

Beatriz Favaretto

SOBRE A SIGNIFICAÇÃO DAS AULAS DE ARTES
PARA AS CRIANÇAS INDÍGENAS *KAINGÁNG*

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF, Campus de Passo Fundo, para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Graciela René Ormezzano.

Passo Fundo

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Dedico este trabalho à memória de minha mãe, que me ensinou a amar a arte.

Ao Cláudio, Michel e Felipe pelo amor incondicional.

E aos colegas e amigos que contribuíram com esta construção.

Agradeço a Deus por viver.

Aos professores do curso de mestrado de Educação da UPF, que me ajudaram a construir conhecimentos para a educação.

Em especial à Dra. Graciela René Ormezzano, por sua dedicação, orientação e amizade durante a construção desta pesquisa.

A Dra. Lurdi Blauth, Dra. Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres, Dr. Ângelo Cenci, Dr. Telmo Marcon, que aceitaram o convite para contribuir com este estudo como membros das bancas de avaliação durante os momentos de qualificação e defesa.

À comunidade escolar indígena *kaingáng*, que me acolheu com muito carinho; à Gerência de Educação da SDR de Xanxerê S.C.

À direção, professores e alunos da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre.

A Maria Emilse e Sirlete, pelo auxílio valioso na revisão e formatação deste trabalho.

À colega Adriana Filippi e demais colegas e amigos...

A Sandra Rogéria de Oliveira pela amizade e companhia nas visitas a comunidade escolar *Kaingáng*.

OS ÍNDIOS

Antonio Miranda

Também vieram de longe
e plantaram raízes
imemoriais
no jardim de sua eleição
desde a diáspora primeva
da Criação.

Não sabemos se temos
a mesma origem
ou se nascemos já divididos
disputando o mesmo espaço.

Descimentos e preamentos
bandeirantes
dizimaram e escravizaram
índios sem religião
como animais
errantes.

Os sobreviventes estão
confinados em reservas
como num zoológico humano.

Duas culturas não podem
ocupar o mesmo lugar:
ou o índio é integrado
à sociedade
e perde a identidade tribal
ou refugia-se na comunidade.

Garimpeiros, pecuaristas
seringueiros e extrativistas
(caraíbas)
avançam com moto-serras.

O índio não é ambicioso
nem ocioso.

A terra é a existência do índio
-terra de todos, comunitária
terra que é partícula
em movimento e assimilação.

Terra e índio: um vive da outra.
Mãe e filho, indivisíveis.

Terra sagrada
de húmus vivo e fértil
de seus antepassados
com que o índio abona
o inhame, o cará e a taioba.

Em que cultiva, caça e pesca
e colhe, apenas quando
e quanto necessita.

Para o índio não há amanhã
em qualquer sentido pois
o tempo não existe
em sua percepção:
o movimento do corpo
num ímpeto contínuo
(da vontade em ação)
é que move a rede
(e não os pés e a mão)
como move a vida.

Dias alternam-se sem
alterações e alterações
-de pesca, de fruta acesa
que logo vai compartilhar
no complemento do beiju
do pirarucu e do tucunaré.

O fogo está sempre aceso
na aldeia e almas intermitentes
de dormir e despertar
de morrer e renascer:
um tempo dentro de outro
tempo infinito e cego.

Fogo feito para irmanar-se
depois de buscar a lenha
que não armazena jamais
para não quebrar a rotina.

Um grande poder de concentração
-e de dedicação extrema-
com todo o tempo do mundo
mas sem a noção de tempo.

RESUMO

O estudo tem como objetivo analisar a significação das aulas de artes para crianças *kaingángs*, elemento fundamental para adentrar no campo educativo *kaingáng*. Apoiado na literatura que trata da educação estética sobre a cultura e história dos indígenas *kaingángs*, tem como sujeitos alunos da 5ª série da escola inserida na reserva terra indígena Xapecó e duas nativas da aldeia, relatando o modo de vida e como se estabelecem as relações entre escola, professores e alunos. A pesquisa faz parte da linha de Processos Educativos e Linguagem, é do tipo etnográfico e segue os passos do método fenomenológico proposto por Georgi e descritos por Ormezzano e Torres, tendo como foco a disciplina de artes, constante no currículo desde as séries iniciais até o ensino médio, no qual, na terceira série, recebe a denominação de Cultura Indígena. Da análise das observações realizadas resultaram três macrodimensões: relações interpessoais na escola, percepções em sala de aula, meio ambiente e cotidiano. Por meio destas e suas respectivas subdivisões, o estudo conclui que o componente arte é muito valorizado pelos alunos *kaingángs*, que nas aulas de artes revelam sua cultura e, ao mesmo tempo, a concepção acerca do meio em que vivem, especificamente sobre o meio ambiente. O processo educativo e cultural das aulas de artes acontece numa escola de ensino fundamental e médio bilingue com quase mil alunos e com 98% dos professores índios, que acreditam na integração dos conhecimentos índios com os não índios e entendem sua cultura com as características e especificidades locais.

Palavras-chave: *Kaingángs*. Artes. Meio ambiente. Cultura.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the importance of art classes for kaingang children. This is a fundamental element to get inside the educational field of the kaingang race. The study is supported by the literature that treats about the stetic education influence in culture and history of the kaingang indigenous. The subjects of the study are students of the 5a degree of the school of the indigenous reserve Xapeco and two indian natives of the village. It reports the style of life and how are established the relationship between school, teachers and students. The research is part of the line of Educational Processes and Language. The study is ethnographic and follow the phenomenologic method as proposed by Georgi and described by Ormezzano and Torres, focusing on the discipline of arts, that is part of the curriculum since the inicial series until de medium degree, which in the third degree is named Indigenous Culture. From the analysis of the observations realized three macrodimensions have resulted: interpersonal relationships in the school, perceptions in classroom, environment and daily life. By means of this and their subdivisions, the study concludes that the art component is very much valorized by the kaingang students that, in the art classes reveal their culture and at the same time, the conception about the environment they live in. The educational and cultural processes of the art classes happen in a bilingual primary and secondary school with almost one thousand students and 98% of indigenous teachers that believe in and understand their culture with the integration of indigenous and not indigenous knowledge inserted in the local specificities and characteristics.

Key words: Kaingangs. Arts. Environment. Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização da aldeia indígena <i>kaingáng</i> em relação à cidade de Chapecó - SC.....	58
Figura 2: Aldeia <i>kaingáng</i> – Terra indígena Xapecó – Ipuacu-SC. Localização Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre	58
Figura 3: Placa em madeira araucária que identifica a escola. A placa está localizada no corredor da entrada da escola	60
Figura 4: Vista externa da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre	61
Figura 5: Vista interna do centro cultural - Terra Indígena Xapecó - SC	62
Figura 6: Vista externa do ginásio de esportes - Terra Indígena Xapecó.....	62
Figura 7: Trabalho manual de tecelagem com palha - artesanato indígena <i>kaingáng</i>	63
Figura 8: Artesanato indígena <i>kaingáng</i>	64
Figura 9: Concurso da mais bela índia <i>kaingáng</i> na terra indígena Xapecó	66
Figura 10: Desenhos sobre a significação do meio ambiente para os alunos.....	68
Figura 11: Desenhos produzidos pelos alunos sobre a relação meio ambiente/índio	69
Figura 12: Desenhos dos alunos sobre o meio ambiente “poluído” e o meio ambiente “limpo”	70
Figura 13: Desenhos dos alunos sobre a paisagem natural.....	71
Figura 14: Desenhos sobre a paisagem humanizada.....	71
Figura 15: Desenhos retratando a paisagem natural com a presença do homem branco	72
Figura 16: Desenhos produzidos sobre o modo de vida do índio.....	73
Figura 17: Desenhos sobre animais em meio à natureza.....	73
Figura 18: Modelagem em argila produzida pelos alunos.....	74
Figura 19: Exposição de trabalhos dos alunos	74
Figura 20: Modelagem em argila sobre aspectos do meio ambiente: natureza e figuras mitológicas	75
Figura 21: Modelagem em argila retratando um animal do seu meio ambiente	76
Figura 22: Modelagem em argila produzida pelos alunos.....	76
Figura 23: Alunos em aulas de artes.....	79
Figura 24: Comunidade escolar	83
Figura 25: Exposição de trabalhos	85
Figura 26: Trabalhos desenvolvidos pelos alunos.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 SUBSÍDIOS TEÓRICOS.....	14
1.1 Breve histórico do povo <i>kaingáng</i>	14
1.2 Aspectos de visão de mundo <i>kaingáng</i>	23
1.3 O significado e o papel de uma educação estética.....	28
1.4 Educação estética e meio ambiente	38
1.5 A criança indígena e a percepção ambiental.....	43
1.6 A educação e o índio	51
2 DESCRIÇÃO DO COTIDIANO DA COMUNIDADE ESCOLAR	
<i>KAINGÁNG</i>	57
2.1 A percepção ambiental <i>kaingáng</i> na comunidade da terra indígena Xapecó.....	57
3 ESSÊNCIAS FENOMENOLÓGICAS	78
3.1 Relações interpessoais na escola	79
3.1.1 Professor/alunos	80
3.1.2 Professor / professor	81
3.1.3 Aluno/aluno	82
3.1.4 Comunidade escolar	83
3.2 Percepções em sala de aula	85
3.2.1 Interdisciplinaridade	86
3.2.2 Auxílio governamental	88
3.2.3 Metodologia do ensino	89
3.3 Meio ambiente e cotidiano	92
3.3.1 Cultura da aldeia e cultura surda	93
3.3.2 Sociedade e escola <i>kaingáng</i>	94
3.3.3 Significação da natureza.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	105

INTRODUÇÃO

O gosto pela arte me acompanha desde a infância. As linguagens da arte se faziam presentes em diversas brincadeiras, como nas peças teatrais que apresentávamos na sala de cinema da cidade, com música e dança, ou no circo que montávamos com apresentações de trapézio, mágica e palhaços. No quintal de casa eram feitas as tintas de café, erva-mate, terra, sementes e outros materiais explorados na natureza para colorir os cenários das apresentações; as cores e as texturas que eram adquiridas com as misturas, o que nos empolgava pelas diversas formas e nuances que iam adquirindo. Tudo isso nos fascinava, e com pouco fazíamos muito, mas com grande significação. Mais tarde vieram as pinturas nos tecidos, a confecção de bijuterias e de diversos artesanatos.

Consequentemente, com o passar do tempo, veio o ingresso no curso de artes e, após, anos de trabalho em sala de aula na Apae, na Clínica de Dependência Química, e em diversos Conselhos da comunidade. Assumi durante sete anos o Departamento Municipal de Cultura, durante o qual foi criada uma escola municipal de artes na cidade de Quilombo/SC, que possui pouco mais de dez mil habitantes. Da escola municipal de artes participavam em torno de oitocentas pessoas por ano, entre crianças, adolescentes, adultos e idosos, os quais tiveram a oportunidade de receber formação nas oficinas das diversas linguagens da arte. Criou-se também a Associação dos Artesãos, contando com mais de cem artesãos, e muitas oportunidades foram criadas aos participantes, como a exposição e venda dos produtos confeccionados com a matéria-prima local, que eram comercializadas em várias localidades. Tais oportunidades foram viabilizadas por meio de projetos dentro da Lei de Incentivo à Cultura em nível estadual e federal. Vários trabalhos e eventos culturais foram promovidos por mim. Atualmente, trabalho na Secretaria de Desenvolvimento Regional de Quilombo, onde desenvolvo projetos regionais trabalhando a cultura junto aos seis municípios que integram esta regional. Por meio desses projetos, criamos o coral regional, com quinhentas vozes, do qual participam mais de quinhentas crianças e adolescentes, e também o grupo dança e arte, com oficinas de história da dança, dança contemporânea, *jazz* e *hip hop*.

Após ter entrado em licença para trabalhar no Departamento de Cultura Municipal do município de Quilombo, algo me inquietou quando retornei à sala de aula na escola pública na qual era efetiva. Havia sido implantado pelo governo estadual o projeto Ambial, pelo qual as crianças permanecem na escola em turno integral, recebem alimentação, participam de várias oficinas e são orientadas na preservação do meio ambiente. Contudo, percebi que essas

crianças não possuíam uma cultura de cuidado com o meio ambiente, uma consciência ecológica, talvez pelo fato de em sua maioria procederem de famílias beneficiárias de moradia popular, bolsa-escola, bolsa-alimentação, entre outras. São esses pontos que contribuem para um estado, de certa forma, cômodo. Nas suas casas, localizadas em um bairro próximo à escola, percebe-se a ausência quase total de cultura de cuidado com o meio ambiente. Nesse contexto, a orientação a essas crianças torna-se difícil.

Por estar vivenciando essa realidade e ter entrado em contato com uma colega que fazia uma pesquisa sobre a dança *kaingáng*, o interesse de ter um contato com a cultura indígena foi despertado, com o fim de observar como as crianças indígenas pensam o ambiente no qual estão inseridas. Tais aspectos me instigaram a buscar maior conhecimento em relação à cultura, à arte, a valores e crenças *kaingáns* e o significado de meio ambiente para este povo, uma vez que é por meio da relação do ser humano com o meio ambiente que muitas ideias e conceitos são expressados. Busquei, então, conhecer a literatura voltada aos *kaingáns*, assim buscando compreender seus costumes, sua maneira de viver, sua história e sua relação com a natureza.

A pesquisa histórica foi de grande valia para a compreensão das atitudes e do pensamento dos *kaingáns* atuais, considerando-se que o ser humano, ao contrário dos outros animais, não nasce com suas capacidades desenvolvidas. É pelas relações culturais que estabelece com outros homens e com a natureza que ele se desenvolve. O processo de aprendizagem artística ocorre em razão da capacidade de se expressar, perceber, dialogar, sentir, aprender e captar as diferentes linguagens artístico-culturais. A educação por meio da arte socializa, sensibiliza e humaniza o homem. Ao longo da história da arte, essa unidade do construir-representar-exprimir mostra-se em várias vertentes, tendências e períodos. Essas manifestações ocorrem em razão de determinadas condições estéticas, históricas e de difusão de novas idéias.

O presente trabalho é o resultado da combinação da pesquisa bibliográfica, pesquisa de documentos históricos e, certamente, da amizade e espírito acolhedor dos *kaingáns* em direcionar-me para o caminho de uma possível compreensão de sua cultura e tradição. É um trabalho que busca relacionar o ambiente indígena e a educação estética, utilizando-se do estudo da sensibilização a fim de interpretar as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Nesse sentido, a arte pode auxiliar na produção de novos sentidos e atuações no mundo, tornando possível desencadear um processo evolutivo no qual as crianças indígenas sejam os principais membros modificadores do meio em que vivem, contribuindo, dessa forma, para a adaptação dos índios ao novo cenário em que se encontram, valorizando os laços culturais presentes no

seu meio. Abordando a educação através da arte e focando as crianças indígenas como atores de destaque nesse contexto, pretende-se demonstrar o quão importante é a arte e como pode despertar nas crianças processos reflexivos acerca de sua própria condição humana que as guiarão na vida adulta.

A problematização desta pesquisa se dá com base na seguinte questão: Qual é a significação das aulas de artes para os alunos índios da 5ª série da Escola Indígena *Kaingáng* Cacique Vhankre, da reserva terra indígena Xaçecó, do município de Ipuacu - SC?

Objetivando investigar o significado das aulas de artes para os alunos índios *kaingáangs*, o presente estudo visa ainda apreender a percepção que os alunos índios têm do ambiente em que vivem; conhecer o cotidiano dos índios *kaingáangs*, expresso nos desenhos com o quais os participantes se identificam, e, por fim, compreender o processo educativo e cultural das linguagens artísticas estudadas na escola indígena.

Esta pesquisa se constitui numa contribuição para a comunidade científica, primeiramente, por registrar os conteúdos do meio *kaingáng* e, num segundo momento, por demonstrar que, como educadores, não podemos ignorar as mudanças que ocorrem ao nosso redor em termos políticos, sociais e ambientais. Os problemas ambientais (ecológicos) são numerosos e variados, além de constatados em todas as esferas da humanidade. Nesse sentido, este projeto tem o intuito de abordar as transformações que estão afetando o modo de vida dos povos indígenas.

A abordagem se dá pelo estudo da cultura que se estabelece em sala de aula, especificamente junto a alunos de ensino fundamental da Escola de Educação Básica Cacique Vhankre, analisando as principais mudanças que estão ocorrendo e suas consequências para a continuidade das tradições destes povos. Para a compreensão do significado do ambiente indígena *kaingáng* faz-se necessário levantar algumas questões, tais como:

1. Qual o significado de ambiente para os alunos *kaingáangs* da Escola de Educação Básica Cacique Vhankre?
2. De que modo é possível conhecer o cotidiano dos participantes pela leitura de seus desenhos?
3. Que processos educativos e culturais acontecem na escola ao serem estudadas diversas linguagens artísticas?

As sociedades indígenas, tão diferenciadas material e culturalmente do modelo ocidental, estão se integrando cada vez mais à cultura branca. A busca de um entendimento de como o índio se sente em relação ao seu meio ambiente, atualmente tão modificado, é o que motiva esta pesquisa.

O estudo da relação do índio com o meio ambiente caracteriza esta investigação como etnográfica de cunho fenomenológico. Segundo André (2003), a pesquisa do tipo etnográfica caracteriza-se, fundamentalmente, por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo-lhe reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Para o autor, este tipo de pesquisa permite que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade do mundo.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos de 5ª série da Escola Indígena Cacique Vhankre e duas educadoras nativas: a professora de artes e a diretora da escola. Os instrumentos de estudo serão as observações registradas no diário de campo.

Sobre a observação e as entrevistas aprofundadas, André (2003) cita que são os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. A coleta de dados foi realizada na comunidade, com a autorização do cacique da Reserva Indígena Xaçecó. Nesse contato foi levada à comunidade uma proposta de investigação na qual constam os dados da pesquisadora e do trabalho a ser realizado. Após a aprovação pela comunidade indígena, foi realizado o contato com os professores e alunos para agendar o início das observações.

Para a análise e discussão dos resultados foram seguidos os passos do método fenomenológico proposto por Giorgi e descritos por Ormezzano e Torres (2002):

- 1º Passo: O sentido do todo – etapa em que a entrevista oral ganha maior destaque, a qual, após a compreensão do todo, será transcrita;
- 2º Passo: As unidades de significado – após a descrição do fenômeno, ganha destaque a percepção e parte-se para a redução fenomenológica. Como consequência da análise, emergem as unidades, que são espontaneamente percebidas durante a releitura das entrevistas;
- 3º Passo: Transformação das unidades significativas em linguagem psicoeducativa – etapa que ocorre quando a mensagem do outro é captada, sendo interpretado e expressado o fenômeno explicitado pelo sujeito por meio de uma linguagem psicoeducativa;
- 4º Passo: Síntese das estruturas de significado - procura-se intuir as essências que aparecem na fala dos entrevistados, levando em consideração a síntese como a criação de algo novo, na qual as percepções dos sujeitos e as do pesquisador se

juntam, visando encontrar os aspectos mais significativos dentro de uma visão totalizadora;

5º Passo: Dimensões fenomenológicas: esta etapa busca encontrar as dimensões de fato significativas do fenômeno, as quais vão surgindo ao longo do trabalho e compõem as essências. Chega-se, assim, à essência fenomenológica da investigação. Este passo foi proposto por Comiotto. (ORMEZZANO; TORRES, 2002).

Esta pesquisa é apresentada em três capítulos: o primeiro aborda o histórico da cultura indígena *kaingáng*, a relação entre educação estética e meio ambiente, a busca da integração da arte como importante elemento na construção da aprendizagem cultural e os fatores que visam a uma maior integração da criança indígena com o meio ambiente por meio da arte; no segundo capítulo análises dos dados; no terceiro, apresentam-se as essências fenomenológicas, que constituem os resultados e discussões da pesquisa.

1 SUBSÍDIOS TEÓRICOS

No decorrer da elaboração da presente pesquisa, a abordagem inicial é responsável por apresentar o histórico da cultura indígena *kaingáng*, trazendo informações desde os momentos que marcam o período de colonização dos povos europeus no Brasil. O segundo item é reservado aos aspectos da visão de mundo e da cultura *kaingáng*; o terceiro aborda os fatores que significam o papel de uma educação estética; o quarto traz a relação entre educação estética e meio ambiente; o quinto, a criança indígena e a percepção ambiental, concebendo o meio ambiente para a criança indígena como cultura, sociedade e natureza; por fim, fazem-se considerações sobre a educação e o índio.

1.1 Breve histórico do povo *kaingáng*

Durante o período escolar toda criança aprende que os índios foram os primeiros habitantes do Brasil, assimilando a ideia de que foram meros personagens da história. No entanto, diante das práticas de violência a que eram e são submetidos desde os seus primeiros contatos com os brancos, muitos ainda tentam viver ou apenas sobreviver. Dessa forma, torna-se necessário ter conhecimento sobre o que aconteceu com os índios no passado, para que suas formas de se relacionar, viver e sobreviver sejam compreendidas nos tempos mais remotos.

A história inicia-se quando alguns grupos que viviam mais próximos ao litoral atlântico, durante o século XVI, tiveram contato com os primeiros portugueses, os quais buscavam um caminho para o Oriente e encontraram terras, hoje chamadas de Brasil, habitadas por pessoas diferentes deles, a quem chamaram de “índios”. “[...] O encontro entre esses grupos e outras tribos, outras minorias étnicas ou os brancos colonizadores, pode ser chamado de contacto interétnico [...]” (BRANDÃO, 1986, p. 46). A partir desse contato, um sistema interétnico foi construído, estruturando-se nas relações sociais e simbólicas resultantes da convivência desses diferentes povos.

Estima-se que existam hoje no mundo pelo menos cinco mil povos indígenas, somando cerca de 350 milhões de pessoas. No Brasil, até meados da década de 1970 acreditava-se no desaparecimento dos povos indígenas como algo inevitável. Porém, na década de 1980 uma tendência de reversão da curva demográfica foi verificada e, desde então,

população indígena no país tem crescido de forma constante. De acordo com o ISA, por ser considerada uma nação constituída por grande variedade de grupos étnicos, no Brasil os índios somam aproximadamente seiscentas mil pessoas, o que equivale a 0,2% da população, dividindo-se em 227 povos e falando 170 línguas diferentes.

Conforme Veiga (2006) os *kaingáangs* constituem o mais numeroso povo indígena no Brasil, sendo inclusos entre os cinco povos indígenas com maior contingente populacional atual, também considerados a maior das sociedades Jê. Os *kaingáangs* ocupam três décimos de áreas indígenas que se apresentam ao longo do oeste paulista e o norte-noroeste do Rio Grande do Sul, incluindo o Paraná (norte, centro e sudoeste) e o oeste catarinense. Veiga (2006) destaca que a região das áreas de Guarita e Nonoai (no norte rio-grandense), Xaçupé e Chimbangue (no oeste catarinense), Palmas e Mangueirinha (no sudoeste do paranaense), concentra 50% de toda a população *kaingáng* (estimada, no total, em cerca de 29 mil pessoas).

De acordo com Manfroi (2008), o jornal *A Voz de Chapecó*, fundado no período do Estado Novo (1937-1947) na cidade de Chapecó, teve em Antonio Selistre de Campos (juiz de direito de Chapecó) o autor dos artigos sobre a temática indígena, buscando esclarecer a população local e regional e as autoridades competentes sobre a situação dos *kaingáangs* da região por dezoito anos. Os *kaingáangs* são enunciados por serem agentes históricos atuantes que, possivelmente, souberam identificar, no apoio de Antonio Selistre de Campos, o incentivo na reivindicação dos seus direitos enquanto povo e cultura diferenciados. Os artigos publicados sobre fatos ocorridos e denunciados pelo jurista não passaram despercebidos e ainda se mantêm vivos na memória dos mais velhos da comunidade, embora, por diversas vezes, ele mesmo tenha dito que não teria a certeza de ser ouvido em sua fraca voz. Seu empenho aplicado na defesa dos *kaingáangs* registrou o processo, no entanto, pouco o atenuou.

Os registros deixados por Antonio Selistre de Campos prestaram sua função social, por conterem narrativas de denúncia pública ao abordar problemas relativos à educação, à saúde e à terra, numa perspectiva de melhorar a condição de vida dos *kaingáangs* do Oeste Catarinense. Porém, percebe-se que algumas situações do passado se repetem na atualidade, embora em outra intensidade, mas ainda ligadas aos temas de educação, saúde e terra, não só dos *kaingáangs*, mas dos povos indígenas em geral.

Segundo Manfroi (2008), no posicionamento do jurista Antonio Selistre de Campos sobre a causa indígena encontra-se o paradoxo da profissão que facilitou inserir na comunidade da época o conhecimento de uma etnia diferenciada. Por outro lado, ele precisou ocultar-se temporariamente utilizando pseudônimos, o que não lhe tira o mérito de ter sido

testemunha ocular de parte da história dos *kaingáangs*.

Relata Veiga (2006) que um decreto reservando terras para os *kaingáangs* do Xapecó foi assinado em 1902, o qual, embora contendo várias ressalvas e já levando desvantagem, garantiu aos *kaingáangs* 25 mil hectares. Também um serviço de proteção ao índio foi instalado na área do Xapecó, onde nos primeiros anos os *kaingáangs* contaram com a ajuda do juiz de direito de Chapecó Antonio Selistre de Campos, que indicou uma pessoa de confiança para a chefia do posto e pagou um *kaingáang* para ser professor dos índios. No entanto, logo os interesses políticos assumiram as rédeas do SPI e, com mudança da condução do órgão indigenista, entre 1948 e 1949 os *kaingáangs* perderam para os interesses regionais cerca de 10 mil hectares, ou seja, 40% de suas terras.

Grupos que possuíam em suas tradições a sobrevivência por meio da caça, coleta e agricultura, os *kaingáangs* de hoje sobrevivem das roças administradas pela Funai, das roças familiares, da venda de artesanato e da prestação de serviços para produtores rurais. Além da perda da maior parte de seus antigos territórios, ainda presenciaram a devastação de suas florestas pelas serrarias implantadas nas suas terras e o arrendamento das melhores terras para fazendeiros brancos pelos próprios órgãos indigenistas.

No relato de Veiga (2006), tradicionalmente, antes da chegada dos brancos os *kaingáangs* plantavam milho e algumas variedades de feijão e morangas. Entre as variedades de milho, conheciam já a pipoca, que cultivam até hoje. O pinhão podia ser cozido (eles faziam panelas de barro) ou assado, sapecado sob as grimpas secas de pinheiro. Com o pinhão, o milho e o mel costumavam fabricar cervejas (bebidas fermentadas).

Acrescente-se o hábito do chimarrão, que é multissecular entre os *kaingáangs*. Costuma-se associar o chimarrão com os "Guaranis", porque os espanhóis tomaram conhecimento dele através destes índios, mas o chimarrão é uma invenção dos *kaingáangs*, que são muito anteriores aos Guaranis na região Sul do Brasil. Antigamente eles coletavam sua própria erva-mate, mas não sabemos muito dos modos de preparo tradicionais (sapeco e secagem). Hoje, raras são as terras *kaingáangs* que têm pés de erva no seu perímetro. Atualmente tudo isso mudou muito, na maioria das aldeias.

No sul do Brasil ainda hoje há muita gente que planta milho, feijão e morangas; também se plantam bastante mandioca e batata-doce. Em poucos lugares conhecemos *kaingáangs* que plantam amendoim. Em muitos lugares se plantam árvores frutíferas, como butiá, mamão, etc. Em vários lugares a plantação de verduras também é comum. Mas a maior parte das terras *kaingáangs* hoje se destina à agricultura comercial, sobretudo com plantação de soja, mas também de milho e feijão. Foi essa uma péssima alternativa introduzida pela própria

Funai há algumas décadas. Hoje há sérios problemas em algumas áreas por causa disso, com algumas lideranças promovendo concentração da terra. Ainda, algumas famílias criam porcos, em muitas comunidades criados soltos, e em outras criam-se galinhas.

Hoje, a maioria dos *kaingáns* consome muitos produtos que vêm de fora e também industrializados, como refrigerantes e outros que geram problemas com descarte de embalagens plásticas. A base da alimentação da maioria ainda é o feijão, hoje acompanhado de arroz. Pessoas mais antigas ou em comunidades mais tradicionais costumam comer o feijão com canjica de milho (não é a canjica doce, com leite, dos brasileiros). A maioria das famílias *kaingáns* compra carne, embora muitos tenham porcos e galinhas de criação, e muitos já consomem carne de gado (possivelmente a maioria), coisa que há cerca de cinquenta ou sessenta anos era pouco comum. A maioria toma café (em geral, café solúvel).

O chimarrão é hábito que se mantém e hoje cria a necessidade de compra da erva pela maioria. Há também muito consumo, atualmente, de macarrão e bolachas. Por tudo isso, pelas mudanças a que foram obrigados nos seus hábitos alimentares, hoje a obesidade, a hipertensão e o diabetes são problemas de saúde comuns entre os *kaingáns*.

Telêmaco Borba é o responsável pelo primeiro registro da mitologia *kaingáng*, publicado em 1882, especificamente sobre o mito de origem do povo *kaingáng* e a origem do milho. O mito narra a história dos irmãos mitológicos Kamé e Kairu, que, após o grande dilúvio, saíram do interior da serra Crinjijimbé. Vejamos o relato do autor:

Em tempos idos, houve uma grande inundação que foi submergindo toda a terra habitada por nossos antepassados. Só o cume da serra Crinjijimbé emergia das águas. Os Caingangues, Cayrucrés e Camés nadavam em direção a ela levando na boca achas de lenha incendiadas. Os Cayrucrés e os Camés cansados afogaram-se; suas almas foram morar no centro da serra. [...]. Depois que as águas secaram, os Caingangues se estabeleceram nas imediações de Crinjijimbé. Os Cayrucrés e Camés, cujas almas tinham ido morar no centro da serra, principiaram a abrir caminho pelo interior dela; depois de muito trabalho chegaram a sair por duas veredas. (BORBA, 1908, p. 20-21).

Os irmãos mitológicos Kamé e Kairu são considerados responsáveis pela criação dos seres da natureza e das regras de conduta para os homens, definindo a fórmula de recrutamento das metades e estabelecendo a forma como as metades deveriam se relacionar. “Chegaram a um campo grande, reuniram-se aos *kaingáns* e deliberaram casar os moços e as moças. Casaram-se primeiro os Kairucrés com as filhas dos Kamés, estes com as daqueles, e

como ainda sobravam homens, casaram-se com as filhas dos *kaingángs*.” (BORBA, 1908, p. 22).

Nimuendajú (1913) relata que o mito de origem *kaingáng* expressa um dualismo, o qual apresenta duas visões distintas: na primeira, o dualismo Kamé e Kairu representa um sistema de classificação abrangente, totalizante – os seres da natureza, incluindo os homens, possuem a marca das metades e carregam valores a elas associados, tais como forte/fraco, alto/baixo, ímpeto/persistência; na segunda, oferece uma fórmula de organização social pelo estabelecimento de regras de descendência e de casamento.

Segundo o portal *kaingáng*, a organização social *kaingáng* caracteriza-se, ainda hoje, pela existência de metades, nomeadas Kamé e Kairu, mantendo entre elas uma relação complementar e assimétrica. A metade Kamé é considerada como primeira porque tem "mais força" que a metade Kairu. Cada metade comporta uma seção: *votoro*, que é associada à metade Kairu, e *Veineky*, associada à metade *kamé*. O pertencimento patrilinear à metade ou à seção está inscrito no nome atribuído à pessoa quando de seu nascimento.

O dualismo *kaingáng* exprime-se, igualmente, em vários outros aspectos da vida ritual e social, principalmente em relação às nomenclaturas animais (onde vários animais são concebidos como pertencentes a uma ou outra metade, conforme Nimuendajú, 1993) e astronômicas, que atribuem uma identidade *Kamé* ao sol e *Kairu* à lua. O dualismo *kaingáng* é concebido nos mitos de origem como resultando de uma unidade sociológica cujo princípio é constituído pela metade Kamé. Simetricamente, os ritos se construíram sobre a divisão social em metades, que eles mantêm e das quais reafirmam a irreduzível complementaridade. O ritual anual *Kiki-Koia* ilustra essa complementaridade em relação aos mortos, colocando em cena a assimetria e a complementaridade que caracterizam as relações entre as metades Kamé e Kairu.

Contrariamente aos Bororos e aos Jês centrais e setentrionais, os *kaingángs* não constroem aldeias circulares ou semicirculares. Fato interessante é a localização da casa do chefe político da reserva, nomeado *pã-i* (cacique), sendo concebida como situada no centro desta última.

Por sua vez, a casa doméstica *kaingáng* é geralmente orientada segundo um eixo leste-oeste que é associado ao percurso do sol. Ainda hoje, frequentemente, cada uma das suas extremidades possui uma porta: a situada ao leste é associada às atividades masculinas e às visitas, enquanto a situada no oeste corresponde às atividades femininas. Os espaços masculinos e femininos no interior da casa são então divididos por um eixo norte-sul. Um espaço situado no exterior da casa, do lado da porta oriental, é consagrado à socialização. No

entanto, não se trata de um lugar exclusivamente masculino, contrariamente, por exemplo, ao pátio adjacente à casa dos homens entre os Bororos.

O espaço imediatamente ao redor da casa é essencialmente agrícola e é designado pelo termo *limpo* (*plur* em *kaingáng*) em oposição ao *mato*, à floresta. Esses três termos constituem a tríade: casa/limpo/mato. Cada contexto tem por referência, assim, seu princípio organizador, que pode ser tanto a estrutura binária das metades ou dos sexos, a divisão Kamé/Kairu, como masculino e feminino, ou a estrutura ternária das relações espaciais: casa/limpo/mato e alto/meio/baixo. Esta última tríade se aplica mais particularmente aos cemitérios *kaingángs*. Com efeito, sempre situados a leste de uma aldeia, os cemitérios *kaingángs* contemporâneos são divididos em metades Kamé e Kairu, em função de um eixo leste-oeste, constituído por uma estreita faixa de terra sobre a qual se encontra uma porta situada do lado oeste do cercado retangular, que protege do gado o recinto. Na extremidade leste desta faixa de terra se localiza uma cruz de boa dimensão, que fica em frente à entrada.

Os membros de cada metade são respectivamente enterrados de cada lado deste eixo. Na aglomeração chamada Xapecozinho, os Kamé são enterrados ao sul e os Kairu ao norte deste eixo leste-oeste, apesar de essa prática não ser mais sistematicamente respeitada, pois os coveiros são hoje jovens trabalhadores renumerados pelas autoridades da reserva, que nem sempre conhecem a divisão Kamé/Kairu no interior dos cemitérios.

Na aglomeração vizinha, chamada Pinhalzinho, nota-se uma inversão: os Kamés são enterrados ao norte e os Kairu ao sul do eixo leste-oeste. (VEIGA, 1994, p. 74). A metade Kamé é claramente associada pelos *kaingángs* ao sol e ao leste e a metade Kairu, à lua e ao oeste. Essa divergência entre os dois cemitérios se dá em função do par alto/baixo, sublinhando que os Kamés são enterrados na parte alta dos cemitérios, e os Kairu, na parte baixa. Essa atribuição da seção de enterramento em função do par alto/baixo permite, igualmente, resolver a aparente contradição que expressa que, segundo os *kaingángs*, as almas (*vein kupri*) da metade *kamé* se encontram num lugar elevado, situado em direção a leste, denominado *fōgkawé*, ao passo que as almas da metade Kairu se dirigem a oeste, em direção a uma caverna chamada *nûmbé*. Os cemitérios *kaingángs* ilustram um dualismo diametral, admitindo o eixo leste-oeste, que separa o lugar de sepultamento de cada uma das metades. A delimitação deste último é contextual e em função do par alto/baixo.

Outra característica marcante que se mantém operante entre os *kaingángs* é a concepção de descendência. O próprio critério de identidade étnica passa pelo conceito de descendência paterna. Ser *kaingáng* significa ser filho de pai *kaingáng*. De acordo com dados publicados (PIB SOCIOAMBIENTAL, 2008), na organização política é visível a questão da

herança, com a permanência dos filhos nos cargos e posições ocupadas pelos pais. É comum, por exemplo, que os filhos sucedam os pais na posição de cacique.

Quanto às atribuições do cacique e do vice-cacique, envolvem tanto a representação da coletividade junto às autoridades do mundo dos brancos quanto as decisões sobre diversos aspectos da dinâmica interna. Para os *kaingáangs*, de uma maneira geral, a autoridade política de seus caciques está diretamente relacionada à capacidade do cacique de bem representar sua coletividade. Para tanto, eles esperam que a autoridade de seus caciques ultrapasse os limites da terra indígena.

Atualmente, a religião católica, há muito tempo dominante, faz uma importante ofensiva a diversas Igrejas protestantes e evangélicas. Esta ofensiva, que iniciou aproximadamente em 1950, é claramente percebida pelos *kaingáangs* de religião católica como um importante fator de desestruturação social e cultural. Os *kaingáangs* tradicionais católicos formam atualmente um grupo minoritário no Posto Indígena Xaçecó e tentam se ajustar à influência crescente dos *crentes* (protestantes). A religião católica não é mais concebida como uma ameaça à religião propriamente *kaingáng* pelos *kaingáangs* tradicionais, que afirmam: "a nossa religião e a católica é uma só", de forma complementar e não contraditória aos seus olhos.

Essa visão, entretanto, é rejeitada pelos pastores protestantes, que pedem a seus fiéis o abandono dos rituais e crenças antigas. A suspensão da realização anual da festa dos mortos, chamada *Kiki-Koia*, no Posto Indígena Xaçecó, durante aproximadamente 25 anos, entre 1950 e 1976, e que persiste ainda nas outras reservas *kaingáangs*, está diretamente relacionada com as proibições realizadas pelos protestantes e pelas autoridades das reservas, elas mesmas convertidas ao protestantismo.

Nesse ambiente hostil, a prática do xamanismo ancestral é sem surpresa associada ao grupo dos tradicionais católicos, que afirmam a importância primordial de uma identidade *kangang* e de práticas ditas próprias aos *índios puros* ou "índios verdadeiros". Apontamentos de Veiga (2006) nos mostram que apenas os *kaingáangs* da comunidade do Xaçecó realizam periodicamente o *Kiki*¹, considerado como o centro da vida ritual *kaingáng*.

Para Veiga (2006, p. 181), "um dos importantes fatores que levaram ao desuso da cerimônia do *Kiki* foi a discriminação sentida pelos índios no seu contato com a sociedade

¹ Era a mais importante "festa" que eles conheciam, sendo ao mesmo tempo festa sagrada e profana. Como os próprios *kaingáng* explicam, a realização desse cerimonial dependia do interesse da família do morto: se ela se preocupava com a alma do falecido, desejando que ele fosse para um bom destino e não perturbasse a vida de seus parentes vivos, o cerimonial era realizado e o espírito dos mortos vinha festejar junto com os vivos.

regional, inicialmente com os caboclos e, posteriormente, com os colonos de origem alemã e italiana”.

A adesão de muitos *kaingáangs* às seitas evangélicas (a maioria pentecostais) exerceu grande influência no repúdio dos índios em relação as suas crenças e práticas culturais próprias. Essas seitas exigem que os *kaingáangs* convertidos abandonem suas práticas sob a acusação de serem coisas do “demônio” e, ainda, sob a alegação de que isso não é religião.

A Igreja Católica, pelo que relata Veiga (2006), também tentou substituir a cerimônia própria dos *kaingáangs* relacionada aos seus mortos por outras práticas religiosas, utilizando-se dos terços durante o velório, no sepultamento, fazendo missa no sétimo dia do falecimento. Os *kaingáangs* católicos são os que mais se mantêm fiéis as suas crenças e práticas rituais indígenas e continuam a praticá-las, assim como alguns convertidos a religiões pentecostais também participam, à revelia da orientação de suas igrejas. No relato de Veiga (2006, p. 182), “setores progressistas da igreja Católica e de diversas igrejas reformadas não consideram incompatível o cristianismo com a prática de rituais das religiões indígenas”.

Na questão religiosa, dentre suas crenças, os fenômenos da natureza ainda representam grandes significações para os *kaingáangs*. O temporal, por exemplo, é um desses fenômenos, a que eles vinculam a ideia de culpa e castigo, e a água é o elemento que harmoniza o espírito. Segundo Cenci (1994), a água tem significado importante na vida dos *kaingáangs* e está presente em seus rituais.

Segundo D’Angelis (2009), a ideia de uma religião animista é atraente no contexto em que se olha o aspecto positivo pelo qual as culturas indígenas respeitam todos os seres vivos. E os *kaingáangs* acreditavam, tanto que os mais velhos ainda acreditam que as árvores são dotadas de almas como nós. Mas, conforme refere o autor, a noção de animismo surgiu com Tylor, que a associou a “atraso cultural” numa escala de evolucionismo social própria do pensamento do século XIX. Em razão disso, no séc. XX a antropologia deixou de lado essa noção, por ser genérica demais, adotando uma abordagem mais recente, que busca também reconhecer, compreender e respeitar as concepções indígenas e sua forma de explicar o mundo, o chamado “perspectivismo”.

O perspectivismo ameríndio é apontado por Viveiro de Castro (1996, p. 144) como as “ideias” que fazem parte nas cosmologias amazônicas, “a respeito do modo como humanos, animais e espíritos vêem-se a si mesmo e aos outros seres do mundo”. Para o autor, nas diversas etnografias ameríndias, a humanidade não está restrita unicamente aos seres que compreendemos como humanos; também alguns animais, plantas e minerais são dotados de

humanidade. Contudo, ressalta que nós o vemos como presas a serem caçadas e eles nos veem como espíritos que podem capturar suas almas.

Nesse sentido, a humanidade estaria aberta para as diversas espécies. Dessa forma, mesmo que atuando de maneira igual, cada ponto de vista remete a um mundo completamente diferente. Na terminologia de Viveiro de Castro (1996, p. 135), o perspectivismo ameríndio reconhece que o mito se reveste com caráter de discurso absoluto. “No mito, cada espécie de ser aparece aos outros seres como aparece para si mesma como humana, e age manifestando sua natureza distintiva e definitiva de animal, planta ou espírito”. Para o autor, o mito fala de um estado do ser “onde os corpos e os nomes, as almas e as afecções, o eu e o outro se interpenetram, mergulhados em um mesmo meio pré-subjetivo e pré-objetivo” Sobre esse meio a mitologia se encarrega de contar.

A compreensão do universo religioso *kaingáng* perpassa pelo entendimento do conceito de religião em suas diferentes formas de manifestação, tais como celebrações, adorações, mitos, rituais e medos, que tendem a objetivar o desconhecido. Efetivamente, ainda hoje os grupos *kaingáns*, além de um registro mitológico comum, compartilham crenças e práticas acerca de suas experiências rituais – o profundo respeito aos mortos e o apego às terras onde estão enterrados seus umbigos são expressões incontestáveis do valor estruturante da cosmologia para estes índios.

Quanto à arte e cultura material *kaingáng*, grandes modificações são percebidas desde o passado até os dias atuais. Relatos de viajantes e pesquisadores do passado registraram a riqueza das artes e da cultura material na fabricação de armas de guerra e de caça, tecidos de fibras de urtiga brava, talas de caraguatá, cestos de taquara de vários tamanhos e formas para fins diversos, enfeites e adornos e utensílios de cerâmica. Atualmente, alguns *kaingáns* fabricam arcos e flechas apenas como enfeites para vender como *souvenir* no mercado. Não fazem mais guerras e, quando caçam – atividade cada vez mais rara –, utilizam-se de espingardas.

Tais mudanças são perceptíveis também nos instrumentos musicais utilizados pelos *kaingáns*, que no passado, segundo Borba (1908), incluíam buzinas de chifre de boi ou taquara, flauta de taquara, maracás, apitos de taquara e outro instrumento de taquara fina encabada em uma cabaça furada nas extremidades. Nos dias mais recentes, os músicos *kaingáns* aprenderam a tocar violão, acordeão e até guitarra elétrica, inclusive formando grupos musicais que tocam em bailes, missas e cultos religiosos dentro das aldeias *kaingáns*.

Para Veiga (2006, p. 198), o nome indígena entre os *kaingáns* é uma completa identidade, pois “através dele se pode saber a que metade e seção a pessoa pertence e que

papel cerimonial deve cumprir”. Acrescenta que, quanto ao casamento, é considerado ideal o casamento que respeite a exogamia de metades, isto é, os membros da metade Kamé devem buscar casamento com a metade Kairu e vice-versa, sendo preferenciais os casamentos que ligam Kamé com Kairu e Wonhétky com votor. Segue o autor relatando que o que fica evidente é que a cultura *kaingáng* continua viva, e atos aparentemente comuns, ao mesmo tempo preservam e escondem toda sua visão de mundo protegendo-os para continuar sendo eles mesmos.

Segundo Veiga (2006), o nome *kaingáng* deve ser dado numa cerimônia de batismo. Os *kaingáns* atuais recebem normalmente três batismos: o batismo do nome *kaingáng*; o batismo em casa, relacionado ao catolicismo caboclo; e o batismo cristão (católico evangélico ou pentecostal).

1.2 Aspectos de visão de mundo *kaingáng*

Partindo do pressuposto de que a humanidade constitui-se de diversas contribuições culturais e voltando-se para este estudo, o qual enfoca a cultura indígena, tornou-se necessário, inicialmente, uma abordagem sobre as diferenças culturais e a relação destas com a evolução cultural da humanidade.

De acordo com Lévi-Strauss (1952), não se deve falar na contribuição das raças para a civilização quando se pretende combater os preconceitos raciais. O autor evidencia que fazer isso seria caracterizar as raças biológicas por propriedades psicológicas particulares, distanciando da verdade científica, mesmo que se estivesse classificando-as positivamente. Para Lévi-Strauss, isso gera uma confusão entre noção puramente biológica e produções sociológicas e psicológicas da cultura humana. Também dizer que as contribuições culturais não teriam nenhuma relação com a constituição anatômica e fisiológica não estaria eliminando a diversidade de sociedades e civilizações. Essa diversidade, para o autor, é paralela às relações que acontecem no plano biológico, porém se passa em outro campo, diferenciando-se dessas relações numa outra ordem de grandeza, na qual se tem mais cultura do que raças. Logo, demonstra que nada, no estado atual da ciência, permite afirmar que uma raça seja superior ou inferior intelectualmente em relação à outra.

Quando procuramos caracterizar as raças biológicas mediante propriedades psicológicas particulares, afastamo-nos de uma maneira positiva quer de uma maneira negativa. Não devemos esquecer que Gobineau, a quem a história fez o pai das teorias racistas, não concebia, no entanto, a desigualdade das raças humanas de uma maneira quantitativa mas sim qualitativa. Para ele, as grandes raças primitivas que formavam a humanidade nos seus primórdios – branca, amarela, negra – não eram só desiguais em valor absoluto, mas também diversas nas suas aptidões particulares. A tara de degenerescência estava, segundo ele, ligada mais ao fenômeno de mestiçagem do que à posição de cada uma das raças numa escala de valores comum a todas; destinava-se, pois, a atingir toda a humanidade, condenada sem distinção de raça a uma mestiçagem cada vez mais desenvolvida. Mas o pecado original da antropologia consiste na confusão entre a noção puramente biológica da raça (supondo, por outro lado, que, mesmo neste campo limitado, esta noção possa pretender atingir qualquer objetividade, o que a genética moderna contesta) e as produções sociológicas e psicológicas das culturas humanas. Bastou a Gobineau ter cometido este pecado para se ter um erro intelectual, não excluindo a boa-fé, à legitimação involuntária de todas as tentativas de discriminação e de exploração. (LÉVI-STRAUSS, 1952, p. 8-9).

Baseando-se neste estudo, na contribuição das raças humanas para a civilização, não se tem a intenção de evidenciar que sejam os contributos culturais responsáveis por extrair qualquer originalidade de determinados continentes, como da Ásia ou da Europa, da África ou da América, por exemplo, pelo fato de serem povoados, de modo geral, por habitantes de troncos raciais diferentes. Para o autor, se realmente esta originalidade existe, relaciona-se com circunstâncias geográficas, históricas e sociológicas, não com aptidões distintas ligadas à constituição anatômica ou fisiológica dos negros, dos amarelos ou dos brancos.

Seguindo o pensamento do autor, pode-se dizer que o número de raças humanas é menor que o número de culturas humanas, visto que umas se contam por unidades e as outras aos milhares; a diferença entre duas culturas pode estar presente tanto naquelas elaboradas por homens pertencentes a uma mesma raça como em culturas provenientes de grupos racialmente distintos. Além disso, as culturas, analisadas através de uma visão vantajosa ou de inconveniência, surgem como uma questão de conjunto que se subdivide em várias outras.

Por fim, Lévi-Strauss (1952) menciona a necessidade de se questionar em que consiste essa diversidade, arriscando-se assim ver os preconceitos racistas tão somente mudados de um campo para outro, mudando-se da sua base biológica para outra qualquer. O autor questiona-se: Se não existem aptidões raciais inatas, como explicar que a civilização desenvolvida pelo homem branco tenha feito os imensos progressos que o ser humano conhece, enquanto as dos povos de cor permaneceram atrasadas, umas a meio do caminho e outras atingidas por um atraso que se cifra em milhares ou dezenas de milhares de anos? Lévi-Strauss (1952) não pretende resolver negativamente o problema da desigualdade das *raças* humanas, mas

debruçar-se também sobre o da desigualdade – ou da diversidade – das *culturas* humanas que, de fato, senão de direito, está com ele estreitamente relacionado, no espírito do público.

[...] as culturas humanas não diferem entre si do mesmo modo, nem no mesmo plano. Estamos, primeiro, em presença de sociedades justapostas no espaço, umas ao lado das outras, umas próximas, outras mais afastadas, mas, afinal, contemporâneas. Depois devemos ter em conta as formas da vida social que se sucederam no tempo e que não podemos conhecer por experiência directa. [...] a diversidade das culturas é de facto no presente, e também de direito no passado, muito maior e mais rica que tudo o que estamos destinados a dela conhecer. (LÉVI-STRAUSS, 1952, p. 13-14).

Baseando-se nessa ampla visão de raça e cultura, fica visível o quão importante é a diversidade das culturas que formam a humanidade, destacando a compreensão e a harmonia entre elas. A colaboração entre as diversas culturas faz-se necessária não com o intuito de influenciar ou, mesmo, de mudar a maneira em que se vive, mas, sim, de contribuir para que a outra possa evoluir culturalmente.

Na avaliação feita por Lévi-Strauss (1952), o ser humano tende a rebater as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas mais afastadas daquelas com a que se identifica. Essa é uma das atitudes mais antigas e que persiste sobre fundamentos psicológicos sólidos, com a tendência de reaparecer no ser humano quando colocado numa situação inesperada. O autor baseia-se na ideia de que os grandes sistemas filosóficos e religiosos da humanidade – o budismo, o cristianismo ou o islamismo, as doutrinas estoíca, kantiana ou marxista – se insurgiram contra esta monstruosidade.

[...] a simples proclamação da igualdade natural entre todos os homens e da fraternidade que os deve unir, sem distinção de raças ou de culturas, tem qualquer coisa de enganador para o espírito, porque negligencia uma diversidade de facto, que se impõe à observação e em relação da qual não basta dizer que não vai ao fundo do problema para que sejamos teórica e praticamente autorizados a actuar como se este não existisse. Assim o preâmbulo à segunda declaração da UNESCO sobre o problema das raças observa judiciosamente que o que convence o homem da rua da existência das raças é a evidência imediata dos seus sentidos, quando vê juntos um africano, um europeu, um asiático e um índio americano. (LÉVI-STRAUSS, 1952, p. 23).

Baseando-se na validade da sua demonstração, Lévi-Strauss menciona que não existe, nem pode existir, uma civilização mundial no sentido absoluto que se dá a este termo,

considerando que a civilização implica a coexistência de culturas que apresentam a máxima diversidade. “A civilização mundial só poderia ser coligação, à escala mundial, de culturas que preservassem cada uma a sua originalidade”. (LÉVI-STRAUSS, 1952, p. 89). Assim, pode-se dizer que a diversidade das culturas humanas permeia o ser humano. A única exigência que podemos fazer valer a seu respeito é que se realize nas formas como cada uma contribui para a maior generosidade das outras.

Voltando à cultura indígena, Marcon (1994, p. 82) menciona que “a identidade de um grupo étnico se constrói a partir das relações reais que se estabelecem com a natureza e com os demais grupos sociais”. O autor fala ainda que o contato direto com os colonos provoca repercussões significativas na vida dos indígenas. As novas e mais sofisticadas formas de produção originaram novos valores e uma forma de pensar diferente. “Foram se forjando novas relações de dominação econômica e também ideológica que transformaram alguns indígenas “mais capitalizados” em dominadores dos demais”. (MARCON, 1994, p. 82).

O rompimento da visão de mundo tradicional e a falta de uma identidade solidificada deixam muitos índios numa situação muito complexa. A questão indígena atual situa-se na encruzilhada entre um universo que não mais existe e um outro que ainda não está consolidado. (MARCON, 1994, p. 83).

Atentando para as várias formas de ver o índio e dando continuidade às ideias de Marcon, Cenci (1994) aborda a cultura indígena seguindo duas visões: a ótica do senso comum e a visão idealista da cultura indígena.

O autor cita que, na visão de senso comum, a verdade é colocada antes do próprio conhecimento dos fatos. A ótica do senso comum é abordada por Cenci (1994) como sendo uma visão fragmentada, razão por que não consegue fazer um apanhado total e concreto da realidade. “É por esse mecanismo de apreensão fragmentado que se origina o preconceito. Este tipo de compreensão constitui-se, paradoxalmente através de um suposto saber sobre determinados fatos que antecede os próprios fatos”. (CENCI, 1994, p. 202).

O problema que se coloca é que o índio, ou a imagem que dele se faz, sempre foi conceituado pelas lentes de outra cultura, no caso aquela portadora de uma racionalidade do tipo européia, e, na maioria das vezes, segundo uma ótica caracterizada como pertencente ao senso comum. Esses elementos permitem trazer à tona algumas razões pelas quais foi conferido ao índio um estatuto de inferioridade. (CENCI, 1994, p. 203).

Quanto à visão idealista da cultura indígena, Cenci percebe-a como sendo uma ótica abstrata, na qual ocorre um nivelamento das características apresentadas pelos diferentes grupos indígenas. Referindo-se a esta ótica da cultura indígena, Cenci (1994, p. 204) esclarece:

Por ela, o *KAINGÁNG* do Sul do Brasil e o Aimará do Altiplano Boliviano seriam o mesmo índio, quando, na verdade, ser índio, em contextos totalmente diferentes, não significa ser o mesmo índio. É, ainda, uma visão idealista, no sentido filosófico do termo. Não leva em conta os diferentes contextos naturais e culturais nos quais estão inseridos os grupos indígenas e, muito menos, o seu patrimônio cultural específico, construído e herdado de várias gerações passadas.

Levando em consideração as duas visões citadas, considera-se que a representação do índio realizada pelo senso comum está muito distante daquela real e existente no meio indígena.

Com as considerações em torno da cultura indígena, Cenci (1994) ainda faz observações a respeito dos critérios de identidade étnica, que são três de raça, de cultura e de identificação do grupo, este último mais completo que os primeiros. Considerando o primeiro critério exposto, o de raça, Cenci (1994, p. 207) afirma que “parte da pressuposição de que um grupo étnico pode ser definido pela biologia, passível, portanto, de ser somaticamente identificável”. O autor menciona que o grupo indígena deveria ser de descendência “pura” de seus antepassados. No entanto, este critério não leva em consideração dois importantes aspectos: que nenhum grupo indígena consegue viver isoladamente, tanto que geralmente estão inseridos na sociedade envolvente; que nenhum grupo que esteja em contato com outros se reproduz sem se miscigenar.

Segundo o autor o critério de raça é o que possui maior predominância em nível de senso comum, no entanto revela-se insuficiente para definir um grupo, uma vez que leva em consideração apenas os fatores externos ou somáticos. Tal insuficiência é afirmada ao referir o fato de este critério não considerar o contexto social e a necessidade dos grupos de estabelecerem elos de convivências externas entre si.

Quanto ao segundo critério observado por Cenci (1994, p. 208), “qualifica grupo étnico com sendo aquele que compartilha valores, formas e expressões culturais”. No âmbito do critério da cultura, a recorrência às características culturais de um grupo, como língua, religião e organização política, não torna possível, por exemplo, comprovar que o grupo em

questão seja o mesmo que o de seus antepassados. Por sua vez, o critério de identificação do grupo possibilita a definição dos grupos étnicos como aspectos de organização social em populações cujos integrantes se identificam e são identificados como tais pelos outros.

De acordo com as considerações realizadas pelo autor, este último critério (o de identificação do grupo), o qual privilegia a identificação do grupo em relação à cultura que exhibe, deve ser encarado como o mais satisfatório diante dos problemas expostos pelo critério de raça em, pelo menos, dois aspectos: “1) defende que os traços culturais variam no tempo e no espaço – a cultura é encarada como algo dinâmico e sempre em processo de reelaboração; 2) a cultura é considerada como produto e não pressuposto de um grupo étnico”. (CENCI, 1994, p. 209).

Portanto, fica visível que, para Cenci (1994), a maior suficiência está no critério de identificação do grupo em relação aos anteriores. Com tais reflexões, o autor procura demonstrar que se podem superar muitos dos equívocos que deram margem a concepções distanciadas e preconceituosas em torno do índio, mais especificamente, do *kaingáng*.

1.3 O significado e o papel de uma educação estética

Buscando integrar a arte como ferramenta na aprendizagem cultural da humanidade, com o fim de mostrar que arte é conhecimento e que possui um campo teórico específico, um intenso movimento dos educadores de todo o país na década de 1990 conquistou a inclusão no corpo da lei, da obrigatoriedade desta disciplina em todos os níveis de ensino; “Art.26 – 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996, p. 30).

Novos pressupostos teórico-metodológicos que atualmente redimensionam o ensino das artes nas escolas brasileiras especificamente nas áreas de artes plásticas recebem o nome Proposta Triangular. Essa proposta é originária de uma adaptação brasileira do Disciplin Basic Art Education-DBAE, desenvolvida nos Estados Unidos pela Getty Foudation, nos setores de arte-educação dos museus de arte contemporânea em 1987. O DBAE originou-se por inspiração na experiência mexicana das Escuelas Ar Livre (1910) e no movimento inglês de estetização nas escolas de preparação dos adolescentes nas áreas de produção artesanal. (SANTA CATARINA, 1998, p. 193).

Hoje, no Brasil, coexistem muitas abordagens teórico-metodológicas que influenciam o ensino das artes visuais nas escolas. A proposta triangular foi reformulada por Barbosa (1998) que deu início à arte-educação no Brasil. Barbosa (1998) procedeu a uma reavaliação da proposta triangular², na qual a contextualização pode ser histórica, psicológica, social, antropológica, ecológica e/ou biológica, estabelecendo relações com o tempo, espaço e a interdisciplinaridade.

A leitura de imagem é a descrição e a construção de significados pelo observador. O fazer artístico é a produção de trabalhos, a criação ou reelaboração, individual ou coletiva. A sala de aula necessita contar com a presença de muitas imagens. Torna-se conveniente que o aluno entenda que os trabalhos artísticos contêm uma construção textual, que precisa ser compreendida para que aconteça a comunicação apreciativa estética.

Essa leitura da obra de arte propõe uma leitura de mundo e do ser humano neste mundo, uma leitura que é, na verdade, uma interpretação cultural. A leitura de imagem é uma atividade simbólica que supõe compreensão, apreensão de informações, seletividade e reconstrução da imagem/objeto, com a mesma importância da produção artística na construção de conhecimento, porque possibilita interpretar as imagens. Isso não significa decifrar, mas decompor-recompor para apreender a imagem como fonte de conhecimento, de informação, de explicitação de ideias e conceitos.

Ormezzano (2007) afirma que essa integração da leitura de imagens no processo educativo pode ter sido a pedra que, no Brasil, alavancou a passagem da educação artística para a educação estética. Inicialmente, a mudança deu-se para uma educação que só fazia arte pela arte para outra educação, a qual, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. (1997, p. 15),

[...] propicia o desenvolvimento do pensamento artístico que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

² Metodologia Triangular¹ fundamentou-se no projeto Disciplined Based Art Education (DBAE), abrangendo quatro momentos educativos – "crítica da arte", "estética", "história da arte" e "fazer artístico" –, que a autora transformou em três: "leitura da obra de arte", "história da arte" e "fazer artístico". (BARBOSA, 1991).

Os PCNs de Arte expõem uma compreensão da significação da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana.

A arte expressa a maneira do ser humano ser e conviver com as relações que mantém. Nessa trajetória do ser humano, muitas das relações entre diferentes culturas que se conhece se dão por meio de símbolos, que trazem em sua estrutura fundamentos éticos e estéticos. Na ética destaca-se uma vida equilibrada e igualitária, uma educação existencial com olhar estético e afetivo que atinge as classes submersas e torna as crianças mais confiantes em si mesmas.

A necessidade de uma educação dos sentidos não é recente. Segundo Gennari (1997), a pedagogia estética nasceu com Schiller, com cuja obra e pensamento se criou um novo paradigma, segundo o qual somente uma educação estética pode formar seres humanos completos e mostrar a superfície. Para Schiller, citado por Gennari (1997), a beleza seria a condição necessária para a humanidade e não existiria educação sem a educação estética.

Schiller, citado por Gennari (1997), levou a humanidade a realizar um esforço destinado a reunir a cultura, a estética e a pedagogia. O eco desta estética pedagógica e cultural se propaga nos séculos seguintes ainda que bem modificada e alcança o século XX.

Falando da estética como matriz pedagógica, Gennari (1997) evidencia a necessidade de uma observação dos componentes estéticos do desenvolvimento da formação do ser humano. A educação estética, na visão do autor é concebida como o caminho que leva ao racional, o equilíbrio físico e a integração social. Para o autor, a educação do sujeito se realiza no interior de um contexto cultural, podendo ser em uma comunidade onde se convive com cooperação, igualdade, comparação, reciprocidade e respeito às diferenças culturais e ideais com liberdade de expressão e oportunidades educativas.

Para Gennari (1997, p. 160), “el uso de los lenguajes estéticos, de sus expresiones y de sus contenidos, favorece la formación de una personalidad multilateral, que encuentra en el propio *sensus aestheticus* un posicionamento equilibrado entre la parte y el todo, entre el yo y el otro, entre objeto y sujeto, entre realidad e imagen, entre desarrollo y paralización”.

A arte, nesse contexto, pode estabelecer um equilíbrio mais convincente a respeito da pessoa em processo de formação; pode se transformar num modo de ser ou num paradigma vital que vem a contribuir com experiências enriquecedoras, como a educação do olhar, que amplia suas leituras de mundo. A arte é um canal aberto para expressividade, para a criatividade e a atitude crítica.

Seguindo estas reflexões da arte, chegamos também às páginas de Herbert Read (2001) no livro *Educação através da arte*, o qual propõe que a educação do sensível deveria se dar por meio da arte e do fazer artístico desde a mais tenra idade. O autor destaca a arte como um instrumento idealizado para o processo de educação da sensibilidade, na medida em que possui a capacidade de constituir uma dimensão do conhecimento capaz de estabelecer ligações entre esse saber sensível proporcionado pelos órgãos sensoriais e a capacidade abstrata do ser humano.

São os sentimentos estéticos que marcam o ritmo da vida, mantendo-nos em nosso curso por meio de um tipo de peso e equilíbrio. Uma disposição para sentir a totalidade de um fato vivenciado como sendo correta e adequada constitui o que chamamos de fator estético da percepção. (READ, 2001, p. 40).

Read (2001) afirma ser a arte um fenômeno orgânico e mensurável e que está altamente envolvida no real processo inteligível e de ações corpóreas. Acrescenta que, na falta desse mecanismo, a civilização fica desequilibrada, emergindo para um caos social e espiritual, visto que a arte está presente em tudo que se faz para a satisfação da sensibilidade. A arte torna-se um meio facilitador porque pode trazer novo sentido a uma situação vivida.

Conforme Ormezzano (2005), a arte tem um sentido específico ao satisfazer aos apelos da criação e da expressão, pois oferece uma visão de interação, promovendo a liberdade, a autonomia intelectual, a singularidade e o amor entre as pessoas. Isso tudo leva o ser humano a encontrar sua autorrealização, sem desconsiderar o coletivo, o que está a sua volta. O fazer artístico tem relação com o significado da união do inteligível com o sensível. O estilo de cada época coloca em evidência as relações formais da arte, dos artistas e de seus modos de compreender o mundo, também evidenciando a discussão dos estilos e as influências da cultura, da sociedade, e da natureza.

Com base no exposto, observamos que expressar-se artisticamente é vital para o ser humano, pois ao longo da história, por meio da sua arte, expressando sentimentos e emoções, todos deixaram a sua marca, refletindo nela a sua cultura e a sua história. Portanto, a arte torna-se indissociável e indispensável para humanidade. Ormezzano (2005, p. 113) concebe que, como forma expressiva, a arte

[...] auxilia en el conocimiento de nuestro mundo interior y exterior. Las informaciones sensibles son concebidas para expresar una Idea que se encuentra mas allá de ellas; el aspecto externo un simbolo de la realidad. La imagen verbal, visual auditiva y gestual simboliza nossa interioridad. Es también un modo de apropiación de la historia personal de las imágenes y la historia icónica de la humanidad.

Nesse sentido, a autora nos permite refletir que é necessário pensar no sentido que se atribui ao estético e entendê-lo como um modo de ser e estar no mundo. Para este ser e estar no mundo, relacionam-se quatro funções básicas da consciência, que são pensamento, sentimento, sensação e intuição.

A esta reflexão podemos relacionar o que aponta Read sobre os sentimentos estéticos,

São os sentimentos estéticos que marcam o ritmo da vida, mantendo-nos em nosso curso por meio de um tipo de peso e equilíbrio. Uma disposição para sentir a totalidade de um fato vivenciado como sendo correta e adequada constitui o que chamamos de fator estético da percepção. (READ, 2001, p. 40).

Podemos dizer que, para Ormezzano (2005), muitas vezes a educação escolar dificulta a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa, por não haver consciência de que o conhecimento de si próprio faz parte do processo educativo.

Podería el conocimiento de si mismo, iniciarse en la infancia y continuar afectando todas las fases evolutivas del crecimiento y de los niveles educacionales? Cabría ayudar niños y adolescentes a librarse de la influencia alienante de la sociedad individualista que auxiliamos a crear y de la cual hacemos parte? La crisis mundial nos afecta a todos y con mayor intensidad a las nuevas generaciones. (ORMEZZANO, 2005, p. 114).

Completando seu questionamento, a autora assinala que a vivência estética pode dar oportunidades às pessoas de participarem da formação de suas virtudes e valores e, assim, beneficiar a sociedade de forma mais ampla. De fato, é necessário um sistema de pensamento e valores sem exclusão, que favoreça a maturidade crítica da comunidade, dando prioridade ao pluralismo cultural e beneficiando o ser e a natureza.

Muitas vezes a escola marginaliza a arte, a filosofia, as crenças espirituais e outros campos do saber humano, além, de outros espaços não formais e informais que podem se constituir em verdadeiros espaços de uma educação estética e comunitária. Nesses a educação estética multicultural promove a integração rural-urbana e o respeito pelos diferentes grupos raciais, étnicos e lingüísticos.

A melhor forma de conhecermos uma cultura é por meio de suas produções artísticas e de suas concepções estéticas.

Si hoy conocemos mucho de las civilizaciones pasadas, debemos este conocimiento al valor documental de sus producciones culturales. Cuando un saber es pasado de generación em generación, oralmente, como sucede com los pueblos africanos los indígenas americanos, se puede tener acceso a él, tomando contato con su cultura. (ORMEZZANO, 2005, p. 116).

Nesse sentido, para a autora, esse legado é deixado nas artes, permitindo seu estudo e sua compreensão. A formação do ser humano encontra na forma e no conteúdo de sua cultura uma aproximação integral da pessoa, não existindo uma formação completa da personalidade sem a educação da dimensão estética.

Precisamos entender el arte como parte fundamental de La educación estética, pero no confundir-lo con ella o con la educación artística”. La educación estética hoy, no está centrada en la producción del alumno e sino en la interrelación con el educador y el proceso de formación. La relación entre diacronia y sincronia es interativa, considerando la historicidad y el sincretismo holístico. (ORMEZZANO, 2005, p. 116).

Portanto,, a educação estética pode contribuir significativamente para a educação do futuro, pois sensibilizar pela arte pode incorporar valores, atitudes e um olhar mais atento voltado ao meio ambiente e às relações humanas.

Educar-se é, primeiramente, adquirir a “visão de mundo” da cultura a que se pertence; educar-se diz respeito ao aprendizado dos valores e dos sentimentos que estruturam a comunidade na qual vivemos. [...]. Em essência, pode-se afirmar que *educar significa colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura*, para que, assimilando-os, ele possa nela viver. [...]. Então, educar significa, basicamente, permitir ao indivíduo a eleição de um sentido que norteie sua existência. Significa permitir que ele conheça as múltiplas significações e as compreenda a partir de suas vivências. (DUARTE JR., 2008, p. 60 - grifo do autor).

Todo conhecimento humano é formado pela percepção de mundo. As imagens que rodeiam o ser humano despertam sua criatividade, aguçam seu conhecimento e sua imaginação. Educar, nesse sentido, é um fenômeno que deve permitir esboçar esses privilégios.

Desde el punto de vista de una pedagogía de la cultura, la lengua, la ciencia, la historia y la religión se encuentran dentro de los factores posibles que influyen en la formación del hombre. Pero no existe una formación completa de la personalidad humana sin la educación de la dimensión estética. (GENNARI, 1997, p. 97).

Para o autor, a educação de uma pessoa realiza-se dentro de um contexto cultural, numa comunidade onde se convive com cooperação, igualdade e respeito entre as diferentes tendências culturais, então se torna possível a liberdade de expressão diante de um processo equilibrado de oportunidades educativas. Segundo Gennari (1997, p. 160),

[...] el uso de los lenguajes estéticos, de sus expresiones y de sus contenidos, favorece la formación de una personalidad multilateral, que encuentra en el propio *sensus aestheticus* un “posicionamiento” equilibrado entre la parte y el todo, entre el yo y el otro, entre objeto y sujeto, entre realidad e imagen, entre desarrollo y paralización.

Nessa visão, a arte é capaz de estabelecer o equilíbrio no processo de formação do ser humano, podendo converter-se num paradigma vital, assim como num canal de expressão para a criatividade e a atitude crítica. Duarte Jr. (2008, p. 16) aponta a arte como forma de conhecimento humano, ou seja: “através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria”. Para o autor, a preocupação não está no trabalho do artista, na arte enquanto objeto, ou naquilo que faz com que uma obra seja considerada excelente ou satisfatória no aspecto estético. A busca pela compreensão dos efeitos educativos será realizada na pessoa do fruidor da arte e no conhecimento que ela possibilita ao espectador.

Duarte Jr. ainda faz considerações sobre o conceito de educação, mencionando que não deve estar voltado tão somente ao processo de transmissão de conhecimento, mas deve ser desenvolvido numa perspectiva mais abrangente. A conceituação de educação envolve a consideração desta como um processo que auxilia o ser humano a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo. Ainda ressalta:

A questão da educação gira sempre em torno da criação e da criatividade: ao aprender, estamos *criando* um esquema de significados que permite interpretar nossa situação e desenvolver nossa ação numa certa direção. [...]. A educação, dessa maneira, compreende também o ambiente cultural no qual o indivíduo vive, na medida em que lhe possibilite ou lhe vete a constituição de um sentido (o mais amplo possível) para sua existência. A circulação de idéias, significados e sentidos, no interior de uma cultura, e o acesso a essa circulação compreendem pois o contexto formativo (educacional) mais amplo no qual estamos inseridos. Os métodos pelos quais se permite ou se veta a participação dos indivíduos nos produtos culturais são, em última análise, métodos educativos. (DUARTE JR., 2008, p. 17).

A cultura está em constante transformação, amplia-se e possibilita ações que valorizam a produção e transmissão de conhecimento. Gennari (1997), ao se referir ao comportamento infantil, afirma que na infância não se percebe o mundo como um enorme problema, mas como um tempo mítico e cheio de mistérios. Por isso, “la parte de las orientaciones que se refiere principalmente a la formación estética de la persona em fase de crecimiento incluye todas las actividades inherentes a la comunicación manipulativo-visual, sonoro-musical, dramático-teatral, áudio-visual y de masas”. (p. 195).

Ao expressar-se pela arte, a criança não tem preocupação com o que os outros vão pensar, elas gostam de pintar, desenhar, modelar e construir gostam também de experimentar diversos materiais. O contato com a arte contribui para desbloquear o processo criativo proporcionando descobertas nas mais variadas formas de expressão.

No entender de Duarte Jr. (2008), as possibilidades educativas da arte aplicam-se diferentemente para adultos e crianças. O adulto encaixa-se numa visão de espectador e fruidor de objetos estéticos, ao passo que para a criança a arte se constitui muito mais numa atividade, num fazer. Para a criança a atividade artística assume características lúdicas, de modo que a ação em si é mais significativa que o produto final obtido.

Segundo o autor, o envolvimento de três fatores na atividade artística da criança, que são a organização de suas experiências, a autocompreensão e o relacionamento com outros por meio de seu trabalho, é fundamental para o estabelecimento de quaisquer programas educacionais através da arte. Afirma ainda que é por meio da atividade artística que a criança cria um sentido para sua vida, organiza suas experiências e se compreende a partir dos materiais e do meio em que se insere.

De acordo com Gennari (1997), a possibilidade que as crianças têm de expressar suas emoções e sentimentos representa um grande avanço no plano afetivo/emotivo e social/moral.

El hecho de consolidar esta ansiedad del sí personal en dirección no únicamente cognitiva o conductual proyecta al sujeto hacia una dimensión formativa muy particular en la que la parte más oculta, desconocida y preciosa del niño posee pleno derecho de ciudadanía. (GENNARI, 1997, p. 196).

A escola deve apresentar uma proposta em artes que parte do princípio de que a prática educativa não está embasada somente no talento do aluno, mas, sim, na sua capacidade de experimentar. O professor deverá estimular os alunos a desenhar, dançar, representar e escrever para que eles façam disso uma vivência de prazer. Tudo isso fará com que os alunos se reconheçam como construtores e a arte estará fazendo parte de suas vidas, deixando de ser distante e fazendo sentido para sua formação.

Para Duarte Jr. (2008, p. 16), “o sentir é anterior ao pensar, e compreende aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. Por isso, pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção”. Seguindo essa linha de pensamento, o autor enfatiza que a arte é a ligação, é a forma de o ser humano conhecer e expressar os sentimentos, e a experiência estética é a responsável por permitir o aprendizado da consciência.

Em relação à postura crítica que a educação estética pode proporcionar, Duarte Junior (2008), pontua na sua obra a força da arte em proporcionar visões críticas de mundo, visto que a consciência estética significa uma capacidade crítica para não apenas se submeter a imposições de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial.

Segundo Ormezzano (2007), não é possível educar sem considerar o campo estético, cuja contribuição para a formação humana é tão elementar quanto à dos outros âmbitos da ciência, destacando que a cultura brasileira expressa um capital simbólico extraordinário, mas produz saberes ainda pouco conhecido e não suficientemente valorizados pela sociedade.

A inserção da arte na escola contempla o acesso ao conhecimento, a vivência e a criação das diferentes linguagens artísticas; o desenvolvimento e o aprimoramento da sensibilidade humana por meio da capacidade sensorial e a partir de uma necessidade estética por meio de uma educação estética; visa um conhecimento e a uma compreensão das obras artísticas que foram construídas pelo homem nas diversas culturas e ao longo da história; valoriza a função social do trabalho artístico para a humanidade.

No entendimento de Blauth (2007, p. 43), a presença multicultural, quando detectada, pode ser utilizada para desconstruir conceitos e preconceitos, “oportunizando a construção de uma atitude crítica no que diz respeito aos componentes estéticos da cultura local, regional e

de outras nações” Assim, podemos ter o entendimento das diferentes culturas em uma mesma sociedade.

Para a autora os professores de artes deveriam ser favoráveis a questões que envolvem os conceitos de uma educação estética multicultural, respeitando e valorizando as experiências encontradas nas diferentes produções estéticas. Desse modo, os alunos teriam conhecimento e saberiam valorizar produções estéticas de outros tempos, outros lugares e outras culturas. Segundo Blauth (2007, p. 46), “a arte, como qualquer outra área do conhecimento, está socialmente construída, refletindo as perspectivas, as experiências e os valores daqueles que a criaram”.

Nesse sentido, a autora assinala que, ao compreender as singularidades da própria identidade e diversidade humana, educadores e alunos ampliarão seus conhecimentos a respeito das manifestações expressivas do outro, conscientizando-se dos limites e restrições impostos pelas diferenças sociais e culturais.

A arte é sempre produto de uma cultura e de um determinado período histórico. Nela se expressam os sentimentos de um povo em relação às questões humanas, como são interpretadas e vividas em seu ambiente e em sua época. Através da arte temos acesso a essa dimensão da vida cultural não explicitamente formulada nas demais construções “racionais” (ciência, filosofia). Por outro lado, quando se pensa na *dimensão estética da educação*, esta expressão envolve um sentido para além dos domínios da própria arte. Porque o termo *estética* supõe uma certa *harmonia*, um certo *equilíbrio* de elementos. (DUARTE JR. 2008, p. 18).

O ser humano que tem oportunidade de vivenciar a arte tem uma experiência de vida plena, pois a arte lhe possibilita a real dimensão do sonho, da imaginação, da força expressiva e comunicativa, da união entre a razão e a emoção; dá sentido à vida, pois através dela é possível emocionar-se, questionar-se, refletir sobre sua prática social e sua subjetividade. Tudo isso é possível através de uma educação que tem na arte sua força maior.

A educação estética possibilita abranger diferentes manifestações expressivas de arte, levando em conta o fato de que o conhecimento acerca dessas manifestações perpassa pelo educador e pelo aluno, quais, provenientes de diferentes espaços e realidades, podem manifestar suas experiências e vivências culturais. No dizer de Blauth (2007), as produções estéticas originam-se a partir das diversas inter-relações culturais, com suas várias especificidades, possibilitando o enriquecimento mútuo e minimizando diferenças. Contribuem, assim, para uma maior interação e compreensão das produções estéticas de outras culturas.

[...] consciência estética significa, em nossa atual civilização (profundamente antiestética), a busca de uma visão global do sentido de existência; um sentido pessoal, criado a partir de nossos sentimentos (significados sentidos) e de nossa compreensão (racional, lógica) do mundo onde vivemos. Significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial. (DUARTE JR., 2008, p. 115).

Para o autor, a educação é compreendida, de certa forma, como um processo pelo qual se visa levar o educando a criar um sentido pessoal para sua vida, com base na análise, crítica e seleção dos sentidos veiculados em sua cultura, pela educação procura-se a harmonia entre o sentir, o pensar e o agir, “ou seja, busca-se o desenvolvimento de uma vida *equilibrada – estética*, portanto”. (DUARTE JR., 2008, p. 116).

A arte não pode ser vista como exclusividade de uma determinada cultura ou grupo social, que acredita na criação artística individual espontânea, oriunda apenas do saber erudito e do uso de técnicas artísticas, mas com diferentes práticas e relações sociais pautadas nos princípios da educação estética, representando e interpretando a realidade, visando à satisfação das necessidades humanas.

Em amplo sentido, a educação estética envolve uma vasta gama de experiências de arte, incluindo a produção de formas artísticas. [...] O desenvolvimento da consciência estética é a parte fundamental da educação artística. O crescimento é um processo contínuo em permanente variação, e isto também é válido na área estética. [...] Desenvolver a construção estética significa educar a sensibilidade de uma pessoa para experiências perceptivas, intelectuais e emocionais, de modo que estas fiquem profundamente arraigadas, bem integradas, num todo harmoniosamente organizado. (LOWENFELD; BRITAIN, 1977 p. 369-370).

Nesse sentido, educar a sensibilidade das crianças *kaingáns* através das aulas de arte pode contribuir para sua formação estética.

1.4 Educação estética e meio ambiente

O meio ambiente constitui um dos temas transversais propostos nos parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/MEC) e introduz nas salas de aula um tema cada vez mais atual. Para o educador, o meio ambiente não se restringe ao ambiente físico e biológico, mas inclui

também as relações sociais, econômicas e culturais. O objetivo é trazer reflexões que levem o aluno ao enriquecimento cultural, à qualidade de vida e à preocupação com o equilíbrio ambiental.

A relação entre os humanos, no pensamento de Bertrand, Valois e Jutras (1997), está ligada às premissas de que o ser humano pensa e age como se estivesse sozinho no mundo. Segundo estes autores, tal dissociação conduz à dispersão do ser humano quanto aos outros e ao mundo. Esse individualismo leva a uma reflexão a fim de se reinventar uma verdadeira consciência ecológica, sobre como formar pessoas para pensar e interagir na solução de problemas ecológicos nos seus meios de vida.

As ações pedagógicas da inventividade, de acordo com o pensamento de Bertrand, Valois e Jutras (1997), implicam que se precisa aprender a pensar enquanto capacidade de analisar e de efetuar autocríticas, fazer escolhas, julgar, refletir e imaginar um futuro desejável. Nesse contexto, os projetos na escola e fora da escola possam vir a envolver alunos, professor e comunidade, de modo que todos possam contribuir para uma ação compartilhada de reconstrução do planeta. Os autores também alertam para a sensibilidade às realizações notáveis da humanidade através dos tempos. “As espantosas riquezas da humanidade nos domínios artísticos, espiritual, científico e técnico inspiram-nos uma fé profunda nas forças criadoras”. (BERTRAND; VALOIS; JUTRAS, 1997, p. 19).

Sobressai-se a necessidade de conceber novas formas de educação, e é nesse contexto que, portanto, a arte adquire um papel importante, pois atinge o âmbito dos processos significativos e valorativos dos seres humanos.

Chalmers (2003, p. 38-39), no seu diálogo em torno da educação em artes, aponta para a questão de educação multicultural: “Los principales objetivos de la educación artística em una sociedad multicultural deberían ser: fomentar una comprensión del arte desde las perspectivas de diversas culturas, realizar la comprensión de otras culturas, demostrarles a los estudiantes que el arte constituye una parte importante del conjunto de las actividades humanas, y promover el cambio social”.

Nesse sentido, a arte, como qualquer outro conhecimento, é socialmente construída e reflete os anseios, as vivências e os valores do ser humano e da cultura que o cerca. “A Educação Estética propõe um modo de conhecimento que ajuda a reduzir a dicotomia entre a razão e o imaginário, implica partilhar a emoção e apurar os sentidos”. (ORMEZZANO, 2004, p. 114).

O encontro da relação sujeito-natureza, transcendendo para as questões ecológicas, pode ser estabelecido pela abertura das portas da percepção por meio de um processo de

educação estética. O sentimento despertado na criança é uma sensação instantânea, que, muito antes de poder pensar sobre algo, guiará até a compreensão, dentro do ciclo de uma percepção única.

Estamos vivenciando uma grande decadência nas áreas sociais, ambientais, culturais e principalmente na perceptiva; as formas sensíveis do ser humano que se relacionam com a vida estão adormecidas ou reprimidas. Nesse contexto, podemos parafrasear Duarte Jr., (2004) quando aponta uma nova visão filosófica e científica acerca das relações com planeta, que pode ter seus fundamentos na educação da sensibilidade humana.

Apenas discussões abstratas acerca do lixo, dos resíduos poluentes, da morte dos rios, dos danos causados pelas florestas e a extinção de espécies, parecem atingir bem pouco aqueles que tiveram ainda seus sentidos despertados para o mundo, que possuem ao seu redor. Acrescentando o autor nos diz que: Aprender a entender e preservar o ambiente, começando pelo seu entorno mais imediato, passa a ser, pois, tarefa de uma educação do sensível, quando não pela necessidade da beleza, que, mesmo inerente ao ser humano, precisa ser despertada e cultivada. (DUARTE JR., 2004, p. 188).

A educação estética oferece uma possibilidade de mudança ou perceptiva do mundo, pois é algo maior, aplicada tanto à apreciação das formas naturais como às criadas pela cultura. Essa mudança pode apontar para uma sensibilização da criança para o belo, para as artes, para as questões do meio ambiente, levando-as a uma maior interação com tudo que as cerca.

As artes levam-nos à dimensão estética da existência e - conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte - elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se enfim de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana. (MORIN, 2005, p. 45).

As artes despertam a sensibilidade e a afetividade; a subjetividade aprimora o desempenho crítico e reflexivo, como também atua na ampliação da capacidade criativa e lógica da pessoa. Por meio do fazer artístico o indivíduo desvela o mundo e a si mesmo.

As manifestações artísticas são mostras vivas da diversidade cultural dos povos e expressam toda criação dos artistas de todas as épocas e lugares, pois expressam questões

humanas fundamentais, como problemas sociais e políticos, relações humanas, medos, sonhos, perguntas, inquietações, fatos históricos, manifestações culturais, enfim, tudo o que cerca a existência humana. Com a mediação da arte o ser humano adquire uma maior percepção da natureza, o que lhe permite um reconhecimento da sua relação com o meio, trazendo-o mais próximo de si e sentindo-se integrado a este.

Morin (2000) imagina uma maneira ideal para a educação do futuro, ao apontar alguns ensinamentos que vê como essenciais para a humanização da humanidade. A primeira condição da educação do futuro deverá levar professores e alunos a conhecer o ser humano, situando-o no universo, contextualizando-o, integrando-o, interrogando-o, primeiramente, sobre sua posição no mundo, sem fragmentá-lo, como a ciência vem fazendo. Esta educação idealizada pelo autor vislumbra unir os conhecimentos das ciências naturais aos da filosofia, história, literatura, poesia e artes.

Outra possibilidade que Morin (2000) aponta é que se deve aprender a estar no planeta Terra. Essa aprendizagem leva o ser humano a dividir, comunicar, comungar, reconhecendo a unidade na diversidade. A aprendizagem ecológica não posiciona os seres humanos como dominadores, mas os reconhece como habitantes junto a outros seres vivos na mesma esfera, assim como os leva a ter consciência cívica terrena, chamando a atenção para responsabilidades e solidariedades, para, a consciência espiritual da condição humana possibilitando a autocrítica, críticas e compreensão.

Sonhamos um mundo integrado onde todos realmente tenham um papel a cumprir, onde todos os seres possam conviver sem domínio e sem destruição, onde todos os espaços sejam respeitados, onde se conheçam os limites da convivência e da integração, onde as pessoas possam viver em paz. Assim, voltaremos ao equilíbrio e lutaremos pela preservação.

Quando se trabalha com o universo sensível do educando, por meio de uma educação estética, no dizer de Duarte Jr (2004), a arte traz elementos para que o ser humano desenvolva sua atividade significadora, ampliando seu conhecimento a regiões que o simbolismo intelectual não alcança. A arte contribui para a humanização do sujeito, podendo auxiliar na produção de novos sentidos e atuações no mundo, necessários à transformação.

O resgate da singularidade torna-se necessário, em oposição à individualidade, que prende pensamentos, isola mentes, inibe contatos mais intensos. Considerando-se as crianças e jovens indígenas, serão eles capazes de examinar os acontecimentos locais e global de forma crítica? Conseguirão conhecer seu poder individual e coletivo? Terão consciência de si e de suas potencialidades? Que subjetividades estão sendo construídas? Serão capazes de proteger

sua própria cultura da intervenção de outras? Dessa forma, pode-se perceber a importância de resgatar as singularidades de o índio promover seu autoconhecimento.

A escola é uma instituição social que pode desempenhar um papel significativo na evolução das mentalidades, pois tem sido cada vez mais responsável pela educação de valores fundamentais e condutas pró-sociais, como amor, solidariedade, compaixão, respeito ao próximo e ao ambiente. Isso põe em reflexão a urgência da modificação da cultura educativa para uma maior interação do aluno com a ecologia do ser, ecologia social e ecologia ambiental. Nesse contexto, destaca-se a criança indígena como responsável por manter vivos os valores indígenas, tão importantes na gama diversificada dos povos habitantes deste planeta, onde cada qual possui suas singularidades e valores expressivos.

A educação estética é capaz de tornar os seres humanos mais sensíveis à sua condição humana e à sua realidade, favorecendo o desenvolvimento da sua capacidade intelectual e racional.

Quando se fala em educação dos sentidos, tem-se em mente propiciar uma ação que leve a descobrir e valorizar saberes presentes na cultura na qual se está inseridos; a resgatar sentimentos comuns que, por serem simples, muitas vezes não recebem a devida valorização. Precisa-se de uma maior percepção das qualidades presentes no ser humano e nos demais que os cercam.

Lowenfeld e Brittain (1977), considerando os valores da arte em nossa sociedade, afirmam que se admitem valores variáveis e que os padrões do bem e do mal não são tão importantes, pois é vital o desenvolvimento da consciência estética por parte das crianças, fundamentadas em si mesmas, como indivíduos, não em normas estéticas que com o passar do tempo sejam inteiramente inadequadas. “Devíamos-nos preocupar muito mais com a criança da quinta série, pois poderá ser ela quem dirigirá nossa sociedade, para uma nova e diferente forma de beleza que rompa com nossas próprias e limitadas concepções de hoje” (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p. 381).

Para esses autores, vive-se uma época na qual a produção em excesso, a educação em massa e a experiência em demasia, de certa forma, “sufocam” as relações sensitivas do ser humano. Assim, a educação pela arte tem o poder de desenvolver nas pessoas aquelas sensibilidades criadoras que tornam a vida satisfatória e significativa. Segundo Lowenfeld e Brittain (1970, p. 33), “a arte pode desempenhar papel significativo no desenvolvimento de uma criança”. O foco de aprendizagem está na criança em desenvolvimento, em transformação, a qual se torna cada vez mais consciente de si e de seu meio. A educação por

meio da arte pode aumentar a capacidade de ação, de experiência, de redefinição e a estabilidade necessária numa sociedade prenhe de mudanças de tensões e incertezas.

Sobre o desenvolvimento estético, Lowenfeld e Brittain (1977) destacam que é considerado um ingrediente básico de qualquer experiência artística e definem a estética como um instrumento facilitador da organização do pensamento, da sensibilidade e da percepção, utilizando-se da expressividade de sentimentos e pensamentos dos demais indivíduos.

1.5 A criança indígena e a percepção ambiental

A minha concepção de meio ambiente envolve três dimensões humanas: cultura, sociedade e natureza. É nesse sentido que começo a tratar da percepção deste ambiente pela criança indígena.

A arte cria sentido para a vida nas crianças através do processo de descoberta de percepções, experiências, sentimentos, integração, autoexpressão. A arte, ao ser introduzida, pode ser um ponto de partida para auxiliar as crianças indígenas na avaliação e percepção de tudo que as rodeia.

As populações indígenas têm, efetivamente, produzidas numerosas tecnologias e desenvolvido diferentes tipos de artes, através dos séculos. Entre outras, conceberam maneiras de cultivar os desertos e explorar as propriedades medicinais das plantas, uma grande parte da avaliação e sabedoria desses povos desapareceu já e se não forem tomadas medidas, o resto desaparecerá com a próxima geração. Um exemplo evidente: 3000 das 6000 línguas do Planeta estão condenadas porque nenhuma criança as fala. (BERTRAND; VALOIS; JUTRAS, 1997, p. 33).

Todos esses saberes da cultura indígena que foram afetados seriam uma grande contribuição para assegurar um futuro melhor ao conjunto da humanidade.

Ribeiro (1989) relata sobre as manifestações estéticas do índio brasileiro assim como nas expressões culturais os seus protagonistas correm, a cada dia que passa, maior risco de desaparecer. Para a autora, a arte penetra em todas as esferas da vida do indígena brasileiro, como na casa, na disposição espacial da aldeia, nos utensílios de provimentos de subsistência, nos meios de transporte, nos objetos de uso cotidiano e, principalmente, nos de cunho ritual, permeados por uma vontade de beleza e de expressão simbólica. Tudo fica visível quando se percebe que eles dedicam mais esforço e mais tempo à produção de seus artefatos, mais do

que o necessário aos fins utilitários a que se destinam, e passam horas ocupados com a ornamentação e simbolização do próprio corpo. Para Ribeiro, a arte indígena é o reflexo de um desejo de crescimento estético e de comunicação de uma linguagem visual.

Lévi-Strauss (1952) afirma que não poderiam faltar recursos para pesquisa às populações ameaçadas de descaracterização e de extinção. É a partir desses saberes que o homem constrói sua cultura. Segundo Lévi- Strauss (1952), a cultura é o conjunto das práticas universais, pois sem cultura não há humanidade, nem mesmo natureza ou meio ambiente, pois são os povos com seus saberes e fazeres que mantêm viva a herança cultural do homem.

Sobre a colaboração das culturas, Lévi-Strauss (1952) refere que o principal absurdo de se considerar uma cultura superior a outra consiste no fato de que, à medida que uma cultura está sozinha, elabora muito pouco de história acumulativa. Afirma que “nenhuma cultura está só, ela é sempre capaz de coligações com outras culturas; e isso que lhe permite edificar séries cumulativas”. Segundo o autor, não se pode fazer uma lista das invenções particulares porque a contribuição verídica das culturas atrela-se ao distanciamento das diferenças que apresentam entre si. A civilização baseia-se na coexistência de culturas que dispõem entre si ser um grau elevado de diversidade. Essa contribuição com a percepção cultural como um todo é bastante significativa, visto ser a cultura a identidade própria dos grupos humanos.

Carrara (1993) considera que a natureza, para os índios não é só o lugar de onde retiram sua subsistência através da coleta, agricultura, caça e pesca, mas é o objeto de uma observação cuidadosa e atenta, que nomeia, ordena e classifica as diversas espécies naturais do meio em que vivem. Enfim, esse aprendizado da natureza consiste numa das principais substâncias do pensamento indígena.

Os problemas e desafios enfrentados acrescentaram para a maioria dos povos a urgente necessidade de entender a sociedade dominante, assim como de adquirir novos saberes, que os ajudem no encaminhamento de novas situações. Esse processo, geralmente, é permeado por conflitos, tensões e dominação. Por esse motivo, ao mencionarem o hoje, vêm à tona sentimentos de angústia e a saudade de um passado não vivido. É como se quisessem retornar às origens, mas que sabem que já não são as mesmas. Nesse sentido, Duarte Jr. (2004, p. 31), ao abordar questões sobre a sabedoria presente na cultura indígena, destaca:

A sensibilidade para com o nosso ambiente imediato e a atenção voltada para antigos saberes, assim, parecem constituir também um sólido ponto de partida para pesquisas científicas especializadas, sendo que a valorização desse contato com o saber comum histórico, tradicional, precisa ser considerada uma urgente missão da educação, não só com vistas à sua preservação, mas ainda para que tal saber possa ser aperfeiçoado e sofrer aprimoramentos.

Segundo Delors (2003, p. 97), “a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”. Esse duplo papel a escola deve aproveitar desde muito cedo, adaptando as disciplinas a esse fim. Os métodos de ensino, na perspectiva do autor, deveriam vir em reconhecimento do outro; os professores deveriam se abrir para a alteridade, levando os alunos a enfrentarem de maneira positiva as tensões entre pessoas, grupos e nações.

De acordo com Delors (2003, p.99), um princípio fundamental reafirmado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI foi de que a “educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”. Entende-se, pois, que o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valores, de modo a poder decidir por si mesmo como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

O temor já referenciado pelo autor exprimia uma possível desumanização do mundo com relação à evolução técnica, o qual aumentou com a evolução da sociedade e, sobretudo com o crescimento do poder mediático. Por isso, é possível que no século XXI esses fenômenos adquiram maior força. Para isso é preciso preparar as crianças oferecendo-lhes novos sentidos para sua existência e atuações no mundo com consciência crítica e autonomia. Segundo Delors (2003, p. 100),

[...] mais do que nunca a educação parece ter como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

Isso se apresenta, segundo o autor, como uma forma de defesa contra um sistema alienante ou hostil e pode ser uma oportunidade de progresso para as sociedades. Num mundo de constantes mudanças, com inovações sociais e econômicas, podemos dizer que o século XXI necessita de diversidades de talentos e de personalidades, de pessoas excepcionais essenciais em qualquer civilização.

Convém, pois, oferecer as crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e experimentação estética, artística, desportiva, científica cultural e social. [...]. Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido. (DELORS, 2003, p. 100).

Dessa forma, a arte pode trazer um verdadeiro sentido à educação, tornando os seres humanos mais conscientes de sua ação no mundo. Como entende Duarte Jr. (1998), a educação é vista na perspectiva de um processo formativo do humano, no qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados (por análise, escolha e crítica) que orientem a sua ação no mundo, buscando harmonia entre o sentir o pensar e o agir.

Segundo Delors (2003, p. 106), “a educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber, das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir”. Isso a leva a ter consciência de si e do meio que a envolve, desempenhando seu papel na sociedade. Para Delors, (p. 107), “o saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade”. A educação implica esforços, mas traz também alegrias, é experiência única de cada pessoa e, também, umas das mais evoluídas das relações sociais, dado que se inscrevem, simultaneamente, nos campos cultural, laboral e da cidadania.

[...] há que se assumir a diversidade e o múltiplo pertencer como uma riqueza. A educação para o pluralismo é, não só, uma barreira contra a violência, mas um princípio ativo de enriquecimento e cívico das sociedades contemporâneas. Entre o universalismo abstrato e redutor e o relativismo, para o qual nada mais existe para além do horizonte da cultura particular de cada um, há que afirmar ao mesmo tempo o direito à diferença, e a abertura ao universal. (DELORS, 2003, p. 58).

A sobrevivência humana é ameaçada por ações humanas que se originam de uma visão de mundo mecanicista e fragmentada; precisa-se, por isso, desenvolver a capacidade de

mudar radicalmente os métodos e valores subjacentes à cultura individualista e materialista atual e à tecnologia de exploração do meio ambiente.

De acordo com Delors (2003), a educação para a tolerância e para o respeito do outro deve ser considerada como uma tarefa geral e permanente auxiliando na democracia. A tolerância não pode ser considerada objeto de ensino, no estrito sentido do termo; querer impor valores previamente definidos, pouco interiorizados, leva, no fim de contas, à sua negação, porque só têm sentido se forem livremente escolhidos pela pessoa. A escola pode, quando muito, criar condições para a prática quotidiana da tolerância, ajudando os alunos a levar em consideração os pontos de vista dos outros e estimulando, por exemplo, a discussão de dilemas morais ou de casos que impliquem opções éticas.

Seria necessário estabelecer conexão com o meio ambiente em que o ser humano vive e em que está inserido, com os animais, com as plantas, com os elementos terra, água, fogo e ar, com aqueles que não são visíveis e com os outros seres humanos, auxiliando na busca por soluções para os próprios problemas e relacionados ao planeta. Como bem interpreta Morin. (2005, p. 14),

[...] o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constitui um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade.

Pensar e ver o mundo ecologicamente significa abrir nossas percepções para um mundo complexo, vivo, dinâmico e intenso. A crise cultural e ecológica vivida na contemporaneidade desvela uma cisão do ser humano com relação ao meio. O ser humano relaciona-se com o meio ambiente, mas não dá a devida importância à significação que essa relação tem para sua vida. Essa relação ocorre desde os tempos mais remotos da história, o que torna o homem um ser complexo, pois é nesse conviver, nesse sentir, nesse expressar que o ser humano se torna presente e constrói sua história.

O pensamento complexo reconhece a necessidade dessa totalização, da unificação e da síntese, mas, ao mesmo tempo, a impossibilidade de atingir esse nível de conhecimento e de conclusão de todo pensamento diante da irremediável limitação. O pensamento complexo tem muito ainda a ser explorado na educação.

O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual. De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem, até, cair em situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos e às suas aspirações. (DELORS, 2003, p. 54-55).

Assim, percebemos a necessidade de que cada povo assegure que sua cultura seja mantida, tenha domínio de sua cultura, além de adquirir novos conhecimentos e aprendizados, contribuindo para a diversificação de culturas no planeta. Apesar de existirem povos e culturas dominantes, cada povo necessita adquirir a capacidade de intervir, se necessário, na defesa de seus ideais e princípios.

Seguindo esse pensamento, Delors ressalta que o ensino deve ser personalizado, buscando originalidade, apresentando opções de iniciação às diversas disciplinas, atividades ou artes. Tais atribuições devem ser conferidas a especialistas que possuam a capacidade de comunicar aos jovens o seu entusiasmo e explicar-lhes as suas próprias opções de vida. Para Delors (2003, p. 57), “para haver reconhecimento social, é bom, sempre que possível, diversificar os sistemas de ensino e envolver nas parcerias educativas as famílias e os diversos atores sociais”.

É preciso aderir processos educativos abertos, que aceitem as diferenças considerem as subjetividades, as diferenças de estilos das culturas, para produzir e compreender novos conhecimentos, para enriquecer ou transformar as narrações herdadas. Nessa ótica, elaborado em tempos recentes, há notável exemplo no processo de mudanças de atitudes em busca de sociedades sustentáveis: o Programa Agenda 21, este programa tem como base a educação ambiental desenvolvida no âmbito da escola, a partir da construção da Agenda 21 Escolar e da constituição de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDAS).

A Agenda 21 é um documento que estabeleceu a importância do comprometimento de cada país quanto a refletir, global e localmente, sobre a forma pela qual governos, empresas, organizações não governamentais e todos os setores da sociedade poderiam cooperar no estudo de soluções para os problemas socio ambientais. Dessa forma, cada país elabora a sua Agenda 21. A do Brasil, por exemplo, traz como ações prioritárias programas de inclusão

social – com acesso de toda a população à educação, saúde e distribuição de renda –, sustentabilidade urbana e rural, preservação dos recursos naturais e minerais e ética política para o planejamento rumo ao desenvolvimento sustentável.

Godinho e Pires (2008) conceituam a Agenda 21 como um documento que define um conjunto de diretrizes para alcançar o desenvolvimento sustentável. A ênfase deste documento torna-se perceptível pelo apoio ao envolvimento entre a comunidade, governo e entidades em busca de um momento sustentável, sem prejudicar o ambiente em que vive o ser humano.

Neste estudo damos destaque à Agenda 21 Escolar, a qual, segundo Godinho e Pires (2008), pressupõe a inclusão da temática ambiental na escola em sua relação com a comunidade e a inserção da educação ambiental nos projetos político-pedagógicos escolares de forma transversal, voltando-se para uma educação transformadora de atitudes e para a cidadania global. Para tal, responsabiliza a escola. De acordo com os autores, faz-se necessária uma reorientação severa da sociedade humana para que a Agenda 21 seja executada de forma efetiva. Para isso, será exigido que as preocupações ambientais sejam integradas na tomada de decisões e que haja a participação ativa dos cidadãos de todo o mundo, em nível local, nacional ou global.

Pode-se dizer que uma Agenda 21 local é um processo por meio do qual as autoridades locais trabalham em parceria com os vários setores da comunidade na elaboração de um plano de ação visando implementar a sustentabilidade <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sustentabilidade> em nível local, como uma estratégia integrada, consistente, que atenta para o bem-estar social e a melhoria da qualidade do ambiente.

Nesse sentido, a Agenda 21 brasileira constitui-se num processo e instrumento de planejamento participativo para o desenvolvimento sustentável, equivalendo à conservação ambiental, à justiça social e ao crescimento econômico. Resultante de uma vasta consulta à população brasileira, trata-se, portanto, de um instrumento importante para a construção da democracia ativa e da cidadania participativa no país.

Atenta-se também para o fato da utilização dos princípios e estratégias da Agenda 21 brasileira como subsídios, para a Conferência Nacional de Meio Ambiente, Conferência das Cidades e Conferência da Saúde. Para isso, um dos passos fundamentais do atual governo federal foi transformá-la em programa no Plano Plurianual do Governo - PPA 2004/2007, o que lhe confere maior alcance, capilaridade e importância como política pública. As principais atividades desenvolvidas por meio da Agenda 21 refletem a abrangência que este programa está conquistando no Brasil. Essas atividades estão sendo desenvolvidas de forma

descentralizada, buscando o fortalecimento da sociedade e do poder local, contribuindo, dessa forma, na construção de uma democracia participativa no Brasil.

Nesse âmbito, Godinho e Pires (2008), de um ponto de vista prático, citam que a implementação da Agenda 21 numa determinada comunidade significa iniciar um processo de planejamento em direção a um futuro mais sustentável no qual o país, a região, a cidade, o bairro, a empresa ou a escola são convidados a participar, buscando traçar um caminho próspero, atentando para um menor impacto no meio ambiente.

Para os autores, a comunidade escolar, no processo de mudança rumo à sustentabilidade, pode e deve desempenhar um papel exemplar, contribuindo para formar cidadãos cada vez mais conscientes, capazes de interiorizar conceitos como os de sustentabilidade, ética, humanismo e colaboração para o bem comum.

A Agenda 21 Escolar pressupõe a inclusão da temática ambiental na escola em sua relação com a comunidade e a inserção da educação ambiental nos projetos políticos pedagógicos escolares de forma transversal. A escola tem a responsabilidade de formar cidadãos. O exercício da cidadania não é inato, deve ser aprendido. E as escolas têm esse papel de relembrar aos adultos o seu papel numa democracia deliberativa e de ensinar às crianças e jovens que podem ter uma parte ativa na comunidade. (GODINHO; PIRES, 2008, p. 2).

Os autores mencionam que a implementação da Agenda 21 na Escola contribui ativamente para a aprendizagem e constituição de cidadãos ativos. Considerando-se a função pedagógica associada às escolas, atribui-se a elas o papel fundamental na ajuda à análise e compreensão da realidade, constituindo um modelo realista da comunidade. A escola apresenta ainda as condições favoráveis para possibilitar a participação real de todos os seus membros, possibilitando debates abertos sobre os problemas que necessitam de solução.

De acordo com Godinho e Pires (2008), considerando-se toda a importância da Agenda 21 na escola, o Coletivo Jovem de Meio Ambiente (jovens contribuindo no engajamento de outros jovens) de vários estados do Brasil participa do Com-Vidas (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas) com o órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (MEC/MMA), entendendo que se trata de um movimento interessado na ampliação da discussão socioambiental no país.

O papel do Com-Vidas é realizar ações direcionadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida, promovendo o intercâmbio entre escola e comunidade. Os objetivos do Com-Vidas na escola são: promover e acompanhar de forma permanente a educação

ambiental na escola e fazer a Agenda 21 nela. Cada escola define outros objetivos e responsabilidades da sua comissão.

A Com-Vidas é uma resposta ao pedido realizado na Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente³, que na sua primeira edição, em 2003, produziu a carta “Jovens Cuidando do Brasil”, que pedia a criação de espaços de participação em defesa do meio ambiente nas escolas.

A Agenda 21 é um plano de ação para ser adotado global nacional e localmente por organizações do sistema das Nações Unidas, governos e pela sociedade civil, em todas as áreas em que a ação humana impacta o meio ambiente.

Assim, entende-se que o papel da Agenda 21 na escola busca contribuir para um dia participativo, democrático, animado e saudável, promovendo, ainda, o intercâmbio entre a escola e a comunidade, buscando uma educação de qualidade através da integração.

[...] a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e valores, como construção de um espaço de socialização, e como cadinho de preparação de um projeto comum. (DELORS, 2003, p. 51).

Trabalhando com a Agenda 21 nas escolas como um espaço de educação permanente, bem junto e integrado com a comunidade escolar, contando com uma metodologia interativa para a construção de projetos coletivos perceberemos que comunidades sustentáveis só acontecem com parcerias. São esses vínculos sociais que nos tornam participativos e integrados no nosso meio ambiente.

1.6 A educação e o índio

O momento mais marcante para a educação indígena no Brasil ocorreu no período colonial, pelo contato entre os povos indígenas e os povos da Europa. Foi por meio deste

³ Conferência Nacional Infanto Juvenil. O processo de conferência mobilizou, em suas duas versões (2003 e 2005), cerca de 28 mil estudantes. Na conferência, as escolas se transformaram em espaços de debates sobre problemas socioambientais, mobilizando milhões de pessoas. Para saber mais: www.mec.gov.br/conferenciainfanto.

contato interétnico, que, na segunda metade do século XVI, segundo Freire (2000), vieram os jesuítas, incumbidos de converter os nativos à religião cristã. Para isso, utilizaram o educar como processo principal.

De acordo com Marcon (1990), a educação, concebida como o processo formal-escolar de aprendizagem, constituiu-se numa das preocupações do governo provincial, inclusive dos próprios jesuítas.

Na medida em que os jesuítas propunham um modelo de escola com uma estrutura rígida, nos moldes da civilização européia, da racionalidade capitalista e com uma pedagogia tradicional, as resistências logo se manifestaram. Uma das principais está vinculadas à disciplina na escola, pois, se os missionários usassem a força para com os índios, através de castigos para que se aplicassem mais, eles fugiam e não retornavam mais. Em outros casos, os índios encontravam explicações evasivas para não estudar. (MARCON, 1990, p. 126).

Marcon cita ainda que os elogios dados aos indígenas eram feitos apenas quando assimilavam os valores ou alguns costumes dos brancos. A tentativa dos missionários de aprender a língua indígena tinha como objetivo principal doutrinar e catequizar o indígena e preservar a sua identidade cultural.

O pretexto sempre foi o de integrar o índio à sociedade, porém para isso ele tinha de deixar de ser índio. A dominação foi do mais forte sobre o mais fraco, no segundo caso o índio. As políticas integracionistas reconheciam a diversidade de mundo dos índios, mas o objetivo era anular esta diversidade por um processo puro de homogeneização cultural. Ao invés de preservar a riqueza que era simbolizada pela diferença étnica, as iniciativas estatais buscaram extingui-la.

De acordo com Oliveira (2006), baseando-se no processo do educar para cristianizar o índio, os jesuítas catequizavam com base nos seguintes paradigmas: a incorporação dos índios no processo produtivo-agrícola por meio do trabalho e a concepção de religião fundamentada na teologia clássica ao modelo europeu; a concepção da pedagogia tradicional, na qual se prega um ensino rígido e com disciplina. A autora ainda cita que os objetivos das missões religiosas católicas e protestantes eram claras, destacando que as missões religiosas representavam importante papel por capacitarem professores em regimes de internato, os quais nada tinham a ver com a cultura indígena.

No relato de Ferreira citado por Oliveira (2006, p. 47):

[...] a partir da interferência da Coordenação de Apoio as Escolas Indígenas do Ministério da Educação (MEC), esvazia-se a função de educação escolar da FUNAI, e em 1991, o MEC passa a responsabilizar por estas atividades as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. [...]. A partir de 1974 as organizações indígenas foram criadas entre as quais se destacou a União das Nações Unidas em 1980. Estas ações provocaram uma política de prática indigenista paralela à oficial, com objetivos educacionais voltados à educação formal fundamentada na autoderminação indígena.

Em 1988, a partir da promulgação da Constituição Federal, ficou garantido às comunidades indígenas “o direito à alteridade, o uso de suas línguas maternas e a processos próprios de aprendizagem”. (NÖTZOLD, 2003, p. 15). Tais mudanças constitucionais, agregadas à criação das escolas indígenas, demonstram a busca pela construção de um contexto de valorização da cultura indígena. Nötzold faz importantes considerações sobre a promulgação da Constituição Federal de 1998. Afirmando que esta propiciou o surgimento de novos conceitos de educação intercultural, representando um avanço conceitual importante por reconhecer e aceitar a diversidade cultural, que durante tanto tempo foi negada, pois buscava-se e esperava-se a “integração” do indígena no sistema nacional.

A autora apresenta os artigos da Constituição Federal que contemplam a questão:

Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

III – pluralismo de Idéias e de concepções pedagógicas [...].

Artigo 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2^o: 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.

Artigo 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1^o: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Artigo 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, 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. (NÖTZOLD, 2003).

Foi em razão da ampla visão de professores e pesquisadores quanto aos processos de escolarização dos indígenas no Brasil que as solicitações para com o respeito às diferenças indígenas no contexto escolar começaram a ser exigidas, voltando-se para os aspectos do ensino e aprendizagem. De acordo com Nötzold (2003), o processo de aculturação existente

entre as culturas brancas européias e as indígenas contribuiu diretamente para a implantação da escola no Brasil. Tal processo manteve os etnemas estruturais de uma cultura intacta, no mesmo instante em que desagregou e tentou dissolver a integridade dos etnemas estruturais da outra cultura. Na concepção inicial do índio em relação à escola fica visível sua desconfiança quanto à educação formal. De acordo com relato de um professor *kaingáng*:

[...] a escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem estava colocado sabia o que queria, mas os índios não sabiam; hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós, índios, estamos começando a discutir a questão [...]. (FREIRE apud OLIVEIRA, 2006, p. 50).

Diante de tal desconfiança, fez-se necessário o desenvolvimento do pensamento de escola como algo significativo para o índio. Neste pensamento tenta-se de adequar o espaço escolar ao universo indígena, não a adequar o índio ao universo do “branco”.

Coloca-se em questão a elaboração dos projetos político pedagógicos envolvendo a formação dos professores e a realização de um ensino fundamental diferenciado. Barros, citado por Oliveira (2006), aponta como ponto inicial na discussão das propostas curriculares a criação de um processo com base na cultura indígena, nos sentidos expressos em seu cotidiano, no simbólico e no sagrado ainda existente na cultura que conseguiram resistir ao processo de aculturação das ordens religiosas e estatais.

O Estado de Santa Catarina, atendendo às determinações da Constituição Federal, da LDB, do Ministério da Educação, a Secretaria da educação e do Desporto (SED/SC), tem qualificado o sistema de ensino indígena, ampliando o número de escolas e incentivando o desenvolvimento de um projeto pedagógico adequado às características e à visão de mundo dos povos indígenas.

A educação escolar indígena em Santa Catarina é uma modalidade de ensino de responsabilidade do Estado, que deve atender os alunos da educação básica, tanto no ensino regular, como na modalidade de educação de jovens e adultos. De acordo com o Núcleo de Educação Indígena de Santa Catarina (NEI), a educação escolar indígena é integrada à Coordenação de Projetos Institucionais SED/DIEB e às gerências regionais que possuem educação escolar indígena.

A construção de uma proposta pedagógica com êxito para a escola descrita pelo NEI (2009) é baseada na maneira como os indígenas veem o mundo e o uso do idioma materno em seu processo de aprendizagem. Acrescenta que, além de atender às especificidades desses grupos, não pode ser negado o acesso aos conhecimentos da sociedade não indígena. O que o Núcleo de Educação Indígena busca é a formação continuada e o acompanhamento constante aos professores, assegurando-lhes a possibilidade de selecionar, organizar e tratar os conhecimentos na perspectiva indígena. O processo de educação indígena no Brasil e em Santa Catarina é também vivido pelo povo indígena *kaingáng* e nesse contexto se encontra a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, localizada atualmente no oeste do município de Ipuacu, na terra indígena Xapecó. Dados do IBGE de 1996, apontam a cidade de Ipuacu, onde se encontra a reserva indígena, com uma população de 5.702 habitantes, sendo 2.950 índios.

Nötzold (2003, p. 21), em entrevista concedida por Cassol, descreve que “desde 1912 já havia professor que atendia as crianças da comunidade, o atendimento era realizado nas casas”. A autora cita que em 1947 a comunidade teve Felicíssimo Belino como professor, o qual ministrava suas aulas debaixo de árvores e que desde 1960 a escolarização de 1ª a 4ª série era dada às crianças do Posto Indígena Xapecó na Escola Estadual São Pedro.

Na evolução desse processo de educação indígena, Oliveira (2006) dá sequência aos fatos relatando que Vitorino Kondá, em 1969, iniciou um processo político de ampliação da escola indígena, a qual chegou a receber seu nome; no ano de 1988 foi autorizado pelo governo federal o funcionamento do ensino do 5º a 8º ano do ensino fundamental. O funcionamento do curso de ensino médio de educação geral seria autorizado somente uma década mais tarde, em 1998. De acordo com Nötzold (2003, p. 29), “no final do ano de 2000 a Escola formou a primeira turma de ensino médio em escola localizada em Terra Indígena, sendo a pioneira no país”. Nesse mesmo ano, segundo Oliveira (2006), mudou-se o nome da escola junto à Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina para Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre.

Nötzold comenta que, atualmente, encontram-se na terra indígena Xapecó dez escolas, das quais nove oferecem o ensino fundamental do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, e uma, a Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre, formação escolar na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e também uma turma de linguagens de sinais – libras – e a educação de jovens e adultos.

Considerando o progresso do processo educacional indígena, Nötzold (2003, p. 11) comenta:

A escola possui um importante papel junto à comunidade, pois não é apenas um local “para se ensinar e se aprender” e sim representa um órgão aglutinador, onde os processos ensino-aprendizagem, juntamente com o fortalecimento da cultura e das práticas específicas *KAINGÁNGS*, realizam as etapas necessárias para o processo socializador. Entende-se aqui como processo socializador as práticas das atividades cotidianas que, conjuntamente com o aprendizado da língua materna estão sendo retomadas pelos alunos e professores. Para que tudo isso seja possível é preciso a união de todos num objetivo comum, nesse sentido, sentam-se lado a lado para discutir as ações referentes à educação: escola – comunidade – lideranças.

Embora a comunidade indígena tivesse, e continue tendo, ao longo da implantação do ensino diferenciado, inúmeras dificuldades, a superação destaca-se como característica marcante, sendo as questões postas o direito das comunidades indígenas a um ensino intercultural, diferenciado e específico. “São os povos indígenas os detentores do direito de decidirem sobre o que deve acontecer ou não, em suas escolas”. (NÖTZOLD, 2003, p. 43).

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica que lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de sua cultura.

Os índios, em Santa Catarina, têm computadores que estão conectados à internet. A Escola Cacique Vanhkré tem um *site* na rede: que é www.caciquevanhkre.rct.sc.br.

2 DESCRIÇÃO DO COTIDIANO DA COMUNIDADE ESCOLAR KAINGÁNG

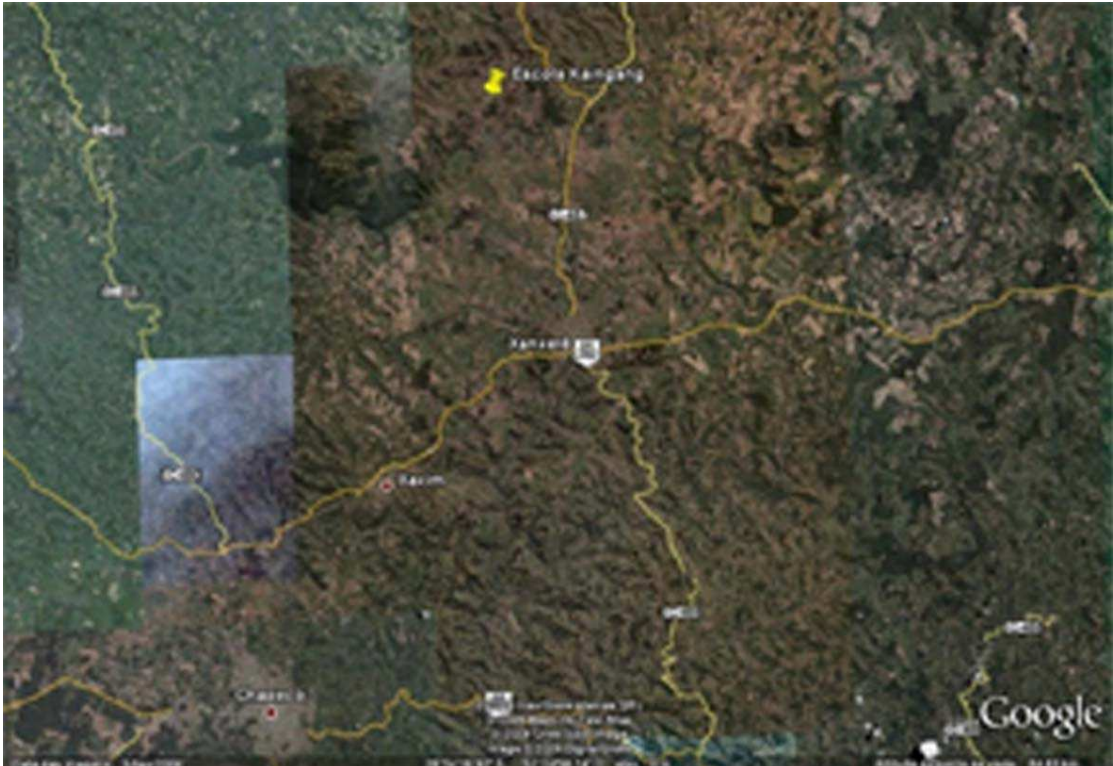
2.1 A Percepção ambiental *kaingáng* na comunidade da terra indígena Xaçecó

Neste capítulo, são expostas e analisadas as partes mais significativas dos dados coletados durante a construção deste estudo, apresentando aspectos da realidade e da cultura *kaingáng* na comunidade escolar da terra indígena Xaçecó.

Os participantes da pesquisa serão identificados de acordo com pseudônimos, que foram escolhidos em uma lista de nomes indígenas e pelas semelhanças com sua maneira de ser, de saber: Maraíra, Iraê e alunos da 5ª série.

Por meio de pesquisa bibliográfica, das visitas de observação no colégio índio, do contato com professores e alunos, agregaram-se conhecimentos sobre alguns aspectos da cultura dos índios *kaingáangs* que moram na reserva indígena Xaçecó, especificamente no que se relaciona ao estudo desta pesquisa que está centrada na significação das aulas de artes para crianças indígenas.

O contato com os alunos da 5ª série e professores possibilitou-me conhecer o trabalho desenvolvido na escola, bem como a sua importância para a comunidade. A escola realiza um relevante trabalho junto à comunidade. Para os moradores índios, segundo os entrevistados, a reserva é lugar onde está a sua morada, lugar de segurança para o seu povo. O cacique é a liderança maior da aldeia, é o líder que comanda e que estabelece a ordem dentro da comunidade. Existem outras lideranças na comunidade, pois muitos cargos estão sob a responsabilidade dos professores índios. Os professores demonstram ter um envolvimento e uma consciência muito grande para com as necessidades e prioridades dos habitantes da aldeia.



Fonte: Google Maps – 2009.

Figura 1: Localização da aldeia indígena *kaingang* em relação à cidade de Chapecó - SC



Fonte: Google Maps – 2009.

Figura 2: Aldeia *kaingang* – Terra indígena Xaçepó – Ipuacu-SC. Localização Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre

O trabalho desenvolvido na reserva, além do artesanato feito por homens, mulheres e, muitas vezes, com a ajuda das crianças, volta-se para a agricultura em terras de agricultores próximas à aldeia, pois muitos índios possuem sua parcela de terra para o plantio.

Em relação à saúde, postos foram implantados nas aldeias, os quais também representam oportunidade de trabalho para os indígenas. Alguns possuem Unimed e são atendidos no hospital da cidade de Bom Jesus/SC ou Xanxerê/SC; remédios caseiros, rezas e chás medicinais praticamente não são mais usados, sendo prática exercida apenas pelos índios mais velhos. As índias mais novas têm seus filhos no hospital, muitas por cesariana, sendo raros os partos normais com parteira na aldeia.

No aspecto “mercado de trabalho”, para os indígenas *kaingáangs* da reserva indígena Xapecó a mão-de-obra também é muito solicitada num frigorífico próximo à aldeia, para onde muitos jovens se encaminham. Porém, segundo os entrevistados, em razão de as possibilidades de emprego na reserva ainda serem escassas, vários integrantes buscam emprego fora dela.

Na área da educação observamos que a possibilidade de estar cursando curso superior em universidade próxima formou e está formando vários profissionais na área da educação, dando-lhes possibilidade de acesso às escolas indígenas. Esta é a grande aposta, a educação, segundo os entrevistados, pois acreditam que garante melhoria de vida para a comunidade da reserva.

Oliveira (2006) cita que o corpo docente era de oito professores, dos quais dois possuíam registro no MEC e seis tinham autorização da 17ª UCRE, pois eram professores indígenas e não possuíam o ensino médio completo, necessitando autorização do órgão competente. Ainda em conformidade com dados retirados de Oliveira, em 1993 foi solicitada a retirada da vinculação federal, pois, entendia-se que assim teriam maiores garantias em relação ao atendimento básico por parte do Estado para o funcionamento da escola. Em 1994, passou a se chamar Escola Básica Vitorino Kondá, tendo novamente o nome alterado em 1997, quando passou a se denominar Colégio Estadual Vitorino Kondá, agora também com ensino médio.

Segundo Oliveira (2006), no final de 2000 a escola formou a primeira turma de ensino médio em escola localizada em terra indígena, pioneira no país. Neste período já totalizavam 415 matrículas. Hoje, com a nomenclatura Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, a instituição possui um quadro de alunos matriculados que ultrapassa a marca de 900, distribuídos desde a 1ª série dos anos iniciais até o 3º ano do ensino médio, que é chamado “terceirão” e representa preparo para o vestibular.

Oliveira (2006) menciona que a escola veio para atender aos anseios da comunidade indígena e possui um importante papel junto a ela, pois é considerada um órgão aglutinador. Nela, os processos ensino-aprendizagem, além de fortalecer a cultura e as práticas específicas *kaingángs*, também desenvolvem as práticas necessárias para o processo socializador.

A Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre possui o seu currículo diferenciado, direito que foi adquirido pelas populações indígenas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que garante à comunidade indígena o direito à alteridade, o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem. Todo aluno da reserva possui aula de *kaingáng* e de português, porém sua alfabetização inicia com as aulas de português.

Oliveira (2006) faz considerações sobre os avanços que ocorreram com a promulgação da Constituição Federal de 1988, dizendo que contribuíram para contemplar novas considerações sobre as diferenças culturais, propiciando, assim, o surgimento de novos conceitos de educação intercultural. Isso é importante porque por muito tempo foi-lhes negada a diversidade cultural, buscando-se integrar o indígena ao sistema nacional.



Fonte: Beatriz Favaretto

Figura 3: Placa em madeira araucária que identifica a escola. A placa está localizada no corredor da entrada da escola

A escola, depois de estabelecida na reserva, passou a ter uma demanda tão elevada que necessitou aumentar seu espaço físico, para atender os alunos índios. Desenhada de forma circular, remetendo às antigas ocas indígenas, disponibiliza 14 salas de aula, sala de leitura,

biblioteca, sala de informática e sala de vídeo, as quais são utilizadas pelas 35 turmas que funcionam na escola – 15 no período matutino, 15 no período vespertino e 5 no período noturno.



Fonte: Sandra Rogéria de Oliveira.

Figura 4: Vista externa da Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre

A biblioteca foi desativada, os livros foram colocados em caixas e está sendo utilizada como sala de aula, assim como a sala de informática, esta para aula de libras. Segundo Maraíra, o número de salas de aulas tornou-se insuficiente para a demanda de alunos matriculados, pois na inauguração a escola contava com trezentos alunos, número que vem crescendo, em média, em cem alunos por ano.

A reserva conta também com um centro cultural, o qual foi construído na forma de uma tartaruga e possui um palco circular, rodeado de arquibancadas, ao estilo dos teatros de arena. Segundo a diretora, o centro cultural está abandonado e não oferece segurança, necessitando uma reestruturação. Também menciona a importância de um espaço para produção de artesanato. Na verdade, o ideal seria a construção de uma nova escola.



Fonte: Sandra Rogéria de Oliveira.

Figura 5: Vista interna do centro cultural - Terra Indígena Xapecó - SC

Seguindo a arquitetura em formato de animais, o ginásio de esportes apresenta-se em forma de tatu. Este ambiente é utilizado pela escola para a realização das atividades de educação física, assim como festas e eventos esportivos que envolvem toda a comunidade.



Fonte: Sandra Rogéria de Oliveira.

Figura 6: Vista externa do ginásio de esportes - Terra Indígena Xapecó

Direcionando as observações para a escola, em relação aos professores, de acordo com Maraíra, totalizam 35, sendo somente dois não índios, a diretora adjunta e a professora especial de língua de sinais. Professores ainda não formados estão cursando graduações na Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus Xanxerê. Além da profissionalização como educadores, alguns professores apresentam outras especialidades, como é o caso dos de português e matemática que dão aula de artesanato.

Entretanto, segundo Maraíra, a prática do artesanato é motivada pela necessidade de sobrevivência, pois as peças expostas na escola são previamente compradas das índias e índios mais velhos e colocadas em exposição para apreciação e venda para os visitantes. Atualmente, quem mais produz são os índios mais velhos, que vendem para sua sobrevivência.



Fonte: Beatriz Favaretto.

Figura 7: Trabalho manual de tecelagem com palha - artesanato indígena *kaingáng*



Fonte: Beatriz Favaretto.

Figura 8: Artesanato indígena *kaaingáng*

A disciplina de Artes é ministrada em todas as séries, porém no “terceirão” tem a nomenclatura de “Cultura Indígena” e é ministrada pelo professor de artes. Para atender à demanda de alunos a escola conta com dois professores de artes, ambos em processo de formação.

A professora de artes da 5ª série, turma observada, está ministrando suas aulas há dois anos. Segundo ela, gosta muito do que faz e descende de professores. As aulas de arte da turma acontecem às segundas-feiras, em duas horas seguidas, contando com um total de 28 alunos, com idades que variam de 10 a 14 anos.

A professora segue planejamento anual, elaborado pelos professores a cada início de ano. O conselho de classe é bimestral, antecedido por um pré-conselho, do qual participam somente professores, seguido do conselho com a participação dos pais. Na turma observada, segundo Iraê, a participação dos pais é bem significativa, pois eles têm consciência da importância desse momento no processo de ensino aprendizagem e sempre estão presentes.

O início da aula se dá com a organização da turma, não pela chamada, pois muitos alunos chegam atrasados por chegarem à escola em lotação vinda de outras aldeias da reserva.

A escola possui sete alunos que necessitam de aula de libras, um dos quais é da turma observada. A aluna com deficiência auditiva constantemente se desloca do seu lugar e comunica-se com todos, por isso, 80% dos alunos da 5ª série dominam a língua de sinais. Segundo Iraê, eles têm aulas de libras e possuem grande facilidade no aprendizado.

Durante as observações realizadas em sala, constatou-se que os alunos unem suas carteiras, geralmente menino com menino, menina com menina, e falam em tom de voz baixo, praticamente não se fazendo ouvir por nós. As meninas são afetivas, abraçam a professora, ao passo que os meninos são mais reservados. Segundo Iraê, eles respeitam a professora, são educados, e a intervenção da diretora em casos de desordem nunca foi necessária.

Iraê, falando sobre a educação das crianças na escola, relata que “ser professor é um grande desafio”, pois a comunidade espera tudo da escola. “Tem que preparar muito bem as aulas e saber conduzi-las”.

Em relação à alimentação na escola, a merenda escolar é fornecida pelo governo, por meio de verba, que, segundo Maraíra, é repassada para à Prefeitura Municipal, a qual responsabiliza a direção para direcionar o destino dos alimentos. A merenda oferecida para os alunos é de qualidade, apresentando em seu cardápio, dentre outros alimentos, salada, mandioca, canjica, polenta, frutas, carne e leite.

Percebemos também no andamento das aulas o fato comum da reunião das turmas de mesmas séries quando ocorre a falta de professor, geralmente motivada por doença. Nessas ocasiões, a professora em ação trabalha com mais de quarenta alunos.

Dentre as atividades realizadas nas aulas de artes está a música; contudo, de acordo com as observações, não é especificamente a professora de artes que dá aula de música. Durante a observação, a professora de ciências trabalhou com música adaptando uma letra a uma melodia de canto evangélico. Segundo Iraê, a paródia sobre o meio ambiente foi elaborada pelos alunos da 5ª série em virtude do projeto que estava sendo trabalhado sobre o lixo. A professora de ciências acompanhou os alunos durante o canto, porque também participava do projeto.

Outra atividade desenvolvida nas aulas de artes é o teatro, pela qual os alunos demonstram gosto, ao passo que a dança não faz parte das aulas na escola. As danças são utilizadas apenas para apresentações em datas comemorativas ou para visitas. Segundo Iraê, “não existem apresentações sem roupa, todas são com roupas; a escola compra os tecidos e os professores confeccionam”. O comentário feito por Iraê visou enfatizar que na reserva os índios não se apresentam como nas ilustrações dos livros, como muitas pessoas imaginam.

Evento também organizado anualmente pela professora de artes é a escolha da mais bela índia, do qual participa toda a comunidade. Os participantes do desfile antecipadamente fazem as inscrições mediante pagamento de uma taxa, e a premiação acontece por categorias: a alunos de 1ª a 4ª série é dado um prêmio; dos de 5ª a 8ª, outro e ao Ensino Médio, outra premiação. Somente os alunos da escola podem participar. Segundo Iraê, os jurados são

brancos, entre eles: professores da Unoesc, membro da Funai, participante da Aica (Associação Indígena Cairu). As premiações são objetos comprados nas lojas, porém o primeiro prêmio sempre é uma bicicleta.



Fonte: Sandra Rogéria de Oliveira.

Figura 9: Concurso da mais bela índia *kaingáng* na terra indígena Xapecó

Além dos eventos citados, ocorre na escola a exposição de trabalhos, geralmente em datas comemorativas e nas feiras. Iraê relatou que no ano ocorrera o feirão do lixo, visto que o cuidado com o meio ambiente é próprio da cultura *kaingáng*; assim, muito trabalho sobre o tema é realizado em aula, por meio de projetos, como o do lixo. A participação das crianças nessas atividades é grande, recolhendo lixo, expondo trabalhos, fazendo encenações e paródias.

Observamos que o tempo destinado para as aulas de arte torna-se insuficiente. Segundo a professora, motivo pelo qual o trabalho com artesanato é pouco realizado. Porém, para o próximo ano a diretora mencionou que o trabalho nesta prática será ampliado. Segundo

Iraê, os materiais para realização do artesanato são variados e facilmente encontrados, como taquara, rosário, sementes e penas. Iraê menciona que neste ano só trabalhou a partir da 6ª série com prática de artesanato, produzindo colares de sementes, visto que as tribos são identificadas pelas sementes e o aluno tem esse conhecimento.

De acordo com as observações realizadas, notamos que mitos e lendas são trabalhados em grande escala nas aulas de arte. A escola dispõe de vários livros e de boa qualidade. Dentre as lendas trabalhadas estão a da mandioca, Kiki, Iara e Curupira. Para Nötzold (2003), “mitos e lendas são partes significativas da cultura *kaingáng*. Elas trazem não só suas marcas do passado, contidas em um conhecimento que passa de geração para geração, mas também expõe as adaptações e empréstimos que a cultura *kaingáng* faz junto a outras culturas”.

Segundo Iraê, as crenças são passadas através da oralidade de pai para filho, mas também na escola são muito trabalhadas. Manfroi (apud NÖTZOLD, 2004, p. 11), ao falar das histórias passadas dos mais velhos aos mais novos, relata:

[...] as tradições, os costumes e mitos, ajudam a fornecer a esses indígenas um sentimento de pertença, pois à medida que se compartilham experiências, uma história comum é escrita. Conhecer o passado de seu povo, na diversidade de sua cultura e na riqueza de seus mitos fez com que os *kaingáns* não desaparecessem como povo diferenciado.

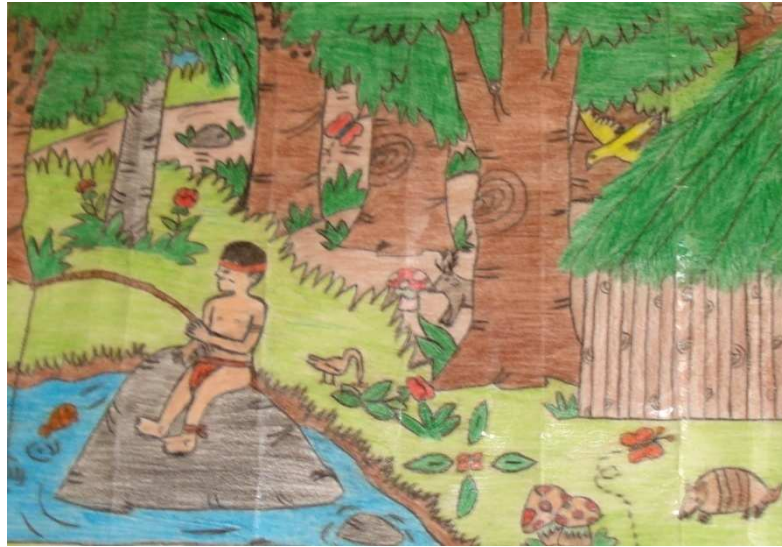
Em relação ao material utilizado nas aulas de artes, podem ser mencionados papel pardo, cartolina, isopor, tinta guache, giz de cera, lápis de cor, todos fornecidos pelo governo. Segundo Iraê, não estão sendo utilizadas tintas naturais em aula, porém há um projeto de pesquisa de uma artista plástica de Chapecó pelo qual se promoverá a produção de tintas naturais conhecidas na aldeia.



Fonte: Beatriz Favaretto.

Figura 10: Desenhos sobre a significação do meio ambiente para os alunos

Nota-se nos desenhos produzidos pelos alunos da 5ª série representações naturalistas de diversos animais e muitas árvores.



Fonte: Beatriz Favaretto

Figura 11: Desenhos produzidos pelos alunos sobre a relação meio ambiente/índio

Lowenfeld e Brittain (1977 p. 21), sobre a expressão artística da criança, afirmam que “uma criança expressa os seus pensamentos, sentimentos e interesses em seus desenhos e nas suas pinturas e mostra o conhecimento do seu meio na sua expressão criadora”. Referindo-se à arte das crianças mais crescidas, os autores mencionam que a arte de outras culturas disponibiliza formas de conhecimentos pela qual uma sociedade ou um povo podem ser sentidos e compreendidos, e os valores de uma geração podem exercer alguma influência sobre a geração que se segue. Fornecem-nos ainda compreensão acerca das variedades das expressões contemporâneas nas culturas de hoje dizendo ser possível observar atitudes e sentimentos desses povos. Os autores observam que desenhos de diversas sociedades foram

examinados, e os valores são facilmente encontrados nos desenhos que as crianças fazem de figuras humanas, meios que expressem as atitudes.

Nesse contexto do meio ambiente é notável a percepção dos alunos sobre o errado e o certo quanto à poluição. A professora solicitou que produzissem um trabalho artístico que demonstrasse uma paisagem poluída e uma paisagem “limpa”. O resultado (Figura 12) foi excelente, com trabalhos contrastando a realidade de um meio ambiente poluído por muito lixo, representado pelas crianças nos desenhos de pneus, latas e garrafas em meio à paisagem e a realidade de uma paisagem saudável, com muitos animais, rios e árvores.

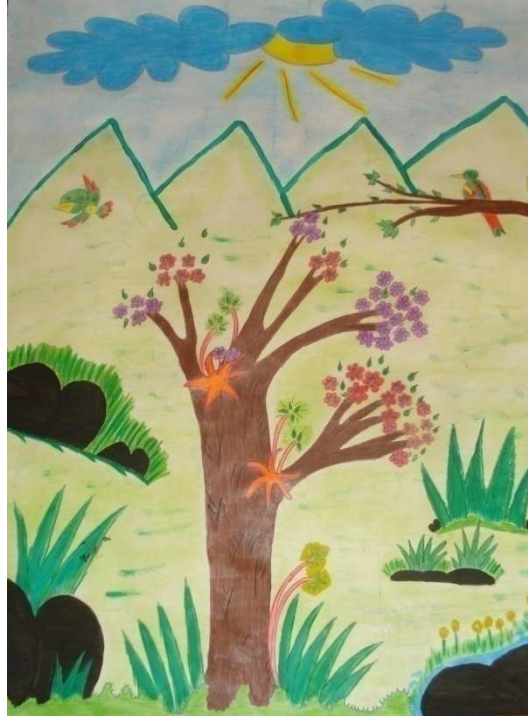


Fonte: Beatriz Favaretto.

Figura 12: Desenhos dos alunos sobre o meio ambiente “poluído” e o meio ambiente “limpo”

Na sequência de trabalhos com desenhos artísticos, realizou-se ainda um exercício de interpretação e representação pelos alunos sobre o entendimento de uma paisagem natural em

contraste com uma paisagem humanizada, ou seja, meio ambiente antes das intervenções do homem e meio ambiente após tais intervenções. O resultado pode ser observado nas Figuras 13 e 14.



Fonte: Beatriz Favaretto.

Figura 13: Desenhos dos alunos sobre a paisagem natural



Fonte: Beatriz Favaretto.

Figura 14: Desenhos sobre a paisagem humanizada

Foi possível observar em alguns trabalhos o fato, de certa forma curiosa, da presença do homem branco ao invés da presença do índio nas paisagens. (Figura 15).



Fonte: Beatriz Favaretto.

Figura 15: Desenhos retratando a paisagem natural com a presença do homem branco

Dentre os materiais enviados pelo governo para a escola não se encontram materiais de história da arte. Iraê menciona que algumas ilustrações que são mostradas aos alunos provêm da universidade que a professora de artes frequenta. Menciona que a professora já apresentou algumas obras para os alunos, como as de Renoir e Monet, que mostram muito a natureza.

Ao retratar o modo de vida do índio, observa-se e a presença de ocas, embora não sejam mais utilizadas como forma de residência típica da aldeia *kaingáng*.



Fonte: Sandra Rogéria de Oliveira.

Figura 16: Desenhos produzidos sobre o modo de vida do índio



Fonte: Beatriz Favaretto

Figura 17: Desenhos sobre animais em meio à natureza

Durante os trabalhos de retratação da natureza não são mostradas ilustrações ou modelos de desenho. Conforme Iraê “eles é que criam”, o que de fato se observa em aula. Os alunos gostam muito de desenhar, e, segundo *Iraê*, aqueles que mais se destacam mencionam

que querem ser professor. Porém, parte considerável dos alunos pretende sair da aldeia para trabalhar, muitos até mencionam trabalhar no frigorífico próximo à reserva.

Segundo a entrevistada, alguns alunos têm vergonha de serem índios; por isso, negam sua cultura, pois se sentem discriminados. Contudo, ela refere que tem orgulho de ser índia, relatando que há pouco tempo fez uma viagem a Curitiba, onde assistiu a uma peça que abordava a cultura indígena. Então, em certo momento, foi apresentada para o público como integrante da cultura *kaingáng*.



Fonte: Beatriz Favaretto.

Figura 18: Modelagem em argila produzida pelos alunos



Fonte: Beatriz Favaretto.

Figura 19: Exposição de trabalhos dos alunos

Iraê fala que a professora de artes também dá aula de religião, pois segundo ela vários professores tentaram, porém não obtiveram sucesso, ao passo, que com ela as aulas são tranquilas. Iraê menciona: “a professora trabalha muito próxima deles, não puxa para nenhuma religião; fala de amor, fé, esperança; leva mensagens e poesias. Eles também escrevem, eles gostam e a aceitam”. Também relata que na aldeia predomina a religião

evangélica e que foi seu falecido pai, quando vice-cacique, que doou o terreno para construção da igreja.

Os velórios da aldeia são realizados nas igrejas; os que acontecem na igreja católica não são acompanhados de muita cerimônia, ao passo que na igreja evangélica a família é confortada e existe uma aproximação maior. Em tempos passados havia mais católicos, hoje são poucos. Dentre os *kaingáns* o Dia dos Finados é reservado para visitar os mortos.



Fonte: Beatriz Favaretto.

Figura 20: Modelagem em argila sobre aspectos do meio ambiente: natureza e figuras mitológicas

Ribeiro (1989) afirma ser impossível compreender as produções artísticas indígenas sem um conhecimento razoável dos caracteres dominantes da configuração cultural. As observações dessas produções permitem-nos entender como os índios concebem, classificam e contrastam graficamente os diferentes seres do seu universo natural e cultural. Cada trabalho conta uma história e constitui um documento etnográfico de inestimável valor.



Fonte: Beatriz Favaretto.

Figura 21: Modelagem em argila retratando um animal do seu meio ambiente

Ribeiro (1940, p. 303), referindo-se à arte dos índios do Brasil de modo genérico, cita que “o motivo animal domina todo o seu mundo ideal em qualquer arte e ciência, sem exceção e para isso não poderia haver outra explicação que não seja a sua vida de caçadores”.

Podemos observar nas produções das crianças da aldeia que o motivo animal é muito presente nas suas representações.



Fonte: Beatriz Favaretto.

Figura 22: Modelagem em argila produzida pelos alunos

Segundo Duarte Junior (2007, p. 116), “a arte infantil precisa ser respeitada e compreendida na própria medida em que constitui a extensão do seu “eu” e a organização da suas relações com o mundo, e não na proporção em que visa a confecção de “belas” obras. É

preciso que a criança encontre um ambiente propício para a criação. O ideal é que ela seja introduzida num mundo que valorize e estimule sua capacidade de imaginar e criar.

As crianças indígenas recebem proteção do Conselho Tutelar, que tem sua sede no município de Ipuacu, mas conta com um representante índio que atua na aldeia, pois, muitas crianças não querem ir à escola. Porém, não é o caso dos alunos da série observada.

Parte considerável da reserva já possui televisão em suas casas e, segundo Iraê, os alunos são influenciados pelas propagandas televisivas; por isso, quando possuem condições, acabam comprando o que “está na moda”. Além disso, um grande número de alunos também possui celular. Em aula se percebem nitidamente os alunos que possuem mais ou menos condições de aquisição, mas entre eles não há discriminação, segundo Iraê.

Com relação à vivência dos índios *kaingágs*, percebemos que não existe horário na aldeia para as crianças se recolherem e que os pais assumem esses cuidados. A diversão dos meninos é jogar bola, que é o que mais gostam de fazer. Também tomam banho de cachoeira, pois há uma na própria aldeia.

Quanto à língua, nem todos os alunos falam *kaingáng*; alguns sabem falar na sua língua, mas dizem que não sabem. Segundo Iraê, “o aluno às vezes não quer dizer que sabe”; nem todos os pais falam *kaingáng*, mas “querem que os filhos aprendam”.

Em relação à hierarquização familiar, aparentemente, não há cultura patriarcal ou matriarcal. Existem outras lideranças na comunidade, pois muitos cargos estão sob a responsabilidade dos professores índios. Os professores demonstram ter um envolvimento e uma consciência muito grande para com as necessidades e prioridades dos habitantes da aldeia. É de destacar que muitas mulheres vêm se destacando profissionalmente e até recebem mais que o marido. Além da renda profissional, as famílias recebem auxílio do governo, como bolsa-escola e bolsa-alimentação.

3 ESSÊNCIAS FENOMENOLÓGICAS

Ao conhecer o cotidiano da comunidade da escola indígena com o olhar voltado às suas vivências mais significativas com as observações, as falas de Maraíra e Iraê, as produções artísticas e as percepções como pesquisadora, as essências emergiram e foram compreendidas com base na metodologia apresentada por Giorgi e Comiotto e citada por Ormezzano e Torres (2002). Essas essências, acompanhadas das dimensões fenomenológicas, revelaram a cultura que se desenvolve a comunidade e estão divididas em três categorias:

Cada uma das essências apresentadas constitui-se das seguintes dimensões:

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA

- Professor / aluno
- Professor/ professor
- Aluno / aluno
- Comunidade escolar

PERCEPÇÃO EM SALA DE AULA

- Interdisciplinaridade
- Auxílio governamental
- Metodologia do ensino

MEIO AMBIENTE

- Cultura da aldeia e cultura surda
- Sociedade e escola *kaingáng*
- Significação da natureza

3.1 Relações interpessoais na escola



Figura 23: Alunos em aulas de artes

Esta essência foi surgindo no transcórre das minhas visitas à escola indígena e minha convivência com a comunidade escolar. Primeiramente, mantive contato com o cacique, que é o primeiro a ser consultado para qualquer ingresso na aldeia e me recebeu com muita cortesia, autorizando minha pesquisa. Acredito que contribuiu para isso ter sido acompanhada por uma amiga professora que já havia feito uma pesquisa na aldeia sobre dança *Kaingáng*.

No decorrer das minhas visitas fui tendo acesso aberto aos diferentes espaços da escola, participando de reuniões com a direção, professores e representantes da comunidade, em conversas com professores no intervalo. Tudo isso foi enriquecendo o processo de pesquisa que ali estava desenvolvendo e levou a que se criasse, acima de tudo, uma relação com laços de amizade. A relação estabelecida com o cacique, a direção, professores e, principalmente, com Maraíra, Iraê e os alunos foi muito gratificante, exatamente como entende Duarte Junior (2004), precisamos prestar atenção ao que os estímulos provocam em nós e do papel desses sentimentos no correr de nossa vida em sociedade, visto que é importante acompanhar o desenvolvimento de outra cultura, com todas as suas diferenças, e sentir-se próximo a ela e envolvido emocionalmente, como aconteceu com a observadora nesta pesquisa.

3.1.1 Professor/alunos

Esta dimensão surgiu a partir da observação da primeira aula de artes, quando me deparei com o oposto da minha vivência como educadora, ou seja, encontrei alunos calmos, silenciosos, que participam de todos os trabalhos. Contudo, poucos questionam; aceitam as atividades com alegria, mas não expõem seu ponto de vista sobre elas. Nesta sala, observei uma menina muito atenta ao que se falava e, ao seu lado, uma intérprete de língua de sinais gesticulando. Percebi, então, o quanto a atenção pode estar desenvolvida em uma criança, tanto que a impressão que tive foi de que ela ouvia mais que os demais alunos ouvintes “normais”. Sua atenção era tamanha que estava sempre “atenta” ao que se falava, tanto a professora como os colegas.

Quanto à professora da turma, é muito calma, conduz muito bem as aulas e explica as atividades, que são entendidas pelos alunos, embora não muito discutidas, pois, como assinalado, eles aceitam passivamente a tudo. Na realidade, a professora não incentiva muito os alunos a falar, talvez em razão da sua cultura. Ela também considera natural que os alunos saiam dos seus lugares e se coloquem à janela para ver os visitantes que chegam à escola, deixando, inclusive, que eles decidam o momento de retornar as suas cadeiras. Quando isso acontece, não há correria nem algazarra.

Os trabalhos sempre são entregues ao final da atividade sem reclamações dos alunos. Depois de avaliados, são expostos nas paredes da escola pelos alunos, que escolhem a disposição destes; depois de um tempo expostos, os trabalhos são levados pelos alunos. No pensamento de Read (2001, p. 323), “para o professor ensinar exige um alto grau de diascetismo, a alegre responsabilidade por uma vida confiada a nós, uma vida que devemos influenciar sem qualquer indício de dominação ou auto-satisfação”. Isso é o dar e receber de uma relação mútua; são as partes interagindo ao mesmo tempo, numa relação que deve ser de confiança.

O encontro dessa confiança e sensibilidade que se pode desenvolver em uma educação voltada para a alegria e para a vida é também destacado por Duarte Junior (2004, p. 2006): “Uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo”.

Os professores da escola, como profissionais do ensino, destacam-se por dominar a língua e as tradições indígenas, desenvolvendo, assim, uma metodologia voltada a sua realidade e centrada no bem-estar do aluno.

3.1.2 Professor / professor

A relação entre os professores ao que pude observar é boa e de muita confiança, os quais, com exceção da intérprete de libras, são todos índios. A escolha do professor é feita pelo cacique, em comum acordo com a direção.

Os professores, na sua maioria, estudam na universidade próxima em cursos de graduação, o que é muito cobrado pelo cacique; por isso, aqueles que trancam o curso, ou por algum motivo desistem dele, acabam perdendo sua vaga na escola. Há a participação de todos os professores nos projetos desenvolvidos na escola, cada um colaborando no tema desenvolvido, realizando trabalhos em conjunto entre as disciplinas.

Foi possível perceber que eles se ajudam muito; inclusive, quando ocorre a falta de um professor, os colegas professores unem as turmas e trabalham com todos os alunos tranquilamente. Quando não é possível a união das turmas, as aulas são aproveitadas pela professora de libras para ensinar a LSB (língua brasileira de sinais) na turma com ouvintes e surdos.

Os professores são calmos, falam em tonalidade baixa, são simpáticos e simples. No recreio lancham com os alunos e muitos ficam no pátio junto com eles, como lhes dando uma espécie de proteção. Também se envolvem muito em trabalhos comunitários, do que é exemplo o professor de história, que é presidente da Aica, uma das maiores associações da aldeia, cujo objetivo é proteger os indígenas. A Aica é muito atuante na escola, tanto que a maior parte dos projetos da aldeia é conseguida por intermédio dessa associação.

Maráira me recebeu com reservas, pois é muito calada, mais ouve do que fala, demonstrando que desconfia das pessoas que se aproximam. Em sua fala disse: “Muitas pessoas vêm aqui para colher informações e não fornecem resultados que venham beneficiar a escola”. Contudo, com o convívio posterior foi possível reverter essa imagem, pois conversamos muitas vezes e ela me deixava muito à vontade na escola, convidando-me para participar das reuniões na escola e mostrando-se muito interessada no que eu estava pesquisando.

Na visão de Machado, a evolução social e a evolução da prática social da educação requerem a ampliação da autonomia da escola e a democratização de sua gestão, exigindo novas competências de conhecimento e de atitude de seus gestores. Gestores comprometidos com o novo, com o futuro e o presente, contribuem com a produção histórica da existência humana. Conforme o autor: “Enquanto totalidade da prática educativa, ela é a concretização da dinâmica integradora de todos os atos pedagógicos, desde a relação professor-aluno até o clima ou a cultura da escola”. (2000, p. 95).

Na escola a diretora é muito respeitada por alunos, colegas e comunidade, havendo muita união força e comprometimento. A diretora, procura estar sempre presente entre os professores e alunos, num contato que a mantém sempre informada sobre o que se passa no âmbito da escola.

3.1.3 Aluno/aluno

Os alunos são calmos e pensam muito antes de realizar as atividades; quando as iniciam, concentram-se no que fazem. A sua relação com o material de aula é de muito zelo, pois não se vê papel rasurado ou rasgado no lixo. Percebemos um carinho muito grande com o material utilizado.

Nesta dimensão pude observar o quanto as meninas se destacam mais em sala de aula, conversando mais, ao passo que os meninos conversam muito baixinho entre eles, não permitindo que se escute o que falam. Ainda, demonstram muito respeito um pelo outro e comportam-se muito bem durante intervalo e no recreio.

As meninas, no recreio, andam de braços dados, como que atendendo à necessidade de autoafirmação, pois, quando andam em grupos, sentem-se mais soltas, mais livres em suas expressões. Os meninos também andam em grupos, embora não misturem com as meninas, o que ocorre apenas em poucas vezes em sala de aula. As alunas vestem-se de roupas coloridas, especialmente com a cor rosa, e usam muitos enfeites no cabelo; os meninos usam calça jeans e camiseta de projetos que são desenvolvidos na comunidade.

No transcorrer das aulas a aluna surda destacava-se entre os alunos por ser alegre e comunicativa; saltitando de carteira em carteira, comunica-se com seus colegas, que a entendem muito bem e lhe dão toda a atenção. Sempre “atenta”, olhando para todos os lados, ela cativa a todos. Seus desenhos são feitos com a maior atenção. Quando modelou com argila, fez um neném dentro de um berço, com uma boca enorme em proporção ao rosto e

também um tanto torta. Dedicou muito da sua atenção a este trabalho, mas também observou muito o trabalho dos colegas.

É visível uma relação de muita afetividade, principalmente por parte das alunas com a professora, as quais vão ao seu encontro e a beijam, ao passo que os meninos são mais reservados

3.1.4 Comunidade escolar



Figura 24: Comunidade escolar

Para Laraia (2008), o homem é o reflexo do meio cultural em que foi socializado. Ele é o resultado de uma caminhada marcada pelos saberes e vivências que foi adquirindo pelas gerações que o antecederam.

A direção, juntamente com os professores, busca muito a aproximação com a comunidade, procurando sempre envolvê-la nos eventos da escola. Há um grande interesse da escola na produção de artesanato, como revelou Maraíra ao dizer que a escola gostaria que os alunos dessem continuidade ao artesanato de raiz. Todavia, para isso precisaria da ajuda das índias mais velhas da comunidade, pois são elas detentoras do saber que vai passando de geração em geração e as responsáveis pela maior produção de artesanato da aldeia. Maraíra menciona que estas querem ser gratificadas, porém a escola não dispõe de recursos. Assim, a

escola tem interesse em desenvolver um projeto que possibilite trazer as índias mais velhas da comunidade para dentro da escola.

Na aldeia, a maior igreja e a mais frequentada é a evangélica. Conforme Maffesoli (2006, p. 142), “é a partir do imaginário vivido em comum que se inauguram as histórias humanas”, ou seja, pela religião se podem compreender os laços sociais de agregação de uma comunidade. Também existem muitas festas na comunidade escolar, como a do Dia do Índio, festa junina, Dia da Criança, gincanas, olimpíadas, feira intercultural.

Um aspecto negativo é que muitos imprevistos na escola acarretam a suspensão das aulas, como cerimônias fúnebres de membros na comunidade, dias de chuva, visto que o ônibus não vem de outras aldeias para trazer os alunos, dias de muito frio e reuniões de professores. Na escola existem três turnos, e é com o ônibus que os alunos que vêm de outras aldeias chegam à escola

A cultura escolar difere em cada escola, formando uma identidade forte nas suas relações internas, que podem influenciar o desenvolvimento da comunidade. Na aldeia a escola é a referência, pois ali acontece a integração do professor/aluno, professor/professor, aluno/aluno e comunidade escolar. Um papel muito importante na escola é desempenhado pelo gestor, pois é ele quem articula a integração entre as pessoas em dimensões políticas, pedagógicas e administrativas

3.2 Percepções em sala de aula



Figura 25: Exposição de trabalhos

Esta essência foi aparecendo pelas dimensões que a constituem como: Interdisciplinaridade, Auxílio governamental e a Metodologia do ensino.

A minha empolgação no transcorrer do trabalho era tamanha que, mesmo calada em um canto da sala, acredito que todos os meus sentidos falavam, a ponto de ouvir da professora de artes que percebera que eu gostaria de dar aula naquela turma. Como observadora, me senti muito à vontade na turma. Ao longo de minhas observações, pude perceber muito da escola, professores, alunos e comunidade.

No início os alunos se intimidavam, me olhavam e me observavam muito; alguns, timidamente, faziam perguntas, me pediam para escrever o nome em seus cadernos. Contudo, com o passar das aulas minha presença não mais chamava sua atenção. Certo dia, creio que acostumados com minha presença, em uma visita passei pela sala, mas não entrei, direcionando-me à secretaria. Então, os alunos perguntaram: “E a outra professora de artes não vai entrar na sala?”

Podemos entender esse envolvimento pelas palavras de Duarte Junior (2004, p. 175): “Sentir o mundo consiste, primordialmente, em sentir aquela sua porção que tenho ao meu redor, para que então qualquer pensamento e raciocínio abstrato acerca dele possa acontecer a partir de bases concretas e, antes de tudo, sensíveis”.

Precisamos considerar e respeitar todos os pequenos saberes que os membros da cultura local detém, porque, assim temos conhecimento da diversidade cultural do nosso povo e passamos a compreender e respeitar as outras culturas quando as conhecemos.

3.2.1 Interdisciplinaridade

Esta essência foi emergindo à medida que se desenvolviam as observações das aulas, mais fortemente quando se realizava o projeto do lixo. Tornou-se possível perceber na escola indígena que a interdisciplinaridade faz parte do cotidiano da escola, talvez sem o conhecimento propriamente dos professores, mas exercida na prática. Esse projeto foi muito trabalhado na escola. Como menciona Fazenda (2001, p. 15), os educadores não sabem o que fazer com a interdisciplinaridade, “sentem-se perplexos frente à possibilidade de sua implementação na educação”.

Na escola a soma das partes leva a uma maior participação dos alunos, pois o resultado é esforço de todos. Também é possível perceber a interdisciplinaridade muito presente nos eventos, quando há apresentações de teatro, música e dança, e todos os professores se envolvem junto com os alunos na exposição de trabalhos, na decoração da escola, cenários e na confecção das roupas que vão ser usadas.

Segundo Fazenda (2001, p. 17), “no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se”. A essência desse projeto é a responsabilidade individual que está impregnada no envolvimento do projeto em si, das pessoas e das instituições a que ele pertence. Isso é que constitui a interdisciplinaridade; ser interdisciplinar é termos consciência de que o universo é um todo e que dele fazemos parte. Completa Fazenda: “Interdisciplinaridade é uma atitude, isto é, uma externalização de uma visão de mundo que no caso, é holística.” (p. 22). Na interdisciplinaridade aprende-se que nada acontece isolado e que a soma é dada na relação do que acontece entre todos, como foi possível observar na escola indígena, onde foi acolhida a contribuição de outras disciplinas num projeto que partiu das aulas de artes.

Iraê relata que os alunos adoram as aulas de artes e que os que se destacam querem ser professores. Esse gosto pelas aulas é facilmente percebido quando estão aguardando a aula de artes e a entrada da professora.

Em relação ao artesanato, nas aulas observadas não foi feito. Quanto à dança, também não está presente nas aulas, havendo apenas um grupo de alunos que participam e se apresentam quando há alguma festividade ou visita na escola. Por sua vez, a música é bem presente, pois os alunos gostam muito de cantar e essa atividade é bem trabalhada nas diferentes disciplinas.

Quanto à modelagem, a professora propôs uma atividade com argila, em que as meninas deram forma de flores, árvores, bonecas e formas geométricas, ao passo que os meninos, sentados em grupo, amassaram muito a argila. Foi possível observar que nesta atividade eles ficaram mais soltos, tanto que até mesmo um grupo de quatro alunos que antes eram muito calados nesta atividade modelou órgãos genitais. Estes, ao perceberem minha presença, rapidamente amassaram o que haviam produzido e deram outros formatos à argila, como o de cuia, bomba e bolinhas de gude. A professora, nesse momento, estava atenta a outro grupo e o fato lhe passou despercebido. Esta foi uma das atividades que os alunos desenvolveram livremente e com muito prazer.

Os mitos e as lendas são muito trabalhadas nas aulas de artes, sobre as quais são feitas representações. Parafraseando Read (2001, p. 237), “a arte se torna uma disciplina da maior importância, nada no currículo escolar tem um contato mais íntimo com a vida”.

A professora de ciência demonstra uma afinidade muito grande com a música e, por consequência, os alunos gostam da sua presença na sala. Durante a observação, ela ensaiou uma paródia que eles haviam escrito na aula de artes e de religião, a qual foi adaptada com sua ajuda a uma melodia evangélica. Embora a letra tenha sido escrita nas aulas de artes, também teve a orientação da professora de ciências, pois a letra versa sobre a preservação da natureza. Observa-se uma empolgação muito grande quando eles cantavam; após, baseados na letra da música, eles confeccionaram cartazes nas aulas de português, nas aulas de *kaingáng* e de religião. A professora de ciências coordenou durante o projeto a música que foi ensaiada e depois apresentada à comunidade.

A música é um componente muito forte na escola. Como exemplo, quando da realização dos conselhos de classe, os professores primeiro cantam na sua língua o hino nacional para depois dar sequência à pauta da reunião. Ainda, alunos que costumam permanecer quietos na sala de aula, quando dos ensaios de música cantam bem alto e querem

ser notados. Inclusive, observou-se que o aparelho de som não para na secretaria, pois sempre há um professor utilizando-o em sala de aula.

Segundo Torres (2002, p. 145), “é possível constatar a importância da figura do professor de música na fase da infância”, pois o educador, antes de impor, deve ajudar na provocação do processo de musicalização da criança, de modo que ela seja capaz de sentir, viver e apreciar a música.

A professora de artes também é professora de religião dessa série. Pelo que Iraê nos relatou, vários professores tentaram dar aula de religião, mas sem sucesso; com a professora de artes, porém, os alunos participam das aulas. Conforme se observou, ela trabalha muito próxima do aluno, falando de suas vidas, criando poesias e cantando com eles. A religião tem um destaque muito grande na escola. Embora Iraê nos relate que a professora de artes não tende para nenhuma religião, fica evidente que sua preferência é pela religião evangélica, que, segundo Iraê, “conforta mais os fiéis quando acontece algum velório; já a religião católica não dá muita atenção aos fiéis”. Os alunos apreciam muito a música evangélica.

3.2.2 Auxílio governamental

Esta dimensão se caracteriza pela falta de identificação dos materiais com a sua cultura, pois observei a falta de uso de tintas naturais, somente sendo usadas tintas guache, que fazem parte do material que o governo fornece. Esses materiais enviados para as escolas tornam-se muito práticos para os professores, pois já vêm prontos. Assim, os professores fazem uso nas aulas de artes de: giz de cera, lápis de cor, tinta guache, cartolina, folhas de ofício e E.V.A.

Nas aulas de artes os alunos usam esses materiais trabalhando em conjunto; após o uso, recolocam-nos na caixa trazida pela professora. Blauth (2007, p. 44) considera que “os alunos são levados a criar imagens por meio de materiais que não têm nenhuma referência com determinada cultura”. Por isso, muitas vezes o aluno acaba reproduzindo formas artísticas “estereotipadas” da própria cultura e também de outras culturas, sem ter um real entendimento da sua raiz e dos seus significados.

O governo fornece todos os benefícios para as famílias, assim como os materiais e a comida que é oferecida na escola. Pelo que se constatou nos últimos dias da pesquisa na escola, chegaram várias caixas com uniformes, e Maráfra relatou que cada aluno receberia um kit com tênis, meias, agasalho e duas camisetas.

Nesta dimensão pude perceber o quanto é importante o acompanhamento de uma intérprete de Libras. Ao todo na escola há cinco alunos surdos, um dos quais se encontra na turma por mim observada. Esta aluna se encontra muito bem com o trabalho da intérprete, que a acompanha diretamente nas atividades desenvolvidas na escola.

A proposta do Estado de Santa Catarina “Turmas mistas com professor intérprete (5ª a 8ª série e Ensino Médio)” prevê que são turmas constituídas no ensino regular por estudantes surdos e ouvintes, em que os conceitos e conteúdos das disciplinas do currículo devem ser ministrados pelo professor da disciplina, o qual deve contar com um professor intérprete, que fará a interpretação em libras.

A educação indígena dos surdos *kaingángs* na região Oeste de Santa Catarina acontece desde o ano de 2003, visto que estes estudantes foram aos poucos identificados na própria escola e, posteriormente, na aldeia, juntamente com os demais que estavam fora da escola. A Proposta do Estado de Santa Catarina na Educação de Surdos pela FCEE e SED levou à criação da Turma com Ensino em Libras na EIEB Cacique Vanhkre, que se tornou polo na educação de surdos de todo o território Indígena da aldeia de Ipuaçú. (SANTA CATARINA, 2007).

3.2.3 Metodologia do ensino

Para Duarte Junior, a imposição de metodologias educacionais tem se revelado um fator preocupante em virtude de detalhes minuciosos que acabam tolhendo a criatividade do educador. Por isso, “a preocupação metodológica deve centrar-se apenas na criação de parâmetros e grandes linhas de ação do mestre”, (2004, p. 215) o qual deve ter liberdade para criar seu estilo próprio dentro de cada situação em particular, pois existe a necessidade de se ter confiança na sensibilidade do educador.

A Escola de Educação Básica Cacique Vanhkre contempla no seu Projeto – PPP – uma educação intercultural e diferenciada na escolha de professores, no fortalecimento da cultura local e na revitalização da língua indígena, assim como na relação com outras culturas e no conhecimento universal.

O Plano Político-Pedagógico da escola de 2008 tem como principal objetivo trabalhar priorizando o ensino-aprendizagem da língua *kaingáng*, visando revitalizar, preservar e valorizar a identidade cultural, social e étnica do povo *kaingáng*, por meio da oralidade, da escrita e de outros projetos culturais. As ações pedagógicas são baseadas em pesquisa,

construção de projetos, reuniões pedagógicas, com a participação e acompanhamento da comunidade escolar, por meio de questionamentos advindos do dia a dia escolar e de cursos de capacitação, priorizando a troca com os mais velhos para assegurar a cultura para as novas gerações. Os professores reúnem-se todos os anos para elaborar seu planejamento anual, e o planejamento das aulas de artes é feito junto aos demais professores de artes da escola.

Conforme observei, os professores mostram muita paciência como mediadores do ensino. Em relação às aulas de artes, o professor é conhecedor da realidade e do contexto em que vive o aluno, o qual traz consigo toda uma bagagem de conhecimento, possuindo saberes construídos culturalmente no seu cotidiano escolar. A professora de artes deixa seus alunos muito à vontade para realizarem seus trabalhos e também procura estar próxima ao aluno, vendo se ele entendeu a atividade solicitada. Quanto aos alunos, demonstram entender e acatar o que é solicitado. Os alunos realizam suas atividades de arte com muito prazer, gostam muito de pintar, modelar, cantar e representar; também gostam de dançar, porém nem todos participam das danças, para as quais, por não fazer parte da grade curricular, os alunos são escolhidos.

A escola não possui um ambiente favorável para o desenvolvimento das aulas de artes, nem local adequado para armazenar os trabalhos. Também percebi a falta nas aulas de questionamentos sobre os trabalhos realizados, de uma discussão sobre os assuntos trabalhados. Embora os trabalhos apresentem uma leitura sobre sua realidade, faltam suportes e materiais específicos de sua cultura para os alunos internalizarem seus conhecimentos. A arte está em nosso dia a dia e o percurso visual pode ser educado em relação à arte e à estética. É por meio da arte e de seus símbolos que o ser humano pode compreender melhor e conhecer sua história; por isso, faz-se necessário um trabalho que envolva uma metodologia abrangente nos aspectos da história da apreciação e da produção.

Podemos, aqui, tomar como exemplo as palavras de Duarte Junior (2004, p. 184): “Há um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser freqüentado com os sentidos atentos, ouvindo-se e vendo-se aquele pássaro, tocando-se este outro animal, sentindo-se o perfume de um jardim florido [...]” O autor quer dizer que a educação dos sentidos comporta um extenso espaço, que deve fazer parte da educação dos sentidos ou educação do sensível aqui compreendida como parte da educação estética. O autor complementa que “a relação sensível, estética, com a nossa realidade, deve constituir um o solo a partir do qual podem crescer e melhor se desenvolver as plantas da percepção artística (ou estética) da vida.” Essa sensibilidade aflora nas aulas de artes na expressão dos alunos e na aproximação com a sua cultura e seu ambiente.

Com as palavras de Duarte Junior podemos estabelecer uma ligação que nos conduz aos professores graduandos de artes. O autor menciona que os cursos de ensino da arte de nossas faculdades e universidades passaram a dar maior ênfase às discussões teóricas acerca do fenômeno estético e ao ensino de técnicas do que a uma educação da sensibilidade:

Aos estudantes de artes de nossos cursos superiores vem faltando, pois, um contato com aqueles saberes seculares que levam à produção de pigmentos, tintas, papéis, pincéis e outros instrumentos de que se vale a seu labor, os quais são vistos como meros produtos industriais disponíveis nas prateleiras de lojas especializadas. (2004, p. 176).

Com o acesso a matérias de sua cultura o aluno tem oportunidade de valorizar o seu contexto histórico social e cultural, contextualizando e produzindo arte.

Podemos completar este pensamento com as reflexões de Chalmers (2003), ao referir que os professores de artes deveriam ser capazes de criar em aula um espaço onde os alunos se identifiquem, compartilhem e se respeitem. Os professores necessitam desenvolver materiais curriculares culturalmente adequados, completando aqueles que já existem, quando se trata de diferentes grupos culturais, pois os estudantes podem ensinar aos professores aspectos importantes de sua própria cultura. Enfatiza que, em uma sociedade multicultural, tanto se ensina quanto se aprende, visto que a atuação se dá em várias direções.

3.3 Meio ambiente e cotidiano



Figura 26: Trabalhos desenvolvidos pelos alunos

Esta essência surgiu baseada nos trabalhos que são desenvolvidos na escola, atividades que retratam muito as suas vivências, sua cultura e sua gente. A reserva é para a comunidade sua morada e seu lugar de segurança, é nesse espaço que os índios se sentem bem.

Na escola observada muitos trabalhos de alunos estão pendurados nas paredes, no corredor e dentro da sala; também muito artesanato feito pelos alunos e pelas índias mais velhas na aldeia e que são adquiridos pela escola, expostos e depois vendidos aos visitantes. Isso vai ao encontro do que diz Read (2001, p. 331): “As crianças sempre deveriam cooperar na criação de seu próprio ambiente.” Para o autor, os melhores quadros para decorar uma escola são as pinturas das próprias crianças; também enfatiza que o ambiente deve garantir a liberdade para as crianças se movimentarem e caminhar.

3.3.1 Cultura da aldeia e cultura surda

Nesta dimensão emerge a força de um grupo composto por indígenas, o que nos reporta ao que nos diz Geertz (1989, p. 61): “Nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura.”

Observando o comportamento e a maneira de ser dos alunos na escola indígena, é possível dizer que eles recebem muitas informações por meio da televisão, do rádio e ao se deslocarem para os municípios próximos da aldeia. Os professores, que na sua maioria estudam na universidade próxima à aldeia, trazem sempre muitas informações de fora da aldeia, que vão somando aos seus hábitos e costumes.

Para Laraia (2008, p. 101), “da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre os povos de culturas diferentes, é necessário entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema”. Esta é a maneira que se pode encontrar para enfrentar esse sistema cultural que está sempre em mudança, e entender essas mudanças é importante para diminuir o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. O homem tem a capacidade de questionar os seus hábitos e mudá-los de acordo com suas necessidades.

Na aldeia é possível observar a anatomia dos seus corpos *kaingángs*, a cor de sua pele, que é de um tom marrom-avermelhado, e a cor de seus cabelos negros tanto dos homens quanto das mulheres, além dos dentes brancos e sorriso envergonhado. Os meninos jogam muito futebol, tanto no ginásio da escola quanto em campinhos fora da escola, e as meninas, além de passear na aldeia, ajudam na lida da casa. Embora o conselho tutelar atue na aldeia, são os pais que decidem o horário que os filhos devem se recolher.

Poucos moradores da aldeia possuem carro; a maioria anda a pé ou pede carona.

O povo indígena carrega identificações culturais de um passado recente, que está nos seus traços, nas suas características físicas, na sua língua materna e na sua maneira de ser e buscar sua identidade, pois é muito cobrado por isso. Blauth (2007, p. 44) aponta que “educadores e alunos precisam compreender que nenhum grupo racial, cultural, ou de qualquer nacionalidade, é superior a outro, assim como as manifestações expressivas de nenhum grupo são também superiores a outro, e que a igualdade de oportunidades, seja no espaço escolar ou fora dele, é um direito de todos independente das diferenças étnicas, sociais, econômicas, religiosas, habilidades físicas, etc.”

Observei que na escola a aluna surda não sofre discriminação, sendo muito bem aceita pelos colegas. E pelo que se constatou, também na comunidade não existe discriminação em relação à surdez. Segundo a professora, antes de iniciar a LSB (língua de sinais brasileira) os alunos apresentavam dificuldades, misturavam a língua portuguesa com a *kaingáng* e muitos repetiam o ano; depois da LSB, eles se adaptaram melhor e sentem orgulho do que aprendem.

Dos surdos indígenas existem alguns estudando; outros trabalham na aldeia, percebendo-se que há carinho e respeito por eles. Na aldeia muitas vezes os sinais se entrelaçam, pois até pouco tempo eles utilizavam os sinais próprios da sua cultura, tanto na escola quanto na aldeia, e hoje eles são alfabetizados pela LSB. Com o ingresso na turma de surdos, os estudantes foram se encontrando com a cultura surda na LSB e foram se redescobrando como “normais”.

3.3.2 Sociedade e escola *kaingáng*

Nesta dimensão é possível perceber uma hierarquia, pois um líder na aldeia fala mais alto. É a voz do cacique que está presente em todas as decisões da escola e da aldeia. No que concerne à escola, a comunidade se faz muito presente nos eventos e nos conselhos de classe, mas as decisões quem toma são os professores, sempre seguindo a lei do cacique. Os professores costumam dizer que a carga para escola é pesada, pois a comunidade espera tudo dela.

Conforme Delors (2003, p. 222), “as instâncias básicas e estáveis de socialização como a família e a escola são reconvocadas a reassumir o seu papel nuclear na implantação dos alicerces duradouros da sociedade do futuro”. Nesse sentido, a escola deve ser considerada uma instituição social pertencente à sociedade, visto que a educação é um bem público. E é com esse envolvimento dos pais e comunidade com a escola indígena, mesmo que não atuando a contento do esperado, mas participando e tomando ciência dos acontecimentos, que a comunidade participa ativamente.

Esta dimensão chama atenção, porque a comunidade indígena é muito participante em termos de presença, ou seja, sempre que solicitada, se faz presente, tanto em conselho de classe quanto nos eventos. O cacique e a Associação indígena Cairú são muito presentes na escola, até porque o presidente da Aica é um professor da escola.

Foi possível consultar o projeto político-pedagógico da escola e também fazer um contato com a SDR Xanxerê, onde fica a gerência de educação responsável pela escola

indígena, que é uma escola estadual. A escola é comunitária e específica, por atender aos anseios da comunidade indígena, valorizando a participação da mesma em atividades escolares que envolvem pais, estudantes e lideranças indígenas. Estabelece parcerias constantes com elementos importantes da comunidade, como Associação de Pais e Professores (APP), Centros de Educação (CEDs), associações e instituições de outros setores, como por exemplo, da Saúde, da Agricultura, além de secretarias municipais, estaduais e federais.

Por ser comunitária, a escola exerce caráter e função fundamental na construção e funcionamento; a diferença não está somente na língua, mas em todo o processo educacional. Ela atende acima de tudo às necessidades da cultura e à permanência dos hábitos, usos, costumes e tradições do povo *kaingáng*, os quais foram repassados de geração em geração.

A escola contribui para a discussão e compreensão da realidade sociopolítica econômica e cultural, com currículo específico, elaborado e aprovado pela comunidade. Também são abertos espaços e parcerias com outras instituições, tais como universidades, escolas públicas, pesquisadores e outros.

Os valores *kaingáns* são parte do componente curricular, caracterizando-se pela língua materna, pelos costumes, mitos, artes, história, tradições, terra, pinturas, alimentação, ervas medicinais, entre outras que identificam o povo *kaingáng* para tornar a aprendizagem mais eficiente. O processo ensino/aprendizagem é um processo integrado e interdisciplinar, uma construção social, em constante elaboração e aperfeiçoamento, que se baseia no sentido cultural e científico, no qual todos interagem, tornando-se críticos, participativos, líderes e criativos.

Para tornar possível a sua efetivação, o PPP está embasado legalmente na Constituição Federal/1988, nas Leis de Diretrizes e Bases - LDB N° 9394/1996, Secretaria do Estado de Educação / Santa Catarina (SEE/SC), resolução 23/2000 e Proposta Curricular de Santa Catarina, Diretrizes Administrativas e Pedagógicas da Secretaria da Educação e Desenvolvimento (SED) com princípios de autonomia e gestão democrática num processo dinâmico e permanente. O projeto se embasa ainda nos decretos n. 3429/98/SC e portaria 08/99/SED/SC, Conselho Deliberativo Escolar, decreto n. 31/13/86, APP, lei 7398/85 e Grêmios Estudantis.

Para Read (2001, p. 256), “a escola deve ser um microcosmo do mundo, e a escolaridade, uma atividade que se transforma inconscientemente em vida.” Portanto, para o autor, devemos nos colocar dentro do que é estudado, identificando-nos e vivendo isso ativamente.

3.3.3 Significação da natureza

Esta dimensão surgiu baseada no resgate do ser humano e seu contato com a natureza.

Aqui o mito muito trabalhado nas diversas disciplinas tem uma grande significação. No relato de NOTZOLD (2006, p. 15): “É do mito de origem que surge o homem *kaingáng* que passa a relacionar-se com a natureza e os animais, fornecendo um significado ao mundo e a sua própria existência, ele nos apresenta a maneira de conceber o seu surgimento, seu relacionamento com a natureza, assim como rituais significativos do ser *kaingáng*, como nomeação, pinturas corporais designadas pelos membros da comunidade como marcas tribais”. O mito sempre contém uma mensagem que as pessoas identificam e da qual se apropriam. Para ter entendimento da cultura *kaingáng* é de extrema importância compreender o significado e a linguagem do mito, sobretudo o mito de origem, onde se encontra o mistério que envolve o existir do povo *kaingáng*. Por meio, do mito podemos entender como o *kaingáng* retrata nas suas produções a natureza.

Nos projetos e nos trabalhos de artes, a natureza é muito retratada, embora não se percebam ações no sentido de reflorestar, pois ao lado da escola não existem muitas árvores; as poucas ali plantadas são palmeiras características da região. Na aldeia podem-se ver pés de erva-mate.

Bem próximo à aldeia existe uma cachoeira, onde a comunidade costuma banhar-se. Os alunos frequentam muito o local, onde têm contato com a maioria dos animais que aparecem em suas ilustrações, como a arara, a capivara, o tatu e muitos tipos de pássaros.

Os assuntos que são mais abordados em aula são a natureza antes da intervenção do homem e depois da intervenção do homem; o avanço da tecnologia e a destruição do meio ambiente, ressaltando os impactos ambientais sentidos e o homem como o causador dessa destruição. É curioso que os *kaingáns* se reportam sempre ao branco no aspecto da destruição, ao passo que nas paisagens de natureza preservada é o índio que aparece. Podemos entender isso como uma maneira de estarem se sentindo menos culpados pelo fato de também estarem devastando o meio ambiente.

Para Read (2001, p. 332), “os sentidos das crianças só podem ser educados pela ação, e a ação exige espaço não espaço restrito de uma sala de aula ou de um ginásio, mas espaço de natureza.” O projeto do lixo é um exemplo de trabalho com a participação dos alunos, os quais o recolhem, observando o que está poluindo o ambiente. Eles escrevem sobre isso, fazem ilustrações, painéis, teatro, focando o que pode ser feito para mudar o ambiente

poluído. Quando os trabalhos são apresentados, a comunidade participa, fazendo visitas na escola e ouvindo a explicação dos alunos nas exposições dos trabalhos.

A diretora e os professores ressaltam que não existe matéria- prima para o artesanato próximo à escola, pois o mato fica longe dali. Contudo, para replantar o que tiram da natureza também não existe na aldeia nenhum programa que seja do conhecimento ou que tenha partido da escola.

Para Duarte Junior (2004, p. 190), “o vivido, o experienciado, o sentido, é aquilo que se apresenta para ser pensado; e sempre é com muita mais força durante a infância e a adolescência, quando ainda não se acha arraigado em nós esse compulsivo vício da abstração desencarnada”. Para o autor, de nada vale somente reverenciar abstratamente uma preservação ambiental com teorias e estudos passados aos alunos entre quatro paredes se isso não nos tocar nos sentidos e não nos fizer interagir com a natureza fazendo parte dela.

No ambiente fora da escola não há árvores nativas; por isso, no pátio não há muita sombra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a arte do ponto de vista da sociedade dita “civilizada” envolve o estudo das diferentes formas pelas quais o homem se expressa, desde os primórdios em que traçou esboços na pedra das cavernas em que habitava. De fato, a arte é inerente ao homem, ao seu modo de ser, porque é o meio pelo qual expressa seus sentimentos, anseios, sonhos, descobertas e realizações. E pensar a arte do ponto de vista da cultura indígena implica muito mais que um “ver” exterior e alheio, pois é preciso conhecer a cultura, os costumes e o modo de viver de um povo para entender como se expressa pela arte e o quanto esta simboliza para estes povos.

Vivendo próxima à terra indígena Xaçecó dos índios *kaingáangs* da reserva terra indígena Xaçecó, SC, assumi o desafio de estudar a significação que têm as aulas de artes para eles como componente curricular de uma escola *kaingáng* inserida na reserva. Especialmente, nas minhas hipóteses iniciais, buscava apreender a percepção que os indígenas têm do meio ambiente, já que é um elemento fundamental na vida, e compreender o modo como se desenvolve o processo educativo envolvendo as linguagens artísticas na escola indígena. Primeiramente, foi possível perceber que, apesar das influências e introdução de hábitos e costumes da sociedade dita “civilizada”, os *kaingáangs* continuam conservando sua cultura em termos de crenças e organização social. Assim, o cacique representa a liderança maior da aldeia, embora seja possível perceber que os professores indígenas também se revestem de uma aura de autoridade, em razão do seu saber.

Convivendo com as crianças na escola, pude perceber sobretudo, que a escola é um valor para os indígenas, na medida em que ocupa um lugar de destaque na aldeia. Isso não se deve apenas por significar acesso à cultura letrada e, conseqüentemente, a possibilidade de trabalho fora da aldeia, tanto em nível de formação educacional como profissional. Na aldeia, tendo professores indígenas, com todo o seu currículo, a escola é um lugar de preservação da cultura *kaingáng*, onde se fala e se aprende, paralelamente à língua portuguesa, a língua *kaingáng*. É na escola da reserva que se revelam as lideranças indígenas, despertando o desejo dos alunos de seguirem seus professores e, assim, defenderem seus direitos como minoria na sociedade brasileira.

Obviamente, o artesanato é o elemento marcante da arte *kaingáng*, cujas peças são confeccionadas pelos mais velhos, hoje, sobretudo, como meio de sobrevivência. Os cestos, colares, cocares, chocalhos, arcos e flechas são objetos símbolos de sua identidade cultural.

Para isso, utilizam materiais como taquara, sementes e penas. Contudo, nas aulas de artes, especificamente, não se observou atividade proposta pela professora envolvendo a confecção de artesanato. Nela, os alunos trabalham com papel pardo, cartolina, isopor, tinta guache e lápis de cor, fornecidos pelo governo.

A música, em especial, os mitos e as lendas indígenas, por sua vez, são muito trabalhadas e despertam o interesse dos alunos, inclusive sendo tema de diferentes disciplinas, revelando a presença da interdisciplinaridade. Conforme observado, estas formas de arte despertam o interesse dos alunos, que demonstram ter prazer em desenvolver propostas que as contemplem.

No que se refere à metodologia das aulas, observei que o professor de artes conhece a cultura do alunado *kaingáng*, fazendo propostas coerentes com a realidade na qual atua, seja em pintura e modelagem, seja em canto, ou em representação. Todavia, não há uma análise dos trabalhos realizados, que conduza a desenvolver uma leitura crítica da realidade dos indígenas. Como bem assinala Duarte Jr. (2004), a educação estética é algo que precisa ser desenvolvido, juntamente com todas as demais, práticas e teóricas, a fim de que se possa aguçar a sensibilidade para com a cultura e o meio onde se vive.

De fato, de modo geral, a educação de sensibilidade é um aspecto desprivilegiado segundo os paradigmas nacionais que ditam o desenvolvimento da sociedade. Numa cultura que privilegia o “que rende”, a arte fica cada vez mais em segundo plano, resultando, por consequência, na formação de sujeitos que não desenvolvem suas diferentes inteligências e competências. Por isso, as aulas de artes têm um papel fundamental ao permitirem aflorar a expressão dos alunos, aproximando-os com a sua cultura e o seu ambiente. Isso não significa “fazer por fazer”, como um mero produto, e o professor de artes tem um importante papel nisso, na medida em que deve criar espaço na sala de aula para que os alunos se expressem, num movimento de troca incessante de aprender a fazer a aprender a ser, como orienta Delors (2003).

Ainda em se tratando de cultura indígena, importa ressaltar que a natureza é motivo básico nos trabalhos de artes dos alunos *kaingáng*, tanto a flora, como a fauna. Nesse sentido, observei vários projetos tematizando a natureza, os quais envolvem os alunos na execução de ilustrações, painéis, dramatizações, que são apresentados a toda a comunidade. As produções dos alunos *kaingáng* permitem entender como eles concebem e classificam os diferentes elementos da natureza e do seu universo cultural. Assim, os desenhos produzidos revelam as suas concepções sobre o homem (branco e índio) e a natureza.

Entretanto, não se percebe uma reflexão mais aprofundada acerca da questão do meio ambiente, de ações que poderiam ser empreendidas para amenizar, pelo menos, o impacto da ação humana sobre a natureza. Nesse sentido, não há na aldeia um programa, por exemplo, para plantio de árvores, o que seria necessário, pois o pátio da escola não conta com árvores que possam fazer sombra aos alunos. Também não foi observada proposta de aula em artes utilizando materiais retirados da natureza, como, por exemplo, tintas naturais. A justificativa dada é de que as matérias-primas estariam distantes, pois não existe mata próximo à escola.

A proposta de ensino estabelecida pelo Estado de Santa Catarina para os seus indígenas é merecedora de elogio, por buscar preservar a cultura e arte indígena por meio de uma escola que atenda aos interesses e cultura *kaingáng*. Especificamente no que se refere à arte, observei o esforço que os professores da escola da reserva fazem para respeitar os valores e a cultura *kaingáng*, porém a escola carece de um projeto de ensino de artes que vá além do mero fazer, desenvolvendo a sensibilidade e a percepção estética também entre os indígenas, pois não interferir e não fazer questionamentos não conduz a um aprimoramento e a uma verdadeira educação estética. Há um cuidado dos professores em não impor uma cultura externa, mas considerar e entender a cultura *kaingáng*, com suas características e especificidades locais. Nas questões que envolvem a educação estética na comunidade indígena é fundamental valorizar as suas origens, suas contribuições imagéticas e, ao mesmo tempo, podemos encontrar raízes estéticas que o mundo civilizado desenvolveu, desde a pintura corporal, as repetições, os carimbos e muito mais.

Felizmente, com o despertar da consciência sobre a importância da educação estética na academia, com linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação, está sendo possível um processo de mediação em artes que conduza ao reconhecimento do homem em sua relação com o meio, não como um ser especial e superior, mas como um ser integrado a este meio, dele dependendo e nele inferindo. Assim, seja um aluno de escola formal comum, seja o de uma escola indígena, todos devem ser conduzidos à percepção do que os rodeia à tão propagada “leitura de mundo” de Paulo Freire, para que possam incorporar novos sentidos e relações com o outro e com o mundo e, assim, construir uma sociedade mais humanizada.

REFERÊNCIAS

AGENDA 21. Disponível em: <<http://www.ambientebrasil.com.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

ANDRÉ, Marli E. **Etnografia da prática escolar**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003.

AZANHA, Gilberto; VALADÃO, Virginia M. **Senhores destas terras: os povos no Brasil: da colônia aos nossos dias**. São Paulo: Atual, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Arte, 1998.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul; JUTRAS, France. **A ecologia na escola: inventar um futuro para o planeta**. São Paulo: Instituto Piaget, 1997.

BLAUTH, Lurdi. **Arte e ensino: uma possível educação estética**. v. 21, n. 77, jun. 2007.
ORMEZANO, Graciela (Org.). Educação estética: abordagens e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 21, n. 77, jun. 2007.

BORBA, Telêmaco. **Actualidade indígena**. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1908.
Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/1582>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais _ Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CARRARA, Eduardo. O preconceito tecnológico e o conhecimento indígena da natureza. **Travessia**, São Paulo, n. 18, 1993.

CASSOL, Eliane Maria Trevisan. **Índios do Brasil**. Disponível em: <<http://www.aprendebrasil.com.br/reportagens/índios/Eliane.asp>>. Acesso em: 16 maio 2006.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, oct. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131996000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jun. 2009.

CENCI, Ângelo. Religiosidade *KAINGÁNG*: ritos de integração e resistência. In: MARCON, Telmo (Org.). **História da cultura kaingáng no sul do Brasil**. Passo Fundo, RS: Editora da UPF, 1994. p. 255-270.

CHALMERS, F. Graeme. **Arte, educación y diversidad cultural**. Trad. de Isidro Arias. Buenos Aires: Paidós, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2003.

DUCLÓS, Ida. **Sobre etnocentrismo em Levi-Strauss**. 1983. Disponível em: <http://www.consciencia.org/etnocentrismo_levi_strauss-ida.shtml>. Acesso em: 14 nov. 2009.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3. ed. Curitiba: Criar Edições. 2004.

_____. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **O avanço luso-brasileiro sobre as terras *kaingáng* do Oeste Catarinense**. In. PORTAL *KAINGANG*. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/index_historia_3.htm>. Acesso em: 14 nov. 2009.

ESCOLA Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre. Disponível em: <www.caciquevanhkre.rct-sc.br>. Acesso em: 13 dez 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: _____. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio. Curso de formação e habilitação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental para o contexto Xoklém e *kaingáng*. Santa Catarina, 1999.

FREIRE, José R. A representação da escola um mito indígena. In: **Teias: Revista da Faculdade de Educação/UERJ**. n. 3. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, jun. 2001. p. 113-120.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GENNARI, Mario. **La educación estética: arte y literatura**. Milan: Libri & Grandi Opere S.P.A., 1997.

GODINHO, Patrícia da Silva; PIRES, Diego Damasceno. **Agenda 21 um pequeno passo, uma grande transformação**. Disponível em: <http://www.iesa.ufg.br/congea/cong/nupeat_TRAB/id0000000000000140r0.PDF>. Acesso em: 25 mar. 2009.

IPUAÇU. Escola Indígena de Educação Básica Cacique Banhkre. **PPP-Projeto Político Pedagógico**. Ipuaçú, Estado de Santa Catarina, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 22. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e história**. 3. ed. Passo Fundo: Editorial Presença, 1952.

LOWENFELD, Victor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MARCON, Telmo (Coord.). **História e cultura Kaingáng no Sul do Brasil**. Passo Fundo: Graf. e Ed. Universidade de Passo Fundo, 1994.

MASON, Rachel. **Por uma arte-educação-multicultural**. Trad. de Rosana Horio Monteiro; rev.. técnica Ivone M. Richter. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Etnografia e indigenismo: sobre os *kaingangs*, os Ofaié-Xavante e os índios do Pará**. Campinas: Unicamp, 1993. 160 p. (Coleção Repertórios). Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang/1582>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. **Nosso vizinho *kaingáng***. Florianópolis, 2003.

_____. **O ciclo da vida *kaingáng***. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 2004.

_____. MANFROI, Ninarosa Mozzato da Silva (Org.). **Ouvir memórias contar histórias: mitos e lendas *kaingáng***. Santa Maria: Palloti, 2006.

OLIVEIRA, Sandra Rogéria. **Kamé e kairu: significando a dança *kaingáng* no tempo e no espaço da educação indígena**. Dissertação (Mestrado) _ Universidade do Oeste de Santa Catarina Campus de Joaçaba, 2006

ORMEZZANO, Graciela. Retratos de Gustav Klint sob o olhar das crianças (Org.). **Questões de artes visuais**. Passo Fundo: UPF, 2004.

_____. (Org.). Educação estética: abordagens e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 21, n. 77, jun. 2007.

_____. Educacion estética: una nueva cosmovision em la escuela. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo: UPF, v. 12, n. 1, 2005.

_____.; TORRES, Maria Cecília. **Máscaras e melodias: duas visões em arte e educação**. São Miguel do Oeste: Arco Íris, 2002.

PORTAL KAINGANG. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/index_povo_1.htm>. Acesso em: 14 nov. 2009.

POVO Kaingáng. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/KAINGÁNG/print>>. Acesso em: 11 dez. 2008.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, Berta G. **Arte indígena, linguagem visual**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1989.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: Cogem, 1998.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO; ITEPA. **História e cultura kaingáng no Sul do Brasil**. Passo Fundo: Editora da UPF. MARCON, Telmo (Coord.). 1994.

VEIGA, Juracilda. **Aspectos fundamentais da cultura kaingáng**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2006.

_____. **Cultura**. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/index_povo_1.htm>. Acesso em: 14 nov. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro de observação

UNIVERSIDADE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: BEATRIZ FAVARETTO
ORIENTADORA: Dr.^a GRACIELA RENÉ ORMEZZANO
PESQUISA: SOBRE A SIGNIFICAÇÃO DAS AULAS DE ARTES PARA AS CRIANÇAS
INDÍGENAS *KAINGÁNG*

DIÁRIO DE CAMPO/ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO

Local: Escola Educação Básica Cacique Vanhkre -Terra Indígena Xapecó - Ipuçu/ SC

Data: ___/___/___

Horário: _____

Nome do informante: _____ Idade: _____

Observações gerais da escola

1. Espaços físicos existentes.
2. Horários das aulas.
3. Estratégias de trabalho da escola.
4. Relações sociais entre a escola e a comunidade indígena.
5. N° de alunos na escola.
6. Que formação a escola oferece.
7. Quantidade de professores que trabalham na escola e suas etnias.
8. Com quais disciplinas trabalham os professores índios?
9. Quanto à formação dos professores.
10. Quantos alunos frequentam a escola.
11. Como acontece o planejamento da escola.
12. Horário das aulas de artes.

Observações sobre o contexto da sala de aula na prática das aulas de artes

1. Recursos utilizados nas aulas de artes
2. Planejamento ou projeto para as aulas de artes.
3. Metodologia utilizada nas aulas de artes.
4. Frequência dos alunos nas aulas de artes.
5. Como os alunos recebem o professor.
6. Relacionamento afetivo professor-aluno.
7. Relacionamento afetivo aluno-aluno

Observação sobre os significados das aulas de artes

1. Quantas e quais linguagens da arte fazem parte da cultura *kaingáng*?

2. Todas as linguagens da arte são praticadas na escola?
3. De onde vem o conhecimento em relação aos animais que desenham?
4. Qual a relação do aluno com o seu meio ambiente?
5. O que significa a reserva para professores e alunos?
6. Os alunos vão ao mato, tem contato com rios, plantas e animais?
7. Existe consciência ambiental por parte dos alunos?
8. Como é o trabalho da escola em relação à preservação ao meio ambiente?
9. Existe um horário para crianças se recolherem?
10. Qual a diversão na aldeia para crianças e adolescentes?
11. A tecnologia é benéfica na aldeia, os alunos se interessam, eles já têm computador e celular?
12. As famílias possuem televisão?
13. Os alunos se deixam influenciar pelas propagandas, elas ficam querendo o que veem na televisão?
14. Existem benefícios por parte do governo para as famílias das crianças e adolescentes que frequentam a escola?
15. Como é comemorado o Dia do Índio?
16. Qual calendário a escola segue?
17. Há momentos específicos para apresentarem o teatro, a dança e a música na escola? Quais?
18. As artes visuais, a dança, a música e o teatro somente são trabalhados nas aulas de artes?
19. O artesanato é praticado na escola?
20. Além dos professores, quais as pessoas da comunidade indígena que ensinam o artesanato?
21. Os alunos demonstram gostar de artes? Por quê?
22. Em que momentos as apresentações praticadas na escola são compartilhadas com a comunidade indígena *kaingáng*?
23. Permitem que pessoas (não pertencentes à comunidade indígena) assistam às apresentações?
24. Suas apresentações pertencem a algum ritual? Quais?
25. Há lugares específicos para apresentação da dança, teatro e a música?
26. Que roupas utilizam para suas apresentações?
27. Existe algum ritual na preparação das roupas?
28. Que tipo de material é utilizado na roupa?
29. Utilizam outros adornos no corpo quando se apresentam?
30. Pintam o corpo para as apresentações?
31. Símbolos que expressam ao produzirem sua arte.
32. Signos que expressam quando produzem sua arte.
33. Quais são suas crenças a respeito da arte *kaingáng*?
34. Com quais aspectos da arte os alunos e professores mais se identificam?
35. Que relação eles estabelecem entre a arte *kaingáng* e a sua vida diária?
36. Existem trabalhos artesanais ou outros distintos para: homens e mulheres, crianças e adultos.
37. Falam a língua *kaingáng*?

38. Como é o uso da língua *kaingáng* com os pais.
39. Existem significados religiosos em suas expressões artísticas e nas apresentações?
40. Se existir significado religioso, quais são?
41. Os alunos gostam de ser índio? Eles manifestam vontade de continuar ou falam em sair da aldeia.
42. Muitos alunos já saíram da aldeia?
43. Qual a profissão que a maioria dos alunos manifesta desejo em seguir?
44. Existe discriminação? Ela é sentida pelos alunos e professores?
45. Os professores acham que ainda vale a pena manter a cultura?
46. O que a comunidade indígena *kaingáng* espera da escola?

F272S FAVARETTO, BEATRIZ

Sobre a significação das aulas de artes para as crianças indígenas
Kaingáng / Beatriz Favaretto – 2009.

108 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2009.

Orientação: Profa. Dra. Graciela René Ormezzano.

1. Educação. 2. Índios Kaingang. 3. Arte – Estudo e ensino. 4.
Índios – Usos e costumes. I. Ormezzano, Graciela René,
orientadora. II. Título.

Bibliotecária responsável Priscila Jensen Teixeira - CRB 10/1867

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)