. Assim encontra-se no art. 210, em seu § 2º, que “O Ensino Fundamental regular

será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Quanto à questão da terra e da cidadania, rompe-se em 1988 com a idéia integracionista, passando-se a respeitar seus direitos, incluindo o direito à diferença étnico-cultural. Tal concepção está expressa no art. 231 que diz:

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.

Respeitando as diferenças culturais desses povos, Cury (2007) escreve que a Lei deixou a sua concepção integracionista, para uma concepção horizontal, ou seja,

a Constituição faz uma escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado onde se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões (p. 7).

Sendo então uma “colaboração recíproca”, como vimos no art. 210, fica respaldado que o ensino seja conforme seus próprios processos de aprendizagem. Não mais a Funai, mas o Ministério da Educação e Cultura ficou responsável por coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, conforme o Decreto Presidencial nº 26 de 4/2/91. Conforme o art. 2 desse Decreto: “As ações previstas no Art. 1o serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação”.

Portanto, as organizações indígenas e indigenistas reivindicaram em prol da educação diferenciada, alicerçados na Constituição de 1988, em especial no art. 231. Tal reivindicação foi respondida através da Portaria Interministerial n. 559 de 1991, a qual tinha como objetivo

“garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas se fundamentassem no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão de saber”. A Portaria procurou garantir a especificidade como também o respeito às diferenças culturais de suas metodologias e avaliações, mas não especificou exatamente quem fica responsável em elaborar os Programas de Educação Escolar Indígena.

Nessa fase, mesmo com esse passo importante, ainda na prática muitos povos ficaram à mercê de vários grupos religiosos à frente da educação escolar nas aldeias, como é o caso das missões católicas e protestantes (as Missões Novas Tribos do Brasil - MNTB, dentre outras). Aconteceu que, na transição da responsabilidade da educação escolar indígena da Funai para o MEC, algumas missões religiosas continuaram a assumir a educação desses povos.

A terceira fase é delimitada por Ferreira (2001) como a “das participações de organizações não-governamentais nos projetos alternativos de Educação Escolar nos Encontros de Educação para índios”. Esse período retrata os processos que começam a ser construídos ideologicamente afinados com os interesses indígenas. Porém, em uma perspectiva ainda de propostas “para os índios”, pois quem os está orientando são indigenistas, e não os próprios indígenas. Contudo, reconhece-se que foram extremamente importantes e influenciaram como também contribuíram de maneira saudável e propositiva para o avanço da problemática de uma educação escolar indígena. Foi preciso esse caminho para que depois, na fase atual, os indígenas estivessem realmente autônomos, protagonizando agora seus projetos de escola indígena.

As principais organizações indigenistas começaram a ser construídas, a maioria, no final da década de 70. Tinham dentre outros objetivos, o de prestar assistência na educação

escolar indígena. São elas: Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP); Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI); Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ); Centro de Trabalho Indigenista (CTI); Operação Anchieta (OPAN) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

Em 1974 iniciaram-se várias articulações e Assembléias Indígenas, sendo organizada a União das Nações Indígenas (UNI), em 1980. Depois da Constituição de 1988, várias Universidades passaram a contribuir com o movimento indígena, assessorando vários setores das organizações indígenas, despertando cada vez mais para suas problemáticas e ajudando no desenvolvimento da educação específica e diferenciada. Pois a educação passou efetivamente a ser fator de auto-determinação e respeito aos direitos indígenas.

No fim da década de setenta, em 1979, foi realizado o I Encontro Nacional de Educação Indígena organizada pela CTI/SP. Tal iniciativa impulsionou vários outros Encontros pelo país afora. Como exemplo, a OPAN, também relacionada com esse tema, desenvolvia desde 1982, a cada dois anos, Encontros de Educação. O II Encontro Nacional de Educação Indígena aconteceu em 1984, o qual mostrou a necessidade da participação de professores indígenas nesses encontros. Em 1986, no III Encontro, já se esperava a presença de professores indígenas, ficando aparente a necessidade e urgência de se investir na formação desses professores. Houve o IV Encontro, em 1988, no ano da Constituição – momento em que lhes foi garantida a realização de seus próprios processos educativos - sendo

o tema principal do referido evento a questão da Formação. Para que os indígenas assumissem suas escolas, era preciso que fossem devidamente preparados para isso. Não somente que fossem ligados ao Movimento, mas que buscassem uma formação para que lhes fosse garantido alcançar os objetivos da escola indígena, escola que faz parte de seus sistemas

educativos, de seus processos de aprender e ensinar, de sua maneira de ser, para autenticar sua capacidade de definir seu ensino formal nas aldeias. Tendo essa formação, estariam aptos a comandar sua escola. Nas palavras de Ferreira (2001):

O movimento indígena, por meio das organizações e lideranças, tem reivindicado, em última análise, o direito à autodeterminação também em relação à educação escolar. Isso significa que as populações indígenas exigem que as práticas educativas formais desenvolvidas em áreas indígenas sejam definidas por elas e que as concepções de educação, processos de socialização e estratégias de ação sejam as bases dos processos educativos (p.109).

Essas definições foram-lhes garantidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, nos art. 78 e 79, ficando assegurada por lei a educação escolar indígena com o objetivo de recuperação de memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências. Através desses artigos foram lhes garantido o direito a uma escola bilíngüe e intercultural, a uma educação escolar que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso também aos conhecimentos de outros grupos.

Essa nova perspectiva de escola tem como característica principal a qualidade de ser específica e diferenciada. Os povos indígenas não acreditavam, e continuam não acreditando, na escola waradzu¹³; pois essa escola da sociedade envolvente não lhes é significativa, não lhes é útil. Eles têm sim visualizado a possibilidade de uma escola que continue o processo de aprendizagem que permeia seu dia-a-dia, uma escola que tenha a ver com suas realidades.

Uma escola que não tenha um fim em si mesma, mas que sirva de instrumento pois “o conhecimento tem que ser útil para garantir a sobrevivência do povo” (MAHER, 2006, p.18).

13 No texto de Helena de Biase (1981) “Arte na escola Xavante: um instrumento pedagógico” ela narra sua experiência de aula e usa a palavra que os índios dessa tribo utilizam quando querem falar do homem não índio.

A escola passa a ser concebida não somente como instrumento de luta, mas que seja ligada à sua sociedade, não se sabendo exatamente quando começa a escola ou quando continua seu cotidiano na aldeia, pois “a educação indígena é ensinar e aprender cultura, durante toda a vida e em todos os aspectos. Por isso, a análise do sistema educativo de um povo indígena vem a confundir-se com o estudo total da sua cultura” (MELIÀ, 1979, p.12 e 13).

Na região Norte, através do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM¹⁴), os professores indígenas reivindicaram escolas direcionadas aos seus anseios e necessidades, uma escola específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe e de qualidade. Tais características dessa escola foram homologadas nos artigos da LDB já citados e na Resolução 03/99 (CNE).

Nesse processo entre os direitos legais e a realidade das escolas indígenas existem ainda muitas buscas e lutas a serem alcançadas, como a meta de ter um dia somente professores indígenas qualificados para lecionar em suas escolas, o que é muito importante, senão essencial para o projeto de escola indígena. Pois, segundo Silva (2000), o professor tem papel central nesse processo, destacando-se que

O conceito de professor indígena está ligado, como parte integrante, a uma definição mais ampla: a proposta de uma escola indígena. Significa que seu trabalho só pode se realizar eficazmente, segundo os ideais afirmados, num modelo realmente indígena de escola e que este só pode ser constituído com a participação efetiva de todos: professores, lideranças, alunos e comunidade indígena (p. 67).

14 O COPIAM nasceu em 1988 em Manaus, Amazonas, como resposta à necessidade de articular o trabalho e as lutas dos professores indígenas da Amazônia Legal no que tange à Educação específica e diferenciada indígena de mais de 100 etnias nos nove estados amazônicos – Acre, Amapá, Maranhão, Rondônia, Roraima, Amazonas, Mato Grosso, Tocantins e Pará – o COPIAM atua politicamente na pressão sobre os governos locais, estaduais e federal para garantir o cumprimento da legislação referente à educação escolar indígena diferenciadas nas aldeias, a aplicação dos recursos destinados aos programas de educação escolar indígena e a qualificação das escolas e dos educadores. Representa os professores indígenas na Amazônia na Comissão de Professores Indígenas do Ministério da Educação, e é membro do Conselho de Educação do Estado do Amazonas. (Disponível no site: www.coiab.com.br).

Segundo dados do Censo Escolar Indígena de 2005, que foi divulgado em 2006 (LUCIANO, 2006), há registro de 2.324 Escolas Indígenas nas esferas Estaduais, Municipais e particulares no Brasil. São 104.573 alunos matriculados somente nas séries iniciais do Ensino Fundamental; ao todo, são 166.518 alunos, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (neste nível, estima-se 2.000 alunos). E nessas escolas há cerca de 9.100 professores, sendo que destes, 88% são indígenas.

O desejo atual é de aumentar o número de cursos de Formação de professores indígena para atender a demanda crescente de escolarização nas aldeias. A necessidade vai além do magistério indígena; é preciso ter mais cursos de nível superior específicos. Segundo o RCNEI,

Os professores não índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural (BRASIL, 2005, p.41).

Com relação à formação específica, no Amazonas, tivemos o Pira-Yawara, magistério indígena, curso de formação oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/AM) para não somente conceder títulos, mas principalmente para preparar esses professores para assumirem salas de 1a a 4a séries, de 5a a 8a séries em suas escolas.

No entanto, para que seus alunos continuem seus estudos, para prosseguir no Ensino Médio, eles precisam sair das aldeias; quando voltam acabam mudando muitos hábitos, adquirem vícios, outros nem voltam mais. Por isso, a formação em nível superior é tão importante, para capacitar os professores e gestores indígenas para que seus alunos possam continuar seus estudos sem necessitar sair das aldeias.

No Amazonas estão sendo implementadas duas licenciaturas específicas para

formação de professores indígenas. Em Autazes, iniciou-se em maio de 2008 a Licenciatura Específica para formação de professores indígenas Mura pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com 60 alunos. No Alto Solimões, a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) coordena o Curso de Formação de Professores Indígenas com participação dos povos Tikuna, Cocama, Caixana e Cambeba; ao todo estão matriculados 260 alunos. Esses cursos foram implantados em parceria com o Programa de Licenciaturas Indígenas (Prolind), do Governo Federal, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC).

Pensar na escola e na formação para esse professor é pensar principalmente na função dessa escola. É refletir e questionar constantemente “para que eu quero a escola e para que ela serve”. No Encontro de Educação intitulado “Formação de Professores: Diálogos¹⁵”, numa das falas, o professor Mura Alcilei questionou sobre a função da escola quando disse “a escola tem que servir para alguma coisa. Ela tem que trazer benefício para o povo”. Ele afirmou:

Na escola Mura, os professores selecionam os conteúdos pensando em todos e para todos, assuntos que sirvam para sua vida na aldeia que todos que estudem, estejam preparados para ser úteis e comprometidos politicamente com os ideais de seu povo.

A educação escolar indígena tem se desenvolvido ao longo dos anos. Mas como foram mais de 500 anos de dominação, é muito recente a construção dessa escola. Ainda há muito para ser conquistado e avançado, como a formação superior de professores indígenas, que aos

15 O Encontro "Formação de Professores: Diálogos" aconteceu no dia 28/03/2008 na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), programado pelo Grupo de Pesquisa da Linha 3 (Formação e Práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos) em função da 1ª Missão de Cooperação Acadêmica, convênio PROCAD - Acelera Amazonas, Bloco 1: Cotidiano escolar e formação de professores no contexto amazônico, da UFAM e UFF, com a participação das Professoras Dr.a Regina Leite Garcia (UFF) e Dr.a Célia Frazão Linhares (UFF) e dos professores indígenas Mura de Autazes, Alcilei Vale Neto e Mariomar Moreira dos Santos. As citações presentes neste trecho do trabalho são anotações pessoais do referido Encontro.

poucos tem ganhado espaço no cenário do país.

Quanto a questão da terra, também em processo de auto-determinação, em seus movimentos buscam não somente demarcá-las, mas que sejam homologadas e garantidas por Lei. Muitas de suas terras foram invadidas por garimpo, por fazendas, no entanto, não tem porque desistir delas, desistir de seu direito de morar e viver onde lhes pertence. Tanto a questão da terra, como da educação escolar indígena ainda têm um longo caminho para avançar, e já que está na Lei, fica mais palpável e mais visível. O caminho não é pequeno, mas a vontade de conquistá-lo é tão imensa que aproxima o distante de suas realidades e expectativas.

2.1 Artes na Educação Escolar Indígena

Nos RCNEI encontramos referências pedagógicas e sugestões de conteúdos que devem ser desenvolvidos nas escolas indígenas com o objetivo de exercitar a cidadania e a interculturalidade, respeitando as particularidades lingüístico-culturais das escolas indígenas no Brasil.

Como Fundamentos para Educação Escolar Indígena, como está nos RCNEI, devem levar em consideração a multietnicidade, pluralidade e diversidade, pois há mais de 200 povos no país, mais de 170 línguas diferentes, são universos culturais específicos e em construção:

1. Conhecimentos Indígenas → essa escola deve ser “útil”, então ela deve ser construída a partir das experiências e pensamentos indígenas do mundo, do homem, da natureza e também do sobrenatural;
2. Auto-determinação → ser incansavelmente autônomo, nesse sentido tentar

resolver questões ainda pendentes como a demarcação da terra indígena, que está garantido pela Constituição de 1988;

3. Comunidade Educativa Indígena → os processos de aprendizagem não se desenvolvem somente no espaço escolar, mas principalmente também na comunidade, com os pais, com os mais velhos;

4. E Educação Intercultural, Comunitária, Específica e Diferenciada → essas são as características das escolas indígenas, Comunitária porque a escola é conduzida pela comunidade. A Escola soma-se ao sistema de aprendizagem das suas comunidades indígenas. Intercultural - é preciso compreender também outras culturas, fazer intercâmbio com outras culturas diferentes, entendendo que são peculiares, mas não uma superior a outra. Bilíngüe, ou Multilíngüe, é um traço simbólico da identidade que os indígenas consideram muito importante. Por isso, nas escolas indígenas eles estudam o português, mas a língua materna é estudada, inclusive em outras disciplinas também, até porque eles mesmos confeccionam seus materiais didáticos. Específica e Diferenciada, a escola indígena é desenvolvida a partir de aspirações específicas das diferentes comunidades indígenas. Portanto, “a escola constitui-se, assim, instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura, que devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras” (BRASIL, 2005, p. 32).

Esses fundamentos são o coração da escola indígena. A escola específica e diferenciada é regulada nessas regras que são flexíveis e contribuem para que o trabalho pedagógico nas aldeias seja um instrumento de luta e de resistência aos processos de integração da sociedade envolvente. Pois por meio dela, as comunidades indígenas vão construindo sua autonomia política, social e econômica; realizando suas aspirações conforme pensam e acreditam, valorizando sua cultura e identidade; aumentando em

número os índios que ainda não tinham entendido esse movimento, e ensinando às gerações que estão vindo seus valores e crenças.

A escola indígena é diferente da escola do não-índio, sua pedagogia é específica, como também seu currículo. Focando a disciplina de Artes, de acordo com o RCNEI, observamos que a Arte é muito presente no dia-a-dia das comunidades indígenas, mas como disciplina é pouco explorada.

Na verdade, o processo de formação dos professores indígenas iniciou-se ainda nos moldes da escola do não-índio, e, por mais que lutem por uma escola diferente, ela tem resquícios da escola do passado, ela tem se transformado, não começou do zero. E na escola não-indígena, como vimos no capítulo anterior, a disciplina de Artes na escola regular de ensino no país até hoje não é valorizada, é historicamente discriminada, e isto pode ser um dos fatores porque os indígenas não valorizam Artes como área de estudo, como está escrito nos RCNEI.

Gruber (2002) destacou que uma das dificuldades que teve com o curso de Formação em Benjamin Constant com os Tikuna¹⁶ foi a presença da influência da Pedagogia Tradicional que estava intrínseca na mentalidade de seus alunos:

Uma questão que vale ser considerada aqui, por ter representado um desafio em termos pedagógicos, diz respeito à forte influência dos modelos tradicionais de ensino que permeavam a prática dos professores tikuna, não apenas em referência aos conteúdos, mas também quanto às metodologias e sistemas de avaliação (p. 134).

Não obstante, no RCN, encontramos várias categorias de Artes, como Valores, Suporte de Memória e formação de identidade, as quais determinam essa disciplina como fortemente importante nas culturas indígenas. Assim como as sociedades

16 Curso de Magistério Indígena com a Organização dos Professores Indígenas Tikuna Bilingües.

indígenas são dinâmicas e em constante construção, também as Artes indígenas.

As Artes indígenas são um meio de comunicação da cultura. Muitas vezes, inclusive têm o mesmo valor estético ao valor utilitarista; o valor utilitarista para eles é demasiadamente importante, é o que move suas função, fazer para ter, para usar, pensar e construir. Por exemplo, na confecção de flechas, de cestos, conchas e colheres. Seus objetos são tão úteis como devem ser bonitos.

Nos PCN de Artes temos quatro linguagens definidas: artes visuais, dança, música e teatro. Já segundo o RCNEI, Artes está presente em várias esferas da vida nas sociedades indígenas: “nos rituais, na produção de alimentos, nos locais de moradia, nas práticas guerreiras, além de expressar aspectos da própria organização social” (BRASIL, 2005, p.288). Percebe-se que Artes é um dos elementos importantes na cultura e identidade indígena:

Além de outras funções, as produções artísticas dos povos indígenas são um meio de comunicação de aspectos da cultura, da vida social e da visão do mundo por intermédio dos objetos, das danças, da pintura corporal e dos cantos, são transmitidas e/ou registradas as lembranças, os acontecimentos dos mitos, as referências de parentesco, a existência e o aspecto dos seres sobrenaturais (BRASIL, 2005, p. 288).

São expressões artísticas e culturais, carregam valores e sentidos específicos a cada comunidade. Ou seja,

As imagens, nas culturas indígenas, não são meramente ilustrativas, mas estão conectadas à memória e à transmissão de valores, significados e conhecimentos específicos, que mantém profundas relações com cada aspecto da vida de um povo (BRASIL, 2005, p. 34).

Para ilustrar tal concepção, podemos destacar os Wayama, que, para fazer uma coroa de penas, preferem usar penas de tucanos velhos, pois elas são bastante vermelhas. Essas

expressões de Artes podem ser discriminadas por sexo, e idade, mas também mudam, conforme vão se transformando as sociedades indígenas, como em relação à música pelos Suyá. Os Suyá para cantar um determinado gênero de música deles como a *akia*, entoam com muita intensidade um som agudo, mas para cantar outro gênero como *ngere*, entoam bem suave sons graves. Somente os homens da sociedade dos Suyá dominam as canções, enquanto as mulheres decoram as letras, cabendo apreciar a performance dos homens. Na sociedade Xikrin (Pará), as mulheres é que são responsáveis pela pintura corporal.

Os Tikuna destacam-se pelos seus materiais que vêm desenvolvendo nos cursos de Formação como o “Livro das Árvores” e também na confecção de máscaras rituais. Os Karajá, pelos seus bonecos de argila que estão ligados à sua cultura. Em relação ao desenho, destacamos também o “Livro de Mapas” dos Waiãpi que está inserido no “Atlas Geográfico” dos povos indígenas do Acre, e o livro “Geografia Indígena” dos povos indígenas do Parque do Xingu. Mulheres Kadiwéu da aldeia de Bodoquena elaboraram uma série de desenhos para serem estampados em azulejos. Existem produções de vídeos, como “Segredos da Mata” pelos Waiãpis, e iniciativas que objetivam a organização de museus como o “Museu Magüta” pelos Tikuna. Esse último exemplo é bastante claro como preservação do patrimônio cultural dos povos indígenas. A seguir, na fala do professor indígena:

O Museu Magüta é um documento; é uma casa que tem música, é um lugar de olhar desenhos, é um lugar para todo mundo dar valor; é uma casa de alegria para o povo Tikuna. Valdomiro da Silva, professor Tikuna, Am (BRASIL, 2005, 308).

Infelizmente, a Arte indígena não é tão reconhecida. As Artes indígenas, como devem ser chamadas, pois como não existe um só povo indígena, mas sociedades

indígenas, da mesma maneira, Artes de diferentes sociedades; os trabalhos indígenas quando comparados com as ditas “obras de arte” elitistas, passam a ser denominados erroneamente de “artesanatos”. Concordamos com esse argumento, pois,

Até hoje, uma certa concepção museológica dos artefatos indígenas continua a vigorar no senso comum. Para muitos, essas obras constituem “artesanato”, considerado uma arte menor, cujo artesão apenas repete o mesmo padrão tradicional sem criar nada novo. Tal perspectiva desconsidera que a produção não paira acima do tempo e da dinâmica cultural. Ademais, a plasticidade das obras resulta da confluência de concepções e inquietações coletivas e individuais, apesar de não privilegiar este último aspecto, como ocorre na arte ocidental¹⁷.

Sobre esta questão, observando a experiência do Projeto Educação Tikuna em Benjamim Constant, tomemos como exemplo dessa “janela” de possibilidades que Artes abre na escola onde professores conseguiram desenvolver um currículo e planejamento flexíveis, ao mesmo tempo conseguindo responder às exigências do MEC. Nas palavras de Gruber (2002),

O programa curricular e a metodologia dos cursos orientaram-se na direção de oferecer aos professores os instrumentos necessários que lhes permitiriam identificar problemas e buscar soluções criativas e inovadoras, fortalecendo-se nos aspectos políticos e pedagógicos para poder reinterpretar e atualizar, permanentemente, as funções da sua escola (p. 133).

Gruber destacou que Artes era a referência central na cultura dos Tikuna, exemplificando o aspecto sonoro que eles utilizaram quando fizeram os livros *Werigüi aru* (Canto dos pássaros) e *Cururugüi tchiga* (Histórias de Sapos). O Livro foi produzido com CD, e enquanto era narrada a estória, eram também produzidos os sons dos animais respectivos, sapos e pássaros:

17 Essa citação é do texto “O conceito de Artes e os índios”. Disponível em 16.06.08 no endereço em www.socioambiental.org/pib/portugues/comovivem/artes.shtm#t2

Os tikuna possuem uma profunda ligação com a arte, que se apresenta nos diversos momentos da sua vida cotidiana ou ritual, especialmente na pintura, escultura, música e literatura. A arte tikuna, nas suas várias formas de manifestação – sejam as produções de caráter mais tradicional, as inovações ou a arte em papel -, tem sido um importante instrumento de resistência étnica e expressão de identidade (GRUBER, 2002, p. 137).

Nas palavras de professores que participaram desse processo de formação escolhemos algumas construções acerca de Artes em relação à escola e vida dos Tikuna:

A arte tem o poder de extrair do pensamento cada coisa. As imagens significam para o povo a sombra de sua sabedoria (Raimundo Leopardo Ferreira).

A nossa arte começou quando YO'i, Ipi e suas irmãs saíram do Joelho de Ngutapa. Cada um saltou do Joelho trazendo os objetos que fizeram: flecha, bolsa, cesto... (Rita Bonifácio Navas).

É importante fazer arte. O desenho ajuda a lembrar as coisas que já desapareceram. Quando a gente olha um desenho, uma figura feita de argila, esse desenho ou essa figura explica por ela mesma que alguém passou por ali, que alguém fez aquilo (Reinaldo Otaviano do Carmo).

A arte na escola é importante para as crianças conhecerem o valor de sua cultura (Geremias R. Ferreira).

A música chama o que está dentro do coração das pessoas. As crianças ficam alegres quando cantam, quando ouvem música bonita (Nilda André Alonso)¹⁸.

De toda essa nossa incursão pela temática foco deste trabalho, reafirmamos que Artes pode ser um instrumento pedagógico de reflexão e reafirmação das culturas e identidades. Ainda falando sobre as experiências dos Tikuna em Benjamin Constant, através desses relatos de como, para esses professores, foi significativo aprender com prazer, pois

Os caminhos propostos para trabalhar a alfabetização partiam de canções, histórias, diversos jogos brincadeiras, enfatizando-se para os professores a

18 GRUBER, 2002, p. 138 e 139.

importância de observar o nível de domínio da escrita de seus alunos, estar atento aos seus progressos e dificuldades, usar recursos variados (desenho, pintura, dobraduras, modelagem, teatro) e, principalmente, despertar o interesse dos alunos, a alegria, a imaginação (GRUBER, 2002, p. 135).

Não era somente na alfabetização, mas puderam ter contato com Artes em toda a sua formação e não somente como disciplina, mas também em outras disciplinas tais quais: Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Tikuna, Geografia e História. Pois Artes é uma área interdisciplinar, e a educação escolar indígena é também interdisciplinar, “constitui-se como uma disciplina e permeou as demais áreas do conhecimento, bem como os programas especiais de saúde, meio ambiente e outros” (GRUBER, 2002, p. 137).

Artes propicia ao processo de aprendizagem um elo significativo com as outras disciplinas: é uma diferente concepção de ensinar, cria possibilidades de novas ações pedagógicas configurando uma importante estrutura no currículo da escola. Rosa Iavelberg (2003) cita três eixos de aprendizagem significativa em Artes: “o fazer artístico do aluno, a apreciação do aluno (dos próprios trabalhos, dos de colegas e dos de artistas) e a reflexão sobre a arte como objeto sociocultural e histórico” (p.118) em que muitos educadores trabalham.

Os Tikuna aprenderam também conteúdos das escolas não-indígenas, mas a partir do conhecimento deles, puderam comparar, fazer relações, como uma troca que enriquece fazendo sentido a quem está aprendendo. Nas palavras do professor Tikuna Saturnino Jumbato:

Nós ouvimos a música dos outros povos e estudamos a história dos instrumentos musicais, assim como eles aparecem em várias partes do mundo. Ouvimos cada pedaço de música e desenhamos os instrumentos. Assim fomos conhecendo cada coisa, cada som. Depois fizemos um trabalho sobre nossos instrumentos musicais, mostrando como se faz e como se toca cada instrumento na festa da moça-nova. Depois nós fomos comparando e observando sons mais graves, os sons mais

agudos... (BRASIL, 2005 p. 299).

Além desses aspectos mencionados de que Artes faz parte do dia-a-dia na aldeia, na construção de seus objetos, nas suas músicas, observamos também, no que se refere à confecção de materiais, gravação de história que eram contadas de pais para filhos e que tem se perdido ao longo dos anos como as línguas maternas de várias etnias.

Procurando o ponto de vista de três professores indígenas, o antropólogo Luís Donisete Benzi Grupioni os entrevistou sobre suas histórias de vida e suas visões sobre a educação escolar indígena. Na primeira entrevista a Joaquim Maná Kaxinawá do Acre, falando da importância de registro nos livros que produziu com outros professores ao responder se a comunidade valoriza esse tipo de produção ele responde:

Sim, eles valorizam muito. É como eu estava falando sobre a questão da música, porque a música é uma das tradições que vai ficando restrita, vai esquecendo. Com esses conhecimentos que a gente está adaptando, levando o gravador para tocar, as crianças se empolgam muito ao ouvir essas músicas indígenas. Tem que ter um incentivo do professor, na sala de aula, para que os alunos se sintam à vontade, e foi o que nós fizemos. Eu acredito que foi um dos trabalhos mais bem pensados, e a gente colocou isso como conteúdo. O dia que nós tivemos que trabalhar a língua indígena escrita, a gente usou esse tempo para que os alunos pudessem ler, cantar, fazer pesquisa e reescrever de novo. E foi muito legal e assim, eles passaram a gostar, pois viram que não é só a língua portuguesa que é melhor, que tem a música, que canta, que tem fita, CD. Viram que nós também poderíamos fazer isso (GRUPIONI, 2003, p. 159 e 160).

Na segunda entrevista, com o professor Fausto Mandulão, Macuxi de Roraima, ele fala que trabalha com conscientização dos professores e alunos das aldeias a respeito da legislação indígena com o intuito de incentivar o uso da língua indígena na escola e da fabricação de cerâmica para valorização da cultura e da própria identidade. Na sua fala na mesma entrevista expressa:

É, na escola, e para isso estamos trazendo professores indígenas bilíngües para atuar nessas comunidades que quase não falam mais a língua. Estamos fazendo esse trabalho também com relação à cerâmica, pois tem comunidade que não tem quem saiba fazer, nem tem material. Então, a gente também está fazendo essa troca, tanto de recursos humanos quando de matéria-prima para fabricação de artesanatos (GRUPIONI, 2003, p. 166).

Na terceira e última entrevista, a professora Francisca Novantino, Parecido Mato Grosso, não falou exatamente da área de arte na escola indígena, mas teve um momento da conversa que ela comenta quando se deu conta de sua identidade, ela descreve o ritual de batismo, e fala da “pintura Parecido”:

(...). E eu já assumindo, mesmo por conta que quando eu comecei a entender essa história do meu pai e a entender melhor essa questão de identidade, eu tive que, de fato, assumir isso. Mas eu acho que a coisa veio mais forte ainda quando eu fui batizada na aldeia. Eu tenho uma foto minha, eu estou toda pintada, com as pinturas Parecido e com o meu menino no braço. É assim que eu pude sentir o quanto era muito forte essa questão de puxar o lado indígena. A minha mãe, por outro lado, começou a admitir, no finalzinho da vida dela, que ela tinha sangue indígena (GRUPIONI, 2003, p. 172).

Considerando que Artes está presente no contexto das culturas indígenas, observamos que ela está fortemente presente no dia-a-dia das culturas indígenas, no entanto, no que se refere à disciplina parece ser pouco explorada. Na verdade, a escola indígena embora específica e diferenciada, tem traços da escola dita “branca”, ainda nas metodologias e avaliações de vários professores, e com isso, parece-nos, quando lemos os RCNEI, que se valorizou mais as demais disciplinas em detrimento da disciplina artes. Contudo, vale ressaltar que nossa análise é frágil. Pois nos parece que no texto que a disciplina de artes é pouco explorada, mas quando lemos outros relatos¹⁹ fica evidente que artes em si é supervalorizada na escola indígena. Ela, de fato, preenche a

19 Esses relatos são referentes aos relatórios do Grupo de Pesquisa “Formação do(a) Educador(a) no Contexto Amazônico” em seus projetos com os professores Mura de Autazes. Participamos dessas pesquisas desde 2002, ainda estudantes de Pedagogia e bolsista do CNPq (PIBIC). Foram principalmente participações nas reuniões do Grupo que tínhamos leituras, discussões e reflexões acerca das nossas temáticas, como também pesquisa de campo na aldeia e Fóruns com os Professores(as) indígenas em Autazes.

alma do dia-a-dia de sua escola.

Isso é real quando dizemos, por exemplo que a escola é continuação de suas comunidades, não se sabe quando começa uma e termina a outra. E artes é isso, é expressão da criatividade e imaginação de suas crianças e de seus adultos, é no canto, na pesca, no fazer farinha. Segundo Souza (1997), arte é expressão, é o que acontece na escola indígena: “a arte é um fazer, portanto, uma construção, mas com objetivo definido: sua única intenção é proporcionar a experiência estética, mesmo que ela não aconteça (p. 17)”. Essa experiência estética, na escola indígena é tão importante quanto comer e respirar. Os povos indígenas fazem as coisas diferentes, a escola do branco tem fórmulas prévias para tudo, lá, na escolas indígena, a intenção é transformar, é ser prático, é ser livre para expressar-se, é uma experiência que foge à linearidade da nossa escola.

Ainda mais, vimos que Artes está como referência central das culturas indígenas, são várias artes; vemos nela a possibilidade de valorização de identidade, de cultura. Também um meio de auto-sustentação até porque várias etnias comercializam seus produtos que são de muita qualidade estética. Além desses fatores, é umas das características específicas de valor, os indígenas têm talentos e capacidades que são de destaque em âmbito nacional e internacional.

Não sendo a mais importante, mas de igual forma, as Artes contribuem de maneira significativa na educação escolar indígena para facilitar o aprendizado seja dos alunos das escolas das comunidades como também na formação dos professores indígenas.

2.2 Formação de Professores Indígenas no Amazonas: um olhar no Magistério Indígena Pira-Yawara/SEDUC e nas Licenciaturas Específicas da UFAM e UEA

2.2.1 O Projeto Pira-Yawara

Em respostas às exigências legais, a Secretaria do Estado da Educação e da Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC/AM) criou o Projeto Pira-Yawara para preparar - de maneira específica - professores indígenas para a escola que tanto lutaram: a Escola Indígena. Foi tomado por base o Decreto Presidencial no 26 de 1991 e os dois artigos da LDB 9394/96 que tratam da educação escolar indígena. São eles:

Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta da educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º – Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas;

§ 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação terão os seguintes objetivos:

I – Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

A estrutura curricular do Curso, além de estar baseada nos artigos 78 e 79 da LDB, acima citados, norteou-se também na Resolução No 99/97 do Conselho Estadual de Educação/AM. Essa Resolução destacava que as escolas indígenas deveriam ter caráter diferenciado e ficar sob orientação do Estado com a Coordenação do MEC.

O Curso de Magistério Indígena tem, no total, duas mil e quatrocentas horas (2400h)

entre as diversas áreas. A disciplina de Artes tem como nome “Arte e Cultura” e está dentro da área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” com a carga horária de cinquenta horas (55h). Nela o projeto propõe trabalhar, além das atividades artísticas, os Rituais e a Religiosidade. Está conceituada assim no Pira-Yawara:

Linguagens artístico-corporais é um bloco no qual poderíamos classificar as manifestações artísticas em toda sua amplitude, aí incluindo também, para além daquilo que tradicionalmente chamamos de Arte no Ocidente (pintura, música, escultura, etc.). O conhecimento de que o próprio corpo é uma linguagem construída socialmente com suas pinturas corporais, suas formas de tratamento, seus movimentos, dentro dos quais se inclui a dança, a géstica e muitas outras manifestações. Essas linguagens interagem e se interpenetram com a língua propriamente dita, falada e escrita, de modo que cada sociedade estabelece uma forma culturalmente específica de ligação destas diferentes linguagens entre si. Coloca-se aqui a possibilidade de construir com os professores indígenas – sempre a partir de trabalhos específicos que envolvam a arte e o movimento – o lugar previsto para essas linguagens nas suas sociedades, bem como o lugar previsto para elas na sociedade envolvente, com os respectivos conflitos que se engendram entre ambas ou internamente cada uma delas (AMAZONAS, 1998, p. 31-32).

Esse projeto, idealizado em 1999, havia relacionado 62²⁰ etnias. Até 2004 o Estado havia aberto 58 turmas, com 4 turmas formadas. Observamos neste documento que, com relação ao ensino de Arte e Cultura, este parece bem pouco estudado durante toda a formação. Acreditamos que poderíamos ter uma outra visão se lêssemos relatos das experiências e o que eles – os próprios professores indígenas - produziram nessa disciplina. Até porque o viver na sala de aula do indígena, conforme os relatos de experiências que tivemos com eles nos Fóruns de Formação Continuada Mura²¹, é totalmente diferente da nossa academia, da nossa sala de aula. Para eles é preciso representar, é preciso desenvolver a oralidade, falar bem,

20 Segundo o IBGE (Censo de 2000), há no Amazonas 65 povos com uma população de 113.391 indígenas.

21 Na vigência do Projeto de Pesquisa “Formação do(a) professor(a) no Contexto Amazônico/CNPq” foram realizados os seguintes Fóruns: “Formação”, “Currículo” e “Meio Ambiente”. Num outro projeto de Pesquisa, “Os professores Mura e a Construção de uma política indígena de educação escolar: princípios, processos e práticas pedagógicas”, que teve uma continuação do primeiro foram realizados outros três Fóruns, a saber: “Os professores Mura e a construção de uma política Escolar: Dialogando com as lideranças”, “Conhecendo as Leis e os Direitos para fortalecer a escola, a cultura e a identidade Mura” e “Projeto Político pedagógico: Pensando e Fazendo a Educação Escolar Mura”.

saber desenhar, pintar, falar de suas histórias; eles usam muito o lúdico, a poesia, e a emoção. Porém, tal possibilidade – de olhar mais de perto a vivência construída neste Curso – foge ao que nos propomos na presente pesquisa/dissertação.

2.2.2 Licenciatura Específica da UFAM: o Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura

Os professores indígenas Mura de Autazes fizeram o Magistério Pira-Yawara, iniciando em 1999 e concluindo em 2003. Formaram-se ao todo quarenta e dois (42) professores. Foram eles os primeiros a terminar o Magistério Indígena no Amazonas. E desde que terminaram o referido curso, planejaram continuar seus estudos para suprir a demanda das escolas de suas aldeias, pensando em abarcar além das primeiras séries do Ensino Fundamental.

Para isso, contaram com a ajuda e assessoria do Grupo de Pesquisa da UFAM “Formação do(a) Educador(a) no contexto Amazônico”. Depois de participarem de duas pesquisas com eles, o Grupo ajudou a elaborar e implantar o Curso específico, que teve o início de suas aulas no dia 1o de maio de 2008.

Sua grade curricular está assim organizada (UFAM, 2006, p. 25):

- a) uma etapa de formação geral, com duração de dois anos e carga horária de 1320 horas, para estudo dos fundamentos e noções básicas (disciplinas pedagógicas e das três grandes áreas), com todos os 60 alunos-professores Mura estudando juntos;
- b) uma etapa de formação específica, por três (3) grandes áreas: 1. Ciências Humanas e Sociais (História; Geografia; Antropologia; Sociologia; Filosofia); 2. Ciências Exatas e Biológicas (Matemática; Química; Física; Biologia) e 3. Letras e Artes (Língua Portuguesa; Nheengatu, Expressão

Cultural e Práticas Corporais), com duração de dois anos e carga horária de 840 horas, para completar o estudo da formação geral e dos conteúdos específicos de cada grande área, de acordo com a opção de cada cursista e c) uma etapa de integração das áreas, com duração de meio ano, momento no qual todos os alunos-professores Mura juntar-se-ão novamente para discutirem os resultados dos trabalhos de pesquisas, de estágios, os Trabalhos de Conclusão de Curso e outras questões relevantes que forem surgindo ao longo do Curso.

O Curso, ligado à Faculdade de Educação (FACED), terá um total de três mil, cento e sessenta horas (3.160 h). Em relação a disciplina de Artes, existe a disciplina Expressão Cultural (I, II e III), com carga horária de 60 h a cada oferta. Essa disciplina ainda será ministrada, e ela está inserida na “Formação Geral” (Expressão Cultural I) e na Formação Específica da Grande Área “Letras e Artes” (Expressão Cultural II e III).

Vejamos, na Matriz Curricular do Curso (UFAM, 2006, p. 43) as ementas propostas no projeto do Curso e que foram elaboradas pelo Prof. Dr. Carlos G. Rojas Nino, da Faculdade de Educação/UFAM:

EXPRESSÃO CULTURAL I

Ementa: Expressão Cultural é uma disciplina que busca potencializar sinesteticamente: a percepção sensorial, a expressão individual e grupal nas diversas linguagens que ocasionalmente sejam priorizadas e na intertextualidade que a cultura coloca. Busca também desenvolver a criatividade e a capacidade crítica dos alunos.

EXPRESSÃO CULTURAL II

Ementa: Serão contemplados aspectos da expressão cultural de outros grupos sociais. Pretende-se o relacionamento crítico com outras formas de Expressão Cultural dos povos latino americanos e, particularmente, da Amazônia.

EXPRESSÃO CULTURAL III

Ementa: Releitura e reconstrução de cosmos estéticos diversos, dada a necessidade da relação com a cultura do povo Mura. Realizar-se-ão trabalhos de recriação da chamada Arte Universal, no sentido sinestésico/crítico.

Vale ressaltar que esse curso teve a participação de todos os professores indígenas membros da Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM), de tuxauas e de outros membros das comunidades Mura. Para sua elaboração, houve várias etapas de planejamento, como também ainda interlocução com Curso Específico – Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima.

Curso encontra-se no seu segundo ano, funcionando em Autazes, com uma Turma de 60 alunos(as).

2.2.3 Licenciatura Específica da UEA: Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões

A Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngües (OGPTB) existe desde 1986 e, a partir de então, os professores Tikuna têm tido cursos de formação específica para a escola indígena, como foi o caso do Magistério, já citado no capítulo 2 (p.60).

Atualmente estão participando do Curso de Licenciatura oferecido pela UEA e que tem como objetivo “habilitar os professores indígenas para o exercício do magistério nos níveis Fundamental e Médio” (Projeto de Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões: OGPTB/UEA, 2004, p. 20).

O texto do projeto destaca a área de artes em todas as etapas dos cursos. Encontramos o seguinte,

A arte tikuna, nas suas várias formas de manifestação – sejam as produções de caráter mais tradicional, as inovações ou as pinturas em papel - tem sido um importante instrumento de resistência étnica e expressão de identidade. Tratando-se de uma referência central na cultura tikuna, a arte teve uma função decisiva no processo de formação dos professores. Além dos conteúdos relativos à disciplina, as atividades artísticas, seja a música, o teatro, a dança ou as artes plásticas, estavam presentes nas demais áreas do conhecimento, e ainda nos programas especiais de saúde, meio ambiente e outros (p. 9).

Essa é a ressalva que os(as) professores(as) Tikunas têm em relação a área de Artes,

como também em alguns trabalhos complementares realizados nas últimas etapas do curso de nível Médio, nas oficinas de metodologia da alfabetização e de planejamento.

Entendemos que a idéia central do curso é formar o professor de maneira integral: que ele seja conhecedor da natureza e de vários outros símbolos importantes para sua atuação enquanto professor(a) reflexivo e pesquisador(a).

Segundo Gruber,²² o curso de Nível Superior está sendo desenvolvido no Centro de Formação de Professores Tikuna em dez etapas, durante suas férias escolares, com duzentas e trinta vagas (220) para professores(as) Tikuna e vinte (30) para professores Cocamas, Caixanas, Cambebas, dentre outros.

Jocilene Cruz (2007) confirma esse destaque de Artes na formação dos(as) professores(as) indígenas Tikuna:

Além dos rituais e cerimônias sagradas, a arte e o artesanato ocupam papel significante no cotidiano do povo Tikuna. De acordo com Jussara Gruber (2002), os Tikuna, de modo geral, possuem excepcional talento e sensibilidade para a arte, que se apresenta de “maneira muito rica e imaginativa, principalmente nas suas produções materiais e na música”. A autora ressalta que desde criança, manifestam o gosto pela pintura, desenhando nas paredes das casas, no chão do terreno, em pedaços de madeira ou em outros materiais. Na vida adulta, este gosto permanece e muitos se tornam habilidosos artistas. O talento artístico, somado ao vasto conhecimento que possuem sobre os pigmentos de origem vegetal e mineral, resulta na produção de verdadeiras obras de arte e foram estes, e outros fatores, que levaram Jussara Gruber a coordenar oficinas de arte durante o Curso de Formação de Professores Tikuna, resultando na confecção de inúmeros quadros, gravuras, ilustrações de livros e outros, que tiveram como inspiração o universo da etnia (p. 4).

Na página da OGTB, encontramos atualizado o número de alunos(as) que continuam no curso: são 142 alunos (124 tikunas, 13 cocamas e 5 caixanas) de aldeias situadas em seis municípios do Alto Solimões: Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tocantins.

22 Pesquisa na internet na página: <http://www.ogtb.org.br/docs.htm#doc1>. Disponível em 25.05.09.

O Curso é coordenado pela professora Carlota de Lima Novaes, pela parte pedagógica, e a coordenação administrativa por Constantino Ramos Lopes, presidente da OGPTB. As aulas estão sendo ministradas pelos professores que integram a equipe pedagógica da OGPTB e outros docentes convidados, são eles(as): Eliete Toledo (História), Aurélio W. Néspoli (Física), Adriana Klisys (Didática e Planejamento), Nyelda Rocha de Oliveira (Biologia) e Caroline Mendes dos Passos (Matemática). São desenvolvidas também concomitantemente com as disciplinas, atividades de arte (teatro, entre outras) orientadas por Carlota Novaes.

O Curso está dividido em três grandes áreas: Línguas, Artes e Educação Física; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas. O total de horas do curso todo é três mil horas (3000 h). Para a disciplina de Artes – que está inserida na primeira grande área – serão utilizadas ao todo duzentas horas (200 h).

Nessa disciplina de Artes será trabalhada as diversas linguagens artísticas, especialmente artes visuais e música, contemplando os três grandes temas do RCNEI que são: Arte, Expressão e Conhecimento; Arte e Pluralidade Cultural; Arte, Patrimônio e Identidade. Porém, essa disciplina estará presente em todo o curso nas outras áreas. Ela esta como eixo principal do curso, pois

Tendo em vista a orientação geral do curso, a área de Artes estará em permanente articulação com as demais áreas do conhecimento, não apenas quanto aos temas e conteúdos abordados, mas contribuindo com aspectos essenciais ao processo educativo como um todo: a criação, a expressão, a imaginação, a análise, a observação e, em especial, a estética e o sentimento (p. 48).

Portanto, para habilitar esses(as) professores(as) para dar aulas, é mister continuar a formação deles(as) tendo como eixo a subjetividade e expressividade que a área de Artes traz em sua essência para valorizar suas sabedorias e culturas, para trazer sentido e prazer que vão

além da sala de aula. Assim, “a arte tem o poder de extrair do pensamento cada coisa. As imagens significam para o povo a sombra de sua sabedoria” (Raimundo Leopardo Ferreira, p. 47)²³.

23 Fala de um professor Tikuna. Esta fala está no projeto de Licenciatura para professores Indígenas do Alto Solimões.

CAPÍTULO III

3 - DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A DISCIPLINA DE ARTES: ENCONTRANDO SIGNIFICADO PARA EXPRESSÃO CULTURAL

3.1 Experiência Estética: Dimensão criativa e estética

Citamos na introdução deste trabalho a dimensão estética e sinestésica, explicando em poucas palavras o que seria “experiência sinestésica”, que é a união de vários sentidos numa mesma experiência²⁴. No entanto, não explicitamos o que vem a ser experiência estética em si. Segundo Duarte Jr. (apud FARIAS, 1997) “a experiência do belo funciona como uma quebra em nossa linearidade cotidiana, atribuindo uma espécie de parêntese que nos permite sentir uma nova forma de ‘ver’ ou conhecer o mundo” (p. 17). Para este autor, essa experiência é um atributo da Arte, pois “a arte é um conhecimento sensitivo do mundo” (p.17). Arte é expressão, ou seja, Duarte Jr. explica que o artista não precisa falar para se comunicar, já que expondo a obra, ele fala o que precisa, ele se expressa.

Para Vera Rocha (2005), a experiência estética é “aquilo que é perceptível pelos sentidos” (p. 21).

Por onde andamos, convivemos com arte e acabamos por passar por alguma experiência estética. Mas para que ela seja significativa, precisamos estar conscientes nesse

24 Posso ouvir uma música (audição) sentindo gosto de laranja (paladar) e até mesmo enxergando as notas de verde (visão). Não é propósito desse trabalho aprofundar esse conceito, somente problematizar e ter noção do que é experiência sinestésica.

processo. Somos mais atentos quando lidamos com ações tradicionais ou ações com que estamos convencionalmente acostumados(as). Ou então somos chamados a atenção às artes de cunho consumista. São músicas, roupas da moda, produtos que foram criados exatamente para o lucro. Tais produtos são veiculados nos meios de comunicação de massa justamente para a comercialização.

Mesmo que exista esse tipo de cultura - a cultura de massa²⁵ - podemos re-significar certos aspectos da vida, certos objetos, qualificar nossa vida preenchendo não somente o intelecto, a razão, mas também através de emoções e sentimentos. “Pois a arte tem funções importantes na vida humana, aprendemos certas coisas através da arte de uma maneira particular que não é possível através da linguagem falada” (RICHTER, 2005, p.223).

Conforme Ivone Richter (2005):

Através da estética, é possível despertar uma concepção de mundo em que a multiculturalidade seja vista como um valor, e a aceitação do que é diferente como uma demonstração da riqueza cultural, que pode ser alcançada por meio da compreensão de diferentes estéticas e de diferentes culturas. A inclusão da educação para todos(as) nos conceitos desenvolvidos pela educação intercultural vem ampliar a compreensão da interculturalidade, permitindo, também, aproveitar os estudos já realizados neste sentido para complementar a compreensão e a ação da prática educativa para todos(as). Uma prática que resgate o outro, que seja revolucionária no sentido de propor a inclusão de todas e de todos, que encontre as verdadeiras riquezas de todas as culturas e de todos os seres humanos, justamente por sua diversidade (p.225).

3.2 A disciplina Expressão Cultural e Educação da Faculdade de Educação (UFAM)

Para atender as Diretrizes que despontaram na LDB 9394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, em 1999 houve um processo de Reestruturação Curricular do

25 “Cultura de massa, isto é, produzida segundo as normas maciças da fabricação industrial; propaganda pelas técnicas de difusão maciça.” (Morin apud Farias, 1997, p. 34).

Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, no qual nasce a disciplina Expressão Cultural e Educação.

Desde então, vários professores(as) têm lecionado esta disciplina para várias turmas. Essa disciplina, em sua ementa de origem, tentou na academia trazer algo diferente, não convencional. A dissertação de Alexandre Oliveira (2002) - que trata exatamente desse tema - fez várias observações e entrevistas com estudantes e professores que ministraram essa disciplina.

Numa de suas observações acerca da metodologia do Professor A, ele destacou que Ainda numa perspectiva de entender a dinâmica da sala de aula, ressaltamos que

o Professor A não utiliza textos, livros ou apostilas, segundo nos relatou, tal prática tem por finalidade fugir dos atuais modelos acadêmicos, ao tempo em que aponta para a dinâmica de produção do conhecimento que parte de situações concretas, das (os) alunas (os) proporcionando, segundo ele, um movimento inverso no que tange a este aspecto. O professor ressalta que a carga horária para tal disciplina se constitui insuficiente, visto que as teorias só poderiam ser trabalhadas após um extenso processo vivencial (OLIVEIRA, 2002, p. 92).

Nas palavras do próprio Professor A (in OLIVEIRA, 2002), ao falar sobre sua metodologia na disciplina, ele diz o seguinte:

Todo o aparelho metodológico desta disciplina tem que ser novo. Neste sentido chegar à teoria a partir da prática, (...) só depois pegar alguns autores para ler e aclarar mais as questões. Pois somente depois de perceber todos os processos sinestésicos e expressões culturais é que se pode realmente entender quais são as teorias que existem a respeito e como expressar-se dentro delas (p. 109-110).

De fato, o que acabou acontecendo, foi um “choque” para a maioria dos estudantes do curso de Pedagogia. Esperando várias apostilas para ler, um cronograma de trabalhos e provas, eles(elas) eram levados a produzir a cada aula figuras, representações, pinturas, textos

interpretativos. Alexandre também expôs a dificuldade do Professor A, como também dos(as) alunos(as) de se comunicarem, já que o referido Professor não falava português da forma como estamos acostumados mas, por ser estrangeiro, falava com sotaque.

A maioria dos alunos não entendia a proposta. A proposta significava andar na “contra-mão da academia”, de expressar-se, de fazer uma leitura de si, depois buscar referências de outros autores, se fosse necessário. Não é fácil ser diferente, muito menos efetivar um processo diferente: de criar, de incentivar a dimensão criativa. Portanto,

Nesta ótica, entendemos ainda a necessidade de partir da cultura, enquanto fenômeno amplo, para chegar à arte, tendo em vista que, ao longo da história, temos trilhado um caminho inverso, privilegiando uma concepção de arte instituída pela academia, enquanto padrão cultural e modelo pelo qual a sociedade deve espelhar-se e reproduzir, negando ao homem, em primeira instância, o reconhecimento do seu potencial criativo enquanto indivíduo e do potencial inerente à sua cultura socialmente construída (OLIVEIRA, 2002, p. 139).

3.3 Artes e Expressão Cultural

Se lembrarmos cada um de nós de nossa trajetória escolar, observaremos que fomos “formados” como a própria palavra nos diz. Em qualquer escola, de diferentes estados, é quase sempre a mesma fôrma. O(a) professor(a) à frente e seu recurso pedagógico era a lousa e o giz - que há alguns anos fora trocado pelo quadro branco e pelo pincel. Os(as) alunos(as) enfileirados com seus materiais, com seus cadernos, apostilas e livros. Há quem consiga prazer nesse processo, no entanto, a maioria faz suas lições obrigada, estudam mais para as provas porque querem notas suficientes para passar de ano.

Ao terminar o Ensino Médio muitos não sabem o que fazer para continuar seus estudos, não percebem com clareza seu futuro profissional. O ensino parece não ter finalidade, a não ser passar de ano, e depois? É certo que como processo dinâmico, a criança,

o adolescente vai mudando seus objetivos; mas eles(elas) não têm muitas vezes idéia de suas habilidades e aptidões, do que gostariam de ser. Deveria, na verdade, ser claro quem cada um é, ou quem gostaria de ser, o que gostaria de aprender e viver. Mas o que acontece é que se vive e depois tenta-se enxergar se acertou ou se errou. Como exemplo, temos a questão do currículo nas escolas, são geralmente engessados, cristalizados, construídos por profissionais muitas vezes que nem conhecem o cotidiano da escola. Ana Mae Barbosa (2005), comparando nosso ensino com o ensino norte-americano, comenta que, nas escolas americanas, as crianças escolhem as disciplinas que gostariam de fazer, o que tem mais a ver com elas. Mas no Brasil, o nosso currículo mais parece uma “prescrição médica”.

Neste espaço escolar situa-se a disciplina de Artes. A questão da Arte na educação é imprescindível para que esse indivíduo se descubra, para conhecer o mundo no qual está inserido e se identificar com seu grupo. Nossa escola forma pessoas para passar por etapas, mas muitas vezes, mecanicamente, ensina a ser pessoas individuais e competitivas. A escola tradicional não prepara a criança para ser feliz, para estar em comunidade, pensando como cooperar com o outro, respeitar o diferente, a amar o próximo. O(a) professor(a), na verdade, não é um super-herói que sabe tudo e precisa ser “adorado”, mas é um facilitador do processo de aprendizagem e que, em sua atuação docente continua aprendendo, continua sua formação também na sala de aula.

A formação do professor continua na sala de aula: é na experiência dos professores, que o dia-a-dia na escola é um locus de informação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação (CANDAUI apud ROSA, 2005, p. 91).

Mesmo em nossos próprios grupos, diminuímos quem parece não se encaixar, quem não tem as qualidades exigidas ou, se não se parece com as características dominantes, é

excluído. Tal atitude é mais grave ainda com pessoas que não pertencem ao nosso grupo. A nossa escola não nos prepara a viver com as diferenças, com os diferentes, com os conflitos, com a novidade, com a transformação. Entendemos que todos esses processos só têm a nos qualificar, a adicionar, porque são categorias mais completas e mais humanas.

O multiculturalismo e a interculturalidade abarcam essa proposta que é defendida pelos arte-educadores. Rosa (2005) argumenta que o

interculturalismo vê a possibilidade de produzir trocas entre grupos diferenciados, com a justificativa de que a exaltação da diferença poderia extrapolar para um política de gueto ou, ainda, produzir conflitos incontroláveis (p. 152).

Não é “misturar” as culturas e tentar fazer uma só; é conviver mesmo com o atrito com o outro, mas com respeito. Aprender com o outro, compartilhando vivências e experiências, como a mesma autora explica:

O termo multiculturalismo crítico pretende diferenciar-se da idéia de caldeirão cultural posta pelos setores mais conservadores, e retoma a idéia da alteridade e de incursões profundas na compreensão da cultura em seus espaços de produção. Nesta perspectiva, o confronto é visto como um elemento que faz parte do entendimento da diferença na sociedade e fundamental para a convivência fraterna entre os diversos grupos (ROSA, 2005, p. 152).

Segundo McLaren (2000), o multiculturalismo crítico alerta que muitas vezes ao observarmos as diferenças, acabamos por anular a disputa de poder que existe entre a sociedade majoritária e as sociedades minoritárias. Portanto, por mais que pensemos que as sociedades indígenas não devem ser excluídas, temos que levar em conta essa disputa para que assim haja possibilidade de se armar e lutar contra a dominação que os povos indígenas têm sofrido. Pois, para os(as) educadores(as) a educação através das diferenças, além de ser

solidários(as), deve também ser atento às exigências e demandas presentes nessa relação, para que de fato possa construir uma educação de libertação e uma cidadania crítica. Com esse pensamento, Janina Sánchez (2006) considera que

Como demonstram as idéias de FREIRE, MACLAREN, GIROUX e MICHAEL APPLE, a pedagogia pode se reconstituir em termos transformadores; para tanto, o professor indígena necessitará fazer a opção ética da responsabilidade moral e política de ser um professor que compreende a diferença como respeito à diversidade, e à tolerância como justiça. Como no caso da educação indígena, os professores são da mesma comunidade onde ensinam, eles precisam conscientizar-se e instrumentalizar-se para esse papel (p. 55).

Certamente, a sala de aula é um espaço propício para se estar praticando esse compromisso de criar projetos e apoiar Movimentos Indígenas que lutam pela autonomia, por sua (re)construção de identidade a partir de sua própria cultura. Na escola não-índia esses princípios devem também estar presentes, essencialmente quando nos referimos a disciplina de Artes, para ter o intuito de aproveitar a grande carga de qualidades que o(a) educando(a) carrega em sua própria essência de ser. Segundo Fleuri (2000), a perspectiva intercultural “busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas” (p. 6). Ferreira (2001) infere que

As diferenças não podem ser anuladas magicamente nem justapostas alegremente. Assumir plenamente o outro (a criança, a mulher, o negro, o mulato, o cearense, o asiático ou o muçulmano) é parte da minha própria alteridade, que minha plenitude como membro da espécie humana (em dupla dimensão cultural e biológica) depende do reconhecimento desse ‘outro’ que me lembra o que não sou e o que posso ser... isso exige a coordenação de semelhanças e diferenças, em uma perpétua criação de novas tentativas de sínteses superadoras (p. 88).

A sensibilidade deveria ser a base para todas as ciências, pois é qualidade

essencialmente humana. Conforme Meksenas (2002), a percepção é uma totalidade que envolve a sensação, a cognição e as representações simbólicas que existem a partir de interações, de emocionar, de sonhar... e por que não de amar? Construir conhecimento assim é aprender integralmente, e principalmente respeitando um ao outro.

Portanto, numa relação pedagógica com Expressão Cultural, mover-se pelo amor, pelo respeito do “eu” e do outro, de conviver no fluir do diálogo, de experiências estéticas e também sinestésicas, do emocionar-se, encontrar-se como humano realizando-se como tal, em sua circunstância, em construção do seu “eu” com o outro é um começo, é um início de existir nesse processo que é continuamente infinito.

Por mais que a disciplina de Artes tenha passado por várias transformações – de conceito e princípios – caberia, nesta perspectiva nova, da interculturalidade, Artes como Expressão, ou melhor, como Expressão Cultural. Uma educação que contemple os plurais com quem somos e vivemos. Ana Mae Barbosa (1998) defende que “somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática. Procurar igualdade sem considerar as diferenças é obter uma pasteurização homogeneizante.” (p. 80).

É muito provável que a pluralidade pode causar conflitos, mas esses conflitos só enriquecem e podem desenvolver conhecimentos. É buscar o papel de Artes na educação inclusiva e das culturas não dominantes abrangendo o ser de maneira integral.

E esse ser integral precisar partir de sua cultura, fazer uma leitura de si, para depois compreender as técnicas e os conceitos de Artes, para então fazer uma leitura de seu mundo ao redor. Oliveira (2002) conceitua o termo expressão expondo assim:

Segundo o dicionário Aurélio (2000), expressão é um termo que está associado ao ato de dar-se a conhecer, de revelar, de enunciar por palavras ou gestos as idéias e pensamentos. Abbagnano (2000, p. 419) por sua vez define a expressão a partir das concepções de Leibniz, quando o termo sai do domínio dos conceitos metafísicos e passa para o domínio antropológico,

onde é empregado para indicar o comportamento humano de 'falar por meio de símbolos'; acrescenta ainda que algumas expressões possuem fundamento natural ao passo que outras necessitam de uma convenção arbitrária para se concretizar (p. 98-99).

Na escola indígena o ensino é junto com a vida, o sábio não é aquele que tem títulos, mas o idoso, o mais experiente. Além disso, as atividades escolares, que são interdisciplinares, envolvem as artes e também são objetos de luta e auto-afirmação de identidade.

Richter (2005) pondera que

utilizar o sentimento estético como uma forma de lutar contra esse tipo de discriminação presente no cotidiano é um caminho a ser seguido como um canal para a compreensão da estética de outras culturas, no sentido de despertar valores estéticos que permitam a valorização de todas as manifestações culturais. (...) Da mesma forma, ver a sua cultura valorizada, estudada em detalhes, percebida como parte influente na cultura da humanidade, pode significar o crescimento da auto-estima, na formação da própria individualidade (p.224).

Os arte-educadores defendem a questão de Artes como fortalecimento do reconhecimento cultural, como uma forma de imprimir a participação do indivíduo na sociedade. Na escola não índia - como o que se observou na disciplina de Expressão Cultural e Educação na UFAM - parece não se olhar muito para essas experiências, nem mesmo preparar seus estudantes para que busquem felicidade na vida, na sua vida profissional. Mas na escola indígena, os atores da escola procuram exatamente o contrário, o novo, o desafiador, o útil. O que lhes faça sentido. Farias (1997) alerta que

a escola não pode ignorar essa realidade, e deve quebrar seus muros na busca de caminhos no sentido de dinamizar sua ação educativa, cuja tarefa primeira é reconhecer a importância do ensino da arte como fator de reconhecimento cultural e de integração do educando no meio social (p. 74).

Ana Mãe Barbosa (1998) ainda desenvolve os “dez mandamentos” para que exista uma educação crítica da multiculturalidade em arte:

1. Promover o entendimento de cruzamentos culturais, através da identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte, dentro e entre grupos culturais.
2. Reconhecer e celebrar diversidade racial e cultural em arte em nossa sociedade, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo.
3. Incluir em todos os aspectos do ensino (produção, apreciação, contextualização) problematizações acerca de etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo.
4. Enfatizar o estudo de grupos particulares e/ ou minoritários do ponto de vista do poder como mulheres, índios e negros.
5. Possibilitar a confrontação de problemas, tais como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder.
6. Examinar a dinâmica de diferentes culturas.
7. Desenvolver a consciência acerca dos mecanismos de manutenção da cultura dentro de grupos sociais.
8. Incluir o estudo acerca da transmissão de valores.
9. Questionar a cultura dominante, latente ou manifesta, e todo tipo de opressão.
10. Destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas (p. 93 e 94).

Segundo Ivone Richter (2005), a educação intercultural em Arte tem como objetivo a preservação da cultura e da harmonia, a partir do desenvolvimento de competências nas muitas culturas. A Arte se insere nestas competências que envolvem o conhecimento e a capacidade de lidar com os códigos culturais de outras culturas, como também na compreensão de certos processos culturais básicos, reconhecendo contextos macroculturais. É característica principal da Arte enxergar a diversidade como um recurso, como uma força para a educação, e não como um problema. A Arte aproxima grupos culturais distintos, pois reconhece similaridades entre eles, não releva as diferenças, mas promove “o cruzamento cultural” das fronteiras entre grupos culturais.

A Expressão Cultural demanda uma educação para todos(as) os(as) estudantes, dentro

dos processos formais e informais nos quais a cultura é transmitida, especialmente na educação indígena que começa na vida, passa na escola e continua na aldeia. Terminamos esse capítulo com a definição de Farias (1997) de escola indígena:

A Escola que conhecemos é uma invenção própria da nossa cultura. Na concepção indígena a escola é a própria vida. Eles não aprendem e ensinam num lugar específico para aprender e ensinar. Eles misturam educação e vida. Assim, com poucas variações em seus troncos étnicos, os índios mantêm um sistema educativo integrado ao cotidiano. É através da experiência dos mais velhos, dos rituais e da convivência, que os mais jovens aprendem atividades práticas e utilitaristas tais como: pescar, caçar, fazer alimentos, construir habitações e confeccionar utensílios. Da mesma maneira, aprendem e ensinam suas tradições, costumes e crenças, através de suas hierarquias organizacionais, de suas tribos e nações, onde o mito de ser um grande guerreiro, por exemplo, se torna vivo cada um de seus membros, principalmente, naqueles que se iniciam, ou seja, aqueles que estão para aprender, os mais jovens (p. 59).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de tecermos esses capítulos que refletimos sobre a Disciplina de Artes na Educação Escolar Indígena, observamos que na escola não índia essa disciplina encontra-se em definição e em busca de ter espaço significativo entre as outras áreas do currículo escolar. Portanto, como foi visto, dividimos nosso trabalho nesses três capítulos para compreender essa temática que tanto é próxima da escola indígena.

Então, primeiramente, tivemos que desconstruir muitos conceitos para depois construir outros, para definir o que exatamente queríamos investigar. Assim que finalmente delineamos a problemática da pesquisa, descobrimos o quão desconhecíamos a temática arte-educação.

Descobrimos também que a abordagem deste tema nos Programas de Pós-Graduação no Amazonas e na Região Norte como um todo, é quase nula. SILVA & ARAÚJO (2008) afirma que, das trinta e sete (37) dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas entre 1989 e 2007 sobre formação de professores de Arte no Brasil, a maioria localiza-se no Sudeste e Sul; nenhuma é da Região Norte. No entanto, o presente trabalho já cita pelo menos duas: Elias Farias (1997) e Alexandre Oliveira (2002). Fizemos uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações na página da UFAM²⁶ nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Sociedade e Cultura e encontramos também estas: “As novas tecnologias e o desenho técnico arquitetônico na relação trabalho e educação” de Ana Leôni Vieira Mota (2007); “BRINCO, LOGO EXISTO: Reflexões sobre a dimensão educativa do lúdico nas séries iniciais do

26 www.ufam.edu.br

Ensino Fundamental” de Silene Moreira de Souza (2006). Ainda em busca de outras dissertações que tem a ver com tema arte e educação no Amazonas nestes dois programas, além da página da UFAM, localizamos outras na internet, são elas: “As lendas Amazônicas em sala de Aula: Apropriação da Cultura e a Formação Sociocultural da criança na Interpretação do Ser Sobrenatural” de Anervina Lima de Souza (2005); “Epistemologia e Autopoiese: Uma Educação Futurista nas Idéias de Humberto Maturana” de Francisca Jane Vieira Jatobá (2005); “Teatro Surdo: Uma Construção Identitária no fazer Educativo” de Rosejane da Mota Farias (2005); “As idéias de Howard Gardner e Humberto Maturana no Pós-construtivismo: uma possível e futura educação no contexto multicultural da Amazônia de Luis Sérgio Castro de Almeida (2003); e “Educação e Cultura Material: a gestalt na educação Ticuna” de Michele Carneiro Serrão (2001). Além destas dissertações já citadas, encontramos outras no Programa de Pós-graduação em Educação da UFAM no levantamento de trabalhos defendidos até junho desse ano. São elas: “A Expressão Lúdica na Educação da Criança Pré-Escolar de Seis Anos de Idade” de Nely Maria Falcão Souza (1991), “A Poesia como Fator de Desenvolvimento da Sensibilidade nas Séries Iniciais do 1º Grau – 1ª à 4ª Séries” de Maria das Graças de Freitas Castro (1993), “Desenho: A Construção do Conhecimento na Criança e a Prática Pedagógica do Arte-Educador” de Denize Picolotto Carvalho Levy (1997), “A Ciranda: Dança Popular e Educação” de Carmen Silvia da Silva Martini (1998), “O fazer com prazer: uma possível prática pedagógica do arte-educador” de Maria de Nazaré de Lima Ramos (2003) e “Artesanato e Educação Tradicional Baniwa: A OIBI (Organização Indígena da Bacia do Icana) Uma Maneira Própria de Inserção no Processo de Produção Capitalista – 2007” de Oclenice Pereira Rosa (2007).

Portanto, embora Silva e Araújo (2008) tenha dito que não exista nada na Região Norte, somente na UFAM encontramos mais de dez dissertações sobre Arte e educação, e

ainda temos todo o Estado do Amazonas para catalogarmos além de outros estados da Região. Eles coletaram esses documentos em três grupos: primeiro no Banco de Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no segundo em os artigos publicados em eventos científicos e nos anais dos eventos científicos que vem problematizando e refletindo historicamente sobre a formação de professores no Brasil; no terceiro grupo nos artigos publicados em periódicos (Portal de Periódicos da CAPES). Ou seja, todas essas dissertações que encontramos, nenhuma delas encontra-se nesses grupos que eles catalogaram.

Fica evidente nossa invisibilidade no Brasil. Somos, infelizmente excluídos quando comparados com as outras regiões e em relação a arte-educação mais ainda. Vimos que existe trabalhos acerca da formação do arte-educador, e de artes na educação, mas ainda somos invisíveis no contexto nacional e acreditamos que poderíamos fazer mais. Como pesquisadores precisamos participar mais de eventos estaduais e nacionais, unir-se com outros professores(as). Muitos desses trabalhos desconhecíamos, e com certeza eles teriam contribuído se tivéssemos buscado-os antes.

Por isso escolhemos a “monografia de base” para que, a partir dos resultados que desenhamos, outras pesquisas possam dar continuidade às questões, outros aprofundamentos possam ir complementando o que deixamos ainda incipiente.

Nossa intenção foi aprofundar os conceitos referentes a disciplina de Artes, sua trajetória no Currículo da Escola Brasileira, e observar como ela foi se transformando neste processo até à Lei atual, a LDB 9394/96.

A disciplina de Artes veio a ser obrigatória no Currículo a partir da segunda LDB do país, a 5692/71, cujo propósito naquele momento era “humanizar” a escola brasileira que, no período da Ditadura, tinha em seu bojo muitas outras disciplinas de cunho técnico e

profissionalizante. O nome da disciplina era Educação Artística, que tinha em sua essência conteúdos referentes à Desenho Geométrico, entre outros; não tinha caráter reflexivo que é característica essencial de Artes.

Somente na atual LDB, 9394/96 a disciplina de Artes teve outro rumo, agora com a colaboração de arte-educadores, que conseguiram algumas de suas reivindicações nessa nova Lei, dentre elas que a disciplina Artes fosse obrigatória no Ensino Fundamental e Médio.

Além disso, a formação dos(as) professores(as) de Artes era vulnerável; esses profissionais tinham que dar conta de três áreas em pouco tempo de formação; era a chamada formação polivalente. Tinha que saber Música, Artes Visuais e Cênicas, mas no fim, estes(as) profissionais não eram preparados(as) para nenhuma área específica; acabavam sendo animadores(as) de palco ou organizadores(as) de festas nos dias de comemoração na Escola.

A partir da nova LDB, essa Formação foi dividida em três grandes áreas. Como vimos, na Universidade Federal do Amazonas, nós temos dois Cursos de Licenciatura dessa Área, Curso de Música e Curso de Artes Plásticas. Ambos estão na Faculdade de Artes, dentro do Instituto de Ciências Humanas e Letras desde 1976, como Educação Artística, com esse perfil há dez anos, quando seu currículo foi reformulado.

Após esse passo inicial, fizemos um estudo sobre a Escola indígena, e a presença de Artes nessa escola. Primeiro queríamos enxergar o que seria artes indígenas, como iríamos encontrar atividades estéticas na vida indígena, e posteriormente definir a disciplina de Artes na educação indígena e na formação de seus(suas) professores(as).

Assim que concluímos esses capítulos, tecemos algumas orientações de Expressão Cultural, o que entendemos sobre ela e porque a definição dela contempla o ensino de Artes na escola indígena. Procuramos aprofundar questões acerca da escola indígena, traçamos a história de seus principais movimentos, especialmente os que tinham a bandeira

da

escola como instrumento de luta para que os indígenas garantissem seus direitos. Investigamos conceitos como Interculturalidade, Multiculturalismo, e outros princípios importantes dessa escola diferenciada. Nesse ínterim, também olhamos a pertinência da disciplina de Artes no currículo da escola indígena.

Foi muito importante explorar questões do Movimento Indígena, suas conquistas nas Leis e suas ações para que garantissem seus territórios, como sua autonomia e respeito às suas identidades e culturas. Fazer valer a lei no nosso país não é uma tarefa fácil, mas de fôlego e persistência. Isso que os indígenas através de suas lideranças têm conseguido, garantiram espaço no cenário nacional através de suas lutas. Especialmente quando tratamos da educação indígena destes povos brasileiros. Uma educação específica e diferenciada em seus princípios e ações, no seu currículo e metodologia. Uma escola social, definida e projetada por eles para eles. Escola que acaba sendo instrumento de luta e reafirmação de identidade.

Nesta escola encontramos as Artes Indígenas, seja na pintura do corpo, seja na cerâmica, seja nas artes plumárias com suas disposição de penas e cores; seus cantos e instrumentos com seus sons que retratam a floresta e os seres vivos que a compõem. Destacando que, a escola continua na vida e a vida continua na escola indígena. Aprender a fazer farinha na escola é continuação dos ensinamentos da mãe, dos mais velhos e vice-versa, uma coisa está completando a outra em mútua harmonia. Fazer um objeto no cotidiano das aldeias é construir com arte, tem que ter a qualidade de usar e de enfeitar, de adornar. Uma função não está separada da outra, mas complementando-se.

Em relação a disciplina de Artes no currículo das escolas e da formação de seus(as) professores(as) exploramos muito pouco. Para termos uma visão mais aperfeiçoada, para investigar esse ponto, precisaríamos buscar outras fontes além dos RCNEI e dos Projetos de

Formação destes(as) professores(as). Não obstante, observamos que, inicialmente, os Programas de Formação foram desenvolvidos por não-indígenas que têm como herança sua escola de formação a qual, como vimos no primeiro capítulo, não privilegia o ensino de Artes como processo reflexivo no currículo escolar. Ao contrário, muitas vezes a vê como uma “atividade artística”. E os(as) professores(as)-formadores(as) levaram essa “herança” para os cursos de formação.

Portanto, outras pesquisas poderão aprofundar mais essas questões, investigar como foram ministradas as disciplinas da área de Artes na formação dos(as) professores(as) e também como acontece na escola indígena propriamente dita. Importante também observar que no Magistério Tikuna, já foi privilegiada a questão de Artes durante o processo, tanto que agora, quando estão implantando seu Curso Superior, eles têm destacado essa categoria na sua formação e nas suas práticas de ensino, nas suas publicações e etc.

Enfim, assim que concluímos esses capítulos, tecemos algumas orientações sobre Expressão Cultural, o que entendemos sobre ela e porque a definição dela contempla o ensino de Artes na escola indígena. Concebemos que a disciplina de Artes - em sua essência - problematiza as questões da cultura, ou melhor das culturas, da multiculturalidade e da interculturalidade. Ela tem em seu espaço o objetivo de desenvolver experiências estéticas no indivíduo, deste ser que é humano - composto de razão e emoção. O indígena faz sua escola no dia-a-dia expressando-se, colorindo, pintando, construindo seu material pedagógico, seu conhecimento. Valoriza o ancião, respeita a criança, considera sua coletividade.

Na UFAM houve a tentativa de se ensinar pela expressão - na contra-mão da academia. Mas houve muitas resistências, como vimos na dissertação de Alexandre Oliveira (2002).

A partir das questões que investigamos pudemos desenvolver uma breve trajetória da

disciplina de Artes na educação brasileira, pontuando alguns conceitos e nomenclaturas que essa disciplina teve nesse caminho, ainda como atividade complementar, até tornar-se uma disciplina obrigatória na atual LDB. Destacamos, inclusive a formação desses professores(as) de Artes, antes preparados pelas Escolinhas de Arte, depois pela formação baseada na polivalência até o currículo atual de Licenciatura de Artes, dividido entre três principais áreas (Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas). No caso da Faculdade de Artes na UFAM, tem dois cursos: Licenciatura em Música e Licenciatura em Artes Plásticas.

Em seguida procuramos aprofundar questões acerca da escola indígena, traçamos a história de seus principais Movimentos, especialmente os que tinham a bandeira da escola como instrumento de luta para que os indígenas garantissem seus direitos. Investigamos conceitos como Interculturalidade, Multiculturalismo, e outros princípios importantes dessa escola diferenciada. Nesse ínterim também olhamos a pertinência da disciplina de Artes no currículo da escola indígena.

No último capítulo buscamos promover um diálogo entre o conceito de Expressão Cultural e a escola indígena. Tendo em mente que meu trabalho levantaria outras problematizações futuras e que no decorrer da construção dele não poderia ver exatamente tudo o que tínhamos proposto, ficamos a indagar por que nessa diversidade que é característica de nossa região, a imensidão de objetos estéticos da produção artística desses povos não é tão explorado suas culturas, seus valores, seus trabalhos.

Além disso, quando debruçamos nosso olhar sobre a temática da formação dos professores(as) indígenas no Amazonas, vimos que Arte e Cultura – entendida como disciplina de Artes – é quase nula se a compararmos com as outras disciplinas. No entanto, nós que conhecemos e temos contato com a discussão e a realidade da escola indígena percebemos que a questão das Artes é tão viva quanto sua afirmação de identidade, quanto

suas sabedorias, seus rituais.

Por isso ousamos afirmar que Expressão Cultural é o conceito mais próximo e pertinente a essa escola, porque os(as) alunos(as) indígenas partem de suas próprias cultura, de seus próprios conhecimentos e, se necessário, para amplia-los, buscam outros estudos, buscam conhecer outras culturas. Os ensinamentos na vida e na escola indígena são passados no diálogo com a comunidade, com o outro. Todos buscam um bem comum, não cada um tentando ser melhor que o outro.

Mesmo que essa área tenha seus conflitos de concepções e conteúdo, por ser tão conflituosa que tanto pode ser transformadora, capaz de libertar, de se fazer novo. Sánchez (2006) diz que a Educação através da Arte é capaz de refazer o homem, de capacitar pessoas a serem mais solidárias e generosas, dando equilíbrio entre o homem e o mundo. O homem indígena através da arte pode resignificar seus costumes, suas identidades, seus mundos. É possível através da Expressão melhorar o diálogo, conduzir o interculturalismo numa perspectiva anti-hegemônica. Estar juntos para que no conflito seja possível construir uma sociedade plural, democrática e humana.

Concluimos assim que há uma íntima ligação entre os conceitos de Expressão Cultural e interculturalidade pois no atual momento da escola brasileira - indígena e não-indígena - nada é mais necessário do que uma educação intercultural, respeitadora e socializadora que abranja os diferentes não por serem desiguais, mas por encontrar no conflito da diferença a riqueza da diversidade, a tensão promissora do diálogo entre as diversas culturas. Afirmamos ainda que a disciplina Artes na educação (indígena e não-indígena) tende a fortalecer a questão das culturas, enquanto afirmação de identidade e valorização do que se é, a partir de manifestações culturais e artísticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luis Sérgio Castro de. As idéias de Howard Gardner e Humberto Maturana no Pós-construtivismo: uma possível e futura educação no contexto multicultural da Amazônia de Almeida. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2003.

AMAZONAS. Governo do Estado: Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Projeto Pira-Yawara – Programa de Formação de Professores Indígenas do Estado do Amazonas. Manaus: SEDUC, 1998.

ASSMAN, Hugo. Metáforas Novas para Reencontrar a Educação. Piracicaba: Unimep, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: Das Origens Ao Modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978. (Debates, 139).

_____. Arte-Educação: Conflitos/Acertos. São Paulo, Max Limonad, 1985.

_____. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: COM ARTE, 1998.

_____. Arte-Educação Contemporânea ou Culturalista. In: Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (15.:2004: Rio de Janeiro, RJ) XV CONFAEB, 2004: trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil. – Rio de Janeiro: FUNARTE : Brasília : FAEB, 2005.

BAUSBAUM, Sérgio Roclaw. Sinestesia, Arte e Tecnologia: Fundamentos da Cromossonia. São Paulo, Annablume/FAPESP, 1999.

BIASE, Helena de. Arte na Escola Xavante: um instrumento pedagógico. In: SILVA, Aracy Lopes (coord.). Comissão Pró-Índio: A Questão da Educação indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Lei no 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Editora do Brasil.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. Decreto Presidencial no 26 de 4/2/91

_____. Ministérios da Justiça e da Educação. Portaria Interministerial no 559 de 1991.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução 03/99 (CEB).

CASTRO, Maria das Graças de Freitas. A Poesia como Fator de Desenvolvimento da Sensibilidade nas Séries Iniciais do 1º Grau – 1ª à 4ª Séries. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 1993.

COLI, Jorge. O que é Arte. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos). CRUZ, J. G. . Abordagem Sociológica sobre os Tikuna no Contexto Contemporâneo. 2007. Disponível em http://www.povosamazonia.am.gov.br/pdf/res_abo_soc.pdf.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Para Um Novo Marco Legal da Educação Escolar Indígena. Versão Preliminar, texto não publicado, 2007.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha . Propostas para a formação de professores indígenas no Brasil. Em Aberto, Brasília, DF, v. 76, p. 34-43, 2003.

FARIAS, Elias de Souza. A Arte como parte integrante dos processos educativos. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 1997.

FARIAS, Rosejane da Mota. Teatro Surdo: Uma Construção Identitária no fazer Educativo. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2005.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: Um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy L. & FERREIRA, Mariana K. L. (orgs.) Antropologia, História e Educação. A Questão Indígena e a Escola. São Paulo, SP: FAPESP/MARI/Editora Global.

FERREIRO, Emília. Atualidade de Jean Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si? In: III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Porto Alegre: UFRGS – ANPED – CDRom, 2000, p. 1-15.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H. C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Escolarização e Cultura: a dupla determinação*. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (orgs.). *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Culturais Educacionais*. Porto Alegre, RS: Sulina, 1997.

GRUBER, Jussara Gomes. *Projeto Educação Tikuna: arte e formação de professores indígenas*. Em Aberto. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Vol.20, No76 (jul. 2002).

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. *O ponto de vista dos professores indígenas: entrevistas com Joaquim Mana Kaxinawa, Fausto Mandulão Macuxi e Francisca Novantino Pareci*. Em Aberto, Brasília : Inep/MEC, v. 20, n. 76, p. 154-76, fev. 2003.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

JATOBÁ, Francisca Jane Vieira. *Epistemologia e Autopoiese: Uma Educação Futurista nas Idéias de Humberto Maturana*. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2005.

LEVY, Denize Picolotto Carvalho. *Desenho: A Construção do Conhecimento na Criança e a Prática Pedagógica do Arte-Educador*. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 1997.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MAHER, Terezinha Machado . *Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória*. In: Luis Donisete Benzi Grupioni. (Org.). *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2006, v. , p. 11-38.

MARTINEZ, José Luiz. *A Sinestesia da Música com o Visual e o Verbal*. São Paulo, 2000. Disponível em <http://www.pucsp.br/pos/cos/rism/projet-c.htm>. Acesso em 28/05/06.

MARTINI, Carmen Silvia da Silva. A Ciranda: Dança Popular e Educação. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 1998.

MATURANA, Humberto; MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam e VAZ, Nelson (orgs.). A Ontologia da Realidade. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MELIÀ, Bartolomeu. Educação Indígena e Alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.

MEKSENAS, Paulo. Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e críticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MIRANDA, Alair dos Anjos de. Educação de Jovens e adultos no Estado do Amazonas. Manaus: EDUA, 2003.

Mota, Ana Leôni Vieira. As novas tecnologias e o desenho técnico arquitetônico na relação trabalho e educação. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2007.

OLIVEIRA, Alexandre Santos de. A Sinestesia na Relação Educação e Cultura: um olhar sobre a disciplina Expressão Cultural e Educação no curso de Pedagogia da FAGED/UFAM. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2002.

PEIXE, Rita Inês Petrykowsky. Entrevista: Conversando com Ana Mae Barbosa. Disponível em <http://www.cdr.unc.br/PG/RevistaVirtual/NumeroSete/Entrevista.htm>. Acesso em 07/05/08.

PEZZI, Silvana. O processo de avaliação dos graus de mestre e de doutor: Uma abordagem considerando a percepção de orientadores e examinadores. Dissertação (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. M. S.. Revendo o ensino de 2º grau - propondo a formação de professores. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

PINTO, Lúcio Flávio. Amazônia. Almanaque Brasil Socioambiental. ISA: São Paulo, 2008.

RAMOS, Maria de Nazaré de Lima. O fazer com prazer: uma possível prática pedagógica do arte-educador. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2003.

READ, H. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RICHTER, Ivone Mendes. Educação Intercultural e Educação para Todos(as): dois conceitos que se complementam. In: Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (15.:2004: Rio de Janeiro, RJ) XV CONFAEB, 2004: trajetória e políticas do ensino de artes

no Brasil. – Rio de Janeiro: FUNARTE : Brasília : FAEB, 2005.

ROCHA, Vera. Princípios e Fundamentos sobre o Ensino de Arte. In: JUREMA, Jefferson (et all); ROCHA, Vera (org.). Livro Didático 2: Ensino de Arte e Educação Física na Educação Escolar Indígena. Natal, RN: Paidéia, 2005.

ROSA, Maria Cristina. A Formação de Professores de Arte: Diversidade e Complexidade Pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

ROSA, Oclenice Pereira. Artesanato e Educação Tradicional Baniwa: A OIBI (Organização Indígena da Bacia do Icana) Uma Maneira Própria de Inserção no Processo de Produção Capitalista. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2007.

SACRAMENTO, Márcia Helena e VIEIRA, Adriano J. H. Entrevista Humberto Maturana. Revista Humanitates, on line, Volume I, Número 2, Novembro 2004. Disponível em <http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>. Acesso em 03/07/06.

SÁNCHEZ, Janina Moquillaza. CURRÍCULO INTERCULTURAL: A ARTE COMO SISTEMA SIMBÓLICO CULTURAL NA ESCOLA DE BRANCO Um estudo a partir da arte na educação escolar, na aldeia tupi-guarani de Piaçaguera. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

SERRÃO, Michele Carneiro. Educação e Cultura Material: a gestalt na educação Ticuna. 2001. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, . Orientador: Carlos Guillermo Rojas Niño.

SILVA, Everson Melquíades Araújo; ARAUJO, Clarissa Martins. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir dos fundamentos e da história da arte/educação. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambú. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.

_____. A Formação de Professores para o Ensino de Artes no Brasil: Qual o Estado do Conhecimento? In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambú. Anped: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, Vol. 61, 2007 (p.93-107).

SOUZA, Nely Maria Falcão. A Expressão Lúdica na Educação da Criança Pré-Escolar de Seis Anos de Idade. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 1991.

SOUZA, Anervina Lima de. As lendas Amazônicas em sala de Aula: Apropriação da Cultura e a Formação Sociocultural a criança na Interpretação do Ser Sobrenatural. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2005.

SOUZA, Silene Moreira de. BRINCO, LOGO EXISTO: Reflexões sobre a dimensão educativa do lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAZONAS/ ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES TICUNA BILINGÜES. Projeto de Licenciatura Plena para Professores Indígenas. Benjamin Constant: 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Relatórios dos IV, V e VI Fóruns de Formação Continuada Mura, Manaus/ Autazes, 2004-2005.

_____. Projeto do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura. Manaus: FAGED, 2006.

VARELA, N. de A. A formação do Arte-Educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M. (Org.). História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limondad, 1986.