

## A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA<sup>1</sup>

THE IMPORTANCE OF ART FOR LEARNING AND DEVELOPMENT IN AMERINDIAN SCHOOLING EDUCATION

Maria Christine Berdusco Menezes<sup>2</sup>  
Mariana Mendonça Bernardino<sup>3</sup>  
Marta Chaves<sup>4</sup>  
Rosângela Celia Faustino<sup>5</sup>

### Resumo:

Na escola indígena, a presença da arte nos processos de ensino e aprendizagem tem papel fundamental, uma vez que estimula a articulação entre os etnoconhecimentos e os conhecimentos escolares universais. Tendo como fundamento a teoria histórico-cultural, neste artigo abordamos a educação escolar e o relevante papel que ela exerce na formação humana, ao envolver ações intencionais e sistematizadas que favoreçam a ampliação dos conhecimentos, aliando transmissão, incorporação, criação e expansão de saberes culturais, técnicos e científicos. Discute-se como a arte, presente em todas as culturas humanas e nos currículos escolares, quando conduzida adequadamente, na escola, contribui com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, proporcionando aos sujeitos envolvidos no processo – crianças, jovens e adultos – maiores possibilidades de compreensão e atuação sobre a realidade vivida.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Arte. Teoria Histórico-Cultural.

### Abstract:

Art within the learning and teaching processes of Brazilian Amerindian schooling has an important role due to its enhancement of articulation between daily traditional knowledge and universal knowledge. Foregrounded on the historical and cultural theory, current essay deals with schooling education and the relevant role that it has in the formation of the subject. This is due to the fact that it involves intentional and systematized activities that are an asset for the elaboration/ re-elaboration of various types of knowledge coupling transmission, incorporation, broadening cultural, technical and scientific information. When Art, a factor present in all human cultures and in school curricula, is adequately taught, it contributes towards the high development of higher psychic functions and favors all subjects – children, young people and adults, giving them the highest possibilities in comprehension and action on their experienced.

**Keywords:** Amerindian Schooling Education. Art. Historical and Cultural Theory.

## INTRODUÇÃO

Os estudos, as pesquisas de campo e as intervenções pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Projeto Observatório da Educação Escolar Indígena (OEEI), em escolas de Terras Kaingang e Guarani Nhandewa no Paraná, nos anos de 2010 a 2012, evidenciaram que as

lideranças indígenas, as comunidades, a organização da equipe pedagógica e os professores têm papel essencial na aprendizagem e na formação dos estudantes indígenas. Os pais

<sup>1</sup> Artigo proveniente das ações desenvolvidas no Observatório da Educação Escolar Indígena com financiamento CAPES/INEP/DEB/SECADI. Edital OEEI 01/2009.

<sup>2</sup> Coordenadora pedagógica na educação básica, no Paraná, doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), pesquisadora no Projeto Observatório da Educação Escolar Indígena.

<sup>3</sup> Professora da Educação Básica. Mestranda em Educação PPE-UEM-PR, bolsista do OBEDUC Indígena, UEM-PR.

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil - GEEI/UEM.

<sup>5</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/SC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenadora do Observatório da Educação Escolar Indígena.

que, segundo os dados levantados, apresentam percursos escolares diversos, com pouca formação escolar, têm buscado conciliar os trabalhos familiares nas roças e no artesanato com a frequência das crianças e dos jovens à escola das aldeias.

O levantamento socioeducacional desenvolvido em 2010 com indígenas que tinham entre 15 e 60 anos, em sete Terras, sendo quatro Kaingang e três Guarani Nhandewa, evidenciou que cerca de 60% da população, embora tenha frequentado, por algum período, a escola, tem pouco domínio da escrita e leitura em língua portuguesa e indígena e baixíssimo grau de letramento, entendido aqui como a atividade de uso da leitura e escrita em diferentes contextos sociais.

Com a reelaboração, a partir dos anos de 1990, da política educacional para as escolas indígenas (FAUSTINO, 2006; ANDRIOLI, 2012), houve uma melhoria da qualidade das escolas, com ampliações físicas, reformas, contratação de maior número de professores e servidores indígenas, oferta de níveis mais elevados da educação básica – cerca de 30% das escolas indígenas no Paraná ofertam o ensino médio na própria aldeia a partir da estadualização, ocorrida no ano de 2009.

Os dados nacionais evidenciam que, nas séries ou anos iniciais, “[...] mais da metade dos estudantes estão com idade superior à esperada para o nível de ensino que estão cursando. Deste modo, verifica-se que, nessas séries, 50,4% dos estudantes têm acima de 11 anos de idade” (BRASIL, 2007, p. 21).

Há vários fatores que contribuem para essa situação escolar: condição socioeconômica dos grupos (FAUSTINO, 2006), nível de escolarização dos pais, histórico da educação escolar indígena no Brasil, baixa formação teórico-filosófica, alta rotatividade de professores, desconhecimento em relação a métodos bilíngues de letramento eficientes, bem como ausência de materiais de apoio didáticos diversificados. Somados, esses fatores não favorecem uma ação pedagógica adequada que envolva as artes indígenas nas escolas.

Há um empenho e comprometimento por parte da CEEI/SEED-PR das equipes pedagógicas e dos professores com a educação diferenciada, intercultural e bilíngue, verificados no período da pesquisa, que tem contribuído para uma maior tomada de consciência da comunidade escolar de

que as práticas pedagógicas precisam ser efetivas, no sentido de promover a aprendizagem e a maior participação das crianças e dos jovens nesse processo. Porém, há questões que requerem maior atenção e investigação.

A arte – configurada pela literatura, desenho, pintura, artefatos, música, danças, artesanato – embora presente em todas as culturas humanas e muito evidente nas culturas indígenas, ainda é pouco investigada e desenvolvida nos conteúdos e nas práticas escolares. Acreditamos que o conhecimento, reconhecimento e a valorização das manifestações artísticas estimulam a criatividade humana em suas mais amplas dimensões. Presentes nos processos escolares, com suas múltiplas linguagens, contribui para o desenvolvimento e a formação das funções psíquicas superiores nas quais se incluem a atenção, memória, abstração, generalização, tomada de consciência, dentre outras, favorecendo o ensino e a aprendizagem nas escolas indígenas.

A teoria histórico-cultural, elaborada por Vigotski e colaboradores, na União Soviética a partir dos anos de 1930, por considerar a importância da cultura nos processos de ensino e aprendizagem, pela interação, pelo caráter de aprendizagem coletiva e transformadora, demonstrou, no âmbito do projeto, ser um importante aporte teórico-metodológico para as práticas na educação escolar indígena.

Focando aspectos sobre desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS), formação de professores, mediação pedagógica e maior participação das crianças e dos jovens em seu processo de aprendizagem, o presente artigo discute o papel da escola, da mediação, dos conteúdos e materiais de apoio pedagógico na elaboração, reelaboração e apropriação de conhecimentos pelas comunidades indígenas, tendo a arte como conteúdo, estratégia e recurso didático nas práticas escolares.

## QUESTÕES METODOLÓGICAS

O trabalho de investigação e intervenção pedagógica que deu origem a este texto ocorreu no período de 2010 a 2012, tendo recebido financiamento da CAPES/DEB/SECADI/INEP, por meio do Programa Observatório da Educação Escolar Indígena, Edital 01/2009. O projeto do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etnohistória (LAEE/UEM-PR), envolveu uma equipe

interdisciplinar de pesquisadores, professores da educação básica, acadêmicos de mestrado, doutorado e graduação das áreas de Pedagogia, História, Ciências Sociais, Letras e Artes Visuais, professores, equipes pedagógicas e estudantes indígenas do ensino superior das etnias Kaingang, Guarani e Xetá que habitam terras indígenas no Paraná.

Foram feitas reuniões com as comunidades indígenas, levantamentos, estudos bibliográficos e documentais, pesquisa de campo, ateliês pedagógicos e cursos de formação de professores que atuam nas escolas indígenas, envolvendo temas da arte, história, cultura, língua, alfabetização e letramento em escolas situadas em Terras Indígenas no Paraná. Buscou-se desenvolver ações no sentido tanto de conhecer melhor a realidade educativa das comunidades indígenas como de desenvolver estratégias de melhor inserção destas nos processos de educação formal, uma vez que as comunidades manifestam interesse de que as crianças e jovens adquiram também os conhecimentos escolares sob o argumento de que assim “não sofrerão como nós sofremos no passado”. No levantamento de dados estatísticos nacionais, observou-se alto índice de analfabetismo entre as minorias étnicas (BRASIL, 2010).

No Paraná, inicialmente, cobrindo por amostragem uma população de cerca de 2500 pessoas falantes da língua kaingang e guarani, parcialidade nhandewa, realizou-se pesquisa qualitativa/quantitativa com tabulação dos dados de matrícula, conforme livros de registros escolares, aplicação de questionários, testes de leitura, entrevistas semidirigidas, registros de narrativas tradicionais, observações de campo, Oficinas Pedagógicas de formação de professores (Ateliês Pedagógicos) e elaboração de materiais didáticos bilíngues.

Reuniões técnicas foram realizadas nas aldeias periodicamente, com a organização de uma ação a cada dois meses no período de três anos. Como parceiros ou colaboradores, o projeto contou com as secretarias municipais de educação, os Núcleos Regionais de Educação aos quais as escolas indígenas estão jurisdicionadas, membros das agências regionais da FUNAI, Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI/SEED-PR), professores índios e não índios e equipes de coordenação pedagógica que atuam em Terras Indígenas no Paraná. Destacamos o apoio recebido das direções e equipes pedagógicas

das escolas indígenas envolvidas, o que demonstra a intenção destes profissionais em avançar na construção de uma escola diferenciada.

Nas atividades de seminários e reuniões técnicas, estudos, planejamentos pedagógicos, registros de narrativas com velhos indígenas, workshops e ateliês pedagógicos, foram levantados temas de interesse dos grupos indígenas, visando à seleção e preparação de materiais de apoio que, após sistematizados e preparados como materiais didáticos, foram utilizados nas intervenções pedagógicas. Estas ocorreram no período de 2010 a 2012, totalizando dezesseis intervenções de vinte e quatro horas/aula, sendo oito nas Terras Indígenas Faxinal, Ivaí, duas em Mococa, uma em Queimadas, outra no Apucarantina e as demais nas Terras Indígenas Guarani Nhandewa do norte do Paraná e na Terra Indígena São Jerônimo que congrega grupos familiares das etnias Guarani, Kaingang e Xetá.

Os temas selecionados relacionavam-se à cultura, narrativas tradicionais, línguas e histórias indígenas, terra, saúde e trabalho. Disponibilizaram-se aos participantes excertos de textos teóricos, obras de literatura, papéis, músicas, informações técnicas, documentários relacionados aos temas e materiais de papelaria. Desenvolveram-se atividades de pesquisas, discussões, contação de histórias, escrita e reescrita de textos, ilustrações, registros de memória dos velhos, transcrições, sistematização, caixas que contam histórias, livretos, mapas, produção de DVDs e elaboração de versões bilíngues em forma de materiais (escritos, sonoros e áudio), que passaram a compor um acervo de materiais didáticos bilíngues experimentais a serem avaliados pelas comunidades e utilizados nas escolas indígenas.

### **ARTE E ESCOLA ENTRE OS GRUPOS INDÍGENAS KAINGANG NO PARANÁ**

No decorrer do projeto, as culturas indígenas e as formas como a escola se insere nas comunidades foram os elementos de destaque. Concomitantemente ao levantamento de dados para melhor compreensão da realidade, foram sendo elencados, com as equipes pedagógicas, professores e lideranças indígenas, temas de discussão que giraram em torno da política educacional atual e do modo como a escola pode contribuir para a organização sociocultural atual

dos povos Kaingang, Guarani e Xetá no Paraná e fortalecê-la. Um dos principais pontos levantados de forma unânime pelos participantes, independentemente da etnia, foi a preocupação com a aprendizagem da leitura, escrita e matemática que as comunidades indígenas avaliam precisar melhorar. Foram registrados relatos de como se utilizam dos conhecimentos escolares no dia a dia, nas aldeias e quando, nas cidades, participam de ações que envolvem os interesses étnicos.

Nesse sentido, foram organizadas oficinas de formação de professores nas próprias escolas indígenas para que se viabilizasse a maior participação comunitária possível nos diversos assuntos escolares. Nestas, foram feitas exposições dialogadas, apresentados dados estatísticos, elaborados desenhos, cartazes, jogos etc., utilizando-se de diferentes linguagens que pautaram as preocupações apresentadas com o intuito de problematizar os temas do ensino e da aprendizagem, da presença das línguas indígenas na escola e da escolha dos conteúdos.

Tendo como fundamentos os pressupostos da teoria histórico-cultural e os escritos de Vigotski (1987), buscou-se evidenciar que a linguagem escrita, condicional e abstrata não é facilmente compreendida pela criança e esta, muitas vezes, não entende por que é necessário escrever. Segundo a teoria, isso se manifesta, sobretudo, nos casos em que a criança escreve tarefas sobre temas escolares, de forma individual, em sua carteira, a partir das orientações do professor. Vigotski observou que os temas apresentados pela escola, na maior parte das vezes, costumam ser alheios à sua compreensão, não instigam a imaginação, os sentimentos nem as vivências infantis. Em muitas situações, não se mostram às crianças exemplos de como podem escrever o que falam, o que sabem, o que vivenciam, o que gostam e, muito raramente, o trabalho com a escrita se relaciona com algum fim compreensível para as crianças, próximo a elas e ao seu alcance.

Para Vigotski (1987), procedendo desse modo, a escola pouco estimula a criação literária da criança. Em muitas situações, suprime a beleza, a peculiaridade e o brilho da linguagem infantil, obstaculizando o domínio da linguagem escrita como meio especial de expressar suas ideias, seus sentimentos e impondo às crianças o “jargão escolar” que injeta, mecanicamente, uma linguagem artificial e livresca dos adultos. No

caso da educação escolar indígena, essa linguagem livresca dos adultos decorre de uma cultura que eles pouco conhecem e que não vivenciam. Assim, muitas vezes, a criança escreve mal, não escreve, faz e compreende monossílabos escritos porque não tem sobre o que escrever. Para Vigotski (1987), quando as crianças têm sobre o que escrever, o fazem com toda seriedade.

Nesse sentido, o teórico salienta a necessidade de habituar a criança a escrever sobre o que ela conhece bem, sobre o que tenha meditado muito e profundamente. Para ele, nada é mais nocivo que impor temas sobre os quais a criança tenha pensado pouco e dos quais não saiba o que dizer. Isso equivaleria a educar para escritas vazias, superficiais.

Vigotski salientou, desde seus primeiros estudos, no início do século XX, que a criança escreve melhor sobre aquilo que mais lhe interessa, sobretudo quando conhece bem o tema. Não se deve solicitar-lhe que escreva sobre o que não sabe, o que não lhe interessa, pois, assim, suprime-se nela a capacidade de se tornar escritora (VIGOTSKI, 1987). Em seus estudos, o autor constatou que as atividades escolares, muitas vezes, consistem em habituar apressadamente a criança a expressar-se na linguagem dos adultos e não em ajudá-la a elaborar e amadurecer a própria linguagem literária. No caso das crianças indígenas, além de todas as questões relevantes sobre a escrita apresentada pelo teórico, há ainda o fato de vivenciarem outras organizações socioculturais, falarem outras línguas, sendo assim, portadoras de outros conhecimentos que ainda não foram devidamente investigados pela academia.

Dessa forma, acreditamos ser de extrema relevância a presença da arte, das vivências e experiências das crianças na escola indígena, uma vez que esta se expressa por diferentes linguagens, faz parte de seu dia a dia e compõe um amplo repertório de conhecimentos infantis. Por esta razão, quanto mais conhecimento e compreensão os pedagogos, diretores, professores índios e não índios possuírem sobre o papel da arte no processo de criação e aprendizagem escolar, maior comprometimento poderão ter e mais a escola estará em condições de desenvolver um trabalho que favoreça o conhecimento tradicional, a criatividade, a aprendizagem coletiva, a reflexão, o sentimento e a participação da criança em seu processo de aprendizagem escolar.

Tradicionalmente, a arte faz parte do trabalho, da produção da vida dos grupos humanos, sendo vivenciada e experienciada por todos, evidenciando elementos sociais fundamentais, processos e estruturas complexas com beleza e expressividade que só podem ser compreendidas por meio da percepção estética. Esta, por sua vez, não é natural nem inata, é desenvolvida e aprendida. Nesse processo, a mediação do adulto é fundamental para a aprendizagem infantil. Ao participar da vida de seu grupo social, a criança passa a conhecer e se apropriar do que foi produzido pelas gerações passadas e isso lhe permite o desenvolvimento, a compreensão e atuação no mundo que a cerca, instrumentalizando-a para com ele interagir intensa e criticamente.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores origina-se nas relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o meio vivido, na organização sociocultural dos grupos humanos, mediados pela linguagem. Nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos, as condições sociais objetivas de vida promovem a criação de sistemas simbólicos. Denota-se daí que todas as atividades humanas, tanto espontâneas como dirigidas, são mediadas por signos (sendo um dos principais, a linguagem) que operam como instrumentos por meio dos quais os grupos ampliam as possibilidades de ação/transformação da natureza e de si próprios.

Por meio da linguagem o ser humano realiza abstrações, generalizações, comunica-se, nomina e sistematiza. Estas ações promovem saltos qualitativos na organização e explicação do mundo, atuando dinamicamente na formação da consciência humana. Nesse sentido, a palavra, os gestos, atitudes, movimentos corporais funcionam, desde a mais tenra idade, como elementos mediadores e de intercâmbio entre o adulto e a criança. Comunicando-se com membros de seu grupo sociocultural, a criança acessa elementos do meio circundante e dele vai se apropriando.

A arte, como uma importante linguagem humana, tem grande significado na aprendizagem. Para Lukács (apud FREDERICO, 2000, p. 301), a especificidade da arte consiste no reflexo antropomorfizador da realidade, sendo uma atividade que parte da vida humana e pode contribuir para um conhecimento verdadeiro dos seres humanos e da sociedade. A arte é, assim,

uma forma de expressão da realidade concreta em que se vive e favorece o conhecimento de uma forma especial, uma vez que trabalha com o reflexo estético, a imaginação, o sentimento, a beleza e a criação.

Embora com grande significado humano, o ensino da arte na escola só foi instituído no Brasil, na década de 1970, pela Lei 5692/71, mantendo-se após a Constituição de 1988, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB - Lei 9.394/96, que assim o define, em seu artigo 26, § 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Porém, analisando a formação do professor, a carga horária destinada no currículo escolar, a ausência quase total de materiais de apoio adequados e de pesquisas, constata-se que tal formação não é devidamente valorizada nas instituições educativas. Se é assim nas escolas de forma geral, essa situação se agrava na escola indígena por uma série de fatores.

Diferentemente da sociedade capitalista (TROJAN, 1996), a arte indígena não pode ser compreendida separadamente da vida, pois ela faz parte do trabalho, das manifestações religiosas e do cotidiano, que envolve o nascimento, a religiosidade, a morte, as festas, as curas, os conflitos e tantos outros elementos da vida em comunidade.

Os Kaingang, de forma geral, expressam, em suas narrativas, olhares, gestos, condutas e ilustrações, uma refinada percepção e interação com a realidade vivida. Desenham, no artesanato e em situações escolares, com muita beleza e criatividade, os elementos que lhes são significativos e que compõem o seu dia a dia.

O que tem sido chamado de artesanato é uma atividade de trabalho feita há muito tempo pelos Kaingang. Antigamente, os artefatos produzidos eram utilizados majoritariamente como utensílios domésticos. Há registros sobre a cerâmica, tecidos de fibras, armas, pilões, vasilhas, pinças, adornos em geral e, mais expressivamente, sobre os cestos e balaio, de inúmeros formatos e tamanhos, que serviam para a coleta, o transporte e a conservação de alimentos. Para exemplificar, no período de abundância do pinhão, o que era coletado, além do que seria consumido, colocava-se em um balaio grande e amarrava-o cheio às margens de um rio,

em água corrente. Essa técnica permitia que os grupos tivessem pinhão fresco quase o ano todo.

Para a coleta e o transporte do mel, os cestos de taquara eram forrados com folhas de espécies de bananeiras. Quando se pescava em abundância, os peixes eram pré-assados na beira dos rios, armazenados em balaios forrados e transportados. As sementes de milho eram conservadas diretamente nas espigas sob a fumaça do fogão ou em cestos, misturadas com cinzas, para protegê-las de carunchos e outros insetos daninhos. Outras técnicas e utensílios eram usados para a coleta, o transporte, a preparação e conservação do milho, da mandioca, da batata, dos peixes, do feijão, das frutas, sucos, entre outros.

Atualmente, esses utensílios “artísticos” são produzidos, principalmente, para a comercialização e troca, passando a representar importante fonte de renda e sustentabilidade das comunidades. Esta é uma atividade em que todos da família participam, sendo marcante a presença das crianças em todas as fases do processo, desde a identificação e retirada da matéria prima, o tratamento, o armazenamento, a pintura, a confecção das variadas peças até a venda em diferentes cidades, ou seja, a arte para os Kaingang é trabalho, faz parte da vida e suscita muitas aprendizagens.

É relevante que se investiguem os processos de ensino e aprendizagem adjacentes às práticas familiares. As peças pequenas, como os pequenos cestos, alguns chapéus e balaios, são elaborados geralmente pelas crianças, que aprendem sua confecção, sobretudo por meio da observação das atividades dos mais velhos, configurando aquilo que chamamos, conforme a teoria histórico-cultural, de mediação. Em vários momentos do dia, nas aldeias ou nas cidades onde ficam alojados nos períodos de venda, as crianças kaingang vão tecendo e criando as próprias peças, ao mesmo tempo em que participam dos cuidados com as crianças mais novas de seu grupo familiar e auxiliam em todas as tarefas realizadas pelo grupo.

Com a escassez de matérias primas naturais no Paraná (taquara, cipós, sementes), a atividade não cessou. Têm sido usados plásticos, sobras de fitas que coletam em fábricas de móveis e outros materiais que permitem a reprodução do trançado tradicional Kaingang. Em tempos passados, tinturas naturais eram extraídas de plantas, raízes e cipós e usadas no adorno da taquara (*Bambusa*

*vulgaris*). Com o desmatamento que tem levado à escassez dessas espécies nativas, os Kaingang utilizam anilina e fios de plástico de variadas cores, mantendo, diversificando e ressignificando suas tradições. O professor Kaingang, da TI São Jerônimo, Ademir Fidêncio, explicou como era a arte de produzir cores:

Antigamente os Kaingang usavam tinturas naturais. Para a cor vermelha era usada a folha seca de cipó. Tinha que ferver o cipó junto com a taquara destalada, em uma panela grande. O amarelo era conseguido com a utilização da raiz de uma árvore. A tonalidade era definida pela forma de preparar. Quando os índios queriam um tom mais forte, socavam a raiz no pilão antes da fervura na panela. (Entrevista com Ademir da Silva Fidêncio, alfabetizador indígena, concedida à Rosângela Celia Faustino, 2010).

O grafismo apresenta diferentes desenhos e uma riqueza de detalhes que, geralmente, expressam elementos do entorno, vivenciados no dia a dia. São poucos os estudos que contribuem para uma melhor compreensão sobre essa prática (SILVA, 2001). A pesquisa do Observatório da Educação escolar Indígena evidenciou que o artesanato, embora seja uma prática recorrente dos Kaingang, Guarani e Xetá no Paraná, em várias aldeias, está circunscrita a alguns grupos familiares que enfrentam dificuldades para a manutenção dessa atividade, devido, principalmente, à falta da matéria prima. Muitos indígenas têm procurado empregos remunerados nas fazendas e cidades do entorno.

Juntamente com os processos de perda de territórios e aldeamento em pequenas áreas, com o desmatamento, a instalação de indústrias com seus dejetos que poluem rios e solos das aldeias e o crescimento das cidades sobre as terras demarcadas, poucos grupos familiares têm conseguido viabilizar a sustentabilidade por meio de práticas tradicionais.

É fundamental que a escola observe estas questões que permeiam o cotidiano das comunidades indígenas na atualidade, oportunizando diálogos e práticas que tenham significado nos diferentes contextos vividos e desenvolvendo ações que envolvam efetivamente as crianças, como meio de contribuir para suas

aprendizagens e seu desenvolvimento físico, emocional, estético e intelectual.

### **A ARTE E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO HUMANA**

Para Vigotiski, há um envolvimento mútuo entre o biológico e o cultural na constituição humana. Para nos tornarmos essencialmente humanos, necessitamos do convívio social, do coletivo. Nesse processo, Vigostski (1991) ressalta a importância da mediação do adulto mais experiente, no processo de aprendizagem e desenvolvimento físico e intelectual das crianças. Mediação esta que, de forma estruturada e organizada, proporciona, juntamente com o auxílio de instrumentos e sistemas de signos (como, por exemplo, a linguagem), um maior e mais completo desenvolvimento. Como, na sociedade atual, as crianças têm passado grande parte de seu tempo na escola, o papel do professor como mediador e o dos signos como representações são fundamentais na educação.

Como a Arte é toda forma possível de expressar vida, o coletivo, o trabalho, os sentimentos, as emoções, tristezas, alegrias... Isso demonstra que as culturas têm a capacidade de humanizar o ambiente habitado e tudo o que toca, criando formas cada vez mais diversificadas de atender suas necessidades de vida. Em cada período da história da humanidade, a arte vem retratando, por meio da música, da escultura, do teatro, da dança e das obras visuais, os acontecimentos do cotidiano. Sendo uma produção humana, não se desvincula da realidade social e cultural de cada época em que é produzida. Assim como os seres humanos, ela passou e passa por diversas transformações.

Desde os primórdios da civilização, as inúmeras culturas se expressam de diferentes maneiras e por distintas linguagens. Muitas dessas expressões ficaram registradas em “[...] papel, pedra, pele de animais, argila, vinil ou celulose [...] dado o caráter universal desse fazer. Esses registros são o substrato da história da humanidade”. (COSTA, 2004, p. 136). Os registros são as fontes, fundamentais para a ampliação do entendimento da história e as transformações pelas quais a humanidade, com suas diferentes culturas, passou e vem passando.

A atividade humana é essencialmente criadora, resulta da ação intencional do

homem para transformação da realidade, para responder de forma cada vez mais satisfatória às suas necessidades básicas de sobrevivência e a tantas outras que são criadas no seu processo de humanização. (TROJAN, 1996, p. 91).

O conhecimento sobre o papel e aspectos históricos da Arte nas diferentes culturas é essencial, principalmente na sociedade atual, uma vez que o sistema de mercado operou a separação entre o trabalho e a vida, colocando a arte como uma mercadoria a ser vendida e comprada no mercado (TROJAN, 1996). Nesse sentido, torna-se ainda mais relevante e essencial o trabalho com arte na formação escolar, principalmente com as crianças que se encontram no início de seu processo de conhecimento e formação.

A arte é fundamental para a formação humana porque contribui para o que a educação e a psicologia chamam de desenvolvimento de processos psíquicos superiores (capacidade essencialmente humana de imaginar, perceber, memorizar, admirar, se concentrar). Os sentimentos de humanidade não existem no ser humano logo que nasce, eles são formados pela convivência e educação que o sujeito recebe, com as situações nas quais interage no meio vivido. Na atualidade, a escola, em Terras Indígenas, tem sido um lugar onde ocorrem, intensamente, amplos processos de interação, devido ao maior contato entre pessoas de diferentes grupos familiares, por isso, essa instituição tem tido um papel relevante na vida das crianças indígenas.

### **A ARTE NA APRENDIZAGEM ESCOLAR DA CRIANÇA**

Quando professores e demais membros responsáveis pela educação escolar discutem nas escolas a importância do trabalho com arte, principalmente para o desenvolvimento da criança das séries ou dos anos iniciais, o que se ouve com frequência é que o trabalho com a arte, fundamentalmente nesse período, é importante porque proporciona à criança o desenvolvimento da coordenação motora<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> O desenvolvimento da coordenação motora para atividades escolares é fundamental. Geralmente nas escolas a priorização das atividades que contribuem para esse desenvolvimento está relacionada às aulas de educação física e arte. Nas aulas de arte, as atividades são de recortar, colar, pintar... Tais atividades são fundamentais e contemplam um

Convém ressaltar que o foco na coordenação motora acontece, quando não existe por parte dos professores conhecimento aprofundado para compreenderem o amplo desenvolvimento obtido por meio do trabalho com arte na escola. Ele não se restringe apenas à coordenação motora, mas contribui em todos os aspectos: físico, emocional, psicológico e, fundamentalmente, no aspecto cognitivo da criança. Entre grupos indígenas, a criança desenvolve a coordenação motora, brincando, interagindo em situações cotidianas, participando das atividades religiosas, festivas e de trabalho em que seu grupo familiar está envolvido, de forma que o ensino da arte na escola, se estiver restrito a essa função, ficará empobrecido.

Em termos curriculares, as Diretrizes da Educação Básica (PARANÁ, 2008, p. 56) definem que

A Arte é fonte de humanização e por meio dela o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social; percebe-se e se interroga, é levado a interpretar o mundo e a si mesmo. A Arte ensina a desaprender os princípios das obviedades atribuídas aos objetos e às coisas, é desafiadora, expõe contradições, emoções e os sentidos de suas construções. Por isso, o ensino da Arte deve interferir e expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçar o espírito crítico, para que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica.

Sobre o aspecto cognitivo desenvolvido neste trabalho, é interessante destacar o uso da imaginação. Muitos dos desafios encontrados pelas crianças, quando lhes parecem difíceis, são enfrentados por elas com o uso da imaginação. Conforme Mukhina (1995, p. 294), “A imaginação em constante funcionamento amplia o conhecimento que a criança tem do mundo circundante e lhe permite extrapolar os limites de sua experiência pessoal.”

A arte, enquanto uma área do conhecimento que contribui para o desenvolvimento da criança, é representada por símbolos que as enriquecem e completam. Para Mukhina (1995), um símbolo é um signo. Os símbolos expressam algo, como, por

exemplo, as marcas nas árvores, os rastros, o tipo de madeira usada nos fogos, os tipos de enterramento, o grafismo, as formas cerâmicas, as pinturas corporais, os artefatos... expressavam e expressam, para os grupos indígenas, sinais, regras, comunicando informações fundamentais para a vida cotidiana.

Nas cidades, hoje, as placas de trânsito expressam regras para o convívio no trânsito, pois “Qualquer tipo de signo serve para a comunicação entre humanos, substituindo certos objetos, fenômenos, relações ou propriedades reais por outros simbólicos” (MUKHINA, 1995, p. 139). Segundo a autora, “As sociedades criaram enormes sistemas de signos, como a linguagem, os símbolos matemáticos ou os vários ramos da arte, que refletem o mundo em quadros, em melodias e em movimentos de dança” (MUKHINA, 1995, p. 139).

A importância da assimilação dos signos pela criança se dá, também, do ponto de vista da educação escolar, pelo fato de que, quando ela consegue compreender que um objeto pode ser substituído por outro, ou por uma palavra, desenho ou outra forma de representação, a partir desse momento, ela dá um salto quantitativo e qualitativo em seu desenvolvimento. Isso porque desse momento em diante ela possuirá ao seu alcance instrumentos para construir ou ampliar os próprios meios de comunicação, seja por meio da fala ou da escrita.

É possível afirmar que a arte possui diversas áreas e possibilidades de ações escolares, mas é fundamental aos mediadores/professores que estes tenham uma formação ampla para melhor organizar tal trabalho e não correr o risco de reduzir a arte a passatempo, como um caminho de manter as crianças ocupadas, ou ainda como uma “ponte” para chegar à escrita alfabética. É necessário que se compreenda a profundidade e o significado das diferentes expressões artísticas no ensino e na aprendizagem. Dessa forma, por exemplo, quando se possibilita

[...] às crianças o conhecimento das obras de arte, o professor pode levá-las ao confronto de idéias e a concepções presentes nelas, promovendo, assim, educação que torna possível aos sujeitos se apropriar e operar com o conhecimento adquirido (de qualquer natureza), estabelecendo e realizando análises, relações, comparações, deduções etc.

---

planejamento escolar; contudo, o que estamos enfatizando é que o ensino da arte e sua contribuição para a formação humana não passa somente pela realização dessas atividades.

(BARROCO, 2007 apud BARROCO; CHAVES, 2008, p. 147).

A arte enquanto linguagem é essencial na Educação Escolar Indígena, uma vez que faz parte da história e da vida desses povos, com muita ênfase no cotidiano dos grupos étnicos. Estudiosos afirmam que, na obra de arte, se encontram presente, passado e futuro. Presente, pois a arte não é desligada do contexto social no qual se encontra; passado, pois não esconde traços de uma história que lhe dá sentido; e futuro, pois a arte ao longo do tempo transforma e é transformada pelo homem. (CHAUI, 2005).

A Arte faz parte da vida humana, sendo uma rica e diversificada forma de comunicação, de expressão. Ou seja, grande parte da vida dos grupos humanos está relacionada à arte. Essa relação é profunda nas populações indígenas, pelo fato de terem resistido, com muita luta, à sociedade capitalista, mantendo e desenvolvendo estratégias destacadas no artesanato, na música, na dança, nas narrativas e menos focadas na escrita propriamente dita.

Não fazem objetos que servem só para serem contemplados. Tudo que fabricam tem que ser bonito e, além de bonito, bom. O que é bonito é bom porque foi feito segundo as regras da cultura. Uma pintura facial é bonita quando reflete o estilo específico do grupo, o desenho certo usado pela pessoa certa, e que permite identificar essa pessoa como pertencente a este grupo. (VIDAL; SILVA, 1995, p. 374).

Conforme Vigotsky<sup>7</sup> (2007), as experiências vividas, as lembranças do passado, a imaginação de como aconteceu um fato, os pensamentos criam novas imagens e desenvolvem ações que podem ser planejadas, combinadas e criadas. Os processos criadores se manifestam já, com todo o vigor, desde os primeiros anos de vida, pois podemos encontrar processos criadores que se refletem, principalmente, nas brincadeiras e nos jogos infantis.

Na relação de aprendizado, a imitação é um elemento importante. Ela é constitutiva do próprio objetivo dessa

relação, na medida em que possibilita à criança, sob orientação do adulto, apropriar-se de modos de elaboração e de modos de dizer fixados culturalmente e cuja utilização ele ainda não domina autonomamente, nem compreende em seus princípios. (FONTANA, 1997, p. 124).

Para Fontana (1997), cabe à Pedagogia a elaboração de métodos de ensino eficientes para o aprendizado da criança que frequenta a escola, que se relaciona com diferentes áreas do conhecimento. A elaboração do processo de criação se forma a partir das experiências e do conhecimento tradicional aprendidos nas relações cotidianas e vivenciadas pela criança. Quando os conhecimentos tradicionais são articulados com os conhecimentos universais e apresentados pela escola, possibilita-se que a criança amplie seus pensamentos, apropriando-se de novos conceitos, tendo, assim, amplas possibilidades de organizar a própria atividade intelectual.

As desigualdades sociais produzidas pela sociedade capitalista, a expropriação das terras e riquezas, a acumulação e exploração do trabalho, provocam diferenças na sociedade e no ambiente. Por meio da educação escolar, é possível a compreensão ampla da realidade vivida. Intervenções pedagógicas planejadas podem estimular os indivíduos a ações conscientes, refletidas, dialogadas.

Segundo Vygotsky, é no curso de suas relações sociais que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as internalizam como modos de ação/elaboração 'próprios' [...], constituindo-se como sujeitos. (FONTANA, 1997, p. 11).

A criança reconstrói internamente o que está ao seu redor por meio de um sistema de signos carregados de mensagens e formas presentes no seu cotidiano. Nesse sentido, os conceitos devem ser organizados dentro de uma lógica socialmente construída. É impossível conceber a atividade mental desligada da significação, da compreensão das condições reais, que são determinadas pelo contexto social, pois os seres humanos estabelecem relações conjuntas com a natureza e

<sup>7</sup> O nome desse autor varia de acordo com a tradução da obra, por isso, encontra-se nesse texto a grafia Vigotiski e Vygotsky.

com o que produzem. É, portanto, fundamental apresentar à criança meios e experimentos para ampliar a sua imaginação e criação, dando-lhe condições de argumentar de maneira clara.

Brecht (1993) diz que a escola deve se efetivar “[...] como um cenário que instiga para os desafios, ou atua em favor de que todos se apropriem das grandezas da ciência e do belo, materializado por meio da arte” (CHAVES, 2008, p. 77).

Considerando que, por meio das diferentes formas de arte, ensinam-se e aprendem-se não apenas conhecimentos artísticos, como também diversos saberes elaborados historicamente por diferentes grupos humanos, voltamos a atenção à arte na educação escolar por seu papel relevante na aprendizagem, desenvolvimento e constituição de identidades, tendo em vista ser essencial, principalmente como linguagem, comunicação, transmissão, transformação e preservação da história e das culturas humanas.

### A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Diante do exposto, entende-se a necessidade de uma breve abordagem sobre o histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil. As análises que versam sobre o tema são interdisciplinares, o que, em nossa visão, contribui para seu enriquecimento e, de maneira geral, salientam que, a partir da década de 1970, a política de integração, que buscava assimilar as populações indígenas aos padrões da cultura europeia, começa a perder espaço. O reflexo desse contexto pode ser visto na gama de abordagens dirigidas por antropólogos, historiadores, pedagogos, linguistas, dentre tantos outros estudiosos que se debruçam sobre a questão.

Em um esquema didático, podem-se verificar diferentes fases na educação escolar indígena no Brasil:

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a

formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal. (FERREIRA, 2001, p. 72).

Como se percebe, a educação escolar foi introduzida nos aldeamentos indígenas como um dos elementos que propiciaria a adoção mais rápida de signos ocidentais e a inserção dos grupos na sociedade mercantilista. Essa instituição manteve-se majoritariamente nas mãos de missões religiosas até que, no final do século XIX, a escola elementar se consolida na França pós-revolucionária e se expande por diversos continentes. Embora a escrita sempre tenha atraído a atenção das comunidades tradicionais e sobre elas exercido seu fascínio, devido ao aparato regulador da escola burguesa, por longos períodos, a instituição foi refutada pelos grupos étnicos.

Antes de 1970, as políticas possuíam um caráter explícito de integração, ou seja, de incorporação/integração. Como exemplo, poderíamos citar a educação dos jesuítas por volta dos séculos XVI e XVIII (objetivando a catequização dos indígenas); as políticas de integração do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) durante os anos de 1910 até 1960; a Constituição de 1934; a Conferência da UNESCO de 1951 (com sua proposta de educação bilíngue); até chegarmos à Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho, de 1957, no pós-guerra, onde, devido a uma série de acontecimentos (FAUSTINO, 2006), discutiram-se a proteção e a integração dos povos indígenas à sociedade brasileira.

A partir de 1970, registram-se a presença e a manifestação de organizações indigenistas não governamentais e do movimento indígena com relação à educação escolar indígena. No período da abertura política iniciado nos anos de 1980, o Estado passa a elaborar legislações novas sobre a matéria. Destacamos os documentos a seguir: o Decreto nº 26 de 1991, por meio do qual o Ministério da Educação (MEC) se torna o órgão responsável pela educação escolar indígena; as Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994); a Lei 9394/96,

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001, com um capítulo que versa sobre a Educação Escolar Indígena); A resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação; a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena de 2004 e o Decreto Presidencial 5.051 de 2004, que promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Ao se discutir a educação escolar indígena, além das políticas educacionais, é necessário destacar o papel da escola nesse processo. Os povos indígenas possuem, em cada etnia, processos próprios de educação, denominados educação indígena, com diferentes formas de interação que ocorrem nas situações vividas. Com as perdas territoriais e o aldeamento muitas tradições tiveram de ser abandonadas, outras vão se modificando devido ao caráter ativo das culturas humanas e às dinâmicas estruturais nas quais as comunidades estão envolvidas. É recorrente na fala de lideranças dos *kofá* (velhos kaingang), dos *tudjá* (velhos guarani) e de lideranças religiosas que, com o avanço das cidades por sobre suas terras, os mais novos se desinteressam pelas tradições e que a escola pode ser um espaço onde estas questões sejam colocadas e analisadas.

Nesse sentido, caberia à escola diferenciada proporcionar espaço para que essas questões venham à tona com mais frequência, sejam discutidas e refletidas pelas comunidades. Com a legislação atual, a partir dos interesses coletivos, projetos educativos podem ser reelaborados e contar com a participação comunitária. A própria gestão da escola pode ser colocada em discussão, uma vez que as populações indígenas estão respaldadas pelos direitos à diversidade.

Cabe ressaltar que esta não é tarefa fácil, uma vez que a escola, na sociedade burguesa, cumpre a função de reproduzi-la ideologicamente, buscando formar cidadãos disciplinados ao trabalho assalariado, ao consumismo e ao individualismo.

Porém esta realidade não é imutável. As contradições do sistema e as lutas sociais possibilitam que a escola possa ser apropriada pelas classes e grupos excluídos, tornando-se um espaço privilegiado de formação e redefinição social, conforme explicitou Gramsci no início do século XX. Esse autor argumentou sobre a necessidade da criação de uma escola humanística livre, sem dogmas, sem controle da sociedade

capitalista, que potencializasse o desenvolvimento da inteligência, com uma formação consciente que busque a liberdade. Nesse sentido, a escola seria um local privilegiado onde todos podem aprender de acordo com o próprio ritmo, com os próprios erros, habituando-se à investigação, aos estudos, ao diálogo das ideias e à exposição de suas convicções.

Na concepção de Gramsci, o conhecimento é histórico, abrange diferentes olhares e concepções, devendo a escola prescindir de uma única abordagem livresca, mecânica e reprodutivista. Em relação à arte, afirmou:

Queremos que todos disponham, de igual modo, dos meios necessários para educar a própria inteligência, para dar a toda a coletividade os maiores frutos possíveis do saber, da pesquisa científica, da fantasia que cria a beleza na poesia, na escultura, em todas as artes. (GRAMSCI, 2004, p. 143).

A atual proposta de educação indígena intercultural e bilíngue informa que, além do reconhecimento das diferenças, as escolas entre os povos indígenas devem propiciar oportunidades para que as diferentes culturas possam se expressar e se reproduzir. Nesse sentido, é fundamental e significativo o papel da escola nos Territórios Indígenas. Cabe refletirmos sobre como a Arte tem sido apresentada nessa modalidade de educação e qual tem sido seu papel como área do conhecimento.

### **A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ATUAL E AS EXPERIÊNCIAS DOS PROJETOS**

A arte é pouco estudada em seu aspecto técnico nas escolas indígenas (BRASIL, 1998), mas tem ressaltada sua relevância ao considerar-se que

As produções artísticas dos povos indígenas são um meio de comunicação de aspectos de cultura, da vida social e da vida do mundo, por intermédio dos objetos, das danças, da pintura corporal e dos cantos, são transmitidas e/ou registradas as lembranças os acontecimentos dos mitos as referências de parentesco, a existência e o aspecto

dos seres sobrenaturais. (BRASIL, 1998, p. 288).

Segundo as Diretrizes curriculares de Arte, “[...] o ensino da Arte, fundamentado no *conhecimento estético*, amplia os conhecimentos e experiências do aluno e o aproxima das diversas representações artísticas do universo cultural” (PARANÁ, 2008, p. 12). O Documento informa que, na educação básica, a Arte deve ser enfocada como forma de humanização, fazendo ligação entre arte, sociedade e seu contexto histórico, sendo abordadas as concepções: arte como ideologia, conhecimento e trabalho criador.

A Arte, como ideologia, revela as ideias, crenças e os valores de uma sociedade, presentes nas maneiras de agir e pensar dos seres humanos, seu jeito de ser, seu estilo, ou seja, todas as atividades humanas. A Arte, como forma de conhecimento, revela aspectos da realidade tanto do indivíduo que a criou, como da sociedade em que vive. “A arte como forma sensível apresenta não uma imitação da realidade, mas uma visão do mundo socialmente construída, através da maneira específica com que a percepção do artista a apreende (PARANÁ, 2008, p. 15)”.

O conhecimento sobre obras de arte produz reflexão quanto à realidade diante dos fatos da vida, sejam eles individuais, sociais, históricos, políticos ou religiosos, pois é possível reconhecer, por meio dos símbolos e da estética, a sociedade a que pertencem.

Para o RCNEI (BRASIL, 1998), a estética nas produções dos objetos nas sociedades indígenas, além da tecnologia utilizada na fabricação de cestarias, nos trançados e na cerâmica, são produtos carregados de simbologias sobre a vida e revelam aspectos tanto individuais do artista/artesão como da cultura, forma de identidade e afirmação étnica. “Os povos indígenas, [...] se diferenciam entre si das demais culturas pela maneira de realizar suas festas, de fazer música, de construir a casa, de explicar sua origem, de relacionar-se com a natureza e com o mundo sobrenatural” (BRASIL, 1998, p. 287).

As produções artísticas nas comunidades indígenas se constroem com conhecimentos adquiridos e transmitidos a partir de valores, regras e técnicas estabelecidas, representam a memória do indivíduo, da família e da sociedade. “Ela é constantemente elaborada e reelaborada, ao longo do tempo e através do espaço, e seu

dinamismo acompanha a própria vida da sociedade produtora” (BRASIL, 1998, p. 288).

A arte, em todas as culturas está relacionada a algum tipo de aprendizagem que envolve a explicação verbal, a observação, o ver fazer e a ação de fazer. As transformações que ocorrem nas culturas indígenas – e que também acontecem nas demais culturas – podem ter várias causas, entre elas, o maior ou menor contato com outras sociedades, indígenas ou não-indígenas. Muitas vezes as mudanças provocam o desaparecimento de certas manifestações artísticas; em outros casos, elas trazem elementos enriquecedores da arte, surgindo produções de boa qualidade, com força expressiva e que possuem uma estreita relação com o modo de vida atual de um indivíduo, de uma família ou de uma comunidade. (BRASIL, 1998, p. 290-291).

Entende-se que a Arte é fundamental para a construção do pensamento humano, pois está ligada à vida, é meio de expressão e comunicação; portanto, a Arte é trabalhada na escola com conteúdos que lhe são próprios e que mostram as particularidades de cada modalidade artística, também nas escolas indígenas.

[...] outros aspectos estão relacionados intimamente com as produções artísticas, como a percepção, a criação, a fantasia, a imaginação, a reflexão, a emoção, o sentimento. Tais aspectos, tratados adequadamente, propiciam o desenvolvimento de potencialidades individuais que também são fundamentais à construção de outros conhecimentos. [...] A compreensão da arte como uma forma de expressão e comunicação, presente em diferentes sociedades possibilita trabalhar melhor as diferenças, o que beneficia os alunos tanto nas relações pessoais, em situação de contato com outros povos, quanto na valorização das produções de sua própria cultura. Permite compreender, ainda, que todos os seres humanos possuem as mesmas capacidades de criar, expressar ideias, imaginar, ser sensível, ter emoções, ter competência para desenvolver técnicas elaboradas, selecionar materiais e ampliar a percepção do mundo em que vivem. (BRASIL, 1998, p. 292-293).

Diante do que foi exposto, pode-se perceber que a política educacional atual destaca a importância da Arte no desenvolvimento e na formação da criança, à medida que ela interage e aprende no meio em que vive, observando, analisando e construindo o pensamento a partir de atividades que estimulem o conhecimento e a criação. Tal interação mobiliza “[...] a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior”. (BRASIL, 1998, p. 19).

Acreditamos que essa interação só é possível a partir do conhecimento, da valorização e do trabalho com temas provenientes das diferentes sociedades bem como daquela à qual a criança pertence. As práticas pedagógicas que consideram os conhecimentos tradicionais proporcionarão um enriquecimento intelectual, fornecendo bases que contribuem para a formação das identidades étnicas.

A compreensão da arte como uma forma de expressão e comunicação, presente em diferentes sociedades, possibilita trabalhar melhor as diferenças, o que beneficia os alunos tanto nas relações pessoais, em situação de contato com outros povos, quanto na valorização das produções de sua própria cultura. (BRASIL, 1998, p. 293).

Salienta-se, portanto, que não basta o reconhecimento da importância da arte na escola e na educação escolar indígena para o mais amplo desenvolvimento e aprendizagem da criança. É necessário que se desenvolvam ações que viabilizem esse conteúdo, com adequada formação dos professores, planejamento, participação das comunidades envolvidas, comprometimento da equipe, organização e materiais didáticos apropriados.

Nesse sentido, o Projeto Observatório da Educação Escolar Indígena, no âmbito das ações realizadas em campo, desenvolveu pesquisas que levantaram e sistematizaram elementos das práticas cotidianas de pesca, preparação de alimentos, organização das roças, festas, confecção de artesanato, venda nas cidades, cuidados com as crianças, crenças, remédios, cerimônias, lutas pela terra e pelos direitos, dentre outros praticados pelos Kaingang, Guarani

Nhandewa do norte do Paraná e grupos Xetá. Tais elementos foram sistematizados e propiciaram a formação de professores, a elaboração de oficinas (Ateliês Pedagógicos), a produção de materiais bilíngues experimentais, a publicação de livros.

Foram feitas entrevistas com velhos das três etnias e registros de suas narrativas. Com a participação das comunidades, as intervenções pedagógicas nas escolas contaram com planejamentos e materiais didáticos que valorizassem questões estéticas e de criações literárias e artísticas dos povos indígenas. As crianças tiveram papel relevante no processo e, em todos os momentos, realizaram atividades inseridas nas ações de seus grupos familiares.

Esse processo permitiu também a elaboração de dissertações de mestrado que investigam como a escola tem sido organizada e como está sendo apropriada pelos indígenas no Paraná e de que forma os conhecimentos indígenas podem subsidiar as práticas escolares dando-lhe sentido.

O projeto oportunizou a presença efetiva de membros das comunidades, lideranças, famílias, *tudjás e kofás* (velhos guarani e kaingang) nas escolas, ocupando pátios, cozinhas, participando de reuniões, das atividades de salas de aula; o que não é comum, pois, embora isso esteja garantido na atual legislação intercultural, a dinâmica dos trabalhos escolares, os ritmos da escola com seus tempos cronometrados, nem sempre reservam e/ou preparam espaços de atuação apropriados para a participação das comunidades indígenas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresentou e discutiu elementos da educação escolar indígena com base nos referenciais da teoria histórico-cultural e ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem com destaque para a importância da arte na educação escolar indígena como um fator que propicia a expressão da criança e dos professores, no sentido de valorizar, criar e recriar conhecimentos.

A educação escolar indígena, a partir dos anos de 1990, encontra uma conjuntura política favorável ao discurso do respeito à diversidade, podendo desenvolver conteúdos e práticas pedagógicas que envolvam a efetiva participação das comunidades. Desse modo, possibilita às crianças vivenciarem ricas experiências e se expressarem em suas diferentes linguagens,

apropriando-se da linguagem escrita e utilizando-a em diferentes situações sociais.

Verificamos, a partir do projeto OEEI e outras ações desenvolvidas pelo Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações – CCH-UEM, que o trabalho elaborado dessa forma, com a participação coletiva, oportunizou que professores indígenas e comunidades dessem continuidade a uma parte das ações de investigação e exposição baseadas nos mesmos princípios. Assim, em um dos projetos, houve um professor indígena que, embora já fizesse isso de memória, começou a “registrar” em seu caderno histórias relatadas pelos mais velhos de sua aldeia, a fim de apresentá-las na escola, discutir sobre elas e desenvolver ações com as crianças.

É relevante que os gestores das escolas e secretarias tenham consciência de que os povos indígenas pouco se expressam de forma escrita e que costumam falar se forem convidados para tal, se forem ouvidos com a devida atenção e quando suas ideias e opiniões são valorizadas para além do discurso. Quando são interrompidos em seus pensamentos e formulações, quando as ações que contem com suas participações são aligeiradas com o intuito de resolver “conflitos” e ou questões burocráticas, pouco podem contribuir pois suas lógicas diante destas situações são outras.

É comum que aos pais sejam apresentados documentos escritos (projetos, boletins, notas, avaliações, textos, formulários, desenhos etc.). Sem sombra de dúvida, representam uma documentação importante para os registros da escola e o acompanhamento das aprendizagens das crianças e dos jovens indígenas. Porém, há outras muitas e variadas formas de interação e participação da comunidade que só poderão ser conhecidas, reconhecidas e apreendidas, à medida que as escolas tiverem condições de ampliar os espaços de participação das comunidades indígenas em suas dependências e considerar os conhecimentos tradicionais em suas práticas cotidianas. Nesse sentido é que fazemos a defesa das artes pois representa um campo vastíssimo de diálogos, conhecimentos e criação.

## Referências:

- ANDRIOLI, Luciana Regina. **Presença e significado da escola**: estudo sobre a comunidade bilíngue kaingang de Faxinal no Paraná. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2012.
- BARROCO, Sonia Mari Shima; CHAVES, Marta. A arte e suas contribuições para a escolarização e o desenvolvimento de alunos e professores. In: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). **Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena**: Contribuições da Teoria Histórico Cultural. Maringá: Eduem, 2008. p. 131-152.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, p. 175-187, jul./dez. 1994.
- BRASIL. Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília, DF, 2007. Disponível em:<[http://www.publicacoes.inep.gov.br/401A-84261186066262DB%7D\\_1educacaoindigenabrasil.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/401A-84261186066262DB%7D_1educacaoindigenabrasil.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- BURATTO, Lucia Gouvêa. Educação escolar indígena na legislação atual. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES. M.; BARROCO, S. M. S. **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da teoria histórico cultural. Maringá: Eduem, 2008. p. 57-73.
- CHAUI, Marilena. O universo das artes. In: CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2005a. p. 268-288.
- CHAUI, Marilena. A cultura de massa e a indústria cultural. In: CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2005b. p. 288-305.
- CHAUI, Marilena. A política contra a servidão voluntária. In: CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2005c. p. 379-390.
- CHAVES, Marta. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960**: o caso da Educação no Jardim de Infância. 2008. 279 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- COSTA, Cristina. **Questões de arte**: a natureza do belo, da percepção e do prazer estético. São Paulo: Moderna, 2004.
- FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 330f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- FERREIRA, M; K. L. A. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L. S.; FERREIRA, M. K. L (Org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global/ Mari/ FAPESP, 2001. p. 71-111.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1997.

FREDERICO, C. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 299-308, set/dez. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010340142000000300022&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142000000300022&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out. 2013.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.1-2.

INEP. **Resumo técnico – Censo escolar 2010**. 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/Mariana/Downloads/div\\_censo\\_escolar2010.pdf](file:///C:/Users/Mariana/Downloads/div_censo_escolar2010.pdf)>. Acesso em 10 dez. 2013.

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

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares de Arte para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba, 2008.

VIDAL, Lux; SILVA, Aracy Lopes da. O sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC; Mari; Unesco, 1995. p. 373-376.

SILVA, Sergio Baptista da. **Etnoarqueologia dos Grafismos 'Kaingang'**: um modelo para a compreensão das sociedades Proto-Jê meridionais. 2001.365f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

TROJAN, Rose Meri. Arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte? Curitiba. **Educar em Revista**, n. 12, p. 87-96, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Havana: Pueblo y Educación, 1987.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginacion y El arte em La infância**. Akal: Madrid-Espanha, 2007. Tradução de Rosângela Célia Faustino. Disponível em: <[http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/pedagogia/vigotsky/indice.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/vigotsky/indice.html)>. Acesso em: 20 abril 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.