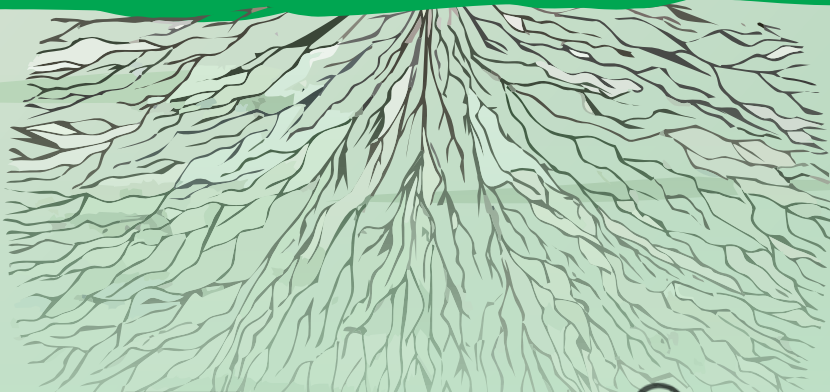
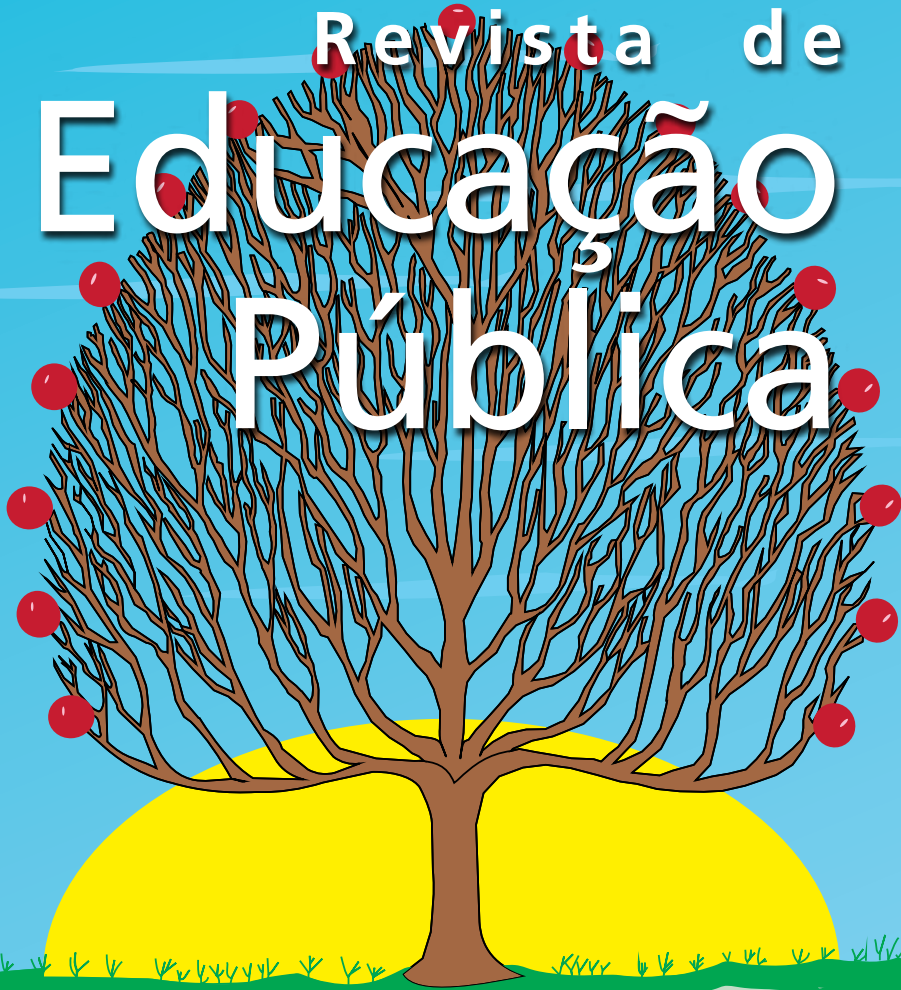


ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública

Cuiabá, v. 26, n. 62/2, maio/ago. 2017



FAPEMAT
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA
DO ESTADO DE MATO GROSSO



GOVERNO DE
MATO GROSSO
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO


EduFMT

Sustentável

editora

**Reitora • Chancellor**

Myrian Thereza de Moura Serra

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Coordenador da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Renilson Rosa Ribeiro

Conselho Editorial • Publisher's Council

Formula e aprova a política editorial da Revista;
Aprova o plano anual das atividades editoriais;
Orienta a aplicação das normas editoriais.

Bernard Fichtner – Universitat Siegen, Fachbereich 2 – Alemanha

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, Brasil

Célio da Cunha – UnB, Brasília/DF, Brasil

Elizabeth Fernandes de Macedo – UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha – *in memoriam*

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

Márcia Santos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
(editora adjunta)

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ozerina Victor de Oliveira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
(editora geral)

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá-MT, Brasil

Conselho Consultivo • Consulting Council

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

Ana Canen – UFRJ, Rio de Janeiro/ RJ, Brasil

Antônio Vicente Marafioti Garnica – UNESP, Bauru/Rio Claro/ SP, Brasil

Alessandra Frota M. de Schueler – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça
Universidade de Évora, Évora, Portugal

Benedito Dielcio Moreira – UFMT, Cuiabá, MT, Brasil

Clarilza Prado de Sousa – PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis – PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus – UFES, Vitória/ES, Brasil

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Geraldo Inácio Filho – UFU-MG, Uberlândia/MG, Brasil

Héctor Rubén Cucuzza – Universidad Nacional de Luján,
Provincia de Buenos Aires, Argentina

Helena Amaral da Fontoura – UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Jaime Caiceo Escudero – Universidad de Santiago de Chile,
Santiago, Chile

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

Justino P. Magalhães – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ministério da Educação
Ministry of Education

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Federal University of Mato Grosso

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil – *in memoriam*

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira –
UFSCar, São Carlos/SP, Brasil

Conselho Científico • Scientific Council

Articula as políticas específicas das seções da Revista; organiza números temáticos; e articula a comunidade científica na alimentação regular de artigos.

Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT,
Cuiabá/MT, Brasil

Educação, Poder e Cidadania
Education, Power and Citizenship

Michèle Sato – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Michele Jaber-Silva – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação Ambiental
Environmental Education

Daniela Barros Silva Freire Andrade – UFMT, Cuiabá/
MT, Brasil

Educação e Psicologia
Education and Psychology

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá/
MT, Brasil

Cultura Escolar e Formação de Professores
School Culture and Teacher Education

Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
História da Educação
History of Education

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Tânia Maria Lima Beraldo – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação em Ciências e Matemática
Education in Science and Mathematics

Aceita-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

Endereço eletrônico:

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER):
Open Journal Systems (OJS): <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Revista de Educação Pública

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança,
Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Educação, sala 1.

CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8466

Email: rep@ufmt.br

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública



2017

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/2	p. 461-700	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Copyright: © 1992 EdUFMT

Publicação articulada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT, Brasil – CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8431
Homepage: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/?l=ppge/>>

Missão da Revista de Educação Pública

Contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação, em meio às diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análises, em tempos e espaços diversos, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional, e assim, contribuir para o enfrentamento e o debate acerca dos problemas da educação brasileira em suas diferentes esferas.

Nota: A exatidão das informações, conceitos e opiniões emitidos nos artigos e outras produções são de exclusiva responsabilidade de seus autores. Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.



EdUFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367 – Boa Esperança. Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Homepage: <www.editora.ufmt.br>. Email: <edufmt@hotmail.com>. Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

Editora Sustentável

Site: <www.editorasustentavel.com.br>. Email: editorasustentavel@gmail.com

Coordenador da EdUFMT: Renilson Rosa Ribeiro

Editora da Revista de Educação Pública: Ozerina Victor de Oliveira

Editora Adjunta: Márcia Santos Ferreira

Técnica: Dionéia da Silva Trindade

Técnica: Léa Lima Saul

Revisão de texto: Maria das Graças Martins da Silva

Editoração eletrônica e finalização: Téo de Miranda – Editora Sustentável

Capa: reprodução da obra de Claudyo Casares estilizada por Patrícia Graciela Pagliuca

Arte gráfica da capa: Téo de Miranda – Editora Sustentável

Periodicidade: Quadrimestral

Fontes de Indexação:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC)

<<http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>>.

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – PERIODICOS.CAPES

<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez52.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome>

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

<www.lib.umn.edu/indexes/moreinfo?id=12419>

Diadorim - <<http://diadorim.ibict.br/handle/1/375>>

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - <<http://www.ibict.br/>>

IRESEI - Índice de Revista de Educación Superior y Investigación Educativa – UNAM

Universidad Autónoma del México - <http://132.248.192.241/-iisue/www/seccion/bd_iresie/>

LATINDEX - <<http://www.latindex.unam.mx/buscador/resBus.html?opcion+2exacta+%&palabra=RevistaEducacaoPublica>>

PKP - Public Knowledge Project - <<http://pkp.sfu.ca/>>

SciELO – EDUC@ - <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=pt&pid=2238-2097>

Sumários de Revistas Brasileiras - <<http://sumarios.org/>>

WebQualis - <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>>

Catologação na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 26, n. 62/2 (maio/ago. 2017), Cuiabá,

EdUFMT, 2017, 240 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

Disponível também em:

Sistema Eletrônico de Editoração de revista (SEER): Open Journal Systems (OJS):

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacao publica>>

Correspondência para assinaturas e permutas:
Revista de Educação Pública, sala 01, Instituto de Educação/UFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900.
Email: <crep@ufmt.br>

Comercialização:
Fundação Uniselva
Caixa Econômica Federal / Agência 0686
Operação 003 / Conta Corrente 303-0
Assinatura anual: R\$55,00
Exemplar avulso: R\$25,00

Apoio:

FAPEMAT
FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA
DO ESTADO DE MATO GROSSO



**GOVERNO DO
MATO GROSSO**
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO

Este número foi produzido no formato 155x225mm, em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/m², 1 cor; capa em papel triplex 250g/m², 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face. Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger. Tiragem: 300 exemplares

Projeto Gráfico original:
Carrion & Carracedo Editores Associados
Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005
Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294
www.carrionecarracedo.com.br
editoresassociados@carrionecarracedo.com.br

Sumário

Apresentação.....	469
Artigos.....	477
Eurocentrismo, el racismo y interculturalidad en el contexto de la globalización	477
José MARÍN	
Saberes e culturas populares nas contradições da culturalização da sociedade	493
Jadir de Morais PESSOA	
Decolonialidade e identidade, conexões com saberes e fazeres no território da cidadania da baixada cuiabana	509
Lisanil da Conceição Patrocínio PEREIRA	
Boaventura Souza SANTOS	
Luiz Augusto PASSOS	
Lori Hack de JESUS	
Nos corpos da dança: a educação intercultural na formação de professores	527
Solange Mara Moreschi SILVA	
Beleni Saléte GRANDO	
Práticas corporais indígenas inseridas à Educação Física escolar não indígenas	549
Gédson Cardoso KEMPE	
Attico Inácio CHASSOT	
Políticas linguísticas no curso de licenciatura intercultural da UNEMAT: manutenção e fortalecimento das línguas indígenas	569
Angel Corbera MORI	
Mônica Cidele da CRUZ	
Wellington Pedrosa QUINTINO	

O ensino da arte na construção de uma identidade cultural no Brasil	583
José Serafim BERTOLOTO	
Maria das Graças CAMPOS	
Edenar Souza MONTEIRO	
O Xingu e o clamor da floresta: impactos da frente de expansão em Mato Grosso	603
Wilson Pedro NERY	
Darci SECCHI	
Infâncias, saberes e diversidade: um diálogo com a Educação Infantil	617
Vilma Aparecida de PINHO	
Cleonice Maria TOMAZZETTI	
Educação Infantil como espaço narrativo: o caso da proposta pedagógica do município de Cuiabá	639
Naiara dos Santos NIENOW	
Sandra Regina Geiss LORENSINI	
Visão de professores de escolas de Cuiabá/MT e Campo Verde/MT sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	657
Cilene Maria Lima Antunes MACIEL	
Gilvania Conceição NASCIMENTO	
Cleonice Terezinha FERNANDES	
Samira Fayez KFOURI	
A doença crônica no contexto escolar: os saberes de alunos com Anemia Falciforme	675
Neusa BRITO	
Tânia Maria LIMA	
Tatiane Lebre DIAS	
Sônia Regina Fiorim ENUMO	
Diretrizes para Autores	695

Content

Presentation	469
Articles	477
Eurocentrism, racism and interculturality in the context of globalization	477
José MARÍN	
Knowledges and popular cultures in the contradictions of the culturalization of the society	493
Jadir de Morais PESSOA	
De-coloniality and identity, connections with things to know and do in the citizenship territory of greater Cuiabá	509
Lisanil da Conceição Patrocínio PEREIRA	
Boaventura Souza SANTOS	
Luiz Augusto PASSOS	
Lori Hack de JESUS	
In the bodies of dance: intercultural education and teacher training	527
Solange Mara Moreschi SILVA	
Beleni Saléte GRANDO	
Indigenous corporal practices inserted in non-indigenous school Physical Education	549
Gédson Cardoso KEMPE	
Attico Inácio CHASSOT	
Language policies on the intercultural course at UNEMAT: maintenance and strengthening of indigenous languages	569
Angel Corbera MORI	
Mônica Cidele da CRUZ	
Wellington Pedrosa QUINTINO	

The teaching of art in the construction of a cultural identity in Brazil	583
José Serafim BERTOLOTO	
Maria das Graças CAMPOS	
Edenar Souza MONTEIRO	
The Xingu and the cries of the forest: the front impacts of expansion in to Mato Grosso.....	603
Wilson Pedro NERY	
Darci SECCHI	
Childhood, knowledge and diversity: a dialogue about Early Childhood Education	617
Vilma Aparecida de PINHO	
Cleonice Maria TOMAZZETTI	
Children's Education as narrative space: a pedagogical proposal case in the municipality of Cuiabá - MT ..	639
Naiara dos Santos NIENOW	
Sandra Regina Geiss LORENSINI	
Teachers' view of schools in Cuiabá/MT and Campo Verde/MT on National Curricular Common Base (BNCC)	657
Cilene Maria Lima Antunes MACIEL	
Gilvania Conceição NASCIMENTO	
Cleonice Terezinha FERNANDES	
Samira Fayez KFOURI	
The chronic disease in the school context: the knowledge of students with Sickle Cell Disease.....	675
Neusa BRITO	
Tânia Maria LIMA	
Tatiane Lebre DIAS	
Sônia Regina Fiorim ENUMO	
Submission Guidelines	695

Apresentação

De Saberes e Identidades: de povos, culturas e educações

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em Cuiabá, em 2016, problematiza como temática de discussão e aprofundamento os *Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educações*. Essa pauta é evidenciada justamente quando há um debate nacional sobre as mudanças nas orientações curriculares e sobre a base comum, cujo foco se voltava à invisibilidade da diversidade étnica e cultural brasileira, especialmente retirando de pauta as especificidades das educações indígenas, quilombolas e populares.

A agenda nacional que institui e altera as orientações voltadas ao reconhecimento das diversas formas de educação existentes no país, a Base Nacional Curricular Comum, em 2016, aliada à imposição de Projetos, como a Proposta de Emenda à Constituição 241 (PEC 241) e da Reforma do Ensino Médio, atingem diretamente as comunidades tradicionais e seus jovens. Nessa pauta neoliberal, que visa eliminar possibilidades de inclusão pela educação superior às populações tradicionais, seus saberes e suas identidades, o Programa de Pós-Graduação em Educação assume essa temática e propõe a organização de dois números da edição especial, dispondo-se a refletir que *educações, culturas e identidades* demandam dos saberes e identidades dos povos indígenas e, a partir de seus saberes, reconhecermos as diversas formas de educação e perspectivas do viver coletivo em terras dominadas pelo agronegócio, como o Cerrado e a Amazônia brasileira, onde se concentram a maioria dos povos indígenas.

Nos dois volumes desta edição especial, trazemos como contribuição para o debate autores que conosco refletem a realidade brasileira e sul-americana, dialogando com diferentes campos da ciência para refletir sobre as contribuições dos processos de aprendizagem na relação com o outro, igual e diferente.

Essa temática assumida por um Programa de Pós-graduação de Cuiabá, cidade em território bororo tradicional, e ao mesmo tempo, epicentro da América ameríndia, marco geodésico do coração do continente, nos possibilitou uma rara condição ontológica, ao acolher em seu maior evento de Educação – o SemiEdu 2016 – mais de 3.000 pessoas, para juntos, naquele emblemático momento, ouvir o grito dos povos que, em nível mundial, trazem à luz a perversa e cruel condição de povos originários no nosso país, com todos os demais povos do planeta, serem mais do que vencedores e resistentes à cultura da dizimação, expropriação, higienismo, extermínio globalizada em níveis continentais, expulsos por uma

subcultura guerreira, mortífera e exterminadora, que tem se valido das *armas* da informação, do sequestro de direitos de todos os calibres, e de todas as mentiras, para exonerar da vida e expropriar esses povos e suas culturas covardemente.

O dramático, contudo, é que vivemos da crassa ignorância acerca da enorme contribuição deles ao planeta. Imemorialmente, eles construíram a Amazônia, seus rios, suas florestas, considerados hoje fonte de perspectivas de vida e morte para todo o planeta em curto prazo.

Este bioma por nós compreendido como *dom* da natureza não foi um presente dela, na sua constituição. Hoje, a Amazônia é pomo de discórdia acerca de sua propriedade territorial, pelas riquezas de suas águas, florestas, espécies nativas de flora, fauna – praticamente desconhecida, que, reafirmamos, não foi um dom espontâneo da natureza. Os povos originários construíram-na como quem brinca, respeitando o desejo de cada planta, de cada animal, de suas necessidades, e permitindo, ao longo dos milhões de anos, variações, cruzamentos, surgimentos de novas espécies inexistentes, em ecossistemas múltiplos e combinados, com a pujança de suas variações. A Amazônia não foi geração espontânea, foi o *jogo-trabalho* de populações que, ali assentadas, produziram-na no respeito aos desejos e do cio da terra.

Hoje, contudo, os olhos esbugalhados do capital só veem por fora, como exterioridade, como recurso, sem direito à sobrevida, tudo aquilo que foi trabalho humano sem pressa, sem qualquer intencionalidade que não respeitasse o que é ontológico no impulso criador da vida: não somos e nem sobreviveremos como espécie sem todas as coisas que nos permitam viver. E essas mesmas coisas não vivem também sem nós. É falso e mentiroso todo o discurso de que estamos no topo da pirâmide, na escala na evolução, como *inventadores* do que não poderemos inventar, caso destruamos.

Nossa perdição foi fechar os olhos para o dom, e para o dom de se guardar aquilo que não tem preço (MAUSS, 1999)¹, fruto do ensaio de reciprocidade e da convivialidade. Nossa perdição foi adentrar a cena, sem aprender os requisitos, obter a licença nos segredos da própria vida em sua autopoiese. Introduzimos a hierarquia, a diferenciação e buscamos uma (des)ordem em oposição ao que está posto. Perdemos não somente nossa capacidade de vida e sobrevida, violentando-nos pelo trabalho, por uma pauta de normalização exterior, que nos reduz a figuras normalizadas e adoecidas. Nunca o sistema teve tanto interesse em produzir a homogeneidade, para pôr as pessoas como *recursos*, dependuradas na sua utilidade. Nunca se produziram tantos rótulos

1 MAUSS, M. Sociologie et anthropologie. Paris: PUF, (1924) 1999.

para todos aqueles e aquelas que já não *servem* para a produção capitalista, nem como força de trabalho, nem como pessoas cujo sentido de existência habita nelas mesmas, sem adereços e privilégios.

Nunca houve um imperativo de fazer a guerra e destruir cidades, como o melhor produto de enriquecimento. Nunca se venderam tantas armas, de todos os tipos de produção de horror. Nunca se revendeu a sobrevivência aos perdedores, sob a condição de rendimento, e expropriação. Veja as guerras apocalípticas que matam feridos, hospitais e crianças, afundam-se barcos de fuga. Veja todo patrimônio grego expropriado ao seu povo, após a ação deletéria dos mesmos grupos que de país a país levam megaeventos como Cavalos de Tróia que anunciam aos destinatários seu fim. Veja a aniquilação das cidades, sob os bombardeios com o fito de entregá-las à reconstrução irretorquível, e sob a condição de sua eterna ocupação e escravidão.

Essa violência foi, e continua sendo, a necessidade de pautas aniquiladoras de tudo que cheira diferenças, diferenças que ofendem a ordem imperativa e homogeneizante, mas que também se converte em obsessão. A não socialização – leia-se aniquilação – das pessoas, povos, etnias a uma pretendida ordem de um modo de ser UNIVERSAL as enquadra previamente no sistema de dominação do capitalista com suas pautas de expurgar todas as naturalidades de origem. Expropriação da singularidade, e a standardização de um ideal de similitude e de repetição, destinado a todos os que não se enquadram na mesmice. Invenção acadêmica da existência de populações diferenciadas que trazem na pretensa ordem natural de destinação por natureza a coisas rudes, sujas, desprovida de ciências, cuja missão é a de ser bucha de canhão, escravos ou vítimas de sacrifícios expiatórios sangrentos. Ora, não existe nenhuma ordem natural ao fazimento de coisas iguais e cópias. A destinação de cada coisa, por natureza, é o que há de mais universal em nós, é nossa diferença!

Em Cuiabá, em 2016, esse movimento reflexivo nos levou à temática, a partir da mobilização de pessoas que conosco tematizaram no SemiEdu 2016, o vivo anúncio da orquestração das diferenças de cor, de pele, de cabeça, de rostos, de roupas, de falas, de línguas, de procedimentos, e – por presente da cultura arraigada na cuiabania – *Nada é pecado abaixo da linha do Equador*, foi possível a quem trouxe sua diferença que não precisasse escondê-la em sua *desavergonhada* expressão. Clima que produz um evento festivo, de exultação, de trocas, sem cerimônias, destituindo rituais de *exorcismos* acadêmicos, científicos ou religiosos. Ninguém é igual. Não temos nada que legitime voltar a gerar escravos, não podemos nos desculpar de nossa pusilanimidade de rejeitar nossa grandeza.

Hoje não morremos apenas pela diferença, morremos pela normalização. Hoje não morremos pela sinceridade da expressão do que poderíamos ter sido; antes de

sermos liofilizados, fizemo-nos sem ser preciso nossa subjugação aos sacrossantos figurinos da ORDEM do sistema. Morremos pela IN-diferença. Cedemos aos programas de robotização oficial de desmontagem das nossas humanidades plausíveis para a vida, recusamos a fertilidade e a criação, que jaz sob as rodas da repetição, da mesmidade e da esterilidade vergonhosa.

Por que, neste momento, pautamos os povos indígenas, dialogamos com seus representantes, intelectuais e lideranças comunitárias por meio de seus textos acadêmicos e pelo diálogo com seus saberes e identidades?

Não foi para ensiná-los como devem ser. Foi, sobretudo, o inverso, para aprendermos sobre a humanidade deles, a nossa que está confusa e perdida. Os oprimidos trazem ainda no corpo a revolução sonhada em nossas sociedades. Uma revolução em curso. Chaves que são, diziam os grandes mestres da vida da afro-ásio-íbero-ameríndia, esses povos nos podem conduzir à revolução de nos ensinar de novo, o caminho para nossa casa.

Por que nosso Programa de Pós-Graduação se abriu a ouvir os povos primaciais, originários, que destoam, desafinam e resistem à hegemonia posta pela civilização agonizante e fétida? Eles são portadores de uma grande revolução em curso, que poderá salvar o planeta.

Eles e elas guardam não a pretensa selvageria, nem a perversidade, nem a crueldade, nem a ingenuidade ou ignorância acerca da natureza do mundo e da vida a eles atribuída; são oportunidades de nós mesmos neles, nos compreendermos por dentro. Os bárbaros somos nós: estão aí os gênios do mal com toda sua cruzeza, inumanidade, perversão de sentimentos, incapacidade de terem horizontes que concedam existências de outros e outras. Os ingênuos ou já adaptados somos nós. Quem odeia e quem mata, quem extermina e quem castra, quem arrasa e incinera não são as culturas dos povos indígenas.

Aprendemos e inventamos a perversidade de monstros primitivos que precisávamos domar. Sanguinários, assassinos, destruidores, sem pautas de comportamento. Nem mesmo os animais de origem – produzidos por nossa fantasia para nos justificar de nossas crueldades – os víamos mascando com ódio e arrogância o outro animal pelo prazer de odiá-los. Esses animais, chamados cruéis, instintivos, máquinas de guerra, o Leviatã, só existiram como mitos, para amenizar a culpa do nosso primitivismo e de sua fúria pré-civilizatória.

É preciso ir mais longe na educação para o conhecimento político e para a ternura necessária como alimento à esperança e a uma outra sociedade. O ID freudiano – segundo ele, irado, monstruoso, perverso, vingativo e com sede de morte – não está fora de nós, está também dentro. Animal algum odeia. Animal algum é perverso, salvo os neurotizados por nossas diabólicas taras. O problema não é o OUTRO(A), somos nós mesmos. Animais comem animais para viver, para se alimentar, reproduzir

e se defender. Quem criou a ódio aos animais e aos nossos semelhantes fomos nós mesmo: chamados *civilizados* em concorrência destrutiva de todo o diverso.

A diversidade nos desnuda. Espelha nossa face de acrílico, isopor e papelão. Somos resultados dos píncaros de uma ciência feita para nos usar como consumidores de suas criativas repetições. Nos diluímos; nos desnaturamos!

Somos massas de zumbis vagando para reproduzir nossa imagem e semelhança a todos(as) os que se rebelaram, e atualmente os fazemos em nome da Religião dos nossos deuses menos sangrentos do que gostaríamos que fossem. Arrastamos uma cauda antediluviana das marcas da nossa submissão e enquadramento. Cabemos em caixinhas de purpurina. E queremos que todos e todas caibam, para melhor resultar em *progrESSO!* É necessária a aliança entre as diferenças. É importante conceder aos demais o que reivindicamos para nós. É preciso que a academia não seja uma exterioridade, pairando acima do mundo. O ódio com que se matam crianças e adolescentes que estão à deriva nas ruas, pela inexistência de segurança nas casas, porque não entram nos modelos civilizatórios preconizados, são violados e matados para nos esterilizar de suas diferenças. Eles são mortos pelo ódio da inveja de terem escapado da castração civilizatória, na qual Freud, sem qualquer cerimônia ou piedade, nos joga na cara...

Nossa normalidade é a neurose! Renúncia da saúde e da espontaneidade, pela castração, pelo interdito oral, anal e fálico, e pela necessidade de construir como éter o mal-estar da civilização! Há uma doença: a do enquadramento! Ela é mantida sob a renúncia dos desejos, dos impulsos, todos eles assinados pelos instintos de morte. Matar, pois, uma pessoa livre, que se encontra fora do desejado e dos tabus dessa mesma sociedade, nos indigna nossa circunscrição à ordem aos princípios sob aparatos artificiosos da positivação de regras, regulamentos, leis, códigos de ética com os *modelitos* de plantão. Temos neste momento de fim do mundo, no país, a chance de ver isso aparecer sem vergonha e pejo, e mostrar a quem servimos e nos dobramos. Rituais sangrentos que regem nossa degeneração.

Lembra-nos a poesia e música de Gonzaguinha, *Comportamento Geral* (1999)²:

Você deve aprender a baixar a cabeça
E dizer sempre: 'Muito obrigado'
São palavras que ainda te deixam dizer
Por ser homem bem disciplinado
Deve pois só fazer pelo bem da Nação
Tudo aquilo que for ordenado
Pra ganhar um Fuscão no juízo final
E diploma de bem comportado

2 GONZAGUINHA. *Comportamento Geral*. Intérprete Gonzaguinha In: RAÍZES DO SAMBA: Gonzaguinha. São Paulo: EMI Records, 1999. 1 disco sonoro. Disponível em: <<https://youtu.be/CmFoLIFuJlQ>>.

A natureza não se prende aos procedimentos exteriores, de plantão. Códigos de ética, de catequese, de constituição e procedimentos que regem nossa degeneração. Peter Berger (1985)³ não deixa de nos avisar: todos os momentos de natureza são anatematizados pelas culturas. Os atos de natureza, onde a vida segue pautas indomináveis, apontam para o caos da civilização ilustrada que quer uma regulação para uma ORDEM da morte e da guerra. O ressurgimento da estética das Cruzadas está nos carros da rua, nos quais escudos atravessados por espadas têm nelas escrito *Fé*⁴. Berger mostra que a cultura das academias e do mercado se retroalimentam. Berger mostra o risco de que a normalidade sugere o artificialismo grotesco da cultura da destrutividade.

Todos os atos, diz Berger (1985), nos quais a vida se mostra em sua crueza aos olhos ocidentais encegados, o nascimento, a separação da criança do ventre de sua mãe, a permanente mutação de aparecimento do ser diverso de cada qual, as mudança etárias, o parto, a menstruação, a doença, o casamento, a morte, todos esses atos em que a natureza pode alterar os ditames da sociedade, põe as culturas dominantes em apuros; elas, então, se voltam a intervir de maneira decisiva – por vezes trágica –, para que a vida como ela é, não sugira a arbitrariedade do *modus vivendi* artificiosos que eternizam aquelas sociedades. Isso se põe porque a natureza não se comporta de maneira estandardizada, e seus movimentos acabam por relativizar e negar o pressuposto de uma ordem estática, celestial e imutável. Ao divergir dos ditames criados pelas sociedades, por relativização, a vida bela e nua abre caminhos para que as pessoas criem pessoas outras formas inusitadas, e singulares, que se oporão aos padrões artificiosos da cultura postiça. Atos religiosos, cúlticos, banhos, incisões, incensos, escarificações são administrados a um número de pessoas para que façam o controle das cerimônias de passagem, controlem as prescrições alimentares e os interditos de sexo, as falas, as posições do corpo, os alimentos; por outro, as pessoas são expostas a dores, à solidão, aos suplícios e repetições... Todo esse arsenal de instrumentos produz barreiras para que as pessoas sejam desanimadas de inventar, sob o fluxo da natureza, formas inéditas de poder ser, estranhas ao contexto das identidades aprovadas em suas sociedades. Por outro, essas exterioridades acessórias são, sobretudo, formas de poder e de apresentação inculcadas nos indivíduos acerca do poder que essa sociedade terá sobre ele, e que implique uma identidade com padrões adequados, como se esses

3 BERGER, Peter L. O dossel sagrado elementos para um ateoria sociológica da religião. São Paulo: Ed. Paulinas, 1985. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/74421151>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

4 PASSOS, A. O “escudo da fé” não protege nada, 2013. Disponível em: <<http://www.antoniodospassos.com/2013/06/o-escudo-da-fe-nao-protege-nada.html>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

padrões fossem uma *naturalidade* do mundo, e não uma jaula inventada por uma cultura arbitrária das sociedades, também essa para fins de organização social.

O que é certo. As pessoas sucumbem ao caos. Inventar, todavia, uma normalização regrada tem mostrado, ademais, que dimensões exteriores construídas para fim de dominação de algumas sociedades contra outras destroem a diversidade, a beleza, o colorido, as expressividades que nascem e são reinventadas para a vida, a criação e a variação.

A temática que pautamos para esta edição especial da Revista de Educação Pública, a partir do SemiEdu 2016, traz em primeira mão os povos indígenas, quilombolas, populações primordiais e seus movimentos como referência para outras educações que tragam em seu seio a mandala da circularidade, da interlocução, do fogo sagrado das rodas de partilha e, sobretudo, as belezas, grandeza e dignidade as quais eles nos convocam a refazer em nós, em OUTReirar nossas instituições educacionais, grupos, pesquisas, núcleos referenciados àquelas e àqueles que vivem muito além do vulcão de maldades da Modernidade clássica.

Nos ensinem a dança e o canto, nos ensinem as narrativas e as infâncias. Nos ensinem a verdade em uma sociedade que quase só se sustenta pelos artifícios do embuste e mentiras. Nos ensinem a recusar os deuses estabelecidos e calcinados, usados para justificar a prepotência, pelos espíritos e deidades que fazem do itinerário das pessoas, o seu próprio itinerário. Nos ensinem o caminho para restabelecer dentro de nós a natureza viva, vencendo nossas faces orgulhosas, prepotentes e solitárias, para a ética da reciprocidade, da convivialidade, do acolhimento das diferenças, e reconstrução de uma POLÍTICA que reconstrua nossa ciranda em favor desses mesmos povos, dos quais somos parte.

Enaltecer o itinerário para as humanidades que, sob a guerra, permanecem na busca da justiça e da resistência a toda a violência é o caminho de salvar o que ainda não está perdido. A cultura, a escolaridade, as diferenças contempladas como referenciais da natureza viva são os lugares de aprender com as comunidades primaciais as epistemologias que permitam resistir e permanecer longe dos humores malvados do monstro.

Esta revista é, em grande parte, uma comunhão com a esperança dos esfarrapados do mundo, na gestação do novo que vem.

Profa. Dra. Beleni Saléte Grandó

Profª. Dra. Tatiane Lebre Dias

Profª. Dr. Luiz Augusto Passos

Coordenação Geral do Seminário de Educação 2016

Eurocentrismo, el racismo y interculturalidad en el contexto de la globalización

Eurocentrism, racism and interculturality in the context of globalization

José MARÍN¹

Resumen

Este artículo es una introducción y adolece de muchas limitaciones. Esperamos que el diálogo abierto y crítico sobre esta interesante problemática, nos permita avanzar, con modestia, en la comprensión del mundo actual. Somos conscientes, que la ausencia de un proyecto de sociedad viable, no nos permite imaginar un futuro diferente para la especie humana. Estas modestas reflexiones son el producto del terreno antropológico y del intercambio de percepciones, de los aportes de mis colegas y de los estudiantes en Brasil.

Palabras-claves: Eurocentrismo. El Racismo. La Interculturalidad. La Globalización.

Abstract

This article has an introductory character and suffers from many limitations. We hope that the open and critical dialogue on this interesting problem, allow us to advance with modesty, in the understanding of the world today. We are aware that the absence of a viable society project doesn't allow us to imagine a different future for the human species. Consequently, these reflections are the product of the anthropological field and the exchange of perceptions and the valuable contributions of my colleagues and the students in Brasil.

Keywords: Eurocentrism. Racism. Interculturality. Globalization.

1 Doctor en Antropología por la Universidad de la Sorbonne en París. Diplomado en Estudios de Postgrado por el Instituto Universitario de Estudios del Desarrollo y de la Academia Internacional de Ecología Internacional de Ginebra. Diplomado del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios de París entre 1989 y 2000. Profesor de la Universidad de Ginebra y de la Academia Internacional de Ecología. En la actualidad trabaja en varias Instituciones y Publicaciones de la Europa y América Latina. Fué colaborador de la UNESCO en África. Email: <p_marin@bluewin.ch>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/2	p. 477-491	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Introducción

Este texto no pretende proponer nada definitivo. La realidad social está en movimiento y cambia, más allá de la voluntad de los expertos y de los cálculos estadísticos. Igualmente, no pretendo agotar, ni explicar, todos los múltiples rostros de esta realidad o las categorías históricas, tan complejas, que nos ayudan a traducirla y comprenderla.

El texto aborda conceptos como el eurocentrismo, el racismo y la interculturalidad y trata de asociarlas a las realidades históricas, sociales y educativas de nuestra América. Al final, muy brevemente, nos referimos a Europa, como nuestro contexto histórico de referencia. Estas categorías son centrales para traducir, interpretar, comprender y imaginar alternativas viables para nuestras realidades americanas, en un contexto de Globalización. Proceso que provoca grandes mutaciones sociales y geopolíticas que perjudican a grandes sectores sociales. Además, de destruir muchas certitudes y verdades definitivas.

La perspectiva actual

El mundo de hoy, está confrontado a grandes desafíos que van desde la preservación de nuestros ecosistemas, hasta cómo imaginar de *vivir juntos* una cohabitación social y cultural regida por un mínimo de respeto y de dignidad para todos.

Actualmente, en los Estados Unidos de América, como en Europa y en el campo socio-político emergen grupos sociales, proponiendo la supremacía de la «raza» blanca, donde el racismo fundamenta y se plantea como una ideología política de masas. *La estigmatización del otro y del diferente. El nacionalismo, el racismo y la xenofobia* son el corolario de esta nueva época.

El Eurocentrismo vive momentos difíciles, como paradigma histórico, frente al desafío ético, ecológico, epistemológico, social, económico y cultural. En la Europa de nuestros días, se plantea una crisis profunda de identidades, ésta se extiende al mundo Occidental. Nos encontramos frente a un capitalismo neoliberal, propuesto ayer, como modelo y hoy, constatamos que no tiene un proyecto de sociedad viable, capaz de responder a los efectos perversos de la Globalización.

Esta profunda crisis provoca, desde 2008, la ruptura de ciertos parámetros socio-económicos que creíamos ya establecidos. Además, asistimos hoy, a una creciente precarización de grandes sectores sociales. La desigualdad está presente y se ha desarrollado hasta precarizar a una gran parte de la llamada clase media, creando así, grandes mutaciones sociales y políticas. La situación actual que vive la sociedad norteamericana es el mejor ejemplo de este proceso.

El racismo, el nacionalismo y la xenofobia se presentan, como consecuencia en parte, y como respuestas simples y demagógicas a una profunda crisis social, económica, cultural y política. En este contexto, la «cabeza de turco» está representada por los inmigrantes y refugiados. Este proceso es bastante complejo y no puede ser abordado y explicado con respuestas tan simples. Esta crisis iniciada en el 2008, perdura ya hace muchos años. Los partidos políticos de la derecha y de la extrema derecha culpabilizan a la inmigración y a las políticas de los Estados que los gobiernan, como responsables de la destrucción del mercado de trabajo y del deterioro creciente de sus condiciones de vida.

Son los conflictos geopolíticos provocados por los Estados Unidos y la OTAN, primeramente en Irak, luego extendidos a Afganistan y Pakistan, Libia y al Africa, seguidos del acoso a Iran y finalmente con la guerra civil en Siria, los que producen una migración desesperada que busca huir de las guerras y de la miseria, configurando así, una grave crisis humanitaria, para la que Europa y los Estados Unidos de América no tienen ninguna respuesta válida.

En América latina, que forma parte del *sistema mundo*, sufrimos las repercusiones nefastas de este proceso, marcado por la creciente destrucción de la naturaleza y el deterioro de las condiciones socio-económicas (WALLERSTEIN, 2008). Asistimos además, a la destrucción de la naturaleza y al despojo de los territorios ancestrales de los pueblos indígenas, en beneficio de las empresas multinacionales, que saquean y contaminan nuestros recursos naturales.

Este proceso de globalización precariza igualmente, a grandes sectores de la población urbana y rural. A partir de este contexto, el gran desafío es: ¿Cómo podemos imaginar un proyecto de sociedad más digno y justo, desde la perspectiva de la interculturalidad política? Esta perspectiva pasa necesariamente, por descolonizar el poder, como condición primera, para descolonizar el saber, el ser y proteger la naturaleza, como sustento vital para el presente y el futuro de nuestros pueblos.

¿Cómo podemos imaginar una sociedad más digna y justa para todos, que nos permita *bien vivir* y compartir la diversidad ecológica y cultural que nos impregna?

¿Cómo vivir juntos? Bajo el respeto mutuo de nuestras diferencias y compartiendo nuestros saberes, para tener una mayor calidad de vida? Son preguntas para las que debemos construir respuestas, este esfuerzo nos compromete a todos.

A proposito del Eurocentrismo...

El etnocentrismo desarrollado por los países europeos, que participaron de la aventura colonial, constituye la raíz del Eurocentrismo. Concebido como una identidad colectiva, que representa Europa frente a los diferentes pueblos

indígenas, que formaban parte de su alteridad histórica. Este contexto histórico colonial, se inició desde los finales del siglo XV y se ha prolongado de diferentes formas, hasta nuestros días (MARÍN, 1994).

El Eurocentrismo se funda sobre una visión del mundo, producto de una interpretación del pensamiento judeo-cristiano, basado en la concepción antropocéntrica. El hombre es concebido como el centro de la creación, como heredero del creador de la tierra y del universo, situándolo como «dueño» de todas las formas de vida, propietario de la naturaleza y del universo que lo rodea, en suma el dueño de la creación (LÉVI-STRAUSS, 2011).

El Eurocentrismo, como todo etnocentrismo, está centrado en su propia vertiente histórica y-cultural y explica el mundo desde esta percepción. El conocimiento, los saberes y su construcción están parametrados epistemológicamente en esta concepción. Estos son los elementos históricos y filosóficos, que sustentan a la epistemología del Occidente, que delimita la validez de las ciencias y de las tecnologías, con una pretensión de validez universal (QUIJANO, 2009).

Esta concepción funda la colonialidad del poder, que es el eje, en el que se centra y genera la colonialidad del saber. Poder y Saber asociados en una construcción monolítica, sobre la cual se construye la dominación de un saber universal, que excluye los saberes locales, legitimándose así, como único y universal. Tenemos que sobrepasar la idea que los pueblos del Norte son los que construyen la ciencia y los del Sur el folklore. Esto explica la exclusión de los saberes locales, desde el inicio de la evangelización y de la alfabetización, que sustentaron la dominación colonial (QUIJANO, 2009).

Esta percepción establece una jerarquización racial, que organiza las relaciones sociales, políticas y culturales del mundo colonial. El hombre occidental y blanco preside esta pirámide. Esta concepción epistemológica ha legitimado la empresa colonial y se articula alrededor de tres mitos fundamentales, que vehiculan su hegemonía.

En un primer momento histórico (1492 - a finales del siglo XVIII) los «otros» son *infielos*, «enemigos de Dios» y pertenecen a la animalidad y no a la humanidad. Categorías discutidas en 1550, en la Controversia de Valladolid. Esta polémica trataba de establecer, si los indígenas tenían un alma, como la de los colonizadores. Este debate fue desarrollado entre el padre dominico Bartolomé de las Casas y el teólogo Ginés de Sepúlveda. La solución propuesta fue la *Evangelización de los infieles*.

Un segundo período, entre el siglo XIX y el XX, en el que los «Otros» son los *salvajes*, a los que hay que *civilizar* a través de la evangelización y la alfabetización, que los asimile a los nuevos Estados, contruídos a partir del modelo político del Estado-Nación. Este modelo político para gestionar el Estado, fue heredado de Europa. Podríamos resumirlo así: El Estado representa a una nación mítica, basada

en una visión del mundo, cristiana-Occidental. El Estado-Nación, como modelo político, se articula a partir de una lengua y una cultura oficial dominantes. Este Modelo político se funda, en una imposición ideológica que no considera, ni admite, ninguna diversidad epistemológica, cultural y lingüística. *La sola opción es la asimilación de los subordinados al nuevo Estado*. Los Estados «nacionales» en América Latina se crearon bajo estas referencias ideológicas, jurídicas, políticas y culturales, desde el siglo XIX (MARÍN, 2007a, 2010).

Un tercer período de la imposición del Eurocentrismo, durante una gran parte del siglo XX, estableció que los «otros» eran *subdesarrollados*. Se afirmaba, que la pobreza, era el producto del subdesarrollo. La proposición será de «Desarrollarlos» e integrarlos a la Modernidad capitalista, como única solución. Son muchas las instituciones y los expertos en el ámbito político y académico, que se implementaron, para programar el mito del «desarrollo», durante la segunda mitad del siglo XX (DE RIVERO, 2005).

Desde fines del siglo XX, asistimos a la emergencia de una nueva etapa del proceso de la Globalización, iniciado siglos antes, en el marco histórico de la *Occidentalización del mundo*, que inició el proceso colonial. La Globalización neoliberal propone «liberar» las barreras fiscales, los obstáculos arancelarios y la abertura de los mercados, para facilitar la circulación de mercancías, el desarrollo del comercio y las finanzas, a nivel global. Se armonizaron muchas normas jurídicas, que permitieron la expansión económica capitalista a nivel global. *El mercado es presentado, como el gestor y regulador de la sociedad*, en detrimento de las funciones y del poder político de los Estados nacionales.

Menos presencia del Estado, que facilite el apogeo de las multinacionales. El Estado es desprovisto del control jurídico, fiscal y económico sobre importantes sectores de la economía. El capitalismo deshumanizado fué «liberado» de sus obligaciones sociales, educativas y de sus responsabilidades sociales tradicionales, como las de velar por la salud pública y la educación, sectores que en gran parte fueron privatizados. La privatización del conjunto de la economía más rentable, va a permitir la consolidación de las multinacionales, como primer poder económico y financiero global, sometiendo a las instancias políticas del poder estatal, desplazándolo así, de las instancias nacionales e internacionales. El debilitamiento de las Naciones Unidas, como instancia política arbitral, es un buen ejemplo de esta pérdida de su capacidad y de su vigencia, en las decisiones geopolíticas más importantes.

El nuevo poder financiero centra su poder, en el control de los sistemas de comunicaciones y sobre todo en el control de la información, que se consolidan en este período. La cadena Globo del Brasil y la CNN norteamericana, son buenos ejemplos de esta medida. Este proceso conlleva a una extendida *colonización*

del imaginario a través de un control de las comunicaciones y de los medios de información, como la televisión, la prensa, la radio y las redes sociales. Todo este proceso nos permite explicar en gran parte, la *colonialidad del ser*, ya que determina los contenidos y la información, controlando su difusión o transmisión, por las grandes empresas de comunicación, que *formatean la construcción de la opinión pública* (CHOMSKY; HERMAN, 2008; GUZINSKY, 1989; 1999; MARÍN, 2007a; WALLERSTEIN, 2008).

El antropocentrismo desarrollado por el Eurocentrismo, se encuentra a la base de dos categorías: *la humanidad*, que es opuesta a *la animalidad*, categorías que sustentan el racismo colonial, basado en la dimensión biológica y su evolución. Fué en Valladolid, en 1550, que se estableció la Controversia sobre *la animalidad o humanidad* de los indígenas (LÉVI-STRAUSS, 1952, 1955, 2011; MARÍN, 1994). La racialización de la sociedad colonial y republicana fué la norma, que organizó las categorías que establecieron las diferentes jeraquías sociales en estas sociedades. El racismo actual y su evolución son el producto histórico de este proceso.

El Eurocentrismo puede resumirse como «una mirada del mundo» a partir de la experiencia histórica europea occidental, considerándola, como la única referencia y la sola perspectiva epistemológica, en términos del saber científico y como sustento de poder, en el ambito económico, ideológico, cultural, social y político.

Podemos afirmar que el eurocentrismo sustenta la construcción de la *Colonialidad del poder*, a través de la imposición de una racionalidad, que funda una perspectiva del conocimiento, que se hace hegemónica y coloniza todos los saberes y las formas sociales e impone los valores, que sustentan la dominación colonial y la colonialidad del poder, del saber y del ser, hasta nuestros días.

El Eurocentrismo se construye históricamente en el contexto colonial, a partir del etnocentrismo de las culturas europeas que buscaron explicar, darle sentido y justificar su papel en el proceso de la dominación colonial. El Etnocentrismo es el hecho histórico de centrarse en sus propias culturas y considerarlas como la única referencia. Esto ocurre en todas las culturas. Pero la especificidad europea es que esta afirmación cultural está ligada a la justificación de la dominación colonial y sustenta la colonialidad del poder, cumpliendo una función histórica. El Eurocentrismo permitió establecer la hegemonía de las culturas europeas, como referencia y modelo de interpretación. Además, de constituirse como la única perspectiva del conocimiento científico, al punto de constituir la norma y la referencia, en términos económicos, sociales, políticos, culturales e ideológicos.

La colonialidad del poder se edificó a partir de estas premisas y se construyó como una suerte de *colonialismo mental*, durante siglos. Este proceso ha dejado grandes rezagos sociales y culturales hasta nuestros días. La afirmación que presenta «Paris como la ciudad luz», es una afirmación eurocéntrica, que considera

que existe *un Centro* que irradia el saber, hacia *una periferie* constituida por otras ciudades, dependientes y sumidas en la penumbra y la oscuridad.

La *Colonialidad del Poder y del Saber*, que se sustentan sobre estas afirmaciones teóricas, se traducen en la práctica, en formas de interpretar la geografía, la historia, la filosofía y el análisis social, cultural, económico y político.

El Eurocentrismo nació de un espíritu colonizador y se estructuró epistemológicamente, en la perspectiva de darle sentido, racionalidad y justificación a la supremacía blanca europea, que permitió justificar los genocidios, el etnocidio y el ecocidio, que perpetró la dominación colonial y sus herederos actuales.

La visión eurocéntrica consolidó la Colonialidad del poder, basada primero en la existencia de razas, lo que dió origen al *Racismo colonial* en términos biológicos. Con la *Racialización* de las sociedades coloniales, bajo el parámetro que separaba a los seres humanos entre quienes pertenecían a la *Humanidad* (Europeos y sus descendientes) y aquellos que pertenecían o eran próximos de la *Animalidad*.

Es a partir de la Racialización de la sociedad colonial, que se organiza el eje *Saber y Poder*, que construyó las relaciones de dominación política, social y cultural, que sustentaron este proceso. La inferioridad biológica queda así, determinando la inferioridad cultural del otro, del dominado. Estas premisas racistas fueron asumidas por las relaciones sociales en nuestro continente y quedan todavía grandes rezagos, que configuran las sociedades americanas de la actualidad, desde Alaska hasta la Tierra del Fuego.

Es a partir de la visión del Mundo Cristiana y Antropocéntrica, que se sustenta el Eurocentrismo, que considera al hombre, como el centro de la creación y lo sitúa en posición dominante, frente a las otras formas de vida. Esta visión del mundo se impuso a las Visiones del mundo de los pueblos indígenas, a través de la imposición religiosa del cristianismo, instrumentalizado por las Misiones religiosas y por el proceso de evangelización en general, seguido tiempo después, por la alfabetización. Estas son las premisas, que permitieron *la colonización del imaginario* (GUZINSKY, 1989, 1999), que sustentan la construcción de la *Colonialidad del Ser*. Este período se extiende durante los siglos XX y XXI, a todo el proceso de control de los medios de comunicación, a través del Estado y sus instituciones, la iglesia y la educación en sus diferentes formas.

La visión indígena del Mundo y su concepción de las relaciones, entre el hombre y la naturaleza, fueron perseguidas, marginalizadas y excluidas. Este proceso incluye todos los saberes de las culturas locales, asociadas al BIO-GEO CENTRISMO. En el contexto del continente americano, es en esta visión del mundo, que se inscriben los pueblos originarios, denominados indígenas. Se trata de considerar al Hombre, sin ninguna jerarquización, como una especie viva más, entre todas las formas de vida existentes en la naturaleza. Las relaciones entre las diferentes especies son

basadas en el respeto y la reciprocidad, a fin de proteger un equilibrio y una armonía vital, entre todos los seres vivos. Las culturas indígenas se construyen a partir de sus relaciones con la naturaleza. En consecuencia, no hay cultura sin naturaleza, y de ahí la afirmación “No hay cultura indígena sin territorio”.

Diversas especies desaparecen todos los días, el hombre también puede desaparecer, como especie. La cultura surge y se construye a partir de la naturaleza, condicionada por los diferentes ecosistemas. No puede construirse una cultura sino hay una naturaleza que la sustente, como una referencia vital (BIDAR, 2014; LÉVI-STRAUSS, 2011; NARBY, 1995, 2005).

No hay indígena sin territorio, es una afirmación que encuentra todo su sentido histórico, cuando pensamos, que sin la naturaleza, es imposible construir la cultura. La naturaleza existió antes del hombre y sobrevivirá a su desaparición.

Sobre el racismo

Es una categoría compleja y depende de los contextos históricos en los que se produce. Se refiere en general a la correlación de fuerzas sociales, que se oponen en situaciones de dominación y que buscan en la jerarquización de los humanos, justificar la discriminación, la exclusión o la exterminación del «otro». El racismo se manifiesta en diferentes espacios, ya sea en términos biológicos, culturales o religiosos.

Existen básicamente dos tipos importantes de racismo: el racismo colonial que estableció y justificó la explotación y la exterminación de las poblaciones indígenas locales y el tráfico y la extinción de los esclavos de origen africano. El segundo modelo tiene sus mejores ejemplos en el siglo XX, en el Nazismo alemán, el nacionalismo turco y la experiencia de *la purificación étnica* en la ex Confederación de Yugoslavia, en tanto racismo de exclusión y de exterminación. Sus víctimas fueron los gitanos, los judíos, los armenios, los kurdos y las minorías cristianas y musulmanas, además de otros sectores de la sociedad (LÉVI-STRAUSS, 1952, 2011; MARÍN, 2007b).

El racismo se manifiesta en ideologías, en representaciones, en actitudes y en prejuicios a través de actos concretos de violencia y de rechazo, formulados por discursos políticos personales o institucionales (ECKMANN; ESER DAVOLIO, 2002). El racismo y la «raza» existen bajo la forma de categorías sociales de exclusión y pueden ir hasta la exterminación. El concepto de «raza» es en consecuencia, una construcción social y no una realidad biológica (GUILLAUMIN, 1992; LÉVI-STRAUSS, 1952, 2011). Como ideología, el racismo evoluciona y se manifiesta según los diferentes contextos históricos y políticos.

En América latina, históricamente, podemos fijar el racismo como una relación de dominación, que se vertebra en todos los niveles de la vida social y cultural. El proceso colonial se fundó en la jerarquización biológica, a partir de la racialización de la sociedad, partiendo del supuesto de la existencia jerárquica de razas. Esta fue la base biológica para determinar la inferioridad cultural, social y económica de las poblaciones colonizadas. Bajo estos antecedentes se procedió a justificar el genocidio y el etnocidio, que sufrieron los pueblos indígenas y los africanos, víctimas del tráfico de esclavos.

El racismo se construye a partir de una ideología, que pretende justificar una jerarquía entre los grupos humanos. En el contexto histórico, podemos afirmar que la confrontación de los conquistadores con los pueblos indígenas fue no solamente un choque de visiones del mundo, de culturas y de epistemologías opuestas, sino además, que la construcción de las sociedades coloniales y republicanas, se fundaron sobre el supuesto ideológico, de la existencia de «razas». Este paramentro racial configuró la organización de la sociedad. La tonalidad de la piel determinaba la situación y la posición de las personas, en una sociedad que podemos denominar de pigmentocrática.

Las Razas biológica y genéticamente no existen, es la conclusión a la que llegan los científicos, después de años de investigaciones en el campo de la Antropología física y de la Genética de poblaciones. Todos formamos parte de una sola especie viva, la humana y cada uno de nosotros, corresponde genéticamente a una historia única, a la excepción de los gemelos perfectos o monosigotes (LÉVI-STRAUSS, 1952, 2011; LEWONTIN, 1988; MARÍN, 2003; PICQ, 2013).

Históricamente, en la vieja tradición oral hebrea, escrita después en Arameo en la Biblia y en la Torah, se encuentra registrada la leyenda del Arca de Noé y del diluvio universal. Tres de sus hijos, llamados *Sen, Cam y Jafet* sobrevivieron a esta mítica catástrofe, a ellos se les atribuye el origen de *las tres razas primordiales: la blanca, la negra y la amarilla*. La palabra «raza» es de origen árabe y fue traída a Europa con la invasión árabe de España por los Andalusis a partir del sigloVIII. Este concepto sirvió al colonialismo español y portugués, para denominar, descalificar, excluir y eliminar a «los otros», africanos y amerindios. Justificando así, ideológicamente su dominación y su exterminio, debido a sus supuestas inferioridades biológicas y culturales. Toda esta época corresponde al denominado *Racismo colonial*. Los árabes usaban la palabra raza, para describir el color y las características fisiológicas. Posteriormente, en Europa, el botánico sueco Karl Linneo fué quien «descubrió» una cuarta raza, que denominó «*Cobrizo*» o «*Piel roja*». En 1781, el científico alemán Johan Blumembach propuso la «*Raza Caucásica*», afirmando que la raza blanca, se originaba en el Caúcaso. En el siglo XIX, el racismo, como ideología, pretendió alimentarse de los supuestos aportes científicos de la época, para afianzar su posición (MARÍN, 2003).

El término de *raza blanca*, todavía se utiliza oficialmente en los Estados Unidos. Actualmente es una ideología política de masas, racista y nacionalista, que ha permitido a Donald Trump, imponerse en las elecciones presidenciales del 8 de noviembre del 2016.

Actualmente, vivimos un racismo como ideología de masas, basado en las distancias culturales y religiosas sobre las cuales se erigen las políticas de migraciones de la Comunidad Económica Europea y otras políticas migratorias, como la norteamericana, que regulan el tránsito de las poblaciones humanas a través del planeta (LÉVI-STRAUSS, 2011; LANGANEY, 2003).

El hegemonismo norteamericano a través de sus mentores, como el fallecido Samuel Huntington, ex-profesor de la Universidad de Harvard y consejero del Departamento de Estado norteamericano. Huntington proclamaba: «La Guerra de Civilizaciones», que auguraba una supuesta confrontación étnica y religiosa entre el Occidente judeo cristiano y el mundo Islámico y Confuceano. Su postulado de Guerras preventivas, sirvió para justificar la invasión de Irak. Su predicción estaba lejos de toda la realidad y de la diversidad y especificidades, que separan el Mundo musulmán y también la enorme diversidad y los intereses geopolíticos de los pueblos, que forman parte, de lo que él, imaginaba como el «Occidente» (HUNGTINTON, 1997).

La interculturalidad, conceptos y metodología

Históricamente, la interculturalidad entre los grupos humanos existió siempre, partiendo de la posibilidad de compartir y de respetarse mutuamente. Sevilla o Córdoba en España, ocupada por los Andalusis desde el siglo VIII hasta gran parte del siglo XV, fueron el escenario, en el que, judíos, árabes, gitanos, andaluces, castellanos y otros grupos humanos compartieron la vida cotidiana, más allá de la diversidad cultural y las diferencias religiosas, que los separaban (ATTALI, 2004; DEMORGON, 1999). La interculturación del mundo fue una realidad histórica.

Años después del fin de la Segunda Guerra mundial, la UNESCO encargó en 1952, al antropólogo belga, Claude Lévi-Strauss, escribir sobre la Raza y sus implicancias en relación con la historia de la humanidad. La idea era crear y desarrollar una reflexión sobre el holocausto y los efectos perversos de la Segunda Guerra mundial y además, cómo evitar sus secuelas posteriores (LÉVI-STRAUSS, 1952).

La urgencia era de recrear la memoria histórica europea, para evitar en el contexto europeo, que la ignorancia de la historia de los efectos perversos de la guerra, nos lleven a repetir esta tragedia humana. «Race et Historie» (Raza y

Historia) fue el título del libro, que motivo esta preocupación. Hoy, a pesar de las enseñanzas de la historia, el racismo, la xenofobia y la intolerancia en general, tienen en la actualidad, una tremenda vigencia política y ocupan el espacio público. El racismo y la xenofobia son los elementos fundamentales de ideologías políticas de masa, tanto en el contexto europeo, así como en los Estados Unidos de América y en otras latitudes.

En los años setenta, promovidas por la UNESCO, se propusieron una serie de programas a partir de *una educación por la paz, otra, por los derechos humanos y los Derechos a la ciudadanía y la tolerancia*, donde la interculturalidad constituía una perspectiva, para gestionar la diversidad cultural. Esta multiculturalidad creciente de la sociedad europea en la segunda mitad del siglo XX fué alimentada, por la fuerte inmigración promovida por los Estados europeos, afín de solucionar la necesidad de contar con una mano de obra barata, para el desarrollo de las economías industriales europeas. Es en este contexto, en los años 70', que nacen los primeros programas europeos, que proponen la perspectiva intercultural, afín de llevar adelante sus programas escolares, para facilitar la asimilación de la población extranjera.

Del otro lado del Atlántico, en el continente americano, la interculturalidad fue percibida como una posibilidad de utilizarla, en el programa de asimilación del Estado-nación, a través de la escuela y los programas de alfabetización, dirigidos a las poblaciones indígenas y campesinas, bajo la imposición de una visión Occidental y cristiana del mundo, una cultura occidental y el castellano o portugués, como culturas y lenguas oficiales dominantes, impuestas por las *políticas de integración nacional* de los Estados-Nación, que negaban la diversidad cultural y lingüística existentes.

La interculturalidad, más allá de la teoría, o de una proposición metodológica es una *experiencia existencial*. Es una perspectiva para imaginar, la interacción de las culturas, más allá de cualquier jerarquía o lógica binaria estéril. Esta perspectiva forma parte de una reflexión basada en el diálogo y el compartir entre las culturas y sus saberes, en términos de respeto y de complementariedad. Este proceso parte de la idea central, de que todos sabemos algo (FREIRE, 1996). De que todos poseemos un poco de luz y es solo a partir del diálogo, que pueden construirse los saberes, dentro de una visión global y una percepción multidimensional.

Nadie es propietario de la verdad, ni hay verdades definitivas. Todo está en movimiento y todo se complementa a través del compartir, que construye el diálogo. Esta es la reflexión vital, que anima la actividad y el compromiso, de quienes se implican en su aplicación en tanto educadores, o como psicólogos o antropólogos comprometidos con una educación intercultural.

La interculturalidad es una perspectiva en construcción, es el producto de experiencias diversas, condicionadas por los contextos ecológicos, históricos

y políticos de cada realidad. Desde Europa en los años finales del siglo XX, hasta nuestra América, desde el Canadá, hasta Chile. Para realizar un enfoque Intercultural, necesitamos construir una visión global, multidimensional e interdisciplinaria de los procesos históricos, en los cuales se desarrollan las propuestas interculturales.

Para comprender este mundo, como afirman los indígenas amazónicos, necesitamos del «Ojo del pescado», con una capacidad óptica de abertura de 360°, que pueda integrar en su percepción, los múltiples rostros de una misma realidad. Considerando, que la verdad y la luz pertenecen a todos los seres vivos que habitan este mundo.

Nadie se construye solo, todos somos el producto de nuestras interacciones y de las múltiples influencias que recibimos, a lo largo de nuestra vida personal. Para lograr compartir los saberes, la luz y la verdad de cada persona, necesitamos construir el Diálogo, tal como lo planteo Paulo Freire, escuchando a los demás (FREIRE, 1996). Todos saben algo, como producto de sus experiencias de vida personales y es compartiéndolo, que podremos aprender a construir los saberes a través del diálogo.

Pero, para dialogar hay que aprender a escuchar, con respeto y modestia. Esta proposición es vital para la existencia de la interculturalidad, no es muy simple de realizar. Primeramente, hay que descolonizar nuestras mentalidades, llenas de arrogancia y autosuficiencia, que crean una suerte de autismo, que no nos permite de imaginarnos, ni ponernos en el lugar de los otros. Este comportamiento nos limita la capacidad de comprender la realidad social de nosotros mismos y la de los demás. Para hacer vivir la interculturalidad, debemos superar todas las limitaciones sociales y culturales, que nos impuso la Colonialidad del poder y del Saber.

Consideraciones finales

Se denomina Multiculturalismo a la superposición de varias culturas, dentro de una sociedad. La interculturalidad implica las interacciones de las relaciones entre las culturas, a fin de probar de vivir juntos. Esta opción es cualitativamente y cuantitativamente más rica. Una Identidad de múltiples pertenencias está determinada, por la vida que cada quien tiene.

La pedagogía intercultural se inspira en estas definiciones y conceptos. Preconiza también, la ampliación de las relaciones entre culturas, la abertura, el descubrimiento y el diálogo, que permite la posibilidad de compartir entre las personas de diferentes culturas.

Desde 2008, el mundo Occidental, del cual forman parte, las ciudades industrializadas del hemisferio norte, han sufrido una profunda crisis económica,

sin alternativas viables a corto plazo. A esta crisis se suman como efectos perversos, las grandes mutaciones sociales, como la pérdida del futuro y el sacrificio de una generación de jóvenes, que concierne tanto a los jóvenes excluidos o profesionalizados, sin acceso al mercado de trabajo y obligados a emigrar.

La austeridad impuesta por la política neoliberal, solo ha hecho más evidente las desigualdades y la precarización, que alimentan una profunda contradicción estructural. Este hecho, pone en discusión un paradigma neoliberal, el rol central del mercado, como árbitro y administrador de la sociedad. Este fracaso demuestra la inviabilidad de su paradigma central: *el mercado, como gestor de la sociedad y la sociedad de consumo como un ideal*. Sin capacidad de compra y de gasto, no hay sociedad de consumo, ni tampoco márgenes democráticos que faciliten la convivencia.

El Estado-Nación propone recuperar su antigua función, la de gestores y protectores de la sociedad y la función de defensores de la «Nación». La precarización creciente de grandes sectores sociales, es cada día más evidente. A la base de esta crisis, la desigualdad y la injusta distribución de la riqueza están profundamente presentes. A todo este escenario, se suma como corolario, la total ausencia de un proyecto viable de sociedad, capaz de asumir los grandes desafíos de nuestra época.

Primeramente, cómo asumir el desafío ético, que nos permita respetarnos mutuamente y cómo superar la corrupción generalizada del sistema político y la inseguridad en nuestras sociedades? Cómo asumir el desafío ecológico, que nos permita respetar la sobrevivencia de la biósfera, que constituye la única casa que nos alberga?

¿Cómo construir alternativas, al desafío de la preservación de los ecosistemas, que alberga la biodiversidad y que permite nuestra sobrevivencia como especie? ¿Qué hacer para limitar la destrucción del ozono y limitar la creciente contaminación? Sin contar con la creciente polución y la gestión adecuada de los desechos, producto de una irracional industrialización. ¿Cómo respetarnos mutuamente y asumir el desafío central, el de poder vivir juntos, compartiendo y respetándonos en nuestras diferencias? En momentos, en los que los banqueros afirman, que: «una buena guerra podría ser la alternativa para la crisis económica y para facilitar la reorganización de la economía» ¿Qué hacer? Más allá de la emergencia de un racismo como una ideología de masas y un populismo nacionalista y xenófobo, que impregnan la política, como en el caso actual de los Estados Unidos, con la elección de Donald Trump.

Nos queda la esperanza, de que, *si son hombres, quienes crean tantas desigualdades, son hombres también, quienes pueden reconstruir un proyecto social, más solidario y justo para todos*. Ante este panorama, la perspectiva intercultural, como alternativa educativa, social y cultural e interreligiosa, queda como una sólida proposición, para construir la coniviabilidad humana.

Referencias

- ATTALI, J. **La confrerie des Eveyés**. Paris: Fayard, 2004.
- BIDAR, A. **Histoire de l'humanisme en Occident**. Paris: Armand Colin; Le Temps des Idées, 2014.
- CHOMSKY, N.; HERMAN, E. **La fabrication du consentement**. De la propagande en démocratie. Paris: Agone Editions, 2008.
- DE RIVERO, O. **El mito del desarrollo**. Los Estados inviables del siglo XXI. Lima: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- DEMORGON, J. **L'histoire interculturelle des sociétés**. Paris: Anthopos, 1999.
- ECKMANN, M.; ESER DAVOLIO, M. **Pédagogie de l'antiracisme**. Aspects théoriques et supports pratiques, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pédagogie des opprimés**. Paris: Maspero, 1996.
- GUILLAUMIN, C. **Sexe, race et pratique du pouvoir: l'idée de nature**. Paris: Ed. Coté femmes, E. 1992.
- GUZINSKY, S. La colonization de l'imaginaire. Sociétés indigènes et Occidentalization dans le Mexique du XVI-XVIII siècle. Paris: Société des Americanistes. Volumen 75, 1989. p. 230-234.
- _____. **La pensée métisse**. Paris: Fayard, 1999.
- HUNGTINTON, S. **Le choc des civilisations**. Paris: Odile Jacob, 1997.
- LANGANEY, A. **L'homme passé, présent, conditionnel**. Paris: Armand Colin, 2003.
- LEWONTIN, R. **La diversité génétique humaine**. Paris: Belin, 1988.
- LÉVI-STRAUSS, C. Race et histoire. Paris: Gallimard **Folio Essais**, n. 58; **Folioplus**, n. 104, 1952. Disponible en: <<http://www.librairie-gallimard.com/detaillivre.php?gencod=9782070324132#>>. Acceso en: nov. 2016.
- _____. **Tristes tropiques**. Paris: Plon; Pocket, Terres Humanies, n. 3009, 1955.
- _____. **L'anthropologie face aux problèmes du Monde moderne**. Paris: Editions Sueil. La librairie du XXI siècle, 2011.
- MARÍN, J. Etnocentrisme et racisme dans l'histoire européenne dans le cadre de la conquête de l'Amérique et perspective actuelle. In: ALLEMANN-GHIONDA, Ciritina (Ed.). **Multikultur und Bildung in Europa**. Multiculture et education en Europa. Bern, Berlin, Frankfurt. M. New York, Paris, Wien: Peter Lang, 1994.

_____. Las razas biológicamente no existen, pero el racismo sí, como ideología. In: **Diálogo Educativo**. Programa de Pós-Graduado PUCPR, Curitiba, Brasil, v. 4, n. 9, maio/ago. 2003.

_____. Breve historia del Estado-nación y de la integración en Europa y en América latina. In: POZO, José Hurtado (Ed.) **Derecho Penal y pluralidad cultural**. Lima: Universidad de Friburgo, Suiza, 2007a.

_____. Globalização, diversidade cultural e desafios para a educação. In **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 30, jan./abr. p. 139-161, 2007b.

_____. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da Globalização. In **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-155, jul./dez. 2010. Disponible en: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/617>>. Acceso en: nov.2016.

NARBY, J. **L'intelligence de la nature**. En quête du savoir. Paris: Buchet & Chastel, 2005.

NARBY, J. **Le serpent cosmique**. Aux origines de l'ADN. Genève: Editions George, 1995.

PICQ, P. **De Darwin à Lévi-Strauss**. L'homme et la diversité en danger. Paris: Odile Jacob, 2013.

QUIJANO, A. A colonialidade do saber. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas. Sao Paulo: CLACSO. 2009.

WALLERSTEIN, I. **L'Universalisme européen de la colonisation à l'ingérence**. Paris: Demopolis, 2008.

Recebimento em: 15/01/2017.

Aceite em: 10/02/2017.

Saberes e culturas populares nas contradições da culturalização da sociedade

Knowledges and popular cultures in the contradictions of the culturalization of the society

Jadir de Morais PESSOA¹

Resumo

Na segunda metade do século XX ocorreram profundas transformações nas práticas populares de cultura. Folguedos e músicas que se desenvolviam nos terreiros das casas, foram arancados das ruas e para ser concebidos segundo a conveniência do controle e da arrecadação em megaeventos. O artigo mostra que não se trata exatamente de uma coincidência temporal, ou reconhecimento social das culturas populares, mas de uma nova estratégia na acumulação do capital, na forma de uma culturalização da economia e da sociedade, que reduz cultura à dinâmica de eventos com grande aporte de recursos públicos sob o pretexto do cultivo da diversidade cultural.

Palavras-chave: Culturas Populares. Diversidade Cultural. Culturalização da Sociedade.

Abstract

In the second half of the twentieth century there were profound transformations in popular culture. Celebrations and music that were developed in the yard of the houses, were taken from the streets and turned into mega events in arenas designed according to the convenience of control and of the collection. In this article, shows that it is not exactly a coincidence in time, still less a social recognition of popular cultures, but a new strategy in the accumulation of capital, in the form of a culturalization of the economy and society, that consists in the reduction of the idea of culture to the dynamics of events with great contribution of public resources under the pretext of the cultivation of cultural diversity.

Keywords: Popular Cultures. Cultural Diversity. Culturalization of the Society.

1 Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP, Professor Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Atua na Pós-Graduação em Educação nas temáticas: movimentos sociais, cultura camponesa, cultura popular; literatura e formação humana. É folião de reis goiano, membro da Comissão Goiana de Folclore e sócio titular do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás. Endereço: Faculdade de Educação: Rua Delenda Rezende de Melo, s/n, Setor Universitário, Goiânia-GO. CEP: 74.605-050. Tel.: (62) 3209-6205. E-mail: <jadirpessoa@hotmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/2	p. 493-508	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

[...] a cultura é invocada para resolver problemas que anteriormente eram da competência das áreas econômica e política. (YÚDICE, 2013, p. 13).

[...] o culto à cultura leva a tratar de um modo cultural problemas que não se quer (ou que se tem interesse em não poder) abordar em termos políticos. (MATTELART, 2005, p. 154).

Há um horizonte de objetividade para a ideia de contradições trazida a este título: nunca se falou tanto em cultura, nunca se insultou tanto a cultura. Já para uma compreensão do termo *culturalização* é necessário deixar o texto fluir um pouco mais. Mas, uma boa parte dos seus sentidos espero que já esteja, *a priori*, enunciada também nesta contradição. Quando uma palavra jacta aos borbotões em uma determinada cultura política, quase sempre é sinal de que ela não está sendo tratada com o devido cuidado, nem do ponto de vista do seu significado estrito, nem nas suas implicações práticas. Por isso penso ser oportuno e ainda muito instigante para os dias de hoje no Brasil, iniciar a exposição do problema deste pequeno texto por um clássico de Benjamin, escrito em 1933, no qual se reporta a uma parábola dos livros de sua infância. Um homem, à beira da morte revelou aos filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavaram o chão em toda a plantação e nada encontraram. Veio o outono e aquelas parreiras produziram mais que todas da região. Compreenderam então a importante experiência que o pai lhes quisera transmitir: “[...] a felicidade não está no ouro, mas no trabalho” (BENJAMIM, 1994, p. 114). Benjamin segue o texto arguindo a era das grandes transformações sociais:

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? (BENJAMIN, 1994, p. 114).

[...] Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’. (p. 119. grifo do autor).

Mas, para assegurar-me de que não estou encaminhando meu texto na direção de uma idealização nem de uma visão maniqueísta da cultura popular, a modo, portanto, de uma *vacina*, também eu digo, com Marilena Chauí (2014), que não vou falar de cultura popular

[...] pelo prisma de uma totalidade que se põe como antagonista à totalidade dominante, mas como um conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência), distinguindo-se da cultura dominante exatamente por essa lógica de práticas, representações e formas de consciência. (CHAUÍ, 2014, p. 28).

Chauí, nesta obra constitui sua base teórica nos frankfurtianos, mas, dentre eles assinala sua preferência pelo pensamento de Marcuse, por entender que Adorno e Horkheimer acabam estabelecendo uma sinonímia entre cultura popular e cultura de massa – *popcult* e *masscult*. Não nega que haja relação entre as duas manifestações culturais. Rejeita apenas tratá-las como idênticas. A recusa se deve a algumas razões. Primeiro, para a autora, a identificação entre cultura popular e cultura de massa equivaleria a considerar cultura popular como realização dos dominantes. Segundo, a noção de massa nivela o campo da produção cultural, terminando por ocultar diferenças sociais, conflitos e contradições. Por último, *massa* supõe algo desprovido de saber, é vazio, passivo, inculto, ignorante, contradizendo a ideia já assinalada pela autora, de que a cultura popular tem uma lógica própria, ainda que esta lógica se constitua em permanente tensão entre conformismo, inconformismo e resistência. Ou seja, a característica fundante da cultura popular é ser ela “[...] uma manifestação cultural na qual os participantes se exprimem e se reconhecem mutuamente em sua humanidade e em suas condições sociais” (CHAUÍ, 2014, p. 40). Por outro lado, diferentemente deste espaço de reconhecimento grupal, desse sentimento de pertença que constitui a cultura popular, diz a autora:

Se a cultura é o que escapa ao desgaste do tempo criando obras eternas, a cultura de massa não merece o nome de cultura: ela nada mais é que uma das peças do universo mercantil, generalizando o transitório e o perecível, a facilidade e o imediatismo consumistas. Incapaz de criar obras que resistam à prova do tempo, essa não cultura é uma anticultura. (CHAUÍ, 2014, p. 73).

Deste pequeno extrato de texto de Marilena Chauí, a parte que mais interessa aqui é o que me parece ser o seu núcleo – uma crítica à redução da cultura a uma peça, e nada mais, no universo mercantil. Mas, antes de passar a ele, a autora lança mão de um pressuposto, quase um axioma – a cultura é aquilo que escapa

ao desgaste do tempo –, que ainda merece atenção. A indústria fonográfica lança no Brasil, anualmente, inúmeros novos produtos, na sua maioria alcançando altos índices de comercialização na forma de shows e álbuns, que, muito provavelmente, as próximas gerações não se lembrarão de seus produtores como agentes significativos do campo artístico-musical. Ficarão empoeirados em alguma curva da história como produtos elaborados e midiáticos ao gosto do grande consumo, em torno dos quais muitos agentes econômicos se capitalizaram, mas não resistirão ao implacável desgaste do tempo. Enquanto isso, o single não-falar das rosas de um Cartola (Angenor de Oliveira, 1908-1980) e o dueto agudo de Tonico e Tinoco ainda serão lembrados por muitas gerações. Esta é minha aposta, hoje. A discografia da dupla *Coração do Brasil* segue sendo revisitada inclusive por entusiastas metaleiros. “O que volta, significa, e só volta porque significa”, diz o mestre Alfredo Bosi (2009, p. 55).

Surtaram!!! E ainda combinaram a data.

Para Edson Farias (2011) a cultura popular é compreendida no âmbito da *economia do lúdico brasileiro*, associada à gastronomia, como fazendo parte do eixo do que considera a maior indústria do mundo, a indústria do turismo. Mas as referências são o carnaval carioca, as quadrilhas juninas do Nordeste, o festival dos Bumbás de Parintins, o São João de Caruaru, a Festa do Peão de Rodeios de Barretos. A esse conjunto de grandes festas há que se associar também a música sertaneja e suas transformações contemporâneas, uma vez que os artistas desse universo musical são componentes essenciais dessa economia festiva, não raro, aliás, ostentando os maiores cachês. Isso é efetivamente cultura popular? Eis uma questão para a qual ninguém aceitará respostas fáceis, simplificadoras ou de cunho maniqueísta. O São João de Campina Grande, o Festival dos Bumbás de Parintins, o movimento quadrilheiro do Nordeste – elegendo como material de análise um tempo intenso de festejos populares, o chamado ciclo junino –, incorporando, pela razão já assinalada, a modernização da música sertaneja, ocuparão minha atenção e, espero, a dos leitores nesta parte do texto.

O protagonismo midiático do ciclo dos festejos juninos do Nordeste tem três personagens consideráveis: o Bumba-meu-boi do Maranhão, o São João de Caruaru-PE e o São João de Campina Grande-PB. Os dois últimos rivalizam-se na cobiça do título de *maior São João do mundo*, o que, na verdade, nunca terá desfecho. É mero jogo de *marketing*. Destaca-se aqui o caso do São João de Campina Grande, que sempre absorve altos investimentos dos poderes públicos estadual e municipal. Para os analistas diretos, dentre os quais o Prof. Osvaldo

Trigueiro (1999), da Universidade Federal da Paraíba, esse megaevento junino se constitui pela via da apropriação das tradições populares pela indústria cultural. Ademais, esta apropriação ainda se dá às custas do erário, por força de uma vontade incontornável de adequação às exigências e aos interesses dos investidores do campo turístico. “Com a apropriação pela indústria cultural das tradições populares, as festas juninas ganharam uma nova dimensão e passam por transformações para adequar-se à nova realidade sociocultural e aos interesses turísticos” (TRIGUEIRO, 1999, p. 5). Mas, e se perguntarmos ao Prof. Trigueiro: que interesses são esses? Vamos *dar nomes aos bois*. A resposta já vem com todos os *pingos nos is*:

A organização, promoção e patrocínio do ‘*Maior São João do Mundo*’ envolve os interesses do mercado de bebidas, da popularidade dos políticos e da guerra pela audiência das emissoras de rádio e televisão. A transformação das festas tradicionais em grandes eventos é um fenômeno mundial para atender às estratégias de políticas culturais voltadas para o fomento do turismo, geração de emprego e criação de novos hábitos de consumo. (TRIGUEIRO, 1999, p. 10, grifos do autor).

Esta *reinvenção da festa junina em Campina Grande* surgiu precisamente no ano de 1983, com o início de um mandato no executivo municipal, com a mistificação *O maior São João do mundo*, caracterizada pela Profa. Elizabeth Christina de Lima (2008, p. 49), da Universidade Federal de Campina Grande, como “[...] a utilização da festa como um excelente instrumento de construção de estratégias, de táticas e de correlações de força em busca e continuidade do poder.” Embutida nesta mistificação surge como corolário outra mistificação, a do *visitante*, nuclear nas construções discursivas sobre o *turismo*. Ainda que artificial e temporariamente, a festa torna familiar a convivência entre “[...] nativos [...]” e “[...] turistas [...]” (LIMA, 2008, p. 49, p. 52).

Na esteira dos grandes eventos do ciclo junino, em outra região geográfica situada a mais de dois mil quilômetros de Campina Grande, aparece o Festival do Boi-Bumbá de Parintins-AM, igualmente com grandes investimentos em produção e impacto midiático. A competição entre os dois bois nas ruas de Parintins teve início em 1965, sob a coordenação de uma associação de jovens ligados à Igreja Católica – a Juventude Alegre Católica-JAC. Na maioria dos relatos a mediação da associação se justificava por uma espécie de disciplina e controle da violência entre os brincantes partidários das duas agremiações. Esta justificativa deixou um legado, pois tal controle ainda figura no regulamento

vigente do festival, como mostra o antropólogo José Maria da Silva (2007). Mas vejamos como, na descrição do autor, esta história se desenvolveu.

A JAC organizou o festival até 1982; no ano seguinte a Prefeitura de Parintins assumiu a tarefa de organização. Não obstante a desconfiança daquela entidade, um passo relevante foi dado na história do boi-bumbá, na medida em que o poder público começou a organizar o evento: a festa passou a contar com investimentos governamentais na infraestrutura e na divulgação. Desse momento em diante o festival tornou-se um importante *locus* para empreendimentos político-eleitorais. Diversas pessoas envolvidas na organização ou no comando dos bois utilizam a popularidade da festa para se apresentarem como candidatos a mandatos eletivos. Com o festival implantado, procurou-se progressivamente estruturá-lo como um espetáculo atrativo. Para tanto, algumas medidas foram tomadas, tais como a escolha de um espaço para as apresentações, a definição de temas que determinam um certo padrão, as alegorias e as regras. (SILVA, 2007, p. 27, grifo do autor).

Eis, então, dois filmes absolutamente idênticos nos dois casos – Campina Grande e Parintins: exatamente no mesmo ano aconteceu a apropriação de um festejo de rua pelo poder público, que passou a intermediar o aporte de recursos públicos a serviço dos interesses de grandes empresas de diversos setores. Para a também antropóloga Rita Amaral (1998), a festa de Parintins deixa de ser a festa tradicional, do âmbito da vizinhança e passa a se desenvolver à imagem e semelhança dos interesses turísticos. Esta capitulação da cultura local ao imperativo da redentora indústria do turismo é exatamente o campo de maiores tensões e reclamações por parte da população. Muitos se queixam de que a maior parte dos serviços gerados com a festa é ocupada por pessoas que vêm de outras cidades, especialmente de Manaus. Reclama-se muito também da prostituição infantil, gravidez precoce – nove meses depois de cada edição – e outros tantos problemas decorrentes (FREITAS GIL; GIL FILHO, 2009).

O antropólogo pernambucano Hugo Menezes Neto (2009), estudando as quadrilhas *estilizadas* ou *não-matutas* do Recife e região metropolitana, localiza, na mesma época, uma representação coletiva denominada *movimento quadrilheiro*, segundo ele, elevando as quadrilhas nordestinas a um patamar de espetacularização das manifestações da cultura popular comparado ao das escolas de samba do Rio de Janeiro. “Ou seja, dizer que uma quadrilha se parece com uma

escola de samba é afirmar que ela se afasta da tradição, principalmente por utilizar produção em excesso” (MENEZES NETO, 2009, p. 156). E o que é conhecido como *movimento quadrilheiro* emergiu na história das quadrilhas nordestinas precisamente na década de 1980 (MENEZES NETO, 2009, p. 39). O Prof. Trigueiro (1999) explicita em detalhes os componentes desta transformação:

As quadrilhas com suas inovações deixam de lado o cenário de matutos desdentados, com roupas remendadas e chapéus de palha rasgados para mostrar luxo e beleza, com coreografias ensaiadas e incorporando novos passos até mesmo de aeróbica. O enredo atualizado da parte dramática de encenação do *casamento matuto* é também uma inovação. Os grupos estão se organizando com mais profissionalismo mobilizando figurinistas, costureiras e coreógrafos que estão transformando as quadrilhas em verdadeiras empresas. [...] Também para atender os interesse dos agentes de turismo e os novos espectadores, são criados grupos parafolclóricos que representam as manifestações folclóricas em um tempo/espaço determinado pelo agente contratante. (TRIGUEIRO, 1999, p. 6, grifo do autor).

Luxo, coreografia, aeróbica, profissionalismo, figurinistas, quadrilhas transformadas em *empresas*, são formas lexicais a recolocar uma pergunta inicial: ainda é de cultura popular que se está tratando? E um verbo utilizado por Trigueiro é nuclear na retomada dessa pergunta. Trata-se do verbo determinar – as manifestações folclóricas são determinadas pelo *agente contratante*. Qualquer pessoa que tenha mínimas leituras sobre o mundo da mercadoria – os processos envolvidos em sua produção e circulação – sabe que o capital só investe dinheiro naquilo que pode ser manejado como produto passível de ser reconvertido em mais dinheiro. Esta é a lógica. Portanto, uma manifestação popular determinada pelo *contratante* não tem nada mais a ver com pertencimento. O investidor quer um produto de alcance nacional, para vender a maior quantidade possível. As quadrilhas são dirigidas por empresas ou se transformam elas próprias em empresas, como mostra o pesquisador, na dinâmica dos campeonatos. Cada etapa é ranqueada, pontuada. Mas não existe mais um grupo de quadrilha que guarde uma identidade – *quadrilha do Nordeste*, por exemplo. Existe um roteiro, um rol de itens a serem pontuados. A Profa. Elizabeth Lima (2008) o corrobora, sendo coincidente com os demais autores já mencionados, também quanto à cronologia e ao percurso desenvolvido neste item, para o caso das quadrilhas.

A própria existência das quadrilhas como instrumento de entretenimento e confraternização entre os moradores da rua ou bairro, como acontecia, por exemplo em Campina Grande na década de 70, muda de sentido; no atual estágio de fabricação da festa junina no espaço urbano, o critério que parece prevalecer nas apresentações das quadrilhas juninas não é mais o de divertir os quadrilheiros e o público presente, mas a apresentação de uma encenação fria, repleta de regras de postura, determinação de passos e desenvoltura insistentemente ensaiadas; é a disciplina imposta aos dançarinos e a sua performance. (LIMA, 2008, p. 120).

O fenômeno da espetacularização das tradições populares ocorreu também com a transformação da música caipira, caracterização da música referente ao mundo rural, especialmente no Centro-Sul do país, em música sertaneja, ou seja, a sua urbanização. Esse fenômeno, amplamente disputado em análises de cunho estético, simbólico, cultural, ideológico etc., também ocorre exatamente nesse período de modernização da sociedade brasileira, a segunda metade do século XX, mais precisamente a partir dos anos 1970. Antes disso, a transformação da música caipira em música sertaneja viveu uma primeira fase que começou em 1930, com as gravações e os shows itinerantes da Turma Cornélio Pires, o pioneiro da música sertaneja. Nesta fase ainda se pode falar de uma autonomia dos compositores e intérpretes na escolha e exploração dos temas de suas composições. O que veio depois, a partir dos anos 1970, é que se pode caracterizar como modernização da música sertaneja que, para a análise adorniana de Waldenyr Caldas (1977), trata-se de uma capitulação da música sertaneja pela indústria cultural, ou seja, pelo capital e pela sociedade burguesa.

No tocante à estética, o problema recrudescer de tal forma que só nos possibilita uma saída: a música sertaneja não é arte musical popular ou qualquer outro tipo; ela é feita de redundâncias tanto ao nível do conteúdo como da forma. [...] A verdadeira arte abomina a repetição; ela se coloca no universo da cultura, no ponto antípoda ao da pretensa arte, que só faz o que já foi feito. [...] a música sertaneja (oriunda da música caipira) era realmente proletária. Hoje, entretanto, pode-se até mesmo afirmar que ela é, ao contrário, antiproletária. (CALDAS, 1977, p. 25).

Assim a classifica o sociólogo da USP por entender que ela foi convertida em um instrumento a mais de alienação do proletariado, embotando a realidade,

impedindo que suas contradições sejam percebidas. “É como se seus problemas, enquanto elemento formador dessa classe social, se localizassem num ponto cardinal e a música sertaneja os conduzisse para um outro” (CALDAS, 1977, p. 26).

Para José de Sousa Martins (1975), enquanto permaneceu como música caipira, esse gênero musical precisa ser entendido como meio, ou seja, não pode ser tomado para análise em si mesmo, não existe desconectado de alguma realidade. A música caipira sempre esteve associada a algum rito de trabalho, da natureza, a algum rito religioso ou da sociabilidade e da folga. Ela é a música concebida como parte constitutiva dos mínimos vitais e sociais do homem a quem ela está intrinsecamente associada, o caipira. Ela condensa os diversos ritos que fazem parte desses mínimos vitais e sociais. Dois exemplos: a moda de viola e o recortado fazem parte da dança do catira, que é o momento de folga de um dia de trabalho em mutirão; a Folia de Reis é um momento religioso em que a divindade visita a casa do morador e demais instalações de trabalho e de criatório, invocando bênçãos para mais um ano de saúde e fartura nas plantações. A chegada dessa música à cidade e, principalmente, à indústria fonográfica e ao rádio, impõe-lhe uma substancial transformação. Ela passa gradativamente a ser tomada como mercadoria, como valor de troca. Deixa de ser fim e passa a ser meio, em uma lógica de organização da sociedade que tudo mercantiliza.

Tendo sido atingida por esse redemoinho transformador, evidentemente, a música caipira foi enquadrada na lógica da mercadoria, teve que se tornar vendável, e em grande escala. Com isso, não apenas as temáticas clássicas da música caipira (o mundo das caçadas, os amores irrealizados, as bravatas e valentias gestadas em um mundo rústico) foram substituídas por situações do mundo urbano, como também o tempo de duração teve que se adequar ao padrão de música determinado pelo interesse dos consumidores. O tempo padrão clássico de duração de uma música em disco é de cerca de três minutos (CALDAS, 1987).

Coincidência? Nem tanto.

Para o cientista da comunicação, o francês Armand Mattelart (2005), nosso problema não é o negligenciamento da cultura. Ao contrário, ela tem sido lembrada não apenas em demasia, como, também, até indevidamente. Dizer que ela é lembrada em demasia ainda parece pouco. Há, mais que isso, um efetivo culto da cultura. Mas esse culto, em vez de um alento, deveria nos incomodar. “Culto do presente. Culto da informação. Culto da cultura. Todos os três coroam a compreensão da ligação que a problemática da diversidade cultural mantém com a democracia no contexto da mundialização” (MATTELART, 2005, p. 153).

Ou seja, principalmente na sua versão *diversidade cultural*, serve muito mais para acomodar a representação de democracia que passou a imperar com o fenômeno da mundialização. Mas é culto vazio. De cultura mesmo nada há que convença.

A socióloga da PUC de São Paulo Maria Celeste Mira (2014) faz uma esclarecedora caracterização do período de emergência da questão da diversidade cultural, que tem muito mais a ver com o fim dos nacionalismos e o surgimento da mundialização. Dito de outra forma e em bases antropológicas, trata-se de um deslocamento da identidade para a diversidade, já que se afrouxaram os laços que cimentavam as diferenças internas. A diversidade passou, então, a ser a “[...] nova crença do terceiro milênio” (MIRA, 2014, p. 81). E esta *nova crença* se generalizou, tudo se transformou em cultura.

Na virada do século XX para o XXI, momento em que tudo se transformou em cultura, em que se assiste a uma *culturalização generalizada da existência*, a construção de identidades culturais emerge de forma tão pulverizada que são seus próprios criadores os primeiros interessados a extrair delas toda a lucratividade que possa lhes dar. (MIRA, 2014, p. 85, grifos do autor).

A análise de Armand Mattelart (2005) também recai sobre a passagem para o novo milênio, mas com um recuo a algumas décadas imediatamente anteriores. A ideia de *diversidade cultural* se consagrou na década de 1990, mas surgiu na primeira crise do petróleo, mais precisamente na Conferência da ONU sobre Meio Ambiente em Estocolmo, numa associação com a ideia de biodiversidade. Vinte anos mais tarde, na ECO 92, no Rio de Janeiro, uma outra associação foi desenvolvida – diversidade cultural e desenvolvimento sustentável.

O conceito de diversidade cultural não apenas se espalha e continua a inspirar políticas públicas atinentes às indústrias da cultura, mas sua audiência crescente desde o início do novo milênio mostra que ele as transcende e tende a se tornar uma referência maior na busca de um novo ordenamento do planeta. Governos o invocam em seu próprio favor. As agências do sistema das Nações Unidas trazem-no para sua ordem do dia. As associações profissionais e o movimento social se mobilizam em seu nome. As controvérsias em torno das estratégias voltadas a aplicar o potencial das novas tecnologias da inteligência a serviço da redução das disparidades mundiais refletem definições contrastadas da diversidade. (MATTELART, 2005, p. 133).

Na análise de Elizabeth Lima (2008) fica evidenciado o deslocamento da ideia de cultura, do polo da identidade para o polo da diversidade. Um conjunto de festas de origem rural e/ou camponesa, de grande ocorrência no interior nordestino, foi reinventado no contexto da *urbanização* das festas juninas em Campina Grande.

[...] a festa junina no espaço urbano é algo diferente, ela se redefine, extrapola o localismo e utiliza os elementos da tradição junina, para ser reinventada, apropriada e conservada como um espetáculo de cenários, cores, luzes e sons; como uma festa comercializada, que significa marketing turístico, econômico, social, cultural e político. (LIMA, 2008, p. 18).

Os motes “[...] reminiscência rural [...]”, “[...] tradição que veio da roça [...]” e “[...] apego às origens e à nordestinidade [...]” (LIMA, 2008, p. 17) são apenas reiterativos, performáticos. Os interesses econômicos e políticos são muito mais reais. Como se pode ainda destacar na fala da autora, nos termos de Guy Debord (1992), ganha materialidade no mês de junho em Campina Grande a “sociedade do espetáculo”.

[...] considerado em sua totalidade, o espetáculo é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente. Não um suplemento do mundo real, uma decoração que lhe é acrescentada. É o âmago do irrealismo da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares – informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimentos –, o espetáculo constitui o modelo atual da vida dominante na sociedade. (DEBORD, 1992, p. 11).

No item seguinte, destinado a não desapontar o leitor que sempre espera que o texto tenha uma boa conclusão, tentarei explicitar melhor o *irrealismo do real*, apontado pela perspectiva de análise de Debord, que pode ser verificado em todos os festejos juninos transformados em megaeventos promovidos pelo consórcio entre os poderes político e econômico. Esse irrealismo pode ser verificado no todo de cada evento, a começar pela artificialidade dos espaços destinados à festa – sambódromo, cavalhódromo, carreiródromo, congadódromo –, claramente projetados em vista do controle e da arrecadação. Mas, no varejo, pode-se verificar uma convergência de vários irrealismos como: atrações musicais de não importa qual gênero musical, desde que estejam no topo da venda; a ditadura dos figurinistas, coreógrafos e jurados; a inserção de passos e meneios exógenos na quadrilha, na catira e em outras danças; a estruturação da festa como templo do alto consumo e, só secundariamente, como diversão.

Culturalização – a base para uma nova divisão do trabalho

Retomo, do estudo de Elizabeth Lima, a ideia de que os motes ruralidade, vizinhança, religiosidade popular e regionalidade são apenas reiterativos nos megaeventos juninos. Um estudo sobre o Festival de Parintins mostra que, apesar de reiterativos, são componentes importantes da regionalidade de cada festa. Nas *toadas* que são cantadas a cada ano pelos dois bois concorrentes há sempre letras falando do ribeirão, do caboclo farinheiro, do indígena, da comida típica etc., como registra o CD do Boi Caprichoso de 2004, em composição de *Hugo Levy, Ronaldo Barbosa, Neil Armstrong e Carlos Paulain, sob o título Castanheiro do Amazonas.*

Da casa de farinha ainda sobe gostoso
 O cheiro do biju, manicoera
 No paneiro farto, ouriço de castanha
 Mão de pilão, pilão pisado
 O sumo, o leite e o pão
 A colheita na floresta
 Sou castanheiro do Amazonas
 Com o fruto da castanha
 A família se cria
 Mulher, velho e cuirão
 Bate pilão, bate pilão
 É mês de junho e a friagem chega
 Chuva cai no meu terreiro
 É meu sustento
 É minha bênção.
 (ABREU SILVA; COSTA SILVA, 2009, p. 110).

Mas faço um destaque ao estudo do antropólogo inglês James Frazer (1982), autor também tratado por Lima, para dizer que esta base rural e regional não se explica em um recuo de um século em alguma região do Brasil. O ciclo junino tem uma construção mítica milenar, tem um acúmulo cultural que começou já na Europa pré-cristã, e que chegou até nós por intermédio do colonizador ibérico. Os festejos juninos condensam elementos de grande importância mítica da história da humanidade, como o fogo, o espírito da fertilidade presente nas florestas e que era trazido em rituais para o meio da aldeia para a conservação da fertilidade das plantas, dos animais e das mulheres. E quando é que esses rituais se desenvolviam? Isso só podia acontecer em uma época de grande convergência de energias.

[...] a época em que geralmente essas festas dos fogos eram realizadas em toda a Europa é o solstício de verão, isto é, a véspera do solstício (23 de junho) ou o próprio dia do solstício (24 de junho). Um leve colorido cristão lhe foi dado atribuindo-se-lhe o nome de festa de São João Batista, mas não pode haver dúvidas de que a celebração data de uma época muito anterior ao início da nossa era. [...] Embora se possa considerar como certa a origem pagã do costume, a Igreja Católica lançou sobre ele um véu cristão, declarando ousadamente que as fogueiras eram acesas em sinal do regozijo geral pelo nascimento do Batista, que oportunamente veio ao mundo no solstício de verão, exatamente como fez seu grande sucessor, no solstício de inverno, de modo que se podia afirmar que todo o ano girava em torno desses dois eixos dourados dos dois grandes aniversários. (FRAZER, 1982, p. 218).

Este extrato de texto de Frazer carece de uma breve observação. A palavra solstício significa *sol que não se mexe* ou sol a pino. São os dois dias do ano em que, quando dá o meio dia, o sol está mais *no centro do céu*. A data é variável de ano para ano. No Hemisfério Norte o primeiro solstício, que é o de verão, ocorre no dia 20 ou no dia 21 de junho, e o segundo, que é o de inverno, no dia 21 ou 22 de dezembro. No solstício de verão tem-se o dia mais longo do ano e no solstício de inverno tem-se a noite mais longa do ano. Para nós que estamos abaixo da linha do Equador, no Hemisfério Sul, é só inverter: solstício de inverno em junho e solstício de verão em dezembro (PESSOA, 2009).

Pois bem! Basta que uma prefeitura local ou uma comissão organizadora da festa contrate um técnico em gestão de eventos, ou uma empresa do ramo de *negócios culturais*, com a mais moderna linguagem comunicacional, para a elaboração de projetos mirabolantes, e, pronto! Lá se vão para os ares milênios de acúmulo cultural, sob a batuta da inovação e sob a ditadura da bilheteria.

Mas, atenção! Isso não significa condenar, enquanto indivíduos, os profissionais dos diversos ramos envolvidos na festa. O que aqui se discute é a lógica da transformação da festa, são seus determinantes. É reportando-se a esta lógica que diz Mattelart (2005, p. 153-154): “A produção de sentido não está no currículo dos técnicos”. É, pois, com a base fundante desta lógica, já antecipada na epígrafe, que concluo este texto, trazendo aportes teóricos do especialista em estudos latino-americanos da Universidade de Nova York, George Yúdice (2013). A tese do autor é que há uma nova economia em curso, chamada por ele de culturalização, por assentar-se na expropriação do valor da cultura e do

trabalho intelectual, e essa nova economia, por sua vez, “[...] tornou-se, com o auxílio da nova tecnologia de comunicações e informática, a base de uma nova divisão de trabalho” (YÚDICE, 2013, p. 40). Ou seja, a cultura integra, de forma indiscutível, a agenda sociopolítica e econômica mundial, como um “[...] recurso [...]”, uma “[...] reserva disponível” (YÚDICE, 2013, p. 25).

Em termos metafóricos, quase que dá para dizer que o centro promotor e gerenciador desta nova economia tem endereço e razão social muito explícitos. Yúdice diz que nos Estados Unidos a indústria audiovisual só perde para a indústria aeroespacial. Para os mais eufóricos daquele país a cultura é a própria lógica do capitalismo contemporâneo. E conclui dizendo que nada se fez por geração espontânea. É uma lógica muito bem planejada e coordenada.

Essa culturalização da economia não aconteceu naturalmente, é claro; ela foi cuidadosamente coordenada através de acordos comerciais e de propriedade intelectual, como o GATT e a OMC, de leis que controlam o movimento do trabalho mental e físico, por exemplo, leis de imigração etc. Em outras palavras, a nova fase do crescimento econômico, a economia cultural, também é uma economia política. (YÚDICE, 2013, p. 37).

Todo esse raciocínio, no Brasil, pode ser estendido ao fenômeno da espetacularização das culturas populares, que, para o Prof. Osvaldo Trigueiro (2004), é um fenômeno que começou a se intensificar exatamente na década de 1970. O fenômeno é também chamado de *folkcomunicação* ou “[...] processos de apropriação e incorporação das manifestações culturais populares pela mídia, e, em movimento inverso, como os protagonistas das culturas populares se apropriam das novas tecnologias para reinventarem os seus produtos culturais” (TRIGUEIRO, 2004, p. 88). Esses produtos são, por isso mesmo, chamados de produtos *folkmediáticos* que, como procurei mostrar ao longo deste texto, além de uma ressemantização das culturas populares, têm cadeenciado o planejamento e a gestão de políticas governamentais sobre cultura no Brasil.

Referências

ABREU SILVA, Gustavo H.; COSTA SILVA, Josué da. A música dos bois-bumbás: um forte elemento na caracterização do lugar parintinense. In: KOZEL, Salete et al. (Org.). **Expedição amazônica: desvendando espaço e representações dos festejos em comunidades amazônicas. “A festa do boi-bumbá: um ato de fé”**. Curitiba: SK Editora, 2009. p. 97-115.

AMARAL, Rita de Cássia de M. P. **Festa à brasileira**: significados do festejar no país que “não é sério”. Tese (Doutorado em Antropologia)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Alfredo. Colônia, culto e cultura. In: _____. **Dialética da colonização**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 11-63.

CALDAS, Waldenyr. **Acorde na aurora**: música sertaneja e indústria cultural. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

_____. **O que é música sertaneja**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Primeiros Passos).

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. (Coleção Escritos de Marilena Chauí. v. 4. Org. Homero Santiago).

DEBORD, Guy. **La société du spectacle**. 3. ed. Paris: Les Éditions Galimard, 1992.

FARIAS, Edson. **Ócio e negócio**: festas populares e entretenimento-turismo. Curitiba: Appris, 2011.

FRAZER, James G. **O ramo de ouro**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982.

FREITAS GIL, Ana H. C.; GIL FILHO, Sylvio F. A representação do cotidiano na festa de Parintins – uma abordagem sociointeracionista. In: KOZEL, Salete et al. (Org.). **Expedição amazônica**: desvendando espaço e representações dos festejos em comunidades amazônicas. “A festa do boi-bumbá: um ato de fé”. Curitiba: SK Editora, 2009. p. 146-165.

LIMA, Elizabeth Christina de A. **A fabricação dos sonhos**: a invenção da festa junina no espaço urbano. 2. ed. Campina Grande: EDUFCEG, 2008.

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo**: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.

MATTELART, Armand. **Diversidade cultural e mundialização**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2005.

MENEZES NETO, Hugo. **O balancê no arraial da capital**: quadrilha e tradição no São João do Recife. Recife: Ed. do autor, 2009.

MICELI, Sérgio. A força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. VII-LXI.

MIRA, Maria Celeste. Diversidade cultural em São Paulo: o “orgulho caipira”. In: FARIAS, Edson; MIRA, Maria Celeste (Org.). **Faces Contemporâneas da cultura popular**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 75-95.

PESSOA, Jadir de M. **Saberes em festa**: gestos de ensinar e aprender na cultura popular. 2. ed. Goiânia: Editora UCG/Kelps, 2009.

SILVA, José M. **O espetáculo do Boi-Bumbá**: folclore, turismo e as múltiplas alteridades em Parintins. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

TRIGUEIRO, Osvaldo Meira. A espetacularização das culturas populares ou produtos culturais folkmediáticos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, Metodologia da pesquisa em folclore, preservação dos bens da cultura imaterial, 11., 2004, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Editora Kelps, 2004. p. 87-96.

_____. **Apropriações do folclore pelos meios de comunicação de massa e pelo turismo**: o caso concreto do São João de Campina Grande – Paraíba, 1999. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/_esp/autor.php?codautor=59>. Acesso em: 28 mar. 2016.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. 2. ed. Tradução de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

Recebimento em: 06/02/2017.

Aceite em: 22/03/2017.

Decolonialidade e identidade, conexões com saberes e fazeres no território da cidadania da baixada cuiabana

De-coloniality and identity, connections with things to know and do in the citizenship territory of greater Cuiabá

Lisanil da Conceição Patrocínio PEREIRA¹

Boaventura Souza SANTOS²

Luiz Augusto PASSOS³

Lori Hack de JESUS⁴

Resumo

O presente texto foi construído a partir de experiências vivenciadas com trabalhos de formação continuada e pesquisas advindas da linha: Educação e Diversidade, da UNEMAT/Campus de Juara, curso de Pedagogia, principalmente, com o apoio dos projetos de extensão e pesquisas sobre Educação e Diversidade. Mas, recentemente, somando-se ao Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (GPMSE), ensaia-se a articulação necessária entre Freire e Merleau-Ponty (PASSOS, 2014). Aliás, foram os encontros dos projetos e dos grupos de pesquisas da UNEMAT e UFMT que contribuíram com a aproximação ao movimento da economia solidária, encontros e vivências que hoje vão além do projeto.

Palavras-chave: Território. Identidade. Juventude. Mulheres.

Abstract

This text was constructed based on the experiences obtained from continuous development work and research from the following line: mainly from Education and Diversity, from the UNEMAT/Campus in Juara, Pedagogy course, with the support of the extension and research projects of Education and Diversity. However, recently, to add to the Social Movement and Research Group (GPMSE), there is a view for the necessary articulation between Freire and Merleau-Ponty (PASSOS, 2014). In fact, it was the UNEMAT and UFMT project and research group meetings that contributed to the approximation to the joint economy, encounters and experiences movement that today goes beyond the project.

Keywords: Territory. Identity. Youth. Women.

1 Professora da UNEMAT. Pós-doutora em Educação pela UFMT sob a supervisão do prof. Luiz Augusto Passos. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Leal e do NEDET/Baixada Cuiabana. UNEMAT. Endereço: Av. Rio Arinos, Juara-MT. Tel.: (65) 3556-2940. Cep 78.575-000. Email: <leal@unemat.br>.

2 Professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Atualmente é professor da Universidade Wisconsin-Madison nos Estados Unidos. Coordenador do CES (Centro de Estudos Sociais) e do Observatório Permanente de Justiça da Universidade de Coimbra. Email: <bsantos@ces.uc.pt>.

3 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. Coordenador do Grupo de Pesquisa GEMPO (Movimentos Sociais e Educação). Av. Fernando Correa. Email: <passospassos@gmail.com>.

4 Professora da UNEMAT. Mestre em Educação pela UFMT. É integrante do grupo de pesquisa: Laboratório de Estudos e Pesquisas da Diversidade da Amazônia Legal (LEAL), onde coordena projetos na área da educação em relações raciais.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/2	p. 509-525	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Introdução

O território da Cidadania da Baixada Cuiabana comporta os seguintes municípios: Acorizal, Barão do Melgaço, Campo Verde, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nobres, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio do Leverger, Várzea Grande e Planalto da Serra. Entre as ações desenvolvidas no projeto de interface entre a pesquisa e a extensão com financiamento do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), via Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico (CNPq), define-se contribuir com a criação das seguintes instâncias:

- Colegiado do Território da Cidadania;
- Núcleo Diretivo;
- Câmara Técnica de Inclusão Produtiva;
- Grupos de Trabalho de: Educação do/no campo, Comercialização, Economia Solidária, Central de Comercialização;
- Comitês de: Comunidades Tradicionais e Povos Quilombolas, de Mulheres e de Juventude.

Por sua vez, juntamente com os Comitês, foram organizadas as seguintes Conferências Territoriais:

- a. Segurança Alimentar e Alimentos Saudáveis (21/07/15, realizada na Associação Mato-grossense dos Municípios (AMM));
- b. Juventude (06/09/15, realizada no Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público do Estado de Mato Grosso (SINTEP));
- c. Mulheres (25/09/15, realizada no SINTEP);
- d. Extensão Rural e Produção Agroecológica (ATER) (25/09/2015, realizada na cidade de Nossa Senhora do Livramento).

Todas as ações foram desenvolvidas por meio da extensão em interface com a pesquisa, e envolveram a produção de dados, informações e conhecimentos que possibilitem à população desse território a inclusão nas Políticas Públicas, com a finalidade da melhoria da qualidade de vida, sobretudo por parte das mulheres, jovens rurais e, mais especificamente, duas comunidades quilombolas. Esse Núcleo é resultado do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas da Diversidade da Amazônia Legal (LEAL/CNPq). O trabalho foi intenso e, ao longo do desenvolvimento das atividades, estabelecemos parceria com a Escola Centro-Oeste de Formação da Central Única dos Trabalhadores (ECO/CUT),

pois ambos os grupos trabalham com a Educação do/no Campo e Economia Solidária amparada na pedagogia *freireana*. A partir da ECO/CUT foi possível reacender o diálogo com a Pedagogia da Esperança (FREIRE, 1992) e a Pedagogia da Solidariedade (FREIRE, 2014). Assim, começamos o trabalho tendo como fundamento a visibilidade e implementação da Economia Solidária, procurando valorizar a cultura, a religiosidade dos povos tradicionais e povos do Quilombo desse território, com mais ênfase nos municípios: Nossa Senhora do Livramento e Poconé, muito em razão do apoio institucional da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Poconé. Outrossim, tem se constituído um espaço de aprendizagem na formação da equipe do Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial da Baixada Cuiabana (NEDET) e da ECO/CUT com ações no Estado de Mato Grosso, educadores e comunidade em geral. Essas ações são amparadas na filosofia *freireana* como uma *pedagogia da indignação* (FREIRE, 2000) nos processos de conhecimento e reconhecimento do Outro (DUSSEL, 1993), o que remete a entender a Educação do/no Campo e a Economia Solidária como uma utopia, embora um projeto possível (DUSSEL, 2002).

Carece destaque que as ações do e no NEDET, fortemente amparadas institucionalmente pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e pela Delegacia do MDA em Mato Grosso, possibilitaram os encontros de outros encontros entre nós. Encontros como aqueles com Dona Benedita, militante das ações comunitárias em Cuiabá, nos idos da década de 1980, hoje isolada no Município de Planalto da Serra, que, ao encontrar com esse grupo, é como se renascesse para a vida. Mesmo com a idade impondo limites, não perdeu a esperança. Nessa perspectiva, o Movimento de Mulheres e de comunidades tradicionais surge como um movimento expressivo de resistência e de resiliência, ressignificando no Território o lugar da vivência e da morada. Ou seja, mais do que a reprodução da vida, significa a continuidade das ações culturais, da esperança e da libertação. A institucionalização e/ou criação dos Comitês, conforme proposto no Edital, fomentou fortemente o desenvolvimento das atividades desse projeto.

1. Discorrendo a experiência a partir da ideia de uma universidade popular

Temos acompanhado compreensivamente as ações dos atores do território da cidadania da Baixada Cuiabana, procurando transpor a análise e/ou as categorias estruturalistas e do cientificismo que pensam que a análise é a destruição em pedaços, que vislumbra tudo em caixinha, como se dessa forma fosse possível compreender aquilo que está ao redor, o que não é verdade, pois, vejam, os

movimentos reais da mente consistem em separar para compreender, depois juntar tudo de novo e ir além, ver as referências ao redor que geram uma identidade que o objeto não terá sozinho. Por isso, procuramos compreender as ações do Colegiado do Território da Cidadania da Baixada Cuiabana, por unir os dois movimentos da mente que são reais como manifestação dos fenômenos vivos do mundo para nós. Procuramos, dessa forma, compreender da maneira mais dialógica como o Colegiado do Território, tem contribuído com a democratização do poder e o controle social por meio do chamamento de novos atores para uma composição compartilhada, sendo nossa estratégia romper com o que vinha ocorrendo mediante a composição de alguns membros. Entendemos, portanto, que composição é estratégia privilegiada de legitimação por participação de corpo presente. Tal processo, ao nosso ver, não tem relação com a democracia, é só estratégia de legitimação do controle sobre as lideranças mais fortes e não democráticas. O trabalho do NEDET/Baixada Cuiabana começou de forma inversa. Primeiro, conhecendo o espaço e seus significados, bem como as possibilidades e as pessoas pertencentes a esses lugares, ou seja, com o diálogo e em processo de aprendizagem construímos apontamentos reais e necessários de políticas públicas. Dentre essas, destacamos a formação dos Comitês de Juventude, Povos Tradicionais e de Quilombo e de Mulheres, esse último com a parceria da ECO/CUT da CUT, trabalho consolidado em Economia Solidária.

A metodologia para o desenvolvimento do referido projeto ocorreu por meio de proposições e experiências de ações de extensão e pesquisa, envolvendo a participação do Outro (que somos todos nós) na construção e possibilidade de propor Políticas Públicas que resultem na melhoria da qualidade de vida, com ênfase nas mulheres, jovens e populações tradicionais e de quilombo. Assim, existe articulação do pensamento dialético com o fenomenológico, segundo autodenominação do próprio Paulo Freire (PASSOS, 2015) e Merleau-Ponty (1999, 2004), no que tange às questões das relações entre opressores e oprimidos, pois se observam no território, de forma por vezes sutil, nas relações que não reproduzem os mesmos mecanismos de concorrência, suprematismo, opressão sobre outros, aniquilação dos diferentes. Esse poder não serve para os oprimidos. Ele refaz o círculo da violência, ele não é educativo; ao contrário, gera novos ditadores porque perde o elo da cultura tradicional dos povos latino-americanos, que é no sentido de disputar sempre juntos, com, sem divisões. Aqueles, os outros que participam do território desde a sua criação no primeiro mandato do Presidente Lula, mesmo que inconscientemente, passam o sentimento de não pertencimento a um território tão rico em povos tradicionais, esses ainda muito distantes do acesso a políticas públicas. Entre as ações do NEDET junto ao Colegiado tem sido importante o encaminhamento de demandas da

gestão da Central de Comercialização da Baixada Cuiabana. O NEDET tem sido testemunha em relação à contribuição do Colegiado com o controle social, sobretudo da implementação de Políticas Públicas que têm ajudado a minimizar a pobreza dos agricultores familiares que resistem na reprodução no meio rural.

Consubstanciado na arte da escuta do outro/a, assim o outro/a assume lugar importante no território e na economia solidária, visto que as atividades da economia solidária são autogestionárias.

2. NEDET: educação popular, resistência/insistência e identidades no território

As ações do NEDET estão fortemente amparadas na ideia de Educação Popular e Economia Solidária desenvolvida pela ECO/CUT. De acordo com Boaventura de Souza Santos (informação verbal)⁵ é importante que a universidade desenvolva ações de extensão para aprender com os movimentos a estar próxima a eles; assim, utilizamos a observação participante de pessoas que estão dentro, mas que olham e sentem também o que o Outro sente, porque fazemos parte desse Outro, partindo do princípio de que conhecendo o outro é possível conhecer a si mesmo. O Território da Cidadania da Baixada Cuiabana é resultado do processo contraditório de modernização da agricultura brasileira, pois com a ocupação intensa do Estado de Mato Grosso, a partir de políticas públicas, intensificaram-se os confrontos entre trabalhadores rurais e capitalistas, acirrando-se a luta de classes no espaço agrário, o que resultou na exclusão de grandes contingentes de trabalhadores e trabalhadoras. A ocupação da terra no Estado de Mato Grosso faz parte do processo histórico, social e econômico do Brasil, que, ao longo do tempo, tem beneficiado pessoas na distribuição de terras. O Estado se apresenta como responsável em favorecer com propriedades de terras pessoas de fora de suas fronteiras territoriais, bem como as ligadas ao poder. Isso ocorre desde o início da ocupação desse território, ou seja, desde o período em que as terras eram distribuídas em forma de sesmarias. Os camponeses, comunidades tradicionais e de quilombo eram o mais importante segmento, pois as áreas de sesmarias representavam no Estado um espaço de reprodução camponesa. Representavam uma garantia da produção, distribuição e acesso aos meios de vida. Ainda hoje

5 Informação verbal de Boaventura de Souza Santos (curso de verão: Epistemologias do Sul: Boaventura de Sousa Santos em diálogo com ALICE, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal, 22 - 30 de jun. 2016).

se fazem presentes no território mato-grossense camponeses de áreas de sesmarias nos municípios de Acorizal, Barão de Melgaço, Chapada dos Guimarães, Jangada, Nossa Senhora do Livramento, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio do Leverger e Várzea Grande. Todos esses municípios fazem parte da Baixada Cuiabana. Pode se dizer que a Baixada Cuiabana conseguiu manter as manifestações culturais do ser mato-grossense nas suas origens. Com a perda das terras em que trabalhava boa parte dos pequenos proprietários de terras, a alternativa foi submeter-se às várias formas de exploração em grandes propriedades rurais ou então migrar para os centros urbanos à procura de melhores condições de vida (CANDIDO, 2010).

De uma forma ou de outra, seja no campo, seja na periferia das cidades, a questão social se agravou, cabendo ao governo a tarefa de encontrar solução para o problema.

Assim, fortalecer as comunidades que sobrevivem da Agricultura Familiar/campesinato é muito importante para cessar o êxodo do campo para a cidade. Também é importante o investimento na educação do campo, inclusive para manter as tradições cultural e produtiva, que constituem uma riqueza imaterial do povo mato-grossense e não pode se perder. Entende-se também que estar no campo é resultado do movimento de insistência/resistência que persiste porque tem mistério na sua refeitura, porque transcende a situação *vivendis*. Compreende-se, em complementaridade, que necessário se faz a presença real de Políticas Públicas, pois esses territórios são lugares de homens e mulheres cidadãos, com direitos. As comunidades presentes no território, como as de Povos Tradicionais e de Quilombos, resistem para se manter com sua produção e conseguem, inclusive, trabalhar de forma coletiva. Não obstante, elas tem hoje dificuldades de logística, a exemplo de fazer chegar seus produtos aos centros de comercialização, sendo esse um grande desafio para o Território da Cidadania da Baixada Cuiabana. Nessa linha, é notório que a manutenção dessas comunidades no campo requer Políticas Públicas que assegurem a sua reprodução, garantindo, por exemplo, escolas de ensino médio e logística de escoamento para a produção.

Uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos camponeses do Território da Cidadania da Baixada Cuiabana é a comercialização de seus produtos, limitada principalmente pela falta de logística de transporte disponível em seus municípios. A ativação da Feira Roças e Quintais na Central de Comercialização da Agricultura Familiar, em 2014, no Município de Várzea Grande, representou a oportunidade para o apoio à comercialização dos produtos da Agricultura Familiar nesse Território. Essa Feira permite um aporte rápido de recursos ao agricultor familiar, visto que a venda é direta ao consumidor final, no entanto, os agricultores familiares feirantes vêm dos municípios da Baixada Cuiabana e não têm onde pernoitar. Considere-se que retornar para sua cidade significa gastos que tornam a atividade penosa e dispendiosa, visto que eles enfrentam a dificuldade de transporte do produto e de si próprios.

Na esteira desse rol de dificuldades, o NEDET e o LEAL, possuem o intento de construir uma Rede de Cooperação Solidária no e do Território da Cidadania, que deverá colaborar com o fortalecimento dos Empreendimentos Econômicos Solidários. Um dos gargalos dos empreendimentos é a comercialização de seus produtos, tanto em relação à Central de Comercialização da Agricultura Familiar como, ainda, no que se refere à necessidade de orientação para que os agricultores possam se organizar para atender os mercados institucionais do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Em virtude dos dois municípios mais populosos do Estado de Mato Grosso, Cuiabá e Várzea Grande, estarem inseridos no Território da Cidadania da Baixada Cuiabana, há necessidade de se importar grande parte dos produtos oriundos da Agricultura Familiar, especialmente frutas, hortaliças e pequenos animais, uma vez que os municípios que compõem o Território passam, ainda, por um processo de reestruturação de sua atividade produtiva, transporte e comercialização. As atividades do NEDET e de Economia Solidária e Popular têm sido um espaço de aprendizagem na formação de estudantes, educadores e comunidade em geral. É um movimento da educação popular consubstanciado na filosofia freireana como uma pedagogia da indignação nos processos de marcha e no reconhecimento do Outro (DUSSEL, 1993) e, por isso, de estratégia de não subordinação, colonização ou uso das pessoas para fins de mercado.

Trata-se, pois, da ousadia de fazer e de lutar pelo que acreditamos e, junto com o outro, reconhecendo-o como quem vive a cultura, valoriza o conhecimento ancestral que se expressa no ser mato-grossense, conhecendo a terra, as plantas, recursos, a forma própria de produção adequada e sustentável da roça e do sítio, que ainda incluem práticas coletivas de produção, revivenciando as relações comunitárias. Tais processos são possíveis de vivenciar no Quilombo do São Benedito, no Município de Poconé, onde está nascendo a Rede de Economia Solidária da Baixada Cuiabana (RECOSOL), como resultado já das atividades do NEDET e do pós-doutoramento (realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso- PPGE/UFMT). A concepção freireana, aqui circunscrita como pedagogia de rua, é de uma universidade como prática crítica de liberdade, emancipação e autonomia, que parte da ideia da leitura de mundo, parte da reflexão das ações no âmbito do território da Baixada Cuiabana e da dialogicidade entre os empreendimentos solidários do território.

Esta pesquisa participante e ou pesquisa-ação refere-se a um trabalho que procura transformar a realidade, conhecendo, dialogando e convivendo com o outro, ajudando-nos a refletir sobre nossa prática de fazer interculturalidade corporal, vivida, a partir do olhar do outro.

Economia Solidária faz parte da luta e/ou é resultado de uma educação popular ensinada por Paulo Freire em suas várias pedagogias, sobretudo, aquela expressa na *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), na *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2015), na *Pedagogia da Indignação* (FREIRE, 2000), na *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1992) e na *Pedagogia da Solidariedade* (FREIRE, 2014).

Nosso maior desafio é dialogar com essas obras do Paulo Freire, o que vem sendo desenvolvido e é resultado da luta de um grupo de professoras que já relataram suas experiências em outro texto (FERREIRA, PEREIRA, JESUS, 2014). O diálogo escrito aqui é resultado de experiências vividas desde 2006, quando um grupo de professores chegaram no Campus da UNEMAT de Juara, no noroeste do Estado de Mato Grosso. O texto publicado no livro *RuAção* (2014), inconcluso ainda por questões de segurança, mas pretende ser uma denúncia tal qual escreveu Dom Pedro Casaldaliga, no dia 10 outubro de 1971: “Uma igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social.” Casaldáliga denunciou uma igreja em conflito na Amazônia e esse grupo de professores vem denunciando, na verdade, um Campus Universitário em conflito no noroeste do Estado de Mato Grosso, lugar, onde povos indígenas foram dizimados e sofrem preconceito até hoje, ao ponto de recebermos abaixo-assinado pedindo que o espaço físico da universidade fosse desinfetado após estadia dos povos indígenas em atividades no Tempo Universidade. Esse povo do qual falamos vive na terra indígena Apiaká-Kayabi (etnias/povos: Munduruku, Apiaká e Kayabi).

Importante dizer que a educação popular nos ensina a denunciar e anunciar em qualquer espaço seja nas experiências de encontros, aulas, cursos, as ocorrências que envolvem pessoas com feição indianizada. Foram anos de trabalho, e depois de tanta negação ao trabalho com a linha Educação e Diversidade é que chegamos à conclusão de que foram encontros conforme ensinamento de educação de Paulo Freire (2005), ocorridos conosco, “[...] entre nós, e conosco mesmo. Mencionar ‘conosco’ é dizer da coletividade das decisões dialogicizadas e dialetizadas nos conflitos, nos desejos, nas dificuldades e na realização de cada ação [...]” (FERREIRA, PEREIRA, JESUS, 2014, p. 253).

Aprendemos que Oprimido não é só o grupo, o Outro: o nós, pelos quais lutamos, são oprimidos, mas nós, professores, pesquisadores, estudantes, somos Oprimidos por uma sociedade e por universidades burocráticas, centralizadas, que medem forças pelo poder, que negam a ampliação da participação coletiva, o exercício coletivo sadio ao interferirem maquiavelicamente nas relações do trabalho pedagógico, tendo por objetivo minar processos educativo-políticos mais humanos. Nessa perspectiva, é fundamental que nós, conosco e com outros, nos organizemos nos ensinamentos da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2015), seja na reflexão sobre a prática, seja na assunção da identidade cultural,

seja na consciência do inacabamento. Freire nos ensina que como professor crítico e arrojado,

[...] responsável predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (FREIRE, 2015, p. 50, grifos do autor).

Assim, temos a assunção que também erramos, mas ensinamos, seja na rua coberta por meio dos Kalungas, em comemoração ao dia da consciência negra, no centro da cidade, aos olhos dos outros, ensinamos e aprendemos nossa indignação, ensinamos a transgredir e também aprendemos, inclusive, com os gritos do silêncio, o silêncio do medo, o medo que também ensina a esperança. Como nos ensina Freire, não somos:

Nós estamos nos tornando, vindo a ser. Para que nós, seres humanos, sejamos o que somos, nós necessitamos nos tornar, vir a ser aquilo que somos. Nós não precisamos ser – se nós simplesmente somos, nós paramos de ser. Nós somos precisamente por nós estamos nos tornando. (FREIRE, 2014, p. 25).

O NEDET e o Movimento da Educação do/no Campo e Economia Solidária procuram construir espaços de discussões, ouvindo o outro, tentando entender a necessidade daquele que nos fala, no intento de construir não exatamente uma utopia como um sonho que não se realiza, mas:

Realização ou ‘aplicação’ da utopia e o projeto possível (*factibilidade efetiva*) [...] Tendo-se providenciado para a comunidade de comunicação das vítimas um diagnóstico de sua alienação e possuindo uma visão positiva da sua utopia e projeto possível, é necessário dar o último passo, o da factibilidade real a posteriori, como aplicação ou realização. (DUSSEL, 2002, p. 478, grifos do autor).

Dussel nos fala, então, da utopia possível e que nos embala a continuar, o trabalho neste Brasil diverso de culturas, e também pela resistência de dois

povos historicamente massacrados e invisibilizados. Para nós, isso implica na solidariedade de luta com o povo negro (do Quilombo da Baixada Cuiabana) e o povo indígena (do Vale do Arinos), porque Economia Solidária reúne povos indígenas, negros, jovens, mulheres e comunidades tradicionais. O território, chamado por luta de cidadania, é o lugar da vivência e das manifestações culturais de identidades étnicas. Assim, trata-se de compreender a realidade local, dando a visibilidade aos povos invisíveis, que precisam ser vistos a partir de uma compreensão de sua presença no mundo.

Nesse sentido, Freire (2015, p. 75, grifo do autor) afirma:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para adaptar, mas para *mudar*.

Acreditamos que o território e a economia solidária são os espaços do mundo possível, de um mundo melhor, que exige de nós capacidade de fazer com e não fazer para.

No Brasil, os negros receberam o sinônimo de negros refugiados de quilombos. No território da Cidadania da Baixada Cuiabana temos 63. Quilombos em sete dos 14 municípios deste território. Nesse sentido, propiciar discussões a partir da Lei 10.639/2013 no Colegiado do Território e nas atividades da Economia Solidária ajudará a disseminar a história e a cultura do negro, africano e brasileiro, proporcionando condições de desenvolvimento de ações que possibilitem a diminuição do índice de evasão e repetência de alunos (as) negros(as), comprovadamente mais elevados que de alunos(as) brancos(as). Isso ocorrerá em decorrência da valorização das manifestações culturais e saberes dessa população negra por meio de ações, principalmente a partir de um trabalho articulado com a Superintendência da Diversidade da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso para implementação de políticas públicas voltadas à educação em áreas de quilombo. Cabe destacar que, segundo dados do Plano Brasil Quilombola (BRASIL, 2012, p. 9), “[...] 24,81% dos quilombolas não sabem ler”. Esses dados apontam para a necessidade de medidas emergenciais e necessárias para atender a demanda, bem como evitar que tal situação perpetue. O cumprimento da Lei 10.639/03 pode levar à valorização da história e da cultura da África e do afro-brasileiro, mediante oficinas, fortalecimento de grupos de estudos, preparação teórico-metodológica de

professores para atuar nessa área do conhecimento, confecção de materiais didático-pedagógicos e elaboração de textos didáticos e artigos resultantes dos trabalhos produzidos para publicação em revistas e anais de eventos. Compreendemos, portanto, que somente essas ações não são suficientes para a inclusão, a permanência e o sucesso de alunos(as) negros(as) na escola. Isto será promovido por meio do cumprimento da Lei 10.639/03, que obriga as escolas a efetivarem um trabalho que estimule a valorização da história e da cultura do negro na sociedade brasileira.

Compreendemos que é função da universidade oferecer os subsídios necessários para que as escolas de educação básica desenvolvam projetos nesse sentido, seja por intermédio da formação inicial, da pesquisa ou da extensão. Dessa forma, o desenvolvimento das referidas atividades pode contribuir com o processo de democratização do ensino superior no território onde esses municípios estão situados. Essa lei, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo oficial das escolas de educação básica, indica a necessidade de extrapolar o campo específico da História e da Linguagem, atingindo níveis mais amplos para a formação de professores na questão racial e, assim, diversificar o campo de ações.

O NEDET, a partir da educação popular de educação, tem contribuído com uma reconfiguração, numa perspectiva de resistência e afirmação da identidade, como manifestação da força negra. Mas também isso se expressa em parceria com a força indígena, que, ao longo do tempo, como outras identidades, têm enfrentado e construído o sentido da resistência/insistência de estar e de ser pessoas dos seus lugares e das suas lutas na busca de direitos humanos, valorização, respeito e reconhecimento do Outro.

Palavras Finais

Em 2016, os grupos de pesquisa estiveram juntos no SEMIEDU/2016, na organização de atividades paralelas com o III Simpósio Internacional e com a I Jornada das Populações do Brasil, também devido aos trabalhos e vivências com o grupo COEDUC/UFMT, responsável pelo evento em 2016, com a temática sobre Povos Indígenas. Entrelaçadas com as ações do NEDET, na Baixada Cuiabana, ancorados nos princípios dos direitos humanos, da resistência e da afirmação da identidade dos povos tradicionais e do Quilombo, subsidiados pelas ações dos governos Lula e Dilma, ainda que tímidas, permitiram o Desenvolvimento Territorial e o empoderamento de comunidades que até então estavam totalmente invisibilizadas. Ainda assim, temos dívidas sociais imensas, sobretudo com a Reforma Agrária e a agricultura familiar. No entanto hoje, pós-golpe parlamentar

em curso no país, é inegável reconhecer que houve avanços, e isso não podemos perder. Não é questão de governo, mas sim do povo brasileiro.

Passos (2015) nos motiva a sermos solidários, a ter esperanças, a nos colocar no lugar do outro(a), considerando como ponto de partida as raízes das sociedades Banto e Egípcia, opostas às sociedades de raiz indo-européia, que produziram as bases da filosofia de plantão – ou atualmente existentes dentro do capitalismo? Nas sociedades tribais e comunitárias, como nas sociedades indígenas, sobremaneira Bororo, Xavante, Enawenê Nawê, no Mato Grosso, as mulheres eram – e continuam a ser – consideradas como fonte direta da vida e da criação, não raro a raiz da identidade que se propaga a todos e todas; para outras, deusas e rainhas, com destaque na organização política desses povos, sem o nível da violência legitimado pela força e expropriação e, por conseguinte, aniquilação do papel político das mulheres, em todos os âmbitos, com o Estado. O Nordeste continuou a manter a Presidenta Dilma, bem como as sociedades tribais contemporâneas fortemente organizadas no Pará, e em todo o Nordeste, onde prevalece a cultura indígena como matriz.

Não podemos ignorar ou acreditar que as questões econômicas sejam as únicas razões da crise de governabilidade. Novamente, os iluministas são os grandes derrotados, por sua forma autoritária, elitista, patriarcal e guerreira, e por seu vício de sociedades secretas, de porões, cujo acesso são somente aos homens. Os ataques à presidenta Dilma possuem como matriz predominante sua condição de mulher. Para Passos (2014), a Economia Solidária está fundada na Filosofia, com base na perspectiva de seu Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (GPMSE/CNPq), que tem ensaiado uma articulação necessária entre Paulo Freire, Merleau-Ponty e Dussel (PASSOS, 2014). Aliás, foram os encontros dos projetos e dos grupos de pesquisas da UNEMAT e da UFMT que contribuíram para a aproximação do Grupo de Trabalho ao qual pertencemos hoje, ao movimento da Economia Solidária, motivando encontros e vivências conjuntas, que hoje vão além do projeto inicial. Nossas ações tem se ancorado nos princípios dos direitos humanos, da resistência e da afirmação da identidade dos povos tradicionais e do Quilombo, inserido na Economia Solidária.

Assim, junto(a)s, temos acompanhado compreensivamente, procurando superar a ênfase na *análise*, que funda na modernidade um modo sem subjetividade, como também das categorias universalistas das chamadas análises estruturais, que fundam o cientificismo que pensa que a análise é a destruição em pedaços, colocando o pensado como real, e tudo em caixinha, como se dessa forma fosse possível compreender o que está ao redor.

Desta forma, isso sequer é real, ou verdade. Os movimentos reais da mente consistem em separar para compreender, e depois juntar tudo de novo, e ir além,

ver as referências ao redor que geram uma identidade que o objeto não terá sozinho; por isso, procuramos compreender o todo, contextualizado, na qual a vida da pessoa não se separa das coisas da terra e do mundo.

A efetivação das políticas públicas não depende apenas da sua legalidade, ou seja, de estar criada e sancionada pela Presidenta da República, vai muito além, porque precisa chegar onde essas mulheres estão, em suas comunidades, para que a política saia da esfera idealizada para o mundo material, concreto.

Os avanços alcançados pelos movimentos sociais do campo precisam ter o nosso reconhecimento, respeito, colaboração, em especial das *mulheres do campo da Baixada Cuiabana*, que atuam em diversas frentes, lutando não apenas para a conquista de direitos em causa própria, mas também para modificação das relações de trabalho, da sustentabilidade, da geração de renda, da educação para os filhos, da preservação dos costumes, da natureza e da vida.

Os movimentos de mulheres do campo mostram que um dos caminhos para as alterações da estrutura social está na organização coletiva, que é capaz de promover mudanças nas conjunturas macro (políticas) e micro (locais, nas comunidades), na medida em que alcançam as legislações, por exemplo.

É um marco histórico já que a construção política e econômica do Brasil foi pensada a partir de grupos dominantes, e em sua maioria, comandada por homens, brancos, burgueses. O rompimento com essa hegemonia machista e patriarcal acontece também com a chegada de uma Presidenta Mulher a frente do país.

Assim, compreendemos que têm sido atendidos alguns direitos das mulheres na medida em que observamos no Programa Territórios da Cidadania, com enfoque nas mulheres do campo, recursos destinados ao fomento da agricultura familiar, o direito a terra e a créditos, antes não concedidos. Um dos passos que temos acompanhado refere-se à criação dos colegiados territoriais para a materialização dessas políticas, que leva em consideração as necessidades regionais, por meio da participação efetiva de todas as mulheres do campo em Mato Grosso.

A intencionalidade desta escrita reside no esforço de aproximar a relação estabelecida por Paulo Freire com Merleau-Ponty, em sua obra e ação, e em estabelecer um diálogo de complementaridade entre a filosofia dialética e a fenomenologia, e como elas poderiam auxiliar a expressar a vida e o mundo como centralidades. Assim, temos buscado uma metodologia merleau-*freireana*, que nos tem servido para a pesquisa e orientação metodológica dos processos educacionais, e para a luta (PASSOS, 2015). Essa compreensão tem nos ajudado a vivenciar, há alguns anos, coisas importantes que temos feito no noroeste do Estado de Mato Grosso, e, mais recentemente, a partir de 2015, no Território da Cidadania da Baixada Cuiabana, contribuindo para a nossa autocrítica para compreender aquilo que antes nos era invisível, fornecendo-nos perspectivas de descrição e intervenção.

Muitas dessas dimensões, ou a minoria delas, foram apontadas por Freire e ampliadas na obra de Brandão (2007). Experimentamos, por meio de nossos corpos e nossa sensibilidade, que juntos produzem-se textos, produzem-se encontros, desencontros, e eles nos afirmam como sujeitos de uma história das relações, de uma história só possível no convívio das diferenças, que somos e nos fazemos com as coisas, outros e outras.

Assim, afirmamos que a Economia Solidária se constrói por meio da relação com o outro, na proximidade e no respeito com os diferentes. A Economia Solidária tem vários desafios para a reprodução da agricultura familiar e camponesa, quilombola, indígena, etc. São muitas demandas que requerem do Estado/Nação a intensificação de políticas públicas e que essa chegue de fato aos mais pobres.

Assim, entre as ações do NEDET, podemos dizer que foi possível contribuir com a reestruturação do Colegiado, bem como com a constituição do Núcleo Diretivo, com a criação dos Comitês de Mulheres, Juventude, Povos Tradicionais e de Quilombo, além das Câmaras Temáticas de Formação, Educação do Campo e Cultura; Mapeamento e Levantamento de Trabalhadoras e Trabalhadores; de Articulação e Divulgação; de Comercialização e Economia Solidária.

O acompanhamento das ações do Colegiado tem nos mostrado que os desafios para a reprodução da agricultura familiar são imensos, o que requer a intensificação de políticas públicas e que essas cheguem de fato aos mais pobres. Nos 14 municípios que compõem esse Território pode se dizer que houve a participação intensa de oito municípios, que têm se reunido principalmente em torno da gestão da Central de Comercialização da Agricultura Familiar, construída a partir de demandas desse colegiado e com recursos do PROINF (Programa de Infra Estrutura aos Territórios Rurais e da Cidadania).

O Colegiado tem demandado várias ações do NEDET para além do planejamento da equipe. Foi possível contribuir com a organização de quatro Conferências Territoriais:

- Conferência de Segurança Alimentar e Nutricional, da Juventude e de Mulheres, além de ATER (Assistência Técnica e Extensão Rural) A realização dessas Conferências foi possível, sobretudo, mediante várias parcerias que entendiam a importância do Território e que vida e cultura se desenvolvem a partir de e no território. As conferências são instrumentos que promovem a cidadania e de grande importância por serem mecanismos da construção de políticas públicas.

Também foi possível a contribuição com a reestruturação da composição do Colegiado e do Núcleo Diretivo do Território da Cidadania do Território da Cidadania da Baixada Cuiabana.

Reafirmamos que o trabalho, que se afirma como coletivo e compartilhado, é o que se dá no território desenvolvido pelas Comunidades Tradicionais

e Povos de Quilombo, o que contrasta com a valoração das pesquisas que desconectam os territórios e as culturas e se fixam apenas nos produtos, ignorando e invisibilizando as pessoas. É preciso dizer mais. Realizamos um trabalho complementar com setores invisibilizados, e que são marginalizados no que tange a recursos para sua expressividade e sobrevivência, que se encontra ameaçada. Essas comunidades tradicionais têm demonstrado o sentido de pertencimento ao território. De igual forma, esse povo tem mantido tradições de produção coletiva/comunitária, como foi possível compreender no Quilombo de São Benedito, no Município de Poconé, bem como a manutenção da riqueza cultural do povo mato-grossense.

Essa comunidade tem corpo e rosto da utopia que é possível ser realizada, que está em resistência e insistente construção por meio do movimento do território e da Economia Solidária, firmando que são brasileiros, afro-brasileiros, negros, indígenas. Esses rostos têm marcas identitárias que dizem de onde vieram e porque vieram. Vieram para comungar sentimentos, mas, por vezes, externar raivas como, eventualmente, seres inacabados fazemos, conforme expressava Paulo Freire (2015, p. 16):

[...] o tom da raiva, legítima raiva, que envolve o eu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador 'acinzentadamente' imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética.

Assim, entendemos que seguimos os ensinamentos de Paulo Freire, pois temos uma capacidade enorme de nos indignar, de tomar partido, de nos colocar no lugar do outro/outra, principalmente dos mais fragilizados, dos que sofrem mais preconceitos, acreditando que os projetos desses setores se *casam*. Os olhares falam, os corpos revelam, por vezes ouvimos pessoas como se tivessem saído dos cativeiros, por intermédio dos grupos de pesquisas e das universidades que aqui dialogam, quando juntos. O reconhecimento de nós mesmos, nas nossas escritas, nos nossos olhares. Rostos íbero-afro-ameríndios.

Aprendemos... bolsistas, estudantes, professores/as, camaradas, companheiros, capoeiristas, extensionistas, academia, sociedade, a lembrar os nossos e nossas ancestrais, na comunhão dos elementos, que vivem em comunhão conosco, na busca da emancipação, no olhar de Dona Benedita, lá, em Planalto da Serra, que nos ensina que é preciso de novo continuar a criar no agora.

Referências

BRANDÁO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Brasil Quilombola**. Brasília, DF: Seppir, 2004.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

_____. Presidência da República. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Mulheres do campo e da floresta: Diretrizes e ações nacionais**. Brasília, DF, 2011.

CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do rio bonito**. Rio de Janeiro: Saraiva, 2010.

CASALDÁLIGA, Pedro. **Uma igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social**. Carta Pastoral: São Félix do Araguaia, 10 out. 1971. Disponível em: <<http://www.prelaziasaofelixdoaraguaia.org.br/dompedro/01CartaPastoralDomPedro.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

CISNE, Mirle. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

CRUZ, Elizabeth Ferreira da. **Ação política, transformação social e reconstrução de identidades: um olhar a partir do feminismo para a militância das mulheres rurais nos movimentos sociais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-graduação em Sociologia, Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/handle>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

DUSSEL, Domingos Enrique. **1492: o encobrimento do Outro: a origem do “mito da modernidade”**. Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Epharaim Ferreira Alves. Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERREIRA, Waldineia Antunes Alcântara; PEREIRA, Lisanil da Conceição Patrocínio; JESUS, Lori Hack. Tecendo a rede: movimentos... trançados... nós,

entre nós e conosco mesmo. In: PASSOS, Luiz Augusto et al. (Org.). **Ruação**: das epistemologias da rua à política da rua. Cuiabá: EdUFMT, Editora Sustentável, 2014. p. 253-265. (Série Palavração – pesquisa e vulnerabilidades – v. 1). Disponível em: <http://www.editora.ufmt.br/download/ebook_RuaAcao.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da solidariedade**. Gravação, transcrição e tradução de Walter Ferreira de Oliveira. Org. e Supervisão da tradução de Nita Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

PASSOS, Luiz Augusto et al. Memórias merleau-freireanas e perspectivas de trajetórias. In: PASSOS, Luiz Augusto et al. (Org.). **Ruação**: das epistemologias da rua à política da rua. Cuiabá: EdUFMT; Editora Sustentável, 2014. p. 369-377. (Série Palavração – pesquisa e vulnerabilidades – v. 1). Disponível em: <http://www.editora.ufmt.br/download/ebook_RuaAcao.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

PASSOS, Luiz Augusto. **Palestra no Fórum Social Mundial**. Porto Alegre, 2015. (Informação verbal).

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos A. R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Conversas** – 1948. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebimento em: 03/01/2017.

Aceite em: 03/02/2017.

Nos corpos da dança: a educação intercultural na formação de professores

In the bodies of dance: intercultural education and teacher training

Solange Mara Moreschi SILVA¹
Beleni Saléte GRANDO²

Resumo:

A pesquisa-ação, concluída em 2017, pautou-se na formação de professores com foco na Educação Intercultural e teve como tema articulador a educação do corpo e as Danças Circulares Sagradas, visando ao reconhecimento das diferentes culturas e práticas sociais, ao mesmo tempo em que possibilita ao grupo-pesquisador a identificação com a cultura local de Poconé, no Pantanal Mato-Grossense. Os dados evidenciam o necessário rompimento com a racionalidade que separa cognição, motricidade e imaginação nas aprendizagens que levam à sensibilidade para com o Outro na escola. A inter-relação entre culturas e saberes, potencializa a educação intercultural como prática social.

Palavras-chave: Corpo. Dança Circular Sagrada. Interculturalidade. Formação de Professores.

Abstract:

The action research completed in 2017, the training of teachers with a focus on Intercultural Education and had as its articulating theme the education of the body and the Sacred Circular Dances, aiming at the recognition of different cultures and social practices, at the same time as The identification of the local culture of Poconé in the Mato Grosso Pantanal. The data show the necessary break with the rationality that separates cognition, motor and imagination in the learning that leads to sensitivity to the Other in school. The interrelation between cultures and knowledge, potentiates intercultural education as a social practice.

Keywords: Body. Sacred Circular Dance. Interculturality. Teacher Training.

-
- 1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa COEDUC. Focalizadora do Grupo de Dança Circular Sagrada Ciranda do Sol. Tel.: (65) 980196810. Email: <sol.mara12@hoptmail.com>.
 - 2 Pós-Doutora em Antropologia Social e Doutora em Educação pela UFSC, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC. <www.coeducufmt.org.br>.Email: <beleni.grando@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/2	p. 527-548	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Introdução

A pesquisa investigou a potencialidade das Danças Circulares Sagradas para a formação de educadores na perspectiva da Educação Intercultural, tendo o corpo como lócus de aprendizagem e análise. Ao focalizar uma prática corporal nos pautamos no *movimento* que gera experiência humana e produz sentidos para a educação do corpo, que se constitui na relação com o Outro. A pesquisa foi concluída em 2017 e teve como grupo-pesquisador dez educadoras e educador de uma escola estadual no município de Poconé, região pantaneira (MORESCHI SILVA, 2017).

Como pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos Corpo, Educação e Cultura/ Universidade Federal de Mato Grosso/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (COEDUC/UFMT/CNPq), articulou-se ao projeto de extensão realizado em parceria com o Centro de Formação e Atualização de Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO/SEDUC-MT), e como pesquisa-ação, recorremos às entrevistas individuais, registro imagético do vivido e posteriormente análise com os colaboradores/dançantes, além da aplicação de questionário antes e depois das vivências e rodas de conversas. A análise dos dados foi orientada pela triangulação de métodos.

A proposta do COEDUC, desde a sua criação, em 2005, volta-se à formação e pesquisa com professoras e professores, tendo como centralidade a educação do corpo nas relações interétnicas e interculturais e por pressuposto que é no corpo que a cultura marca a diferença, desqualificando ou desvalorizando a pessoa por preconceitos étnico-raciais, especialmente na sociedade brasileira. Os estudos aprofundam as relações socioculturais conflitivas e valorizam as culturas locais e identitárias de grupos sociais marginalizados pela cultura hegemônica, eurocêntrica, adultocêntrica, branca, cristã e machista. A metodologia preferencial baseia-se na pesquisa-ação e na etnografia, pois parte-se da problematização das relações estabelecidas nos contextos educativos que negam os saberes, as identidades e as culturas das pessoas que estão na condição de aprendizes (alunos e alunas).

Nosso recorte da pesquisa para este texto busca evidenciar como a pesquisa-ação possibilita uma experiência de aprendizagem intercultural com um grupo de professoras, rompendo com as tradicionais intervenções pedagógicas que privilegiam a educação teórica e disciplinar nos cursos, sem reconhecer que cada pessoa é, antes, corpo em movimento, corpo aprendente e ensinante na relação com o Outro, por reconhecer e valorizar, em cada pessoa, sua cultura nos espaços e tempos das educações escolares em Mato Grosso.

Com Hall (1997, p. 16), compreendemos que “[...] Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido [...]”, por isso, a formação de professores é uma ação social que deve dar significado e sentido a partir de suas culturas e identidades, pois:

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas [...] dão sentido às nossas ações. [...] nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. [...] eles constituem nossas ‘culturas’. [...] toda ação social é ‘cultural’, [...] expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (HALL, 1997, p.16, grifos do autor).

Assim, a formação proposta identifica-se com a cultura local, com a valorização dos saberes e práticas das crianças nos processos de educação da mesma forma que busca ampliar as referências de identificação na diferença, quando propõe a criação de novas práticas pedagógicas que visam superar as práticas hegemônicas monoculturais. Nessa perspectiva, acreditamos que a educação intercultural só é possível na medida em que pautada de forma intencional e metodológica no respeito à diferença e na aprendizagem com o Outro como fundante para a consciência de si.

No texto, nos propomos à discussão conceitual em diálogo com a problematização das relações entre saberes e identidades, considerando as educações inscritas nos corpos que ensinam como professores e que aprendem, como dançantes, novas práticas pedagógicas.

Entre outros autores que nos possibilitam o trabalho de pesquisa, elegemos especialmente interlocutores que nos auxiliaram na compreensão das Danças Circulares Sagradas (DCS) e seu potencial na formação de educadores, como Ostetto (2005), Bonetti (2013) e Wosien (2000); e com Grandó (2004, 2014), aprofundamos sua dimensão de educação que se inscreve no corpo dançante para uma proposição intercultural.

No diálogo com os autores e os dados da pesquisa compreendemos que a prática pedagógica pautada nas DCS tem grande potencial de educação do corpo como experiência educativa intercultural, e que na dinâmica da cultura do professor que aprende com o Outro, quando toma consciência de sua identidade na diferença, reconhece seu papel na valorização das identidades e no respeito às diferenças das culturas das crianças-alunos.

Assim, temos por pressuposto o reconhecimento das DCS como prática social significativa capaz de expressar a educação intercultural em diferentes modos de ser e de viver, que fogem à lógica do pensamento racional ou de formação intelectual, mas traduzem a maneira como diferentes sujeitos constroem uma relação intercultural que respeita o Outro porque potencializa o diálogo e a convivência para promover o exercício da alteridade na sociedade.

Dançar e Educar: práticas sociais identificadas no corpo dançante

Presente em todas as sociedades, povos e culturas produzem e se reconhecem em suas danças. A dança é a única arte que não depende de nenhum elemento intermediário para concretizar-se, haja vista que o ser humano dançante é ao mesmo tempo criador e criação. Desde Mauss (1979 apud GRANDO, 2009, p. 41), as técnicas corporais são compreendidas como as formas “[...] como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos [...]”, e por essas formas de servir-se dos corpos em movimento, produzem suas culturas, dando-lhes sentidos e significados próprios a cada gesto, a cada expressão, daí essas práticas corporais, como produção cultural, serem passíveis de identificação na relação com outros corpos.

Para Wosien (2000, p. 18), “[...] a dança era o modo mais natural do homem harmonizar-se com os poderes cósmicos.” O movimento rítmico seria a chance para a compressão das leis que governavam as manifestações desses poderes, constituindo, dessa forma, um meio de estar em contato com a fonte da vida. Desde a antiguidade, dançar é uma forma de expressão, e o aprendizado dava-se por tentativas de imitar os movimentos da natureza. Nesse período, as danças eram o reflexo tanto da regularidade terrestre quanto celeste, sendo dançada em diferentes situações: momentos de alegria, sofrimento e medo, ou vinculada a momentos significativos da dinâmica da natureza que se amalgamavam como celebração da vida.

Tendo dançado como bailarino clássico e coreógrafo, Bernhard Wosien (1908-1986), que nasceu na Alemanha, estudou teologia, dança, história da arte e pintura, na Universidade de Breslau e na academia de artes em Berlim. Com sua inquietação permanente para conhecer, percebeu o sentido celebrativo da dança para as comunidades tradicionais e a alegria presente nessa prática social significativa.

Ao buscar aprofundar os sentidos das danças, Wosien (2000, p. 29) reconhece que desde os primórdios, a dança não é “[...] somente um caminho do encontrar-se-a-si-mesmo, mas também encontrar a comunidade.” Nela se expressam e se

experimenta momentos relevantes de celebração de ontem e de hoje, os ciclos de vida: nascimento e morte, passagens que marcam novos locais sociais (adolescente, adulto, velho, entre outras), enfim, momentos em que a dimensão humana se agrega à dimensão divina e seus mistérios.

Como esse inquietante bailarino reunia conhecimentos importantes, desde a infância com a música e as danças de sua localidade, ampliando seus estudos no campo das danças clássicas e constituindo-se em um grande pesquisador das tradições dançadas na época, nas décadas de 1950/1960, ao deixar os palcos, passou a colecionar especialmente as danças europeias.

A partir disso, começa a desenvolver uma pesquisa que busca ressignificar antigas danças, encantando-se com a riqueza que encontrava na simplicidade das danças como um elo coletivo e simbólico, e passa, com seus alunos, a coletá-las e reintroduzi-las na contemporaneidade. Ainda na década de 1960 visitou a Grécia, envolvendo-se com as possibilidades de a Dança Folclórica trazer de volta o sentimento de pertencimento comunitário e constatou que elas tinham algo a mais, uma sintonia com o silêncio, como uma oração, cujos acordes harmonizavam o espírito no corpo que dança (WOSIEN, 2000).

[...] nas formas mais antigas das danças populares encontrei o caminho para a meditação da dança, como um caminhar para o silêncio. Esta meditação tornou-se para mim e meus alunos uma oração sem palavras. Sintonia dos acordes harmônicos do espírito, do corpo e da alma (WOSIEN, 2000, p.117).

Wosien (2000) encontra na dança o que procurava: alegria, amizade, amor, consigo mesmo e com o Outro. Percebe que, ao dançar em roda, o dançante encontra sua alma. Uma possibilidade de caminhar com o Outro em comunhão, na unidade e na totalidade. Assim, com suas experiências entre as comunidades tradicionais, passa a transmitir, pela dança, trocas de saberes e reconhecimento das culturas nas experiências do dançar.

Como prática social que possibilita aprendizagens com coletividades, buscamos, a partir das experiências com esse movimento das DCS no Brasil há mais de quinze anos, recorrer a elas para promoção do que nosso grupo de pesquisa buscava, ou seja, uma prática educativa intercultural que possibilitasse a formação de professores para a consciência de si na relação com o Outro, e nisso, potencializasse novas práticas pedagógicas interculturais com as crianças nas escolas de Poconé, em Mato Grosso.

Aportes no caminhar metodológico

A *roda de diálogo* proposta por Freire (1996), inspirada nos círculos de cultura cujo foco é o exercício aprendente da fala e da escuta atenta sobre a reflexão do fazer educação, orienta o direcionamento à fundamentação de renovadas práticas educativas em construção coletiva. Estar em roda significa abrir-se para a cultura do Outro e ao mesmo tempo perceber-se historicamente inserido na própria cultura.

Em diálogo freiriano, buscamos com Passos (2010, p. 23) entender o conceito de cultura como uma: “[...] flecha humana e cósmica que aponta caminho para os sentidos.” Para vivê-la é preciso tecê-la, construí-la e reconstruí-la o tempo todo, com lágrimas, renúncias, marcas que se fixam no corpo-alma com alegrias e realizações. Para o autor, a cultura “[...] fica na cara, no corpo, na pele, no jeito, na forma anunciada [...]”, representando uma rede de sentidos, construída pelas nossas novas experiências, que nunca terá fim, pois:

[...] a cultura de um povo, nação, grupo, etnia, se destruída, os indivíduos não sobreviverão. Ela não tem salvo conduto, pois vive em nós, reiterada, dita nas nossas ações, gestos, sentidos de forma que, cada um de nós, estará inexoravelmente ligado a ela. Fora da cultura não há salvação. Os grupos, por isso, são muito cuidadosos no sentido de frear mudanças culturais trazidas por um único indivíduo. (PASSOS, 2010, p. 30).

O ser humano tem na cultura seu porto seguro: *A cultura é a casa da pessoa humana*, o lugar para voltar no fim do dia e encontrar abrigo, proteção, identidade, sobretudo “[...] quando permite que este mesmo ser humano se bata pela vida e pela liberdade” (PASSOS, 2010, p. 38). Uma cultura que permite a liberdade de ir ao encontro de outras culturas e voltar em si, sem perder a sua essência

Esse encontro entre culturas é descrito por Grando (2004, p. 43) como um entrelaçamento que se dá na relação estabelecida em situações de encontro ou de “[...] fronteiras interétnicas [...]”, como um espaço-tempo de encontro que a autora, metaforicamente, representa como um movimento que se dá como o de: “[...] franjas de uma cortina que se tocam quando balançadas pelo vento.” Ao mesmo tempo em que as franjas são fixas, cada uma ao varão que lhes mantém separadas da outra e lhes dá identidade, diferenciam-se, pois têm um lugar de onde partem e para onde retornam como *porto seguro* onde se identificam e tomam consciência de suas diferenças.

Para a autora: “[...] cada cultura mantém-se presa a sua parte, seu grupo, ao mesmo tempo em que é ‘tocada’ pelo contato com outro grupo étnico.” (2004, p. 43, grifo da autora), assim como:

[...] cada cultura expressa um conjunto de escolhas pelas quais se diferencia e que são aperfeiçoadas permanentemente, utilizando no tempo e no espaço, na ordenação da Terra e do cosmos, seu lugar nesse universo distinto e significativo, em que pesam as relações interétnicas e interculturais estabelecidas e os seus contextos históricos específicos. (GRANDO, 2009, p.22).

Nesses encontros entre culturas diferentes, Bennett (2016) reconhece a perspectiva intercultural, ao referir-se aos encontros num mundo globalizado em que se encontram pessoas de diferentes nacionalidades que estão cada vez mais conectadas. Esses encontros, ao contrário, não são meros encontros harmoniosos e sem conflitos, sem relações de poder e hierarquias e sem determinações econômicas que classificam e diferenciam, dando peso e valorando de forma muito diferente os grupos e culturas cujo acesso aos bens econômicos é menor.

No Brasil, por exemplo, a miscigenação de culturas de diferentes regiões do mundo e modos de ser não se deu ou se dá de forma harmônica e sem conflitos, como nos livros tradicionalmente utilizados nas escolas e expresso de forma preconceituosa e racista na prática pedagógica dos professores que não problematizam suas próprias referências étnicas e culturais.

Na escola, como nossas pesquisas têm demonstrado, nega-se a história do racismo e do preconceito, pois os próprios professores, de forma mais ampla, não se reconhecem com suas identidades étnicas como ameríndios ou afro-brasileiros, mesmo que seus corpos e suas práticas sociais sejam marcados pelas culturas que são negadas pelos bens de consumo e relações de poder na sociedade, que se reconhece branca, cristã e heterossexual. Nesse jogo de relações sem consciência de si, mesmo com o avanço no que se refere à invisibilidade do racismo e denúncia e punição ao preconceito, há evidentes divisões regionais, étnicas e raciais que marcam das mais diversas formas o cotidiano dos brasileiros e brasileiras.

Para Bennett (2016), diante da realidade brasileira: “[...] é necessário que as pessoas desenvolvam habilidades interculturais específicas para poder lidar com o diferente e poder viver em sociedade pacificamente [...]”, pois essa “[...] realidade virou objeto de estudo e acabou criando um novo campo teórico: a interculturalidade que estuda as culturas dos povos, do ponto de vista da interação entre as pessoas.” (2016, p. 2).

Embora admitamos que a constituição educacional do ser humano seja inerente aos processos culturais, políticos e econômicos nos quais estão inseridos, continuamos separando cognição, motricidade, sensibilidade, intencionalidade e imaginação na formação humana, devido, principalmente, aos excessos impostos pela sociedade contemporânea, centrada na racionalidade e na globalização, características que incidem diretamente sobre a diversidade e inter-relação das culturas em relação como a nossa.

Bennett (2016) defende que a configuração do pensamento intelectual da sociedade a respeito de concepção de bem viver, de preservação, de valorização e de manutenção das diferentes culturas se estabelece com a formação intercultural, e essa aprendizagem é essencial para que todos convivam em paz no mundo. Segundo ele, devido a nossas diferenças, nós “[...] tentamos converter a pessoa diferente para que seja igual a nós. Infelizmente, porém, se essa conversão falha, a história mostra que o ser humano parte para a saída mais simples, que é eliminar o povo culturalmente diferente” (BENNETT 2016, p.17).

Essa é uma realidade muito presente em Mato Grosso na atualidade, especialmente em relação aos mais de 40 povos indígenas que aqui vivem. Na direção oposta a essa realidade, pautada pela economia que se sustenta nos latifúndios e no agronegócio (soja e boi como dois produtos que se contrapõem ao reconhecimento da vida das comunidades indígenas), está o nosso trabalho voltado à formação de professores que possam subsidiar a leitura crítica dessa realidade e, principalmente, reconhecer, a partir do conhecimento, a relevância social, história e cultural dos povos indígenas.

Ao se referir ao contexto mato-grossense, Grandó (2014) dialoga com Marín para afirmar:

A fim de compreender a constituição da pessoa neste contexto, recorro aos estudos que dialogam entre o ‘saber local’ e o ‘pretensamente universal’, a fim de, numa perspectiva intercultural, identificar possibilidades que possam responder aos problemas impostos pelo capitalismo atual [...] análise que permite descolonizar o saber e, conseqüentemente, o imaginário que o sustenta. (MARÍN, 2009, p. 128 apud GRANDÓ, 2014, p. 140-141, grifos da autora).

Com isso, nossa pesquisa pauta-se na compreensão de que a cultura indígena, ou melhor, as culturas indígenas, que de forma dinâmica garantem as diferenças e as identidades de cada comunidade e povo indígena, neste contexto sociocultural determinado pela economia capitalista, têm sido mantidas pela escola, em grande

parte delas e de seus professores, como expressão de uma cultura morta, vinculada ao período colonial. Carregada de estereótipos e preconceitos, sua abordagem na escola, quando é acessada, se resume a aspectos folclóricos e culinários e são sempre voltados ao índio do passado, pois assim, se o indígena atual estiver no corpo evidenciando sua contemporaneidade, com o uso de tecnologia, com o uso de vestimentas ou outros saberes e práticas mais próximas às dos demais brasileiros nas cidades ou campo, ele não é mais reconhecido ou aceito como parte da nossa história escolar.

Esse pressuposto é evidenciado quando analisamos que, mesmo com uma legislação que reconhece a diversidade da constituição do povo brasileiro, e em especial em relação aos povos indígenas, mesmo impondo uma legislação específica que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena em todas as escolas desde 2008³, a maioria das escolas ainda não é capaz de intervir com qualidade para mudar, ou ao menos desvelar sem reproduzir, as relações excludentes da sociedade, que privilegiam uma cultura elitizada e higienizada das relações interétnicas.

Ao analisarmos os diversos cursos de formação inicial e continuada de professores e professoras, nas mais diversas áreas do conhecimento, temos identificado que sua obrigatoriedade nos currículos não vem se efetivando na maioria dos cursos de formação inicial e contínua e, com isso, sequer os professores têm tido acesso aos saberes necessários que lhes permitam incluir os conteúdos das histórias e das culturas que dão origem às nossas identidades socioculturais e marcam na cultura nacional a presença dos mais de 300 povos indígenas, atualmente existentes no Brasil.

Diante do diagnóstico, o COEDUC vem desenvolvendo estudos em Cuiabá, desde 2013, e entre 2005-2011 na região de Cáceres, tendo por referência a cultura local, ou ainda, a cultura na qual se inscrevem as relações com a história local, principalmente a partir da pesquisa. Assim, buscou levar nas formações as culturas e identidades negadas e inviabilizadas nos livros didáticos e no imaginário social.

3 A Lei 11.645/08 versa sobre o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira, ressaltando a sua importância na formação da sociedade brasileira, e tornando-a obrigatória e trabalhando com relações de sentido em si mesmo. No bojo das relações cotidianas educacionais, o que tem sido registrado são falas preconceituosas dos próprios sujeitos, como apontam pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores integrados ao COEDUC, justificando ainda mais a intervenção dos mesmos na formação de professores e na proposição de novas práticas educativas nas escolas. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

Por isso mesmo, nesses dois contextos, os conteúdos foram à história e cultura bororo, assim como às danças tradicionais e manifestações da cultura local religiosa, desvendando-as em seus sentidos e significados com as matrizes étnico-culturais, que evidenciam a presença e o pertencimento da maioria da população local, à herança ameríndia, ou melhor, à história e cultura bororo, em Cuiabá, e Chiquitano, em Cáceres, pois essas são as raízes históricas do local que foi e é antigo território, assim como da população e da cultura, marcadamente por suas tradições indígenas.

A proposta parte do reconhecimento de que, para promover a educação intercultural, faz-se necessário aprender a (re) conhecer criticamente as diferenças culturais e a relacionar-se com outras formas de ser no mundo de forma positiva e construtiva, o que é hoje um parâmetro central na educação de pessoas que procuram mecanismos para inferir sobre o fenômeno educativo. Trata-se, segundo Marin (2009, p.141), de assumir o desafio epistemológico do reconhecimento da existência de outras visões de mundo e de aceitar outras formas de construir conhecimento, pois para o autor: “O idioma é o espírito e veículo da dimensão afetiva [...]” de todas as culturas: “Reconhecer que os ‘outros’ também possuem conhecimentos é admitir o valor e a pertinência de suas culturas [...] outorgar-lhes uma posição de interlocutores.” Uma premissa fundante “[...] para construir o diálogo intercultural, como fundamento democrático da educação” (MARÍN, 2009, p. 141, grifo do autor).

Pensar numa educação para a sociedade brasileira implica reestruturar o sistema de atitudes em cada um de nós, por meio das representações que temos dos outros, no viés da interculturalidade: “[...] implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas [...]”, implica em formar professores capazes de “[...] contribuir para a construção também de crianças interculturais, que possam comunicar-se e respeitar-se [...] capazes de pôr em prática pedagogias da divergência e não apenas de convergência” (VIEIRA, 1999, p. 68).

O compreender e o fazer tornam-se mais amplos quando experimentados no corpo. Também pelas sensações e saberes que não estão escritos nos livros, mas que por meio das imagens, das músicas, das danças e das experiências vivenciadas no corpo, as quais sinalizam à construção de estratégias necessárias para currículos interculturais com possibilidades de aprofundar estudos e problematizar nossas diferenças, educando o olhar para o diferente.

Nessa direção, nos pautamos nas Danças Circulares Sagradas para desenvolver a pesquisa-ação, pretendida num processo de formação de educadores que possam potencializar a educação intercultural em suas práticas pedagógicas.

Wosien (2000, p.64) afirma: “[...] a dança educa o homem como um todo, e isso hoje é uma teoria amplamente reconhecida e já aplicada em muitos lugares

como um meio funcional.” Pedagogicamente, a dança “[...] exige adaptação e integração, cria equilíbrio e libertação, dá asas à fantasia, relaxa e solta [...]”, por isso oferece variedade à educação (p. 64). O autor evidencia que a dança oferece um campo altamente funcional. “A dança é uma oferta desta ordem. Onde pessoas dançam umas com as outras, elas se educam e se formam a si mesmos” (WOSIEN, 2000, p. 64).

A Dança Circular oferece, então:

[...] o desenvolvimento do movimento, do espaço de execução dele, do ritmo, da ordem, da expressão da música e do movimento, da referência espacial, da referência do eu e do parceiro, da referência da comunidade, num plano mais elevado do ser. É um fazer mais pleno de sentido e destacado do cotidiano, no sentido do festivo e, com isso, direcionado para o próprio ser. (WOSIEN, 2000, p. 65).

Vivemos, seguramente, um momento de profunda revisão da educação com a retomada da percepção de um ser humano integral, e, nesse sentido: “A Dança Circular Sagrada salta a lógica da modernidade, ela vem como movimento de contracultura, visto que o corpo se movimenta em outra lógica e estrutura da sociedade [...]”, pois para Bonetti (2013, p. 337) é muito importante discutir e explicitar essa totalidade humana da experiência.

Com isso, reafirmamos a relevância da articulação entre as práticas pedagógicas e a pesquisa-ação que possibilita aos professores, cujas práticas se busca superar, a sensibilização de si para que avancem em suas humanizações, e é no corpo/pessoa que essa é possibilitada, especialmente quando ele se reconhece igual e diferente. Na formação de professores: “O caso não é de sustentar a velha distinção entre pensar e fazer ou entre teoria e prática [...]”, nem buscar a solução desta dicotomia com “[...] mais um conteúdo racionalizante [...]” no currículo (OSTETTO, 2005, p.232).

Em nossa pesquisa, as DCS trazem grande contribuição para o sistema educacional científico, uma vez que, inseridos na sociedade contemporânea, vivemos consideravelmente angustiados por uma separação interior, pela perda da unidade entre espírito, corpo e mente. É urgente salientar a necessidade de: “[...] delinear uma Pedagogia que abranja o inconsciente, pois, no sentido de uma ação, a dança é menos pedagogia (como disciplina científica), mas, sobremaneira, formação humana” (WOSIEN, 2000, p.74).

A Educação do Corpo e a Formação para a Educação Intercultural

A potencialidade das Danças Circulares Sagradas na Formação de Professores, tendo como veículo a educação do corpo, surge justamente na perspectiva de oferecer a oportunidade a esse corpo de *experimentar*, observar o que acontece quando nos permitimos ser tocados pela cultura do Outro. Para Bondía (2002, p.21): “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.” Longe de ficarmos restritos apenas ao que nos acontece, além disso, significa refletirmos sobre como lidamos com essa experiência.

Ostetto (2005, p. 226) desenvolveu sua pesquisa sobre a influência da DCS em processos formativos de educadores para compreender o percurso pedagógico que a pesquisa se propõe sobre as diversas possibilidades de: “[...] recriação da pessoa, na coragem de encarar a roda e a aventura que cada dança poderá ativar [...]”, em si mesmo, e conclui:

Aceitar o convite da dança é, sem dúvida, uma passagem, a entrada por um portal que conduz a pessoa para si mesma, para territórios distanciados, mas extremamente próximos de si. [...] A dança tira-nos do lugar, mostrando outros lugares em nós e no mundo. A coragem e a disposição de entrar na roda, aceitando os limites do corpo e muitas vezes a estranheza dos passos e música, é ponto de partida fecundo para o desprendimento e abertura da pessoa para outros universos. (OSTETTO, 2005, p. 226).

Nessa pesquisa, a autora nos remete à reflexão sobre os processos formativos por meio da dança, não como mais um conteúdo para inserir na grade curricular de uma escola, mas como uma proposta que envolva um conjunto de experiências e nos ajude a elaborar outros modos de conhecer, modos esses essenciais no sentido da qualificação das sensibilidades.

Nossa opção metodológica com e pelas danças vivenciadas nos corpos durante a formação pautou-se no espírito comunitário que as DCS promovem, pois na educação, possibilitam aos educadores entenderem melhor as manifestações tradicionais, os hábitos, os costumes e as peculiaridades das culturas locais marginalizadas pela escola.

Também Rodrigues (1998, p. 45) reforça a relevância da dança como prática social que educa, pois: “[...] quando se dança a dança de todos os povos, cria-se

uma nova identidade cultural universal, onde se vivencia a ideia da Unidade do mundo, e se trabalha de forma incessante pela Paz.”

Esses estudos aliam-se aos de Grandó (2004, 2014) e possibilitam compreender a dança como prática corporal que se relaciona aos processos de educação do corpo a fim de não só expressar ao Outro uma identidade e cultura, mas compreender que a dança educa a pessoa porque educa o corpo.

A dança como linguagem implica diálogo com o mundo, sobretudo pelo reconhecimento e valorização desses corpos que habitam os espaços educacionais:

[...] infinito universo de configurações corporais que cruzam e atravessam nossas salas de aula em seus biótipos, etnias, gêneros, orientações sexuais, idades, classes sociais etc. A aceitação, a valorização e o respeito às diferenças são sem dúvida requisitos sem os quais qualquer tipo de ação pedagógica e/ou artística possa se viabilizar de forma íntegra e ética. (MARQUES, 2011, p. 33).

A corporeidade como elemento de construção social rompe padrões comportamentais e condicionamentos que possam gerar bloqueios para novas aprendizagens. O papel social da dança transcende os corpos que dançam; corpos esses que atuam como fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos. A dimensão dos corpos que dançam, pela experiência de Marques: “[...] se presentificam em nossas salas de aula, com pensamentos, percepções, sensações, atitudes, ideias e posicionamentos em constante diálogo com a arte e com o mundo” (2011, p.32).

Ainda nos defrontamos com muitas dificuldades que resultam, com certeza, dos preconceitos que vêm impondo novos valores aos tempos atuais, a partir da disseminação de uma mentalidade materialista e imediatista, o que acaba por obstruir o desenvolvimento de um trabalho integrativo, no qual sejam privilegiadas todas as dimensões do ser humano. Dentre essas, o corpo parece esquecido.

O ser humano acaba tendo a sensação de sofrer uma perda de unidade, em que a mente, o corpo e a alma já não estão em sintonia. Há um perigoso desequilíbrio entre razão e consciência. Nesse sentido, a DCS amplia a capacidade motora e postural, desbloqueia os movimentos enrijecidos do corpo e recria possibilidades para a reorganização do equilíbrio tanto interno quanto externo porque, além de expressar tanto a gestualidade da vida, traduzindo sonhos e exercitando sentimentos e imaginação, também exercita o corpo orgânico com todas as possibilidades da totalidade do ser.

Para Ossoona (2011), a mistura entre razão e sensibilidade, desenvolvida pelas Danças Circulares, proporcionada tanto pela consciência corporal quanto pelos

movimentos, é essencial para atingir a compreensão dos processos intuitivos. Esta linguagem não verbal contagia o corpo e exterioriza a alma.

A música faz elo com a dança nesse processo lúdico em que estão envolvidos os sujeitos dançantes. “Quando se relaciona a linguagem musical com a linguagem corporal, vemos uma reação sobre a conduta do ser humano participante da roda” (OSSONA, 2011, p.46). As pessoas que participam desse processo acabam por demonstrar uma melhor relação consigo e com o mundo que as cercam

A linguagem de movimento do corpo surge do silêncio. O corpo que dança e que se educa pela dança compreende a sua vivência na história dos antepassados e incorpora sua sabedoria. Bernhard Wosien (2000) acredita que, com a dança, o homem consegue exteriorizar os atos primitivos da alma, desde o medo até a entrega libertadora. Ele salienta em seus estudos que o corpo é um caminho para a meditação ativa, um lugar de tensões, respirações, inspirações e relaxamento, e que, ao mesmo tempo, ele pode ser templo, moradia e instrumento na conexão do *eu interior* com o *eu exterior*.

Conforme Sampaio (1998), nossa sociedade educacional apresenta movimentos automatizados, desordenados e vazios de conteúdo. Diferente de épocas arcaicas, quando se educava o corpo pela dança e pelo canto nas histórias reais e nas tradições recontadas de geração para geração, pois ao dançar comemorando a vida da comunidade de forma festiva e em conexão com as divindades, esse momento coletivo: “[...] Representava um momento de Educação no seu sentido mais amplo, uma educação que abrangia tudo e todos, revestida de significado e de qualidade de vida” (SAMPAIO, 1998, p.103).

Assim, por intermédio do corpo em movimento, a DCS, atividade que inspira e motiva a expressão de sentimentos nobres e profundos, evidencia ao homem ocidental, acostumado a buscar o ponto máximo na razão das coisas, reencontrar seu ritmo interno e, para tanto, seu equilíbrio é fundamental. Nisso, há uma possibilidade de que, como membro de uma sociedade em construção, possa organizar e compreender o mundo, a realidade e o seu próprio ser, em constante transformação.

Ao propormos a formação na perspectiva da Educação Intercultural, nos pautamos na perspectiva de que na ação e no vivido é imprescindível evidenciar o educador na busca e no encontro com o Outro, que, por ser diferente, é igual.

Nessa direção, o grande desafio da formação de professores, como afirma Paulo Freire (1987), é repensar e ressignificar a própria concepção de educador em uma dimensão humana. Para o autor, o ser humano, como um ser inacabado, é um ser em permanente processo de educação, mediatizado por seus pares no mundo, autoconfigurando-se responsável pela mediação entre culturas em uma relação de contextos sociais e políticos, pelo fortalecimento ou questionamento de

ideias e valores e que expressem uma visão crítica humanista. Assim sendo, a “[...] humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 1987, p. 32).

É na prática dialética de escutar e refletir sobre seu lugar no mundo, também construído pelos elementos culturais, que há a passagem de uma consciência ingênua a uma consciência crítica, da qual carecem os educadores para se tornarem sujeitos do seu próprio processo educativo e de sua história (FREIRE, 1987).

Compreendemos que as relações pessoais são marcadas por essa transitoriedade, e que os espaços educativos são de locais de formação integral do ser humano. Entender a arte como linguagem é colocá-la no centro de um debate acerca de como o ser humano comunica-se, ou seja, de que maneira ele afeta e é afetado por meio da apropriação e usos dos códigos diversos que nos constituem como sujeitos de linguagem.

Quando trabalhamos com a educação do corpo, lidamos com práticas que não são homogêneas e marcam espaços e tempos tão diferenciados quanto carregados de significados:

[...] o corpo é uma totalidade complexa que produz sentidos e conceitua a vida a partir dos vínculos que estabelece com outros corpos no mundo dinâmico construído simbolicamente [...] não cabe na lógica disciplinar ou cultural [...] estabelecidas dentro e fora de mim [...] as complexas conexões necessárias para eu me vincular corporalmente ao mundo pela educação que me leva a me reconhecer na cultura que também se produz em mim. (GRANDO, 2014, p.144).

Desejamos alcançar o Outro no universo da cultura por meio da centralidade que reconhecemos no corpo para apropriação do mundo e a consciência de si mesmo e, nele, expandirmos nossa vivência para além dos limites estabelecidos por nossa individualidade, acrescentando a ela a visão e experiência do coletivo, de um ponto de vista novo, o ponto de vista intercultural.

Como recorte, trazemos uma das categorias da pesquisa, a fim de evidenciar como, pelas danças do Outro, potencializamos esse reconhecimento de si e promovemos a interculturalidade com o grupo pesquisador.

Dançar os ritmos da vida

A questão que orientou esse recorte da pesquisa busca refletir sobre a importância do Movimento das DCS, constituída nesta pesquisa como potencializadora da interculturalidade: dar as mãos e estar presente com o Outro, que é diferente de mim, em uma roda de danças com músicas de povos que não conheço, e ainda: se reconhecer e se alegrar com isso pode me levar a reconhecer uma dimensão intercultural?

Dançar em roda, como propõe o Movimento da DCS, está diretamente ligado à possibilidade de autoconhecer-se e de autodesenvolver-se. Sobretudo, na ampliação dos horizontes culturais e na transmissão de novos conhecimentos herdados por essas culturas. Porém, não se trata apenas de evolução pessoal, pois a conotação intercultural vinculada às DCS vai mais além: ela desencadeia uma nova ética diante da vida, de forma que comportamentos e posturas são ressignificados para o encontro consigo e com o Outro, de maneira integral.

Compreendemos que as Danças Circulares Sagradas são também um espaço de criação do sujeito, como forma e manifestação de culturas diversas que trazem em seu bojo o compromisso social de uma reflexão em suas vivências coletivas. Para além de exercitar o olhar atento ao Outro com quem se dança ao lado, nessa prática social do dançar se preza, sobretudo, o compromisso com o Outro a fim de compreender os significados de suas culturas, baseando-se no diálogo e na valorização das diferenças existentes no grupo que dança junto.

As marcas culturais que nos corpos permaneçam, numa perspectiva de educação intercultural, buscam levar os indivíduos à percepção consciente da função social que exercem na construção da autonomia e da alteridade dos dançantes.

A cultura dominante vai, gradativamente, se impondo, se infiltrando sobre as demais e determinando os modos de viver de outras culturas, tornando-as todas simétricas. A prática das Danças Circulares Sagradas propõe justamente a experiência coletiva em reconhecer as diversidades interétnicas e pluriculturais e tecer a convivência com elas.

Uma das dançantes relata que nunca imaginou dançar tantas músicas de países tão diferentes e conhecer um pouquinho dos ritmos das suas culturas:

Foi gratificante perceber que pelas danças podemos aprender a lidar com o diferente. Às vezes a canção não agradava de primeira, mas depois entendia que era a cultura, o jeito de ser de outra pessoa, então passa a respeitar. (DançanTrês).

A experiência que começa na vivência corporal transcende para a *roda da vida*, como lugar dos reencontros, lugar de reconhecer-se como sujeito potencialmente criativo, participativo e explorador de novos caminhos a partir da diversidade das culturas expressadas pelas danças dos diversos povos.

Os registros apresentados nos permitiram traduzir os sentidos e significados da experiência de educação do corpo vivenciada na pesquisa, pois observamos que ela, promove o diálogo com os referenciais que contribuíram para a compreensão de como essa educação é possível, bem como possui potencial de transformação das pessoas no sentido de adotar uma postura intercultural em relação ao Outro no mundo.

Além do estudo das educações interculturais do corpo educador, a pesquisa abriu possibilidades de investigação desse corpo dançante que traz na memória a *Dança dos Mascarados*, uma dança tradicional pantaneira, lócus da cultura local na qual se inseria o grupo pesquisador. O corpo dançante das professoras, potencialmente, reconhece os conflitos interétnicos e preconceituosos vividos na cidade de maioria ameríndia e negra, marcada pela religiosidade em rituais sagrados e profanos.

No processo formativo desse grupo de educadoras e educador, a Dança Circular pôde reunir componentes que foram transmitidos pelas músicas e pelos costumes da comunidade, em manifestações que, além de informar fatos mitológicos e épicos, também se pautaram no pensamento mítico religioso, retratando a vida simples dos camponeses de diversos países em suas atividades diárias de pesca, plantio ou colheita. Esses elementos da vida prática, identificados nas diferentes danças pelas culturas distantes, levaram as/o dançantes a reconhecerem retratos da vida do pantaneiro, que em muitos momentos é são negados na cultura urbana, mesmo que interiorana, da qual partilham no cotidiano. As/o dançantes se reconhecem a partir da reflexão que o corpo traz pela experiência com oficinas das Danças Circulares Sagradas, pois compreenderam que esses sentidos são criados e recriados em cada ritual vivido na Dança dos Mascarados.

Durante a pesquisa, observamos na cultura de uma comunidade a reconstrução contínua de significados que cada grupo social adquire quando partilhados seus saberes, suas práticas e suas identidades, especialmente quando dela nos diferenciamos, ao mesmo tempo em que nos identificamos por suas dimensões corporais, ritualísticas, sagradas, a exemplo da Dança dos Mascarados, que, até então, não tivera o sentido e significado partilhado pelo grupo pesquisador.

Esse sentimento de doação e identidade coletiva se evidenciou durante a pesquisa e, ao final, o grupo pesquisador faz questão de registrar e dar visibilidade a todas as dimensões conflitivas e significativas que os fizeram apreender e partilhar uma perspectiva intercultural que educou a si. Por isso mesmo, foi levado para além da pesquisa, para as salas de aulas de cada uma das nove professoras e do professor que compuseram o grupo-pesquisador.

Algumas considerações

Podemos concluir, assim, que nossa pesquisa vai ao encontro do que fundamentam os estudos de Wosien (2000) sobre o sentido de reviver as danças em rodas dos povos antigos, pois ao serem reintroduzidas na contemporaneidade criam a possibilidade de uma dança coletiva e simbólica na qual o indivíduo reatualiza seu sentido humano de pertencimento comunitário e redescobre novas possibilidades de conectar a si mesmo e ao Outro, distanciam-se de padrões tipicamente mecanicistas, mercantilistas, racionais e individualistas. Padrões que, no contexto da educação escolar atual, excluem crianças, jovens e adultos dos seus potenciais de aprendentes, mas, mais que isso, os destituem de pessoas capazes de ensinar e educar-se com o Outro, inclusive com o professor, pois ele não os reconhece como iguais em potencial cultural humanizante.

Ao analisar os elementos presentes na cultura de um determinado povo a partir de sua prática corporal mais expressiva (a dança) é possível reconhecer a sua forma de viver e dar sentido à vida coletiva. Com eles, se estabelece um diálogo intercultural, tendo por resultado a produção de saberes com tempos e espaços diferenciados, como são os corpos que, ao dançarem sua dança, representam o Outro até então desconhecido. Na dança do Outro, na observação de sua manifestação identitária, ressignifico em mim práticas educacionais, no sentido freiriano de estar no mundo com os meus iguais, tornando-me mais humana.

Ao buscar compreender o processo de educação do corpo nas sociedades tradicionais ameríndias, Grando (2004) nos conduz à compreensão de que cada corpo é único por ser resultado de um processo coletivo de produção da pessoa, de tal forma que, desde antes do nascimento, sua representação social vem sendo tecida, nas práticas cotidianas e ritualizadas, a fim de identificá-lo e o integrá-lo por meio da sua família, seu grupo de idade ou identidade, sua comunidade e pela cosmologia na qual se insere no mundo. Assim, os conflitos interétnicos e culturais vivenciados no corpo, especialmente de forma coletiva com as danças tradicionais, transformam e alimentam as culturas, e essas se expressam e são reconhecidas nos corpos que fazem e vivem a história de suas comunidades na relação com o mundo.

[...] cada povo tem sua cultura expressa nas maneiras de pensar, de sentir e de agir, guiados por normas, valores e símbolos, que constituem verdadeiros carris de conduta. Maneiras de ser que identificam os membros de uma cultura entre si e os distinguem em relação às outras culturas. (GRANDO, 2004, p.41).

Nos processos que tecem as tramas da cultura, segundo a autora, os corpos se tornam específicos, pois nas práticas corporais, como produções sociais que atribuem sentidos e significados próprios a cada grupo e cultura, transmitem de geração a geração, pelas educações do corpo, as maneiras de ser que identificam cada grupo social e cada povo.

Seguindo sua compreensão, reconhecer essa dimensão do corpo como centralidade para compreender a história e a cultura da qual o Outro é pertencente, é um elemento chave na formação de pessoas para que consigam ter a sensibilidade de não ver os elementos culturais dos povos tradicionais como *coisas menores*.

Assim, as práticas educativas como práticas corporais específicas são reconhecidas nas danças e nos jogos que se dão no cotidiano e nos momentos ritualizados. Ao dançar, a pessoa se expressa em sua individualidade, na qual é identificada e se identifica no grupo com quem dança, reconhecendo-se e reconhecendo o grupo. Ou seja: ao dançar, potencializa sua possibilidade de reconhecimento de si e do Outro (GRANDO, 2004).

Na pesquisa, a intervenção pedagógica das Danças Circulares Sagradas na formação de educadores, como prática social, ensinou sobre pequenas comunidades nativas em todos os continentes, e, além disso, educar na sensibilidade do corpo de cada pessoa do grupo-pesquisador as particularidades, histórias e ritmos do Outro, que, ao serem adaptados para aprendermos com ele, nos permitem potencializar uma educação que qualifica nossa própria cultura e nos dá saúde no sentido de nos libertar de preconceitos e amarras equivocadas da perspectiva etnocêntrica.

Com as DCS, tiveram acesso ao conhecimento de hábitos e costumes dos povos formadores da cultura que é expressa em cada dança e, com isso, qualificaram suas experiências de convívio com outras culturas e povos, conduzindo conhecimento do corpo por sensibilidades outras, que os levaram ao reconhecimento das demais práticas corporais presentes na *cultura popular* – cultura local, compreendendo-a em sua universalidade e em sua relevância como conhecimento fundamental que deve permear os currículos escolares.

A relevância da educação do corpo para a educação intercultural na escola está, sobretudo, na relação vivenciada entre os pares, na ampliação e na compreensão das identidades e das culturas que educam corpos capazes de escolher, de participar e de ser/estar no mundo porque se encontram em relação na escola.

O corpo, além de afetar, é afetado por outro corpo na dança; portanto, no processo vivencial cria transformações em cada sujeito que a pratica, tendo, assim, sua condição modificada a partir do Outro que compõe a roda da dança. A Dança Circular Sagrada se constitui como uma prática social consolidada em conhecimentos culturais a partir do seu histórico, na significância do encontro

consigo mesmo, com o outro e com o meio. Esses três universos de relações representam simbolicamente, pelo olhar de Sampaio (1998), a introspecção, quando nos deslocamos para o centro do círculo, indo ao encontro de nós mesmos, buscando nossa individualidade; e a extrospecção, indo para fora, o retorno ao mundo para encontrar-se com outras pessoas, estabelecer uma comunicação, um entendimento, um convívio. E nesse movimento de idas e vindas, para dentro e para fora, o indivíduo busca equilibra-se no seu próprio eixo e no eixo do corpo maior, que é a própria dança.

Segundo Sampaio (1998, p. 100), “[...] a consciência de grupo e de unidade é o aspecto mais importante das Danças Circulares.” O seu caráter integrador traz uma proposta contemporânea e ao mesmo tempo antiga, que é tecida pela percepção da consciência de si mesmo no mundo, porém, na consciência da coletividade, conduzindo também à percepção da totalidade.

Sendo assim, no processo de formação de educadores que nos propomos nesta pesquisa, pudemos perceber a sua relevância como uma prática social que é tecida de corpo inteiro, na prática das danças, e que, portanto, forma pessoas para uma humanidade de respeito ao Outro.

O processo formativo pelas Danças Circulares, educa o corpo inteiro porque educa a pessoa, contribui para dar novamente ao homem o reconhecimento da sua identidade, uma educação do eu e do outro que interage comigo. Entendemos que não basta ficar juntos para se educar, seja na roda da dança ou na convivência, mas, sobretudo “[...] ao devolver-lhe o sentimento do corpo todo, como fonte de dependência e de sua potência como receptáculo do mundo real pelos sentidos e como projeção do mundo possível pela ação [...]”, pois nesse processo “[...] a reconquista das dimensões perdidas [...]” começa no sentir do corpo, e daí entender a dança como uma dessas possibilidades (GARAUDY, 1980, p. 52).

A partir desses diálogos interdisciplinares e interculturais com autores, reconhecemos o papel da dança como potencial de educação das sensibilidades humanas, do colocar o corpo em disponibilidade para o encontro com o outro. Portanto, na perspectiva de valorização dos saberes e identidades dos diversos grupos sociais, suas culturas e educações, encontramos na educação do corpo uma nova prática social formadora de educadores, pois além dos conteúdos lógicos e formais, transforma pessoas em suas capacidades de aprender com o Outro, de abrir-se aos saberes dos corpos inquietos e desconhecidos, porque desconsiderados, das crianças em movimento e aprendizagens na escola.

Referências

- BENNETT, M. J. Intercultural communication: a current perspective. In: _____. (Ed.). **Basic concepts of intercultural communication: selected readings**. Yarmouth, ME: Intercultural Press, p.1-20, jan. 1998. Disponível em: <http://www.mairstudents.info/intercultural_communication.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.
- BONETTI, M. C. F. **O Sagrado Feminino e a Serpente: mítica na simbologia das danças circulares sagradas**. Tese (Doutorado em Ciências da Religião)- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Goiânia. 2013. 381p.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.
- DUBNER, D. (Org.) **O Poder terapêutico e integrativo da dança Circular**. Itu: Ottoni Editora, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARAUDY, R. **Dançar a Vida**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GRANDO, B. S. Do Corpo e da Cultura: indícios da realidade na perspectiva intercultural. **Revista Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n. 1, p. 138-154, jan./jun. 2014.
- _____. **Corpo e Educação: as relações interculturais nas práticas sociais Bororo em Meruri-MT**. Tese (Doutorado em Educação)-Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004.
- _____. Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e a constituição da identidade. In: GRANDO, Saléte Beleni. (Org.). **Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneira de ser** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 19-51.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez., 1997. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>>. Acesso em: 10 out. 2016.

MARÍM, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v.12, n.2, p. 127-154, jun/dez. 2009.

MARQUES, Isabel A. Notas sobre o corpo e o ensino da dança. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.

MORESCHI SILVA, S. M. **Danças Circulares Sagradas**: potencialidades interculturais na formação de educadores. Dissertação (Mestrado em Educação)-. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

OSSANA, P. **A Educação pela Dança**. São Paulo: Summus editorial, 2011.

OSTETTO, L. E. **Educadores na roda da dança**: formação – transformação. Tese (Doutorado em Educação)-. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, 2005.

PASSOS, L. A. Cultura: Flecha Humana e cósmica que aponta o caminho para os sentidos. In: GRANDO, B.; PASSOS, L. A. (Org.) **O eu e o Outro na Escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 23-40

RODRIGUES, G. H. C. B. Mudanças. In: RAMOS, R. (Org.). **Danças Circulares Sagradas**: um caminho para Educação e a cura. São Paulo: Triom, 1998. p. 44-53.

SAMPAIO, I. S. Movimento, Educação, Dança. In: RAMOS, R. (Org.). **Danças Circulares Sagradas**: um caminho para Educação e a cura. São Paulo: Triom, 1998. p.97-105.

VIEIRA, R. **Albergaria dos Doze, as partes e o todo**: um estudo sobre a identidade cultural. Albergaria dos Doze – Portugal: Quilate Artes Gráficas, 1999.

WOSIEN, B. **Dança**: um caminho para a Totalidade. São Paulo: Triom, 2000.

Recebimento em: 06/02/2017.

Aceite em: 14/03/2017.

Práticas corporais indígenas inseridas à Educação Física escolar não indígenas

Indigenous corporal practices inserted in non-indigenous school Physical Education

Gédson Cardoso KEMPE¹
Attico Inácio CHASSOT²

Resumo

Em aulas de Educação Física, observa-se práticas corporais alienígenas ao mundo cultural da Escola. Este estudo descreve Pesquisa-Ação, com práticas corporais indígenas em educação física em escolas não-indígenas. Houve tentativas de compreender e utilizar práticas corporais, refletindo sobre padrões culturais, valorizando relações de identidades e pluralidade sociocultural. Avaliou-se práticas corporais indígenas em caminho inverso: ao invés de impor aos indígenas a cultura dita branca, se trouxe a cultura desta escola não-indígena. Dados foram coletados e analisados em perspectiva qualitativa, utilizando-se observação, entrevista. O estudo cumpriu e fez cumprir Leis que disciplinam a trazida de cultura indígena à Escola.

Palavras-chave: Educação Física. Práticas Corporais Indígenas. Formação de Professores. Lei 11.645/2008.

Abstract

In Physical Education classes, one can observe corporeal practices which are foreigner to the cultural world of the school. This study describes Research-Action, with indigene corporeal practices in physical education in non-indigene schools. There were trials to understand and to use corporeal practices, by ponder on cultural standards, by valuing sociocultural identities and plurality relationships. Indigene corporeal practices were assessed conversely: instead of imposing the so-called white culture to the indigenous, their culture was brought in to a non-indigenous school. Data were collected and analysed in qualitative approach, by using observation, interview. The study accomplished and made accomplish laws that discipline the bearing of indigene culture to the school.

Keywords: Physical Education. Indigene Corporeal Practices. Teachers' Formation. Brazilian Law 11.645/2008.

-
- 1 Mestre em Reabilitação e Inclusão - IPA, Professor da Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa do Curso de Licenciatura em Educação Física – GRUEFIS. <www.fcarp.edu.br>. Tel.: (65) 32611314. Email: <gedsonkempe@hotmail.com>.
 - 2 Pós-doutorado pela Universidade Complutense de Madrid, Doutor em Ciências Humanas, Professor-orientador de doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Tel.: (88) 51 99999 4238. Email: <achassot@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/2	p. 549-567	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Introdução

Marcado por extensa vivência na Educação Física Escolar em várias regiões do Estado do Mato Grosso, onde um de nós teve a oportunidade de conviver com diferentes culturas, parece evidente a necessidade de novas estratégias para incrementarmos novas técnicas e formas de competir, novas formas de nos relacionarmos dentro dos esportes.

Este estudo — recorte de uma dissertação de mestrado da qual fomos orientador e orientando — se inscreve na área da Educação, especificamente a Educação Física, e o todo escolar em que está imerso esse componente curricular e visa investigar como as práticas corporais indígenas poderiam ser utilizadas na composição dos currículos da educação física escolar.

De caráter qualitativo, o presente estudo buscou

[...] uma avaliação da relevância política dos grupos e das ideias que vinculam dentro de certa conjuntura ou movimento. Trata-se de chegar a uma representação de ordem cognitiva, sociológica e politicamente fundamentada. Com possível controle ou ratificação de suas distorções no decorrer da investigação. (THIOLENT, 2005, p. 69).

O percurso da investigação foi dividido em três grandes etapas: a) levantamento do material bibliográfico; b) classificação do material selecionado como fonte de pesquisa; e c) proposição de formas de execução e levantamento das informações e resultados finais.

Os sujeitos do estudo foram acadêmicos do 5º Semestre do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Católica Rainha da Paz- FCARP, na cidade de Araputanga-MT, com a faixa etária entre 20 a 40 anos de ambos os sexos.

O estudo foi dividido em três fases a saber:

1ª fase – Situar os acadêmicos acerca dos objetivos da pesquisa e formas que a mesma se realizaria. Aqui foi oferecido aos alunos opção de participar da pesquisa ou não. Após propor a organização de um seminário participativo com os acadêmicos, no decorrer da disciplina de Estágio II, com uma ampla pesquisa bibliográfica, seguida de discussões em sala de aula, sobre a prática corporal indígena, priorizando história cultural, mitos, ritos e execução.

Com o tema, prática corporal indígena, os acadêmicos tiveram a incumbência de elaborar no mínimo dez seções – planos de aula – objetivando verificar as possibilidades de aplicabilidade das práticas corporais indígenas, nos currículos

escolares nas aulas de Educação Física nas Escolas não indígenas, onde os mesmos realizaram a etapa da pesquisa.

2ª fase – Realização de seções de aula, com duração de uma hora/aula, que foram executados em Escolas públicas não indígenas da região geo-educacional onde está a Faculdade onde estudavam os acadêmicos de Educação Física, como atividade de estágio, que em conformidade com o *Cronograma de Supervisão Pedagógico-Avaliativa do Estágio Curricular Supervisionado Fase III – FCARP - Regência: planejamento de planos de aulas e regência de aula* com duração mínima de 40 (quarenta) horas/aula, teóricas e práticas. Para tal, procederam a confecção dos planos de aula, executados nas Escolas públicas não indígenas, como atividade de estágio dos para aulas teóricas, utilizando recursos audiovisuais como slides, vídeos, filmes, documentários, assim como materiais impressos como artigos, livros, relatos e histórias.

Para aprimorar os conhecimentos e o envolvimento acerca das práticas corporais indígenas, foi realizado um Seminário, intitulado: *1º Seminário de Práticas Corporais Indígenas*, aberto a toda a população e acadêmicos, em especial aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física, envolvidos na pesquisa, onde foram abordados assuntos referentes às práticas corporais indígenas, através de palestras e mesas redondas, com condução e orientação de membros de várias etnias do estado do Mato Grosso e pesquisadores da temática. Assim como oficinas temáticas sobre as práticas corporais indígenas e apresentação das práticas corporais realizadas e materiais confeccionados.

3ª fase – Ao término de todas as seções, tanto a as teóricas quanto as práticas, os acadêmicos tiveram a oportunidade de, através de uma roda de conversa, expor suas vivências, pontuando os pontos positivos e negativos, e principalmente confirmar ou não a possibilidade de aplicação das práticas corporais indígenas como conteúdo nas aulas de educação física das escolas não indígenas.

Delimitar a FCARP como espaço para a pesquisa, justifica-se por ser esta instituição lócus desencadeador de discussões acerca da diversidade cultural e também de saberes, e de forma mais específica, o local onde há uma maior possibilidade de ter acadêmicos interessados na temática da pesquisa, por serem futuros profissionais da área, ou moradores da região. Outro fato a constatar, foi a necessidade dos cursos formadores de professoras e professores promover e transmitir a cultura brasileira e regional, em suas diferentes modalidades, tornando-a patrimônio de toda comunidade. Deve-se salientar também que um dos autores deste relato de pesquisa é professor responsável por disciplinas de formação pedagógica da Licenciatura em Educação Física, na instituição antes referida.

É importante e oportuno destacar que a educação superior, na região onde a FCARP é polo educacional catalisando diversos trabalhos de extensão comunitária,

exercendo uma forte influência no meio acadêmico e não acadêmico, por meio de ações contínuas dos professores e alunos, combinando dessa forma o ensino, a pesquisa e a extensão, que podemos considerar como pilares para a formação de futuros profissionais. Desta forma a FCARP, se apresentou como um local natural para o desenvolvimento desta pesquisa.

Os instrumentos para coleta de dados foram empregados em duas fases. Na primeira foi utilizada a observação, na segunda foi realizada uma entrevista semiestruturada. As entrevistas aconteceram seguindo um questionário com 15 perguntas abertas, foram realizadas, individualmente, no curso de Educação Física da FCARP. As entrevistas aconteceram logo após o término das sessões de aulas, propiciando aos acadêmicos expor e argumentar sobre sua prática e o *lôcus* da pesquisa.

De posse destas informações, foram comparadas com as práticas corporais brancas, realizadas usualmente na educação física, e buscando suporte teórico/acadêmico nas respectivas bibliografias na tentativa de fazer das práticas indígenas saberes escolares, apresentados como conteúdos da Educação Física.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, para tanto foi utilizado a observação, entrevista e documentos. Primeiramente a observação que “[...] é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estuda, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Depois a entrevista tem a “[...] finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. E por fim, os documentos “[...] usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Os resultados foram analisados a partir da abordagem qualitativa.

Para a coleta de dados foram percorridos três momentos, a saber:

1. *Roda de conversa*, onde eram traçados caminhos a serem percorridos, bem como os conteúdos das práticas corporais indígenas e materiais que seriam ou poderiam ser utilizados, sempre levando em consideração os escolares e os espaços físicos de cada unidade escolar parceira na pesquisa.
2. *Seminário de práticas corporais indígenas*: contou com a participação do Grupo de Estudo e Pesquisa do Curso de Educação Física – GRUEFIS, vinculado à FCARP, objetivou a vivência de práticas corporais indígenas, com foco na Lei nº 11.645, de 2008 (BRASIL, 2008).
3. *Questionário/observações*: nessa parte da coleta de dados propiciou a efetivação dos anseios anteriores à pesquisa. *Feedback* ímpar, e ao mesmo tempo orientando novos caminhos.

Com o objetivo de identificar as práticas corporais indígenas que poderiam ser inseridas no currículo da Educação Física Escolar em Escolas não indígenas, mais especificamente analisar práticas corporais sistematizadas para compreensão de outras culturas, ponderando sobre identidades e as relações com a pluralidade sócio cultural, assim como avaliar a prática corporal indígena e as contradições com as práticas usuais, desta forma aproximar culturas indígenas com as práticas curriculares de escolas não indígenas.

Este estudo se construiu a partir da experiência, há mais de 19 anos, do então mestrando, como docente da Educação Básica, a vivência com o ensino da Educação Física Escolar em diferentes localidades do Estado de Mato Grosso (MT), em especial, a região dos municípios de Castanheira e Juína onde se encontram aldeias indígenas.

Percebendo possibilidades de um diálogo entre esses saberes, das práticas corporais indígenas com as práticas corporais em Escolas não indígenas por meio de aulas de Educação Física se escolheu este tema para a dissertação de mestrado. Esses são aspectos que nos levaram a propor esse projeto de pesquisa, na intenção de estabelecer uma interação entre as práticas corporais indígenas e a educação física nas escolas não-indígenas.

No convívio cotidiano com conteúdos praticados nas aulas de Educação Física, em específicos conteúdos de esportes e de ginásticas, percebe que suas origens advêm de outros países, por exemplo dos Estados Unidos, o voleibol e o basquetebol ou da Europa, o handebol e o futebol. Estes são distantes de nossas realidades, porém, amplamente difundidos, em nossas escolas. Chega-se ao extremo de muitos relacionarem a própria Educação Física com esses conteúdos, ocasionando direta ou indiretamente a exclusão de alguns que porventura não venham a se identificar com um desses esportes, privando da vivência e os benefícios que a Educação Física pode, quando bem trabalhados, desenvolver. É comum, ao indagarmos nossos alunos sobre o que é Educação Física, ouvirmos a resposta *aula de vôlei, aula de basquete*, enfim, aula de jogar bola.

Remetermo-nos aos esportes de alto rendimento³, não que seja nosso objetivo, mas que certamente poderia ocasionar outros trabalhos. Porém, cita-se aqui, para

3 “O esporte de alto rendimento ou de alta performance é aquele cuja finalidade é de se preparar fisicamente para determinada modalidade esportiva. Seja qual for essa atividade esportiva pretendida, os desafios e dificuldades a serem trilhadas serão bastante similares. O indivíduo que se envolve num esporte de alto nível deve ter em mente duas características importantes em todo o processo ao qual será submetido. Primeiro fator é ter plena disciplina e perseverança nos seus objetivos. Segundo, estar bem claro de que poderá haver grandes dificuldades e que essas deverão ser superadas” (Disponível em: <<http://www.educacaofisica.com.br/esportes/outras-modalidades/esporte-de-alto-rendimento-trazem-beneficios-a-saude-mas-e-preciso-passar-por-um-processo-de-adaptacao-e-disciplina>>. Acesso em: 1 set. 2015).

que se observe, com maior clareza, o abismo existente na realidade vivenciada em nossas Escolas, quer pela questão técnica, quer pela falta ou baixa qualidade de nossos materiais, equipamentos e instalações, com o que é vinculado nas redes sociais e televisiva.

A um dos autores pode ser conferido status privilegiado para propor e desenvolver pesquisa acerca do tema, pois desenvolve atividades profissionais tanto no ensino fundamental e também no médio, além de se envolver, enquanto docente do ensino superior na formação professoras e professores de várias partes da região.

Um de nós, como docente das disciplinas de Jogos Cooperativos⁴, Futebol de Salão, Atletismo e Estágio Curriculares Supervisionado I, II e III, na Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, no município de Araputanga, onde por meio da cooperação, valorização de valores e respeito a diferenças, se reconhece possibilidades de um diálogo entre esses saberes, de forma não convencional, perfazendo o caminho inverso, ou seja, buscando nas práticas corporais indígenas meios e subsídios para melhorar, nas escolas não indígenas, as aulas de Educação Física.

Com a pretensão de oportunizar aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Católica Rainha da Paz- FCARP, contato com uma nova possibilidade de saberes científicos, que apesar de serem natos da terra, ainda não fazem parte das práticas corporais aprendidas ou ensinadas dentro das escolas. Também vale destacar as relações e modificações na forma de ver e viver a vida, o que possibilita, quase como um subproduto muito significativo a (re) valorização de parentescos, restabelecendo laços familiares.

Dentro desse universo de esportes, como conteúdo da Educação Física por meio de suas origens europeias e estadunidense, intriga-nos a negligência com a nossa cultura. Esses são aspectos que levaram um dos autores a realizar o Mestrado Profissional de Reabilitação e Inclusão do Centro Universitário Metodista do IPA, colocando no horizonte a intenção de estabelecer inclusão da cultura indígena em Escolas não indígenas.

Não menos relevante, para a preposição deste estudo, a possibilidade de trazer para dentro das escolas, mais especificamente nas aulas de educação física, os saberes primevos, os quais Chassot caracteriza como populares, primitivos ou da tradição. Saber primevo é produzido a partir de práticas sociais de grupos específicos. Pode ser considerado um saber cotidiano, do ponto de vista de um

4 Os jogos Cooperativos são jogos com uma estrutura alternativa onde os participantes jogam uns com os outros, ao invés de uns contra os outros. Joga-se para superar desafios e não para derrotar os outros; joga-se para se gostar do jogo, pelo prazer de jogar. São jogos onde o esforço cooperativo é necessário para se atingir um objetivo comum e não para fins mutuamente exclusivos (BROTTO, p. 54, 2001).

pequeno grupo. De maneira geral eles são importantes para que determinada população viva melhor (CHASSOT, 2008).

Assim, na “[...] busca de *saberes populares*, que correm o risco de extinção, e trazê-los para a sala de aula. Na escola, esses saberes podem ser trabalhados à luz dos *saberes acadêmicos*, para então converterem-se em *saberes escolares*” (CHASSOT, 2014, p.119, grifos do autor), nesta direção realizamos o presente estudo com pretensão de investigar *Práticas corporais indígenas inseridas à educação física escolar não indígenas*, analisando a possibilidade da implantação das mesmas nos currículos escolares e acadêmicos de escolas não indígenas, priorizando a socialização, privilegiando a postura e a cultura dos povos indígenas e enfatizando a relevância para a Educação Física escolar.

A possibilidade da mudança de paradigma e dogmas que envolvem os povos indígenas e suas práticas corporais nos currículos das escolas regulares não indígenas faz-se necessária, assim como a de se ampliar as discussões acerca do tema, por essa razão, se propôs fazer o caminho inverso dos colonizadores jesuítas e outros que se propuseram a aculturar os povos indígenas.

Nessa dimensão, possibilita a Educação Física agregar novos significados, fornecendo subsídios para que os futuros educadores físicos aumentem ou adquiram novos conhecimentos para que compreendam os fenômenos culturais, ambientais e sociais da região onde estão inseridos.

Ao levar os acadêmicos a defrontarem-se com problemas elencados nesse estudo, assim como a sua participação nas discussões preliminares, na realização dos experimentos e na organização de atividades de intervenção, propiciando um aprendizado único, diferenciado, desafiador, capaz de desencadear novas motivações, desta forma podendo tornarem-se agentes transformadores dentro da educação por meio das práticas corporais indígenas.

Houve a procura de um maior aproveitamento de culturas indígenas, reconhecendo e incentivando ações que permitam condições necessárias para completar o processo educativo, possibilitando a participação em diferentes momentos e fases dentro de um processo de socialização e troca de saberes e vivências, primando pelo diálogo e a tolerância, onde todos juntos possam desencadear ações relevantes ao processo de ensino aprendizagem, dentro do contexto da Educação Física, por meio de formas e expressões sociabilizando e difundindo saberes, em especial da cultura indígena.

Para tanto, envolvemo-nos no pensarmos as nossas práticas pedagógicas enquanto educadores envolvidos na formação de professoras e professores. Como já referido neste estudo, pautamos nossas práticas em técnicas, estratégias, metodologias e conteúdos que são de origens europeias ou estadunidenses, que de certa forma, nos leva a reproduzir conhecimentos, que quase sempre são ou

estão longe de nossa realidade, não queremos aqui negar ou desqualificar essas práticas, somente salientar que as mesmas não advêm de nossa cultura, mesmo que atualmente foram adicionadas a esta.

Parece possível afirmar que tal situação não terá um desfecho, sem que haja uma mudança em nossa postura enquanto formadores de futuros professores, uma mudança significativa onde passamos a procurar e propor caminhos, novas formas de pensar e agir. Nessa perspectiva proponho a pesquisa que poderá tornar-se significativa para promover tais mudanças.

Desta forma, sendo menos evasivos no sentido de não adentrar em aldeias e mais efetivos em colocar em prática o que já fora estudado por detentores e experts em culturas indígenas brasileiras, sendo provável que assim se contemple a necessidade de olharmos com novos óculos as práticas corporais indígenas.

Um diálogo onde saberes primevos se fazem saberes escolares

Marcados por algumas incertezas, e, talvez, anunciando propostas alternativas a novas abordagens para a Educação Física escolar, que visem tornar possível um ensino emancipatório, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes da realidade de sua comunidade, região e país.

Mesmo colocando-se como *locus* da pesquisa o Oeste do Estado do Mato Grosso, região habitada há séculos por vários povos indígenas, percebemos, no transcorrer de um semestre de atividade docente, acompanhando atividades de Estágio Supervisionado, com alunos do 4º Semestre do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, que sabíamos muito pouco sobre nossos ancestrais e vizinhos.

Talvez seja importante evidenciar que apesar da Educação Física pertencer à área da saúde, a sua tradição em cursos de licenciatura a colocam neste espaço da educação, faz com que voltemos então à nossa ação nas escolas, por meio do profissional de Educação Física, que pode se tornar o agente promotor das práticas corporais indígenas, enfatizando o trabalho docente do educador físico que vai além da mera repetição de gestos.

As aulas de Educação Física Escolar são essenciais para a formação integral da criança e do adolescente, razão pela qual as mesmas têm caráter obrigatório no currículo escolar. A LDBEN (Lei 9394/96) é explícita: “Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia[...]” e no parágrafo 3º consagra: “A educação física,

integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996, p.9).

Por meio da Lei nº 11.645, de 2008, que inseriu alterações na LDBEN buscando valorizar as diferentes matrizes formadoras da cultural brasileira, isto está explícito nos seguintes artigos, nos quais se fez grifos:

Art. 26- A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2 Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, p. 1, grifos nossos).

Parafraseado com Chassot (2014) quando propõe que se estimulem os estudantes a buscarem nos saberes primevos o resgate de práticas sob risco de extinção, fica evidente a preocupação com a preservação do conhecimento de maneira similar àquela proposta aqui. O autor completa que “[...] a escola, não obstante, precisa aprender a valorizar os mais velhos e os não letrados como fontes de conhecimentos que podem ser levados à sala de aula” (CHASSOT, 2014, p.122). Evocamos, uma vez mais, a metáfora que esteve muitas vezes presente quando se discutia o tema da dissertação: “Quando um velho morre, é como uma biblioteca que queima” (CHASSOT, 2014, p. 122).

Assim, Chassot (2014, p. 122) diz que “[...] há necessidade de procurar saberes populares, estudá-los – com ajuda dos saberes acadêmicos – e, se possível, torná-los saberes escolares [...]”, para o enfrentamento dos desafios postos por um mundo em transformação no âmbito do trabalho, do conhecimento e das relações sociais. Inserido em uma realidade na qual existem várias etnias indígenas, verifica-se o desconhecimento das práticas corporais dos povos indígenas por parte dos alunos da escola não-indígena. Partindo dessa realidade, parece significativo promover

um diálogo dentro de um processo de socialização e aproximação, e privilegiando a cultura do povo indígena e trazendo-a para dentro da escola tradicional.

Para melhor compreender como as práticas corporais indígenas acontecem e como poderiam ser utilizadas na composição dos currículos da Educação Física escolar, construiu-se uma proposta de Educação Intercultural.

Isso por compreendermos que as “[...] práticas corporais que tradicionalmente compõem os conteúdos de ensino da Educação Física contribuem para desqualificar e até eliminar práticas corporais tradicionais indígenas” (GRANDO, 2004, p. 17), pois na maior parte das situações as práticas corporais propostas são alienígenas ao mundo cultural dos educandos e, muitas vezes, até do mundo dos professores.

Assim, Castro e Neira (2009, p. 235) “[...] entende que a pedagogia da cultura corporal, da mesma forma que as intervenções educativas, não poderão permanecer inalteráveis diante das modificações produzidas no seu entorno social e cultural”. Enfatizam que nesse sentido, cada escola deve desenvolver currículos que levem em conta os fatores que configuraram o surgimento e a reprodução de determinadas práticas corporais, bem como o repertório das manifestações da linguagem corporal que caracterizam os grupos que coabitam a escola.

Aqui é oportuno recordar Chassot (2008) quando afirma a convicção de que há necessidade urgente de se preservar saberes populares, até porque muitos correm o risco de desaparecerem. As práticas corporais indígenas, mesmo que ainda não sejam reconhecidas como saberes populares, porém, oferecem inúmeras contribuições para a formação de nossas sociedades. Aliás, muitas dessas práticas corporais indígenas são ou foram praticadas por nós e por nossos familiares, só que sem a conotação de indígenas, com outros nomes.

É comum ouvirmos relatos por parte dos acadêmicos do tipo: *eu não vou trabalhar na escola, vou ser é treinador*. Certamente muitos dos que ingressam no Curso de Educação Física pensam ou já pensaram assim.

Esse é um bom exemplo e certamente muitos já passaram por esses dilemas, principalmente na atualidade, onde atuar nas Escolas está cada dia mais desafiador por vários fatores não citados aqui, por se tratarem de temas que demandariam outros trabalhos e pesquisas. É explícito que a Educação Física é um componente curricular obrigatório garantido na Lei e integrado à proposta pedagógica da Escola, é uma disciplina formativa e deve ter as mesmas valorizações das demais disciplinas.

Por essa e outras razões, somos tomados por uma quase certeza de estarmos no caminho certo. Devemos ampliar as discussões sobre a Educação Física e suas práticas, para que as mesmas possam ser reconhecidas como uma disciplina formadora, assim como de fato ela deve ser. Ampliar os desafios, propormos práticas inovadoras, nos remetendo a rever nossos conceitos e métodos de ensino.

De qualquer forma, não se pode deixar de citar aqui a tendência esportista dos acadêmicos do Curso de Educação Física. Muitos deles são ex-atletas ou pessoas que tiveram um envolvimento no decorrer de suas vidas com os esportes, por essas questões são conduzidos a Cursos de Educação Física. Fato esse que pode explicar em partes a adoção predominante do conteúdo esportes, nas aulas de Educação Física Escolar. É natural, nos momentos críticos da docência, lançarmos mão do que dominamos ou pensamos dominar.

Talvez um dos maiores desafios desta pesquisa tenha sido propiciar a mudança de olhares dos acadêmicos acerca das práticas corporais indígenas, pois, quase todos tinham visão estereotipada dos povos indígenas, pois foram formados dentro dessa ótica. Fazer o caminho inverso do que habitualmente se faz, foi essencial para essa mudança de postura.

Dedicar-nos à formação de professoras e professores, nos parece no momento, a decisão mais certa, pois dentro de um processo onde se busca a mudança, é crucial que se inicie em nós. Também não queremos afirmar que todo o processo de formação está equivocado, mas sim, enfatizar a necessidade de oportunizar novos saberes, novos conhecimentos que venham acrescentar nessa formação em curso.

Concordamos com Moura (2012, p. 24) “[...] que afirma que as produções científicas baseiam-se em conjecturas sem respaldo de evidências empíricas[...]”, de modo geral, essas produções se caracterizam pela falta de propostas e excesso de denúncias. “O debate se prendeu muito mais em tentar prescrever como deveriam ser as aulas de Educação Física do que buscar saída para sua intervenção” (MOURA, 2012, p. 24).

Através da fala dos acadêmicos, observa-se a necessidade da inserção dos mesmos em novas práticas, novas formas de perceberem a Educação Física, priorizando saberes adormecidos, encobertos por preconceitos, dogmas estereotipados por quem na verdade sempre procurou, de forma unilateral, se impor como dominante. Estabelece-se assim a necessidade de colocar em prática esses saberes, na busca de novas possibilidades para a docência da Educação Física.

Com o transcorrer das observações, na medida em que os problemas se apresentavam, observa-se nos acadêmicos, a falta de uma vivência direcionada as práticas corporais indígenas, local destinado ao fazer pensar, aprender e praticar toda as possibilidades que se desenham através dessa nova prática. Parecia surgir a necessidade de uma nova disciplina nos currículos das Instituições Superiores. Em vários momentos da pesquisa, testemunhamos o total desconhecimento sobre os povos indígenas, dentro e fora da Escola. Ao abordarmos a temática indígena na Escola, é comum sermos indagados sobre os índios. Primeiramente, não deveríamos usar esse termo: índios, uma vez que o mesmo foi uma criação dos colonizadores, para justificar um erro, intencional ou não.

Segundo Melatti (2014) “[...] quando os europeus chegaram à América, deram a seus habitantes a denominação de índios por pensarem estar pisando em terras da Índia” (MELATTI, 2014, p. 31). Verificamos que os escolares não conheciam essa história, nem os acadêmicos estagiários participantes dessa pesquisa.

Um ponto relevante, e que abordamos aqui, é o que Moura (2012) denomina de *intelectualização* da Educação Física. Baseado no conceito de que os profissionais de Educação Física devem adquirir conhecimentos específicos, capazes de serem críticos e detentores de conhecimentos culturais e engajados politicamente.

Segundo o autor, os alunos devem vivenciar as possibilidades de atividades corporais e devem ser instigados a produzirem análises e criações nesse espaço disciplinar. “Para isso, o professor deve ser um conhecedor das especificidades da disciplina e um mediador cultural de alto nível” (MOURA, 2012, p. 52). O rompimento de tabus profissional e intelectual somente será possível com o aprofundamento de estudos sobre as práticas, e a leitura é de fundamental importância.

Na Escola, essas indagações não devem possuir simples respostas, pelo contrário, devem demandar debates e pesquisas, principalmente, dentro das aulas de Educação Física. Os acadêmicos souberam aproveitar tais momentos, aprofundando sobre as práticas corporais indígenas e oportunizando aos escolares serem inseridos nas atividades, pesquisando sobre as práticas, confeccionando os materiais e vivenciando a sua prática. Essas ações nos deixam mais convictos para, mais uma vez, enfatizar a necessidade da inclusão das práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física. Há possibilidades de se elaborar projetos de caráter interdisciplinar, envolvendo toda a comunidade escolar.

Trouxeram para a Educação Física a análise, a discussão, a resignificação e a ampliação dos saberes relativos às práticas corporais indígenas, de forma didática, priorizando o alcance de novos patamares e transformando a busca por novos saberes anseio dos escolares. Faz-se pertinente salientarmos que as práticas corporais indígenas devem ser inseridas nas aulas de Educação Física como um agente facilitador dos saberes, e não como um objeto de imposição e a sua associação a outras práticas podem propiciar a diversificação dos conteúdos, aumentar o interesse dos escolares e consequentemente, sua participação nas aulas de Educação Física.

Desta forma, qualificar nossos acadêmicos, nos parece o caminho a seguir, em especial, após as observações da presente pesquisa, por ver nas práticas corporais indígenas o potencial capaz de promover mudanças de postura e metodologias.

Como se nota, é evidente o desinteresse pelas práticas corporais indígenas, por parte da comunidade escolar, uma vez que como enfatiza Oliveira (2007):

Uma outra situação acontece em datas comemorativas, como o Dia do Índio⁵, por exemplo, no qual as ações pedagógicas a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física - pelo menos nas escolas em que tive contato até hoje como aluno e como professor - contemplam práticas corporais que fazem alusão a um ser humano primitivo, habitante das selvas, etc. É comum, nessa data, a EF encarregar-se da apresentação de algum tipo de dança ou ritual indígena para a escola. As sugestões para os mesmos estão presentes em livros didáticos especialmente elaborados para essas datas comemorativas que, no caso do Dia do Índio, também incluem algumas lutas e jogos sugeridos para as aulas de Educação Física. A visão contida nesses manuais é aquela romântica, do índio como habitante da selva, em constante contato com a natureza, longe do meio urbano e, por isso mesmo, distante dos problemas sociais (fome, miséria, prostituição, violência etc.) existentes nas cidades. (OLIVEIRA, 2007, p. 25).

Pensar as práticas corporais indígenas com esses óculos, seria mais uma vez, diminuí-la, reduzindo a uma mera imagem folclórica essenciais em data comemorativas, onde tem a função de mostrar a escola como um local onde as culturas são respeitadas, principalmente as culturas renegadas. Uma simples prática cultural, fora do processo socioeducativo, os educandos, disseminando estereótipos que atentem aos interesses dos dominantes e aos menos informados, dando uma sensação de saciedade de outras culturas, de civilidade, necessárias à formação de seres *críticos*, que na verdade são apenas reprodutores de estigmas.

Compartilhamos da ideia que

[...] se formos observar como vão se constituindo as diferentes disciplinas, podemos constatar que isso se dá pelo refinamento dos óculos que usamos para olhar o conhecimento. Essa separação não significa ‘fim de precisão’ de outros ramos do conhecimento. Por outro lado, quanto mais independente quisermos fazer um ramo

5 Índio é uma construção branca, pois, de acordo com Gusmão (2003), os povos indígenas são guarani, avá, terena e outros, mas não são índios. Segundo a autora, chamar todos de índios implica desrespeitar a especificidade de cada grupo, alocá-los em um único *padrão cultural*, desconsiderando o que são de fato e o que pensam sobre si mesmos como componentes de uma história singular de grupo que tem suas próprias marcas, portadoras de significados, sentidos e visão de mundo únicos (GUSMÃO, 2003 apud OLIVEIRA, 2007).

do conhecimento – isto é, que ele se baste por si –, mais esotérico ele se torna, pois, a essencialidade conspira contra a contextualização. (CHASSOT, 2008, p. 4, grifo do autor).

O fato de discutirmos, dentro da Escola, sobre essas práticas ocasionou uma movimentação de várias esferas daquela comunidade escolar. Parece que o professor regente veio até à coordenação e falou sobre um estagiário do Curso de Educação Física que iria ministrar suas aulas naquela unidade escolar e teria como conteúdo as práticas corporais indígenas. Essa por sua vez fez o mesmo percurso com a direção da escola.

Uma nítida mudança de olhar sobre as práticas dos povos indígenas, pois se imagina o ponto de interrogação em suas cabeças, perante o fato de as práticas corporais indígenas nas aulas de Educação Física? O que vai acontecer? Como vai acontecer? Estamos preparados? Temos espaço físico? E os materiais, são suficientes?

Algo aconteceu, houve discussões sobre a prática pedagógica da Educação Física e sobre o que essa prática poderia acarretar. Só nesse fato, podemos considerar que já houve aprendizado, trocas, experiências, novos saberes brotaram.

Nesse ponto, pensamos ser as práticas corporais indígenas, fator que pode propiciar prazer, ao mesmo tempo, se tornar um agente diversificador dos conteúdos da Educação Física, por seu caráter inovador e com resquícios nostálgico, pois podemos reviver novas/velhas maneiras de aprender sobre nossos limites, respeitando o limite dos outros.

Ao contrário do que parece, as práticas corporais indígenas são de fácil aplicabilidade, apresentando inúmeras possibilidades, tais como a confecção de materiais, realização de teatros, coreografias e danças, entre outras, que pensamos poder oportunizar aos profissionais de Educação Física um grande leque de possibilidades e variações, o que fatalmente poderá desencadear um grande interesse pela disciplina. De certa forma, parece possível propor que as práticas corporais indígenas poderão se tornar, caso trabalhada com a seriedade devida uma possibilidade semelhante ao *jogar bola*, atualmente utilizado nas aulas de Educação Física.

Parece que se possa enfatizar, mais perto da realidade vivenciada nos dias atuais, que existem ainda um grande empecilho: o preconceito, que foi construído durante décadas de descaso e desrespeito com relação aos povos indígenas e suas práticas corporais.

Conviver com as diferenças dos outros não pode ser considerado um fardo, tampouco nos esforçarmos para negar a existência de outras culturas, outras práticas, contudo, devemos sim é reconhecer nossa dependência dessas práticas, afinal, mesmo não reconhecendo essas sociedades, vivemos rodeados de práticas pertinentes aos povos indígenas.

(Quase) conclusões

Quando nos dedicamos a esses estudos, desafiadores porque, quase inéditos na realidade estudada, lembramo-nos de citação atribuída a Isaac Newton, talvez um dos maiores gênios da Ciência: *Se consegui enxergar tão longe, é porque me apoiei em ombros de outros gigantes!*⁶ Não sem razão que há um excerto desta frase na abertura Google acadêmico.

Há, aqui, a possibilidade de desencadear um amplo processo de diálogo entre as partes em uma troca de saberes e movimentos inerentes em cada cultura, e por meio das práticas corporais promover uma participação efetiva e de direito de todos os brasileiros.

Observamos que as realidades vividas estão distantes, pois durante a história, houve grande ausência de informações, e grandes conflitos que dilaceraram as culturas dos povos indígenas e promoveram grande preconceito que desencadeou um distanciamento de nossas escolas. Dentro de um processo de socialização entre os povos não indígenas, vemos um total asfixiamento da cultura indígena, onde sempre permeiam a ideia de inferioridade e uma imposição de uma cultura elitizada. Dentro desse processo devemos promover ações que venham realizar o estreitamento e a sutura de todo esse processo.

Propomos canalizarmos esforços no sentido de buscarmos subsídios para sermos capazes de promover novas formas de pensarmos a socialização dos povos indígenas, que sejam pautadas pelo respeito e o resgate de sua cultura, e que propiciem, ao mesmo tempo, meio de sobrevivência que não os obriguem a saírem de seu habitat e que possibilite uma cidadania mais plena.

Aqui recordamos o desafio proposto, já há um tempo por um de nós, “Transformamos a teoria em prática quando, apossando-nos das recomendações de Hobsbawm, nós, educadoras e educadores, assumimos que temos também o ofício dos historiadores: lembrar o que os outros esqueceram” (CHASSOT, 2014, p. 22). O importante historiador britânico Eric Hobsbawm, falecido em 2013, afirmava:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens

6 No Wikiquote, em Português, consta a citação “Se vi mais longe foi por estar de pé sobre ombros de gigantes.” If I have seen further it is by standing on the shoulders of Giant. Disponível em: <pt.wikiquote.org/wiki/Isaac_Newton>. Acesso em: 25 mar. 2016.

de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. (HOBBSAWM, 1995 apud CHASSOT, 2014, p. 122).

Esse comentário reflete que, mesmo sendo a região onde se realizou a investigação aqui descrita rodeada de aldeias e povos indígenas, a comunidade escolar regional apresenta ainda uma visão estereotipada sobre os povos indígenas e sobre sua cultura, por sinal, a compreensão apresentada nos remete a imagens e rótulos impostos pelas mídias ou através das próprias escolas, por meio dos livros didáticos, que na sua maioria apresentam-se distantes de nossas realidades.

Através das observações, nos remete a pensar que educar interculturalmente implica, numa clara e objetiva intensão de desencadear diálogos com troca de saberes, entre os diferentes grupos, cuja cultura e identidade constituam uma permanente busca da construção de uma educação de qualidade.

Os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física da FCARP compreenderam e abraçaram a ideia proposta: introduzir as práticas corporais indígenas nas escolas, como uma possibilidade de ampliação e aperfeiçoamento do processo de ensino aprendizagem no qual se encontram imersos, aumentando seus conhecimentos relacionados as práticas corporais indígenas. Com isso, observamos a diminuição do preconceito e o aumento do respeito por esses povos, abrindo-se assim a possibilidade de usufruir de novas práticas oportunizando a diversificação de suas práticas pedagógicas.

As práticas realizadas no presente estudo nos evidenciaram outros desafios: a urgente necessidade de produção, com assessorias de pesquisadores e especialistas de diferentes mídias, subsídios didáticos, textos, sobre as práticas corporais indígenas para serem utilizados em sala e também fora dela. Assim, proporcionando o acesso a publicações, como livros, revistas, jornais e fontes de informações e pesquisas sobre as práticas corporais indígenas e toda a atmosfera que as envolve, na busca da efetivação da Lei vigentes e objetivando subsidiar e incrementar a práticas pedagógicas dos professores em sala de aula.

Através da realização do 1º Seminário Sobre as Práticas Corporais Indígenas, descrito na seção *Resultados e Discussões* que fez parte da dissertação da qual este texto é um excerto, passamos a conviver com práticas inovadoras, que podem diminuir as diferenças, e oferecer novas alternativas às práticas corporais usualmente presentes nas aulas de Educação Física. Enfatizamos que, por ter um caráter inovador, essas mudanças devem ocorrer dentro de uma relação pautada em negociações e mediações

que se estabelecem no cotidiano, potencializando momentos de redimensionamento nas relações interculturais, que demandará um período de adaptação.

Trazer a temática das práticas corporais indígenas para dentro da Escola é procurar fazer o caminho inverso ao habitual. O propósito, aqui, foi o de demonstrar, que as práticas corporais indígenas passem a reconhecer os povos indígenas, longe de um senso comum, e considera-los como portadores de uma cultura pura que tem suas identidades sistematicamente negadas.

Encaramos a presente pesquisa como ponto de partida para o ensino crítico da temática indígena pensando na atualidade, desvinculando da ideia de um passado colonial e com ênfase na sua sociodiversidade desmistificando imagens genéricas do índio, e da cultura indígena. Repensando a ideia equivocada da presença do índio apenas na época remotas, problematizando a sua influência nas várias instâncias, no processo de formação de nossas sociedades, enfatizando momentos de convivência entre os povos indígenas e os povos não indígenas.

Apesar de observar vários estudos sobre o assunto, percebe-se ainda uma carência de estudos analíticos aprofundados que evidencie quais conhecimentos teórico-práticos fornecem sustentação didático-metodológica às ações dos profissionais da área, pensados a partir dos objetivos de ensino e respeitando as múltiplas culturas, e que, sobretudo, evidencie claramente que tipo de cidadão crítico se quer formar e inserir na sociedade atualmente marcada pela exclusão e diferenciação social dos sujeitos.

E assim, contribuindo na formação de cidadãos críticos, possibilitando o reconhecimento das diferenças socioculturais existentes no Brasil, estaremos propiciando o reconhecimento dos direitos das sociodiversidades dos povos indígenas. É nesta dimensão que nos encorajamos e somos encorajados por nossos pares para prosseguir meus estudos, tanto contribuído para a melhor implementação de uma nova disciplina, fazendo-a catalisadora de um espaço para a trazida de uma continuação de estudos desenvolvidos nesta dissertação, bem como um de nós definir-se na busca de uma formação doutoral. Estes são sonhos. É preciso fazer realidade de nossas utopias.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: 20 dez. 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 mar. 2014.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF. 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 28 mar. 2014.

BROTTO, Fábio. **Jogos Cooperativos:** o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

CASTRO, Denise Monteiro de; NEIRA, Marcos Garcia. Cultura corporal e educação escolar indígena- um estudo de caso. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 34, p. 234-254, jun. 2009. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_14.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2014.

CHASSOT, Attico Inácio. **Sete escritos sobre educação e ciências.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A pesquisa de saberes primevos catalisando a indisciplinaridade. In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência:** movimentos da prática. São Paulo: Fundação Santillana e Moderna, 2014. p. 115-133.

ESPORTE de alto rendimento... **Portal da Educação Física.** 20 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.educacaofisica.com.br/esportes/outras-modalidades/esporte-de-alto-rendimento-trazem-beneficios-a-saude-mas-e-preciso-passar-por-um-processo-de-adaptacao-e-disciplina>>. Acesso em: 1 set. 2015).

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e educação:** as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciência da Educação, UFSC, Florianópolis, 2004.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil.** 9. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

MOURA, Diego Luz. **Cultura e educação física escolar:** da teoria à prática. São Paulo: Phorte, 2012.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. Educação física e diversidade cultural: um diálogo possível. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 5, n. 2, p. 19-30, jul./dez. 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Recebimento em: 21/01/2017.

Aceite em: 07/03/2017.

Políticas linguísticas no curso de licenciatura intercultural da UNEMAT: manutenção e fortalecimento das línguas indígenas

Language policies on the intercultural course at UNEMAT: maintenance and strengthening of indigenous languages

Angel Corbera MORI¹
Mônica Cidele da CRUZ²
Wellington Pedrosa QUINTINO³

Resumo

Este artigo apresenta algumas ações desenvolvidas pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNEMAT, visando à valorização das línguas indígenas de Mato Grosso. A Licenciatura atende a 33 diferentes etnias do estado; dentre essas, três etnias já perderam suas línguas originais e as demais se encontram em diferentes estágios de uso e manutenção das suas línguas. Neste texto, estão destacadas quatro políticas linguísticas que contribuem para o fortalecimento e a manutenção dessas línguas: reconhecimento da diversidade linguística, práticas de oralidade e escrita e reflexões metalinguísticas em ambas as línguas, contação de histórias e produção de materiais didáticos específicos e diferenciados.

Palavras-chave: Licenciatura Intercultural Indígena. Línguas Indígenas. Políticas Linguísticas.

Abstract

The article presents some actions developed by the Intercultural Indigenous University at UNEMAT, for the recovery of the indigenous languages of Mato Grosso. The Licenciatura Intercultural Indígena receives the 33 different ethnic groups in the State, among these, three ethnic groups have lost their original languages and the others are in different stages of use and maintenance of their languages. In this text, are pointed out four language policies that contribute to the strengthening and maintenance of these languages: recognition of linguistic diversity; orality and writing practices and metalinguistic reflections in both languages; storytelling and the production of teaching materials for specific purpose.

Keywords: Intercultural Indigenous Course. Indigenous Languages. Language Policies.

- 1 Doutor em linguística, professor da Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística. Endereço: Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571, Barão Geraldo, Campinas, SP – Brasil. CEP: 13083859. Tel.: (19) 35211547. Email: <corbera@uol.com.br>.
- 2 Doutora em linguística. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso, Departamento de Letras, Br 358, Jardim Aeroporto, Tangara da Serra, MT – Brasil, CEP: 78300000. Tel.: (65) 33293320. Email: <monicacruz@unemat.br>.
- 3 Doutor em linguística. Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso. Diretoria de Gestão de Educação Indígena. Endereço: Av. São João s/nº, Cavallhada. - Cáceres, MT – Brasil. CEP: 78200000. Tel.: (65) 2236365. Email: <xav@terra.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/2	p. 569-582	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Considerações Iniciais

Há conhecimento de que uma grande parte das línguas indígenas hoje encontra-se em sério risco de extinção. Nesse sentido, “[...] estima-se que muitas delas podem desaparecer nas próximas décadas, provocando um empobrecimento significativo no Atlas Linguístico Brasileiro” (MAHER, 2010, p. 34).

De acordo com dados apresentados pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), em 2010, dos 273 povos que foram identificados nesses últimos anos, aproximadamente 180 (RODRIGUES, 2005) são falantes de suas línguas nativas ancestrais. Importante ressaltar que no Brasil são faladas em torno de 210 línguas e as línguas indígenas representam 85,7% desse total, ou seja, as línguas indígenas representam a maior parte da diversidade linguística no Brasil.

Em todo Mato Grosso estão distribuídos, oficialmente, cerca de 38 povos indígenas, falando em torno de 34 línguas, além de indícios de nove etnias ainda não contatadas. São línguas pertencentes a dois troncos genéticos e a duas famílias linguísticas da América do Sul: o tronco Tupi, o tronco Macro-Jê, a família Aruak e a família Karib. Entretanto, vale destacar que ainda há grupos linguísticos, como os Nambikwara, que não se associam geneticamente a nenhuma outra família ou tronco linguísticos nas Américas, além das línguas isoladas.

Mas, apesar de apresentar toda essa diversidade linguística, grande parte dessas línguas corre sério risco de extinção, como já aconteceu historicamente com muitas outras.

De modo urgente, é preciso colocar em prática políticas linguísticas que garantam a sobrevivência dessas línguas indígenas. Preocupados com essa situação, apresentamos neste artigo algumas ações desenvolvidas pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), especificamente da área de Línguas, Artes e Literatura, que acreditamos contribuir para o fortalecimento e a manutenção das línguas indígenas, em especial, daquelas etnias que compõem o curso. Atualmente, o curso atende a 33 etnias do estado de Mato Grosso: Apiaká, Aweti, Bakairi, Bororo, Chiquitano, Cinta Larga, Ikpeng, Irantxe, Juruna, Kaiabi/Kayabi, Kalapalo, Kamayurá, Karajá, Kuikuro, Matipu, Mebêngôkre, Mehinaku, Munduruku, Myky, Nafukwá, Nambikwara, Paresi, Rikbaktsa, Suyá, Suruí, Tapayuna, Tapirapé, Terena, Trumai, Umutina, Waurá, Xavante e Yawalapiti. Dentre essas, três etnias já perderam suas línguas originais e as demais se encontram em diferentes estágios de uso e manutenção das suas línguas. A situação sociolinguística dos indígenas no Mato Grosso não é única ou uniforme, considerando que essas etnias somam mais de 40 povos diferentes

que se relacionam, em diferentes graus, com o não índio e entre si. No Mato Grosso, há realidades linguísticas que vão desde comunidades monolíngues nas línguas ancestrais, até comunidades que já perderam suas línguas e falam hoje, como língua materna, o português. De uma forma ou de outra, considerando os diferentes extremos apresentados, o que sabemos é que a situação sociolinguística de cada um desses povos está diretamente relacionada às diferentes situações de contato com o português, com o não índio, e que tem sido historicamente, por vezes mais ou menos danosa, nefasta, enfim, quase sempre trágica.

A língua materna nos documentos oficiais

A Educação Escolar Indígena passou a ser um direito garantido aos povos indígenas, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Em seu Artigo 231, está assegurado o direito aos indígenas no que se refere à sua própria organização social, à afirmação de seus valores culturais, línguas, costumes, tradições e crenças. Essa mesma Constituição, Artigo 210, parágrafo segundo, também permite que cada comunidade indígena se organize de forma particular em relação ao sistema educacional. Assegura a elas, durante o ensino fundamental, *a utilização de suas línguas maternas* e processos próprios de aprendizagem.

Posteriormente, em 1994, surgem as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, que estabelece uma educação escolar indígena bilíngue, com as seguintes recomendações:

- a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;
- b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros-formal, coloquial, etc.;
- c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais naturais e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas (BRASIL, 1994, p.11-12).

Em janeiro de 1995, a UNEMAT, mediante o curso de Licenciatura Plenas Parceladas, inaugura no Departamento de Letras uma disciplina obrigatória chamada Línguas Indígenas do Brasil, cuja ementa tem por finalidade propor uma discussão sobre as línguas faladas no Brasil, com especial atenção àquelas faladas no Mato Grosso. Em outubro de 1997, por ocasião da Conferência Ameríndia, que reuniu os alunos formados pelo projeto Tucum, a UNEMAT propõe a continuidade da formação em serviço, agora em nível superior desses alunos, e iniciam-se as primeiras negociações da referida instituição de ensino com o governo do estado de Mato Grosso por intermédio das secretarias de Educação e Ciência e Tecnologia, que se estenderam entre 1998 e 1999.

Em dezembro de 1996, é criada pelo governo federal a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), em que fica estipulada a criação de programas de ensino e pesquisa para oferecer educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, sobretudo, com a valorização de suas línguas maternas (BRASIL, 1996).

Complementando os documentos já citados, em 1998, surge o Parâmetro Curricular para as Escolas Indígenas (RCNei), cuja orientação é de uma educação bilíngue, direcionada para a valorização da(s) língua(s) indígena(s) na matriz curricular (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, segundo o documento, “[...] a inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira” (BRASIL, 1998, p. 118). Ainda fica definido, de acordo com os Parâmetros Curriculares, que “[...] além de ser a língua de instrução, a língua indígena deve também entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngues, como uma de suas disciplinas: língua indígena como primeira língua” (BRASIL, 1998, p. 120).

Para isso, é importante que os cursos de licenciatura específicos estabeleçam como uma de suas prioridades a formação de professores que tenham condições e, sobretudo, interesse em serem pesquisadores de suas próprias línguas.

Assim, no ano 2001, a Universidade do Estado de Mato Grosso inaugura, no Brasil, o primeiro curso superior de formação de professores indígenas, nacionalmente conhecido como 3º grau indígena.

Para Rodrigues (2008, p. 6):

[...] cabe ao estado brasileiro reconhecer o valor de sua especificidade linguística e cultural, não só declarando-as patrimônio imaterial da nação, mas apoiando as pesquisas e ações educacionais apropriadas para documentá-las

e analisa-las cientificamente e fomentando programas educacionais específicos, que, com professorado indígena bilíngue, assegurem a aprendizagem de novos conceitos, hoje necessários, sem perda das línguas nativas e dos valores culturais que elas traduzem. É possível, assim, perceber a urgência no desenvolvimento de ações voltadas para a revitalização de línguas indígenas, uma dessas ações seria ensinar aos próprios índios a sua língua na modalidade escrita.

Diante dessas questões, e estabelecendo como uma das prioridades o fortalecimento e a manutenção das línguas indígenas dos povos que as falam e integram a Licenciatura Intercultural Indígena da UNEMAT, ao pensar especificamente na área de línguas, o Projeto Político Pedagógico do curso demonstra o cuidado de não dissociar o ensino do Português do desenvolvimento das línguas indígenas para não silenciar seu conhecimento e uso por parte dos seus falantes (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2001).

Portanto, respeitando-se o que propõe o Projeto Político Pedagógico do curso, constantemente, discutimos com os acadêmicos indígenas a importância de uma política de valorização das línguas, tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Um dos objetivos da academia é contribuir com conhecimentos que auxiliem esses acadêmicos a estudar e registrar seu saberes linguísticos e extra linguísticos para a manutenção e o fortalecimento de suas línguas nativas, além de difundir a ideia da formação do pesquisador indígena.

Nesse sentido, o currículo do curso é flexível e definido juntamente com os acadêmicos e demais pessoas envolvidas em todo processo de formação desses indígenas. Busca-se “[...] a afirmação da identidade étnica e valorização dos costumes, língua e tradições de cada povo. Para isso, aponta-se o estudo e utilização das línguas indígenas no trabalho docente e o debate sobre os projetos de vida e de futuro de cada povo” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2001, p. 20).

Na próxima sessão, apresentamos algumas ações desenvolvidas no âmbito do curso que contribuem para a valorização, fortalecimento e manutenção das línguas indígenas dos povos que integram a Licenciatura Intercultural Indígena. Caracterizamos essas ações como políticas linguísticas, que, na concepção de Maher (2013, p.119), referem-se [...] a objetivos e intervenções que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem, no que diz respeito a suas gramáticas, suas ortografias etc., ou os modos como elas são utilizadas, ou ainda, transmitidas.” Nesse texto, empregaremos o mesmo conceito de políticas linguísticas adotado por Maher (2013).

É importante destacar que as políticas linguísticas não são somente ações implementadas pelo estado, elas também se concretizam por ações locais, pois

podem ser planejadas e desenvolvidas pela família, pela comunidade ou escola.

Um exemplo disso é o trabalho linguístico desenvolvido pelos Tapirapé, autodenominados *Apyãwa*, falantes de uma língua do mesmo nome, da família tupi-guarani do tronco tupi. Eles estão distribuídos em várias aldeias pertencentes à Terra Indígena Urubu Branco e à Terra Indígena Tapirapé/Karajá, nos municípios de Confresa e Santa Terezinha, a nordeste de Mato Grosso. Atualmente, a população é de aproximadamente 900 indígenas.

Devido ao contato cada vez mais constante com a sociedade envolvente, os Tapirapé adotaram uma prática linguística bastante interessante, que é a criação de novas palavras na língua *Apyãwa* para denominar elementos do mundo ocidental que adentram a comunidade Tapirapé. É um trabalho desenvolvido pela escola, juntamente com os alunos, que está contribuindo, sobremaneira, para o fortalecimento e manutenção da língua indígena *Apyãwa*, ou seja, uma política linguística adotada pela comunidade para coibir a invasão de termos ocidentais na língua materna do povo Tapirapé. Sabemos que embora a escola, muitas vezes, possa se constituir como uma das causas do enfraquecimento de uma língua materna indígena, por introduzir em seu contexto o uso majoritário da língua oficial, o português, por outro lado, ela pode se constituir como um espaço de manutenção da língua de um determinado povo. Como é o caso aqui dos Tapirapé.

Além dos professores e alunos envolvidos nesse trabalho, os anciões também participam das atividades, auxiliando na criação de novas palavras para nomear, principalmente, objetos ou outros elementos que não fazem parte da sociedade Tapirapé, como, por exemplo: *kawiawy* (café), *xapawa* (sabão), *miape* (pão), *kojaiaxiga* (bola), entre outras palavras. A participação dos velhos, lideranças e professores também funcionam para legitimar todas as ações que envolvem a manutenção da sua língua.

Entre o povo Xavante, temos um outro exemplo de política linguística local. Na terra indígena Pimentel Barbosa, durante toda a década de 1990, foi proibido às meninas frequentarem a escola, que atendia apenas os meninos. Quando questionado o motivo dessa proibição, o Cacique Suptó explicou que parte da comunidade (as mulheres), naquele momento, precisava ser monolíngue como garantia de que as crianças, seus filhos, falariam como primeira língua o Xavante. É importante lembrar que nas décadas anteriores de 80 e 70, algumas terras indígenas Xavante (Areões e São Marcos) sofreram um ação educacional dos Salesianos, que implementou o ensino do português muito cedo, de forma que, em pouco espaço de tempo, muitas comunidades Xavante deixaram de falar sua língua e, em decorrência disso, outros traços da cultura também deixaram de ser praticados, o que trouxe consequências nefastas para essas mesmas comunidades. Assim, as ações implementadas por Pimentel Barbosa se constituem em novas

estratégias para novos problemas que são frequentemente colocados pela sociedade envolvente e com os quais, diferente do passado, hoje todos os indígenas são obrigados a se relacionar.

O caso das políticas linguísticas locais desenvolvidas pelos Tapirapé e Xavante, antes citadas, são apenas alguns exemplos dentre tantos outros desenvolvidos por outras etnias distribuídas por todo o estado.

No próximo tópico, descreveremos algumas das políticas linguísticas desenvolvidas pela Licenciatura Intercultural da UNEMAT, juntamente com acadêmicos do curso, alunos das escolas indígenas e comunidades das quais fazem parte os alunos cursistas.

Ações desenvolvidas no âmbito da Licenciatura Intercultural Indígena

a) Reconhecimento da diversidade linguística - respeito à diversidade linguística presente no contexto acadêmico, tendo em vista que o curso atende a 33 etnias do estado de Mato Grosso. Como já expusemos anteriormente, são elas: Apiaká, Aweti, Bakairi, Bororo, Chiquitano, Cinta Larga, Ikpeng, Irantxe, Juruna, Kaiabi/Kayabi, Kalapalo, Kamayurá, Karajá, Kuikuro, Matipu, Mebêngôkre, Mehinaku, Munduruku, Myky, Nafukwá, Nambikwara, Paresi, Rikbaktsa, Suyá, Suruí, Tapayuna, Tapirapé, Terena, Trumai, Umutina, Waurá, Xavante e Yawalpiti. Esse respeito à diversidade linguística se dá a partir do momento de que conscientizamos os acadêmicos de que não existe língua ou variedade linguística inferior ou superior à outra. Todas as línguas apresentam igualmente suas complexidades e particularidades, suas idiossincrasias. Todas as línguas são, por assim dizer, plenas e perfeitas, com gramática e léxico constitutivo do contexto social, histórico e cultural em que a língua é usada.

b) Práticas de oralidade e escrita e reflexões metalinguísticas em ambas as línguas: essas práticas são desenvolvidas na sala de aula, durante a etapa presencial do curso.

A proposta, a seguir, foi elaborada para os acadêmicos da área de Línguas, Artes e Literatura para ser desenvolvida na etapa intermediária: “Elabore uma atividade para a disciplina de Língua Portuguesa, a partir dos estudos sobre formação de palavras (derivação e composição), trabalhados na IX etapa de estudos presenciais, para turmas do ensino fundamental e/ou ensino médio. Sugiro que explorem textos para que os alunos identifiquem palavras formadas por composição e derivação e analisem o significado de cada uma. Aproveite para trabalhar esse conteúdo na língua materna também.”

No que segue, no Quadro 1 apresentamos um recorte de uma atividade desenvolvida pelo professor Caimi Waiassé Xavante, juntamente com seus alunos, atendendo à proposta antes exposta.

**Quadro 1 – Atividade desenvolvida:
Relação entre a língua portuguesa e a língua xavante**

Língua portuguesa	Língua xavante
1-Carro(veículo)	robhuri
2-Moto	robhuridza'ére ruru
3-Óculos	ro'madö'ö waroboro datób'uza
4-Televisão Televisor	romhö'madö'ödzeni romhö'madö'ödze
5- Geladeira Gelar Gelo	wahödzenheme iwahödze, iwahödze, öwahö'u'ene
6- Celular	dahöröze ihöibarere (célula)
7-Pendrive Gravado (itédé) Gravador (romhöródzadzé, romhörotédézé)	
8- Notebook Computador (romhuri nhipetsedzé, robza'rata, nhipetse'wa, dapadzamaripetse'wa, marí idzadzé)	(máquina) tsimiré, marí rétsidzé, tsimirétsidzé (máquina de escrever) itsinhötö ahöridzé
9-Câmera fotográfica Máquina fotográfica	dahöibaridzé (imagem)dahöibarí, ihöibarí, dapodo, ipodo, romhöibarí
10-Relógio Hora(bödö, bötö) Hora certa(tsa'iti prédu, bötö'wa) Horário(bötö dzarina, dahöimana wa'öno)	bötö pibudzé bötöre
11- Impressora	tshötö wati (imprimir)
12-Máquina de lavar roupas	da'uza upsö ze

Fonte: Caimi Waiassé Xavante

É possível perceber que a proposta oferece e proporciona ao acadêmico um trabalho que o faz, além de refletir sobre o português, refletir, também, sobre sua língua materna. Proposta essa que vai ao encontro daquilo que preconizam os documentos oficiais e o Projeto Político Pedagógico do Curso (2010), ao destacar: “[...] o cuidado de não dissociar o ensino do Português do desenvolvimento das línguas indígenas para não silenciar seu conhecimento e uso por parte dos seus falantes.”

A modalidade oral da língua também é valorizada no decorrer das atividades realizadas durante a etapa intermediária, nas comunidades indígenas, quando os cursistas desenvolvem relatos de mitos, cantos ou outras atividades na escola. A dramatização de narrativas, por exemplo, é um exemplo do uso da modalidade oral da língua e, como testemunhamos, essa foi uma atividade extremamente prestigiada pela comunidade de todas as aldeias que receberam a etapa intermediária.

c) Contação de histórias: essa ação faz parte do projeto Pibid Diversidade (Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência), que atende a todos os acadêmicos do curso. Ela é realizada nas escolas da aldeias, durante a etapa intermediária. A primeira oficina de contação de histórias foi realizada na comunidade Xavante, Aldeia Marãiwatsédé, envolvendo alunos da escola básica, professores, cursistas e anciões da aldeia. Para o desenvolvimento das atividades, o trabalho foi assim organizado: 1º momento - selecionar a história; 2º momento - contar a história; 3º momento - escrever a história; 4º momento - dividir a história em partes; 5º momento - ilustrar a história; 6º momento - organizar o boneco do livro. Além da aldeia do povo Xavante, as oficinas já foram realizadas em comunidades do Alto, Médio e Baixo Xingu, além das comunidades Terena, Kayabi, Apiaká, Chiquitano, Bakairi, Munduruku e Karajá. As oficinas oportunizam aos cursistas o uso da modalidade escrita na língua materna, no registro das narrativas, quanto ao uso da modalidade oral, no momento em que as histórias são dramatizadas para a comunidade. Um dos momentos importantes dessa atividade é a participação de anciões da comunidade, que relatam as histórias na língua materna. Todo o material produzido foi publicado, posteriormente, e distribuído para as escolas indígenas da comunidade onde foram realizadas as oficinas. A título de ilustração, apresentamos, a seguir, alguns recortes de narrativas indígenas produzidas durante as oficinas:

Figura 1- Desenho produzido por indígenas no Projeto Pibid Diversidade



Desenho de Laucino Chiquitano

Havia um *nonheirch* (homem) muito *hoinumanatü* (malvado), que batia todo dia em sua *päirch* (mulher). Ele morava perto da *guiriturch* (serra).

Fonte: Os autores

Figura 2- Desenho produzido por indígenas no Projeto Pibid Diversidade.



Desenho de Pareayup Maté Ikpeng

Erolí akari, txit kelan angpi akari lapi wok, piiiiiitak iptukelan angpi akari. Epitu winpe erolí akari irwaktxi. Pupangpik araynkyrem yay wok man imo angpi. Tipe yaginumlan. Akari pitu emyam man erolí angpi owro waraktxi.

Fonte: Os autores

d) Produção de materiais didáticos específicos e diferenciados: são materiais bilíngues, língua indígena-português, respeitando-se a cultura e os saberes de cada povo. Eles são elaborados pelos próprios acadêmicos indígenas, juntamente com os alunos da educação básica e comunidade da qual fazem parte. É uma ação que também faz parte do Pibid Diversidade, cujo objetivo é a elaboração de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas de Mato Grosso. Os temas selecionados para a produção dos livros são discutidos e escolhidos coletivamente pela comunidade de cada bolsista. O projeto já beneficiou inúmeras escolas indígenas com a publicação de 43 títulos, em sua primeira edição. São temáticas diversas, relacionadas à cultura, língua, educação, festas, rituais, plantas medicinais, alimentação, entre outros.

Figura 3 – Produção de materiais didáticos do Pibid Diversidade



Fonte: Os autores

Além desses títulos já publicados, estão em fase de revisão e diagramação mais 130 títulos. Esses materiais didáticos, escritos na língua portuguesa e nas línguas indígenas, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes, certamente contribuem significativamente para o fortalecimento da cultura, das línguas e demais conhecimentos indígenas.

A seguir apresenta-se um desenho produzido por Wegmeretxi Suyá e na sequência um trecho do livro produzido pelo acadêmico Wegmeretxi Suyá no âmbito do Pibid Diversidade.

Figura 4 – Desenho produzido por Wegmeretxi Suyá



Tho anhing mbet mã nen mã ngátyjê re kôt sahôt mã ra wyntwân tho re mã mẽ wisôk wê Anhikhuntêmtem ndo sôk hwan mã tho re tho ngere ro pa. Nen tho ngere hwan tho anhing mbet kamã nhy tho re mã pa ro pa, nenhy thore me ra khôt sahôt ta ra mã ngá wê pa ro pa. Nenhy thore ngá wê wi khrámtêjê me anhingkhrátá ro pa, mẽ ro khĩn ndo pan, kê mã me mã ngô nhôn nen kê amu me mã tá kukhit ta nhihwêt to pa. Mẽ ra kôt ngá mã sahôt ta ra, ngá mã sawâj ne nen khĩ rên hwan tho pa nhy nen thore ahri ro khĩ ra akũm nen sapjê mbra. Nen ngá wê pa khãm khĩ mã mbet to pa nhy khĩ ra akũm sapdjê mbra. Mẽ ra ngá wê pa ra ra kôt khĩ ro ndo khre khêrê. Khĩ mã mbet to pa nhy khĩ mbet-txi nhy kôt khãm anhihwêt ne khĩn khãm khwê sôtwân katywy, hen ne ni mã ngá wê ngátyjê pa ra ra khi ro ndo khre khêrê.

Fonte: Os autores

Por fim, é preciso considerar a importância da pesquisa e da produção de materiais didáticos próprios, específicos e diferenciados, que possam subsidiar uma Educação Escolar Indígena de qualidade sociocultural, que possibilite aos povos indígenas, *a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências*, como prevê a LDB.

Considerações Finais

Sabemos que, embora os documentos oficiais citados nesse texto assegurem o direito à manutenção das línguas indígenas, ainda não é o suficiente. É preciso que o Estado, de fato, invista e implemente políticas linguísticas que garantam a manutenção e o fortalecimento das línguas indígenas ainda vivas.

Nesse sentido, a Universidade do Estado de Mato Grosso tem, por assim dizer, a obrigação de desenvolver as políticas de línguas do estado, e o tem feito, na medida em que as circunstâncias políticas são favoráveis. O interesse sobre as línguas e políticas de línguas sempre foram foco de discussões internas e externas à UNEMAT e temos ações implementadas em nível estadual e nacional que corroboram com essas discussões. Por exemplo, temos a implementação da disciplina Línguas Indígenas do Brasil, única e obrigatória na graduação do país, que favorece, de forma indireta, uma reflexão sobre as línguas aqui faladas, além da implementação dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Pedagogia Intercultural Indígena, que favorecem diretamente essas reflexões, desta vez com seus próprios protagonistas, os indígenas.

Acreditamos que por meio de políticas linguísticas bem pensadas e planejadas, podemos contribuir para a manutenção e a valorização das línguas indígenas, não só no espaço dos cursos de Licenciaturas, mas, sobretudo, nas comunidades e nas escolas indígenas nas quais os professores em formação atuam.

Somos conscientes do grande desafio para desenvolver políticas linguísticas num contexto de enorme diversidade linguística quanto o nosso, pois estão em interação 33 etnias, com aproximadamente 28 línguas indígenas vivas, resultando num grande *caldeirão linguístico*. Portanto, devido a essa diversidade de línguas é preciso pensar em políticas linguísticas diferenciadas, respeitando-se as particularidades de cada etnia, em relação à cultura e à língua.

No que diz respeito às políticas linguísticas no Brasil, temos registrado que o número de línguas aqui faladas é inversamente proporcional ao número de pesquisadores dessas mesmas línguas. E essa situação se acentua no Mato Grosso. Há, assim, uma necessidade emergente de formação de pesquisadores linguistas indígenas e não indígenas para documentar as línguas ancestrais aqui faladas. No entanto, há aspectos na língua que extrapolam a descrição do linguista não índio, questões que envolvem a necessidade da intuição do falante nativo, por isso, a necessidade de formar pesquisadores indígenas. Dessa forma foi, desde seu início, um dos objetivos da Licenciatura Intercultural Indígena a formação do professor pesquisador nativo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, DF: MEC-SEF, DPEF, 1994.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10. jul. 2016.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10. jul. 2016.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

MAHER, Terezinha Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 33-48, jan./jun. 2010.

_____. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) dos Cursos de licenciatura específica para formação de professores indígenas. Cáceres: UNEMAT, 2001.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Ciência e cultura**, São Paulo. v. 57, n. 2, p. 35-38, 2005.

_____. **Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção**. Brasília, DF: UnB, 2008.

Recebimento em: 10/02/2017.
Aceite em: 15/03/2017.

O ensino da arte na construção de uma identidade cultural no Brasil

The teaching of art in the construction of a cultural identity in Brazil

José Serafim BERTOLOTO¹
Maria das Graças CAMPOS²
Edenar Souza MONTEIRO³

Resumo

O artigo procura evidenciar o papel da arte-educação e a fundamental necessidade de inserção dessa abordagem na construção da identidade sociocultural do indivíduo. A arte é de suma importância na escola como ferramenta de construção do processo de ensino aprendizagem e do desenvolvimento humano. Pelo viés do método bibliográfico, conclui-se que a arte-educação no Brasil vem sofrendo um processo de descrédito devido às ações políticas presentes na história do país, ou seja, primeiro por ser considerada somente como arte e ofício, no início do período republicano, e depois por ser considerada como algo supérfluo, relegado às elites.

Palavras-chave: Arte-educação. Identidade Cultural. Abordagens Curriculares. Medida Provisória.

Abstract

The article seeks to highlight the role of art education and the fundamental need to insert this approach in the construction of the socio-cultural identity of the individual. Art is of paramount importance in school while building tool of teaching and learning process and development human. Fur bias bibliographic method, we conclude that art education in Brazil has suffered a discredit process by political actions throughout history parents; first to be considered only as art and craft in the early republican period and then to be considered as superfluous, relegated to the elite.

Keywords: Art Education. Cultural identity. Curriculum Approaches. Provisional Measure.

-
- 1 Doutor em Comunicação e Semiótica-PUC, São Paulo. Professor Orientador no Programa de Mestrado em Ensino, Universidade de Cuiabá – UNIC e Colaborador do Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea - ECCO/UFMT. Endereço: Av. Manoel José Arruda, nº 3100, Jardim Europa. Cuiabá/MT. CEP: 78065-900. Tel.: (65) 3363-1271. Email: <serafim.bertoloto@gmail.com>.
 - 2 Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana/UERJ, Professora do Mestrado em Ensino/UNIC/UFMT. Área de Concentração em Ensino e Saberes Docentes. Endereço: Av. Manoel José Arruda, nº 3100, Jardim Europa. Cuiabá/MT. CEP: 78065-900. Tel.: (65) 3363-1271. Email: <mdgcampos@uol.com.br>.
 - 3 Doutora em Educação - UFMT, Professora do Mestrado em Ensino/UNIC/UFMT. Área de Concentração em Ensino e Saberes Docentes. Endereço: Av. Manoel José Arruda, nº 3100, Jardim Europa. Cuiabá/MT. CEP: 78065-900. Tel.: (65) 3363-1271, Email: <edenar.monteiro@kroton.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/2	p. 583-601	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Introdução

A arte e a cultura deveriam ser a porta para o desenvolvimento do conhecimento dos indivíduos por toda a história social da humanidade. Por seu intermédio, constrói-se a identidade cultural de um povo ou nação, porém, poucas sociedades tiveram como meta essa prática, e quando as adotaram nem sempre foi uma constante. Ao assumir como referência esses dois pilares como fatores do desenvolvimento, este artigo instiga a uma reflexão sobre o papel cultural nas políticas adotadas no desenvolvimento do Brasil, principalmente nas últimas décadas.

Durante um encontro de secretários de Cultura em Belo Horizonte, em 1984, o ex-ministro da Cultura, Celso Furtado, dizia: “Sou da opinião de que a reflexão sobre a cultura brasileira deve ser ponto de partida para o debate sobre as opções da arte e da cultura consideradas base para o desenvolvimento do nosso país” (FURTADO, 1992, p. 122). Esse grande cientista social, na sua vasta interpretação da economia, da sociedade e da política brasileira afirma que:

Todos os povos lutam para ter acesso ao patrimônio cultural comum da humanidade, que se enriquece permanentemente. Resta saber quais serão os povos que continuarão a contribuir para esse enriquecimento e quais aqueles que serão relegados ao papel passivo de simples consumidores de bens culturais adquiridos nos mercados. Ter ou não ter direito à criatividade. Eis a questão. (FURTADO, 1992, p. 122).

Em suas publicações *Raízes do subdesenvolvimento* e *Brasil: a construção interrompida*, Celso Furtado, quando se refere ao capitalismo e seu processo histórico, apresenta importantes elementos para uma reflexão e sugere iniciativas com o objetivo da melhoria das condições de vida da população, inclusive com planejamentos que visem à diminuição das desigualdades regionais e à expansão das forças criativas:

Em meio milênio de história, partindo de uma constelação de feitorias, de populações indígenas desgarradas, de escravos transplantados de outro continente, de aventureiros europeus e asiáticos em busca de um destino melhor, chegamos a um povo de extraordinária polivalência cultural, a um país sem paralelo pela vastidão territorial e homogeneidade lingüística e religiosa. Mas nos falta a

experiência de provas cruciais como as que conheceram outros povos cuja sobrevivência chegou a ser ameaçada. E nos falta, também, um verdadeiro conhecimento de nossas possibilidades e, principalmente, de nossas debilidades. Mas não ignoramos que o tempo histórico se acelera, e que a contagem desse tempo se faz contra nós. (BARCELAR, 2000, p. 91).

Barbosa (1989) preconiza que a educação poderia ser o caminho mais eficiente para estimular a consciência cultural do indivíduo na construção de uma identidade de pertencimento e de classe social, começando pela apreciação e pelo reconhecimento dos códigos da cultura local. Porém, a educação formal nos países ditos periféricos foi completamente dominada pelos códigos culturais dos brancos europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano. A arte e a cultura na América Latina sofreram um processo colonizatório, sem procedimento reflexivo algum a esse respeito. Em outras buscaram como referência os padrões dos dominadores econômicos.

No contexto das manifestações pela melhoria da educação brasileira, registra-se o pioneirismo de Anísio Teixeira, defensor de um sistema público de ensino que contemplasse as propostas do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado na Bahia, sob a sua orientação, o qual poderia, na época, repercutir em uma alternativa que materializasse a sua proposta, em oposição ao modelo vigente na educação brasileira, o qual refletia a simplificação e a pauperização da instrução pública.

Na proposta lançada por Anísio Teixeira (1959, p.79), constata-se uma preocupação que transcende a escolarização e o domínio da linguagem, nos aspectos da escrita e da oralidade:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física.

De forma pioneira, o autor prossegue apresentando os fundamentos da atenção e da educação integral para as crianças das classes populares:

Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e

complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p.79).

Tal qual Anísio Teixeira, a professora Ana Mae Barbosa é defensora da importância da arte na educação para a construção cognitiva dos cidadãos e do seu papel preponderante para o conhecimento do grupo ao qual está inserido, ou seja, a construção de uma identidade cultural via o seu modo de vida, práticas culturais, crenças e tradições.

A autora afirma que:

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural, não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. (BARBOSA, 2012, p. 143).

Nesse mesmo sentido, para Buoro (2001), a arte é inerente à existência do ser. Ele afirma, que, no percurso da história, não há civilização que não tenha produzido arte, por sua relevância no que se refere à formação e à construção histórica da humanidade. Na perspectiva de Buoro (2001), a arte é entendida também como o produto do embate homem/mundo, motivo pelo qual considera que ela é vida. Por meio dela o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas, ao mesmo tempo em que se descobre, inventa, conhece se reconhece. Há de ressaltar que a sensibilidade se torna proeminente tanto na realização de formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas pelo educando, pelos colegas, pela natureza, dentro do próprio grupo identitário e nas diferentes culturas (BRASIL, 2001).

As autoras Ferraz e Fusari (1999) reafirmam a importância da arte no início do processo de comunicação e expressão humana, contribuindo para o surgimento dos primeiros sinais e para a construção das manifestações artísticas:

O homem, independentemente do período histórico que tenha vivido, sempre sentiu necessidade de se expressar por meio de desenhos, pinturas, fotografias, música, dança, escrita, ou seja, a comunicação e expressão fazem parte da natureza humana. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.153).

Segundo Santaella e Nöth (2004), nas formas de se expressar, os indivíduos constroem semioticamente o seu repertório comunicacional balizado e reconhecido pelo grupo cultural ao qual está inserido, pois a construção icônica dele só poderá funcionar como signo se vislumbrado, dentro do campo da própria cultura.

Nas últimas décadas temos visto uma forte onda de movimentos sociais (negros, indígenas, feministas, homossexuais, entre outros) que partem das questões indenitárias para afirmação das suas singularidades e reivindicação de direitos sociais e políticos historicamente negados. Do mesmo modo, fenômenos que pareciam estar superados, como nacionalismos, regionalismos, fundamentalismos, racismos, chauvinismos, entre outros discursos que fundamentam as identidades culturais, vêm se tornando não muito raro. [...] Todos esses movimentos sociais das chamadas minorias culturais éticas e de outros fenômenos sociais aparentemente superados têm levado a problemática das identidades culturais ao centro das discussões acadêmicas: antropólogos, sociólogos, geógrafos, historiadores, filósofos, educadores e linguistas vêm buscando compreender como processa a formação e transformação das identidades culturais. (SANTOS 2011, p. 142).

De antemão, podemos afirmar que a nossa identidade cultural reflete o que somos no meio social em que vivemos, partindo do princípio de que “[...] a cultura é o conjunto de características que o indivíduo herda ou aprende em seu convívio social, com sua família e os demais indivíduos que fazem parte do seu dia a dia” (RODRIGUES, 2016, p.27), e exatamente nesse processo relacional e na equiparação dessas igualdades e desigualdades é que se dá a confirmação do que é a identidade. Para Stuart Hall (2001), mudanças estruturais estão trazendo questionamentos quanto a identidades culturais de classe, raça, nacionalidade, sexo e etnia, e dentro das categorias apresentadas por ele evidencia-se a questão do controle social apregoado por Foucault.

Não é necessário aceitar cada detalhe da descrição que Foucault faz do caráter abrangente dos ‘regimes disciplinares’ do moderno poder administrativo para compreender o paradoxo de que, enquanto mais coletiva e orgânica a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual. (HALL, 2001, p. 43, grifo do autor).

Para Santos (2011, p. 145),

[...] partindo do pressuposto que no mundo moderno e contemporâneo a construção das identidades é marcada por uma intencionalidade que se desenvolve em contextos de relações de poder e, para compreender tal construção, devemos levar em consideração os processos de construção.

No âmbito da globalização, as discussões versam sobre a própria dinâmica da cultura, já que ela não se mantém a mesma. De igual forma, a reflexão se aplica às questões identitárias da *qualidade do idêntico*, pois com o advento tecnológico o indivíduo pós-moderno deixou de ser uno e passa a ser vários, assumindo várias identidades. “Assim na compreensão dos objetos da cultura o conceito de identidade não vem assumindo o sentido de idêntico, igual e permanente, mas sim do que é contraditório, múltiplo e mutável” (SANTOS, 2001, p. 143).

A celeuma

É pertinente a reflexão de que, em determinados momentos históricos da política brasileira, ocorre uma nítida posição ideológica de adoção de medidas com o objetivo de enfraquecer e diminuir o acesso a outras áreas que permitem maiores possibilidades de ampliação do universo educacional, da ação criativa, reflexiva e expressiva do ser humano.

Observa-se, também, certa ênfase ideológica, que se evidencia quando os detentores do poder impedem a manifestação de grupos ou organizações que se contrapõem a uma proposta impositiva de condutas e normas legitimadas tradicionalmente (CAMPOS, 2015).

Da mesma forma, é passível de reflexão quando os governos têm a preocupação de controlar ou restringir a participação de sujeitos ou segmentos considerados antagônicos aos que estão procurando legitimar normas e posições ideológicas de interesse da política pública vigente.

Evidencia-se, ainda, uma correlação de forças entre as posições que se pretendem hegemônicas e o conjunto da sociedade que vislumbra maiores acessos aos bens artísticos e culturais. Conforme Setubal (2016), fica evidente, no atual momento da Política Educacional Brasileira, a adoção de medidas que objetivam retirar a obrigatoriedade das áreas de estudos que podem repercutir na liberdade de expressão e no reconhecimento da identidade individual e coletiva.

Por questões ideológicas de dominação e de imposição, os políticos e administradores raramente têm a preocupação em propor políticas e práticas que viabilizem estímulos culturais por intermédio da educação, como também não acatam propostas de segmentos da educação ou da cultura que visam esse objetivo. Nos últimos anos, com a administração política do Partido dos Trabalhadores, foram implantadas as Câmaras Setoriais⁴ (2003), e posteriormente o Conselho Nacional, em vários segmentos das artes e da cultura, no sentido de mapear e traçar políticas para o setor, o que promoveu uma descentralização dos editais para as áreas, no sentido de interiorizar os seus benefícios para os estados brasileiros reconhecidos como *periféricos*, a exemplo das regiões norte, nordeste e centro-oeste⁵. Esse tipo de ação faz com que o Brasil se reconheça em todas as suas facetas, conheça as diversidades dos traços culturais regionais e construa uma identidade nacional *igualitária*.

No Brasil, teriam que ocorrer modificações estruturais como um processo libertador de energias criativas (FURTADO apud TAVARES, 2001) e não formas sociais que engessam o processo de criação. Isso é válido especialmente ao se tratar da questão artístico-cultural, que tem sofrido bastante, recebendo diferentes abordagens nos mundos em vias de desenvolvimento, o que revela significados diversificados por meio de diferenças semânticas no modo da abordagem. Deve-se ressaltar que, enquanto falamos sobre a necessidade de busca por traços culturais como forma de reconhecimento da identidade local e nacional, os países de primeiro mundo falam sobre uma ecologia cultural⁶. Como haver mudanças profícuas no sentido do desenvolvimento cultural se as políticas para a educação andam na contramão da história?

4 Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/o-dia-a-dia-da-cultura/-/asset_publisher/waaE236Oves2/content/camaras-setoriais-120664/10883?redirect=http%3A%2F%2F>. Acesso em: 12 out. 2016.

5 Brasil, Diário Oficial da União- seção 2, p.6, n. 87, segunda-feira, 11 de maio de 2009. ISSN 1677-7050.

6 Para Julian Steward (1955) o conceito de adaptação ambiental é a base de toda a ecologia cultural, ela é o mecanismo da sociedade se relacionar com o ambiente onde está inserida. No Brasil muitas práticas culturais não tem nada a ver com o contexto histórico-ambiental.

A propósito das recentes iniciativas governamentais para restringir o currículo do Ensino Médio à parte de humanidades, o trabalho de manifestação, expressão corporal e criativo levou as páginas físicas e virtuais de notícias de vários jornais a estamparem manchetes.

Após divulgar versão errada de Medida Provisória, Ministério da Educação (MEC) afirmou durante a noite dessa quinta (22) que as disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia seguem obrigatórias no Ensino Médio. ‘Não haverá corte de nenhuma disciplina na proposta’ diz um comunicado publicado às 20h33, no portal do MEC. (MEC admite... 2016, p. 1, grifo do autor).

Esse anúncio, feito pelo governo Temer, da Medida Provisória nº 746 para o ensino médio, no dia 22 de setembro de 2016, que acabaria com a obrigatoriedade de algumas disciplinas em cujos conteúdos estão as bases para a construção do conhecimento reflexivo dos cidadãos, traz à tona as velhas discussões sobre a necessidade da arte nas escolas.

Essa ação governamental vem corroborar com a proposta equivocada de uma escola sem partido⁷, ou seja, aquela em que o professor não pode provocar questionamentos a respeito do social e político ou provocar reflexões comparativas que discutam o contexto social em que o grupo, alunos e professores estão inseridos.

A disciplina de artes, seguindo uma velha e equivocada tradição de que *não serve para nada*, está inserida no contexto da exclusão do currículo, jogando por terra anos de luta para que fosse reconhecida como necessária ao conhecimento cognitivo dos cidadãos. Há de recordar⁸ que a disciplina sempre foi considerada como apêndice da matriz curricular, não incidindo na obrigatoriedade de reprovação.

Diante dos fatos, torna-se de extrema urgência fomentar o debate em torno da questão do valor histórico e dos direitos já legitimados, uma vez que estaríamos diante de um retrocesso histórico, se considerar que a sociedade brasileira avançou para que todos tivessem acesso ao Ensino das Artes, da Filosofia e da Sociologia no

7 O movimento *Escola sem Partido*, que diz representar pais e estudantes contrários ao que chamam de *doutrinação ideológica* nas salas de aula brasileiras, existe há vários anos, mas só a partir de 2015 começou a provocar polêmica - desde que câmaras municipais, assembleias legislativas e o Congresso Nacional começaram a debater projetos de lei inspirados no grupo.

8 “[...] desmantelamento da política educacional que foi implantada com a Lei 5692/71, que, embora tenha considerado Educação Artística como obrigatória nos vários níveis de ensino, revestiu-a com uma visão polivalente, desconsiderando-a como área de conhecimento e sujeitando-a nos currículos a uma mera ‘atividade decorativa’” (GUIMARÃES, 2016, p.65, grifo da autora).

país. Tais disciplinas podem ser consideradas fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos nos aspectos da inserção reflexiva, da compreensão da sociedade e das relações sociais. Pode-se considerar, ainda, que a Arte e os Esportes são facilitadores da aprendizagem, partes intrínsecas do processo de alfabetização e, conseqüentemente, do desenvolvimento integral dos alunos.

Assim, a arte é considerada também fundamental para a comunicação e a articulação dos saberes acumulado historicamente pela sociedade. O desenvolvimento do Ensino da Arte nas escolas possibilita a construção e convivência com a:

[...] linguagem de um idioma que desconhece fronteiras, etnias, credo, épocas, seja a linguagem das obras de artes aqui, seja de outros lugares, de hoje, ontem ou daquelas que estarão por vir, traz em si qualidade de ser a linguagem cuja leitura e produção existe em todo o mundo e para todo mundo. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 46).

O ensino de artes deve ser tratado com o devido valor que a própria arte tem, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2001, p. 19), “[...] arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Artes está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades.” Porém, algumas escolas e/ou profissionais trabalham o ensino da Arte sem articular a prática pedagógica com outras disciplinas. Como afirmam Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 29), “[...] infelizmente a maioria de nossas escolas mantém ainda um ensino tradicional responsável pela limitação da criatividade do aluno”. Essa posição fere o que prescrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na medida em que reafirmam os objetivos de “[...] aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2001, p. 56).

Aspectos históricos

Pela relevância do tema frente aos desafios da atualidade, cabem breves considerações sobre as conquistas históricas no ensino das artes, tomando como base apenas um dos componentes curriculares que, conforme a medida proposta pelo atual governo, não constará na oferta obrigatório no currículo do Ensino Médio das escolas brasileiras.

No Brasil, a arte foi incluída no ensino obrigatório das escolas a partir de 1816, quando foi criada a Escola de Belas Artes, com a vinda da Missão Artística Francesa, pela ação política de Dom João VI. Até o início do século XX, o ensino do desenho era visto como uma preparação para o trabalho em fábricas e serviços artesanais, sendo valorizado o traço, a repetição de modelos e o desenho geométrico⁹. Medida Provisória anunciada, por sua vez, tem embutido um discurso da preparação para o mercado de trabalho, porém, está na contramão da história, já que propõe excluir as artes como conhecimento preparatório para esse segmento.

As questões de hegemonias políticas para fins de definição ideológica se confirmam nas ações decorrentes das leis para a educação, conforme os estudos de Barbosa (1994). Até 1930, o Ensino da Arte no Brasil reafirmava a divisão de classes, quando apenas à elite cabia o acesso ao conhecimento das artes consideradas clássicas, cabendo aos que não detinham o poder econômico frequentar as escolas de artes e ofícios, consideradas pela autora um espaço de popularização da arte. A pesquisadora ressalta que o desenho, nessa concepção educativa, toma formato de escrita e não de arte, assumindo um caráter propedêutico, com inspiração positivista.

Consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) que no século XX a área de Arte fundamentava-se nas transformações educacionais, artísticas e estéticas da época. Foram desenvolvidas várias pesquisas a partir do início do século, além de vários campos das ciências humanas nos aspectos do desenvolvimento das crianças, no que se refere ao processo criador, à arte e outras culturas. Todo esse processo foi construído:

Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador. (BRASIL, 2001, p. 23).

No período de 1920 a 1970, o ensino da Arte no Brasil foi influenciado pela estética modernista e com base nas tendências pedagógicas e psicológicas que marcaram o período. Contribuíram para essas influências os estudos de Psicologia Cognitiva, Psicanálise e Gestalt. Admite-se que foi na Escola Nova e nos movimentos que a embasaram que o ensino da Arte se volta para o

9 BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

desenvolvimento natural do aluno, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo nas referências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 24).

Somente em 1948 é criada no Rio de Janeiro a primeira *Escolinha de Arte*, com a intenção de propor atividades para o aluno desenvolver a autoexpressão e a prática, o que se reproduziu em várias capitais do país, atingindo 32 instituições particulares desse tipo no país, em 1971. No decorrer da década de 1970 até o período de redemocratização do país não só o ensino da Arte, mas as manifestações culturais eram tolhidas pelo Regime Militar, que acirrou a censura e impediu, sensivelmente, a liberdade de criação e expressão artística. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/1971) foi redigida por uma comissão designada pelo ministro Jarbas Passarinho. A Lei determinava que o ensino da arte passasse a ser obrigatório. Na opinião de Barbosa (1989), aparentemente, a arte seria a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo Filosofia e História haviam sido eliminadas do currículo. A Educação Artística (que inclui Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas) passa, então, a fazer parte do currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio.

Mesmo com a definição de obrigatoriedade para o ensino da arte, o país não contava com professores preparados para o exercício do magistério nas especificidades e peculiaridades das diversas linguagens artísticas.

Em 1973, foram criados os primeiros cursos de licenciatura em Arte, com dois anos de duração e voltados à formação de professores capazes de lecionar Música, Teatro e Artes Visuais. Mesmo com a criação das Escolas Superiores de Artes, em virtude da polivalência da área, os professores passaram a atuar em todas as linguagens artísticas, independente da formação e habilitação (BRASIL, 2001). Somente a partir de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases passa a considerar o ensino de Arte como disciplina obrigatória da Educação Básica, e define que a Arte possui quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro.

Na década de 1980, emergem, em conjunto com o movimento pela redemocratização do país, os arte-educadores, que contribuem para o surgimento de pesquisas e de estudos em torno dos objetivos e das metodologias e da formação profissional para o ensino da arte. Trata-se do período em que a Ana Mae Barbosa desenvolve com um grupo de artistas no MAC-USP conforme Barbosa (2007) e Barbosa e Cunha (2010), a proposta triangular, que inova ao colocar obras como referência para os alunos desenvolverem pesquisas sobre três ideias (fazer, ler imagens e estudar a história da arte).

Dessa forma, a construção de uma escola que contemple a diversidade cultural e dialogue com as diversas linguagens foi amplamente requerida pelos

professores, principalmente pelos arte-educadores e por outros segmentos organizados nas lutas pró-constituinte. Tal foi a mobilização que na Constituição brasileira de 1988 consta nos princípios que norteiam o ensino (artigo 206, parágrafo II) a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, arte e o saber (BRASIL, 1988).

Esses princípios legais foram convalidados pela Lei 9.394/1996, que prescreve em seu artigo 36 as diretrizes para o currículo do ensino médio, destacando a importância da educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes. De igual forma, evidencia o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, tendo a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Tendências atuais do ensino da Arte e a sua importância na construção da identidade

Diante da importância da arte no processo de concepção histórica e construção educativa, a disciplina educação-artística pode ser considerada uma indispensável ferramenta para o despertar de um olhar crítico e perceptivo frente à realidade, contribuindo na identificação dos elementos estéticos e seus símbolos e diversos significados. A construção da identidade perpassa pela identificação e reconhecimento dos códigos verbais e não verbais recebidos primeiramente no seio familiar e posteriormente via escola e meios de comunicação de massa. Dessa forma, a escola tem um papel preponderante na formação ideológica dos indivíduos que por ela passam, e contribui em cadeia para que os futuros profissionais da educação e dos meios de comunicação tenham uma concepção a respeito das questões que fundamentam a vida e a convivência social.

Observa-se que a inserção obrigatória das áreas que remetem mais significados para o acesso aos saberes artísticos e culturais sempre é postergada nas Políticas Educacionais Brasileiras. Somente a partir de 2012, todas as escolas públicas e privadas do Brasil foram obrigadas a incluir o ensino de música em suas grades curriculares. Essa inclusão surgiu com a Lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que determina que a música seja conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica. Conforme afirmou a professora Clélia Craveiro, conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE): “O objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a integração dos alunos” (CRAVEIRO apud COSTA; BERNADINO; QUEEN, 2013, p. 1). Sobre a questão, Craveiro completa:

Antigamente, música era uma disciplina. Hoje não. Ela é apenas uma das linguagens da disciplina chamada artes, que pode englobar ainda artes plásticas e cênicas. A ideia é trabalhar com uma equipe multidisciplinar e, nela, ter entre os profissionais o professor de música. Cada escola tem autonomia para decidir como incluir esse conteúdo de acordo com seu projeto político-pedagógico. (CRAVEIRO apud COSTA; BERNADINO; QUEEN, 2013, p. 1).

Há uma enorme carência de profissionais com formação superior em Música, portanto, faltam profissionais capacitados para lecionar (CRAVEIRO apud COSTA; BERNADINO; QUEEN, 2013). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, só estão autorizados a lecionar na educação básica os professores que tenham formação em nível superior, aqueles profissionais que tenham cursado a licenciatura em Universidades e Institutos Superiores de Educação na área em que irão atuar. Contudo, esses professores, por não ter uma formação mais ampla na área das artes visuais, do teatro e da dança, acabam sentindo dificuldades na elaboração e execução do plano didático-pedagógico para o ensino aprendizagem.

Assim, o professor que tem sua formação específica e precisa desenvolver atividades que envolverão as outras linguagens, encontra-se limitado em suas habilidades, pois a lei define que o conteúdo é obrigatório, porém, não exclusivo, o que acaba por deixar livre a busca pelo preenchimento dessa lacuna.

Se, culturalmente, os educandos têm poucas oportunidades de acesso aos bens culturais, a escola pode e deve desenvolver projetos para estreitar laços entre o educando e a arte. No entanto, a arte está, ainda, muito vinculada ao livro didático e/ou atividades mecânicas, impossibilitando o educando de ampliar sua alfabetização estética (BRASIL, 2001).

A educação em arte desenvolve a sensibilidade, a imaginação e a percepção, promovendo o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que favorecem um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. A sensibilidade se torna proeminente tanto na realização de formas artísticas, quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas pelo próprio educando e pelos seus colegas, como, ainda, para o conhecimento pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 2001, p.38).

Para perceber a situação atual do ensino da arte no âmbito escolar necessita-se conhecer as concepções pedagógicas, pois essas norteiam a prática educacional. Saviani (2006, p. 68) classifica as concepções em teorias críticas e não críticas. “As teorias críticas em: Libertadora, Libertária e Histórico-Crítica. E as não-críticas são divididas em três tendências: a Tradicional, a Escola-Nova e a Tecnicista.”

A teoria tradicional do ensino prevaleceu até o início do século XX e, segundo Saviani (2006, p. 70, grifo do autor), “[...] essa tendência enfatiza a teoria sobre a prática, sendo, pois, a prática resultado da teoria a qual, por sua vez, vincula-se essencialmente a relação ‘como ensinar’ mediante a formulação de métodos de ensino”. Destarte, o professor é o centro do sistema educacional, um transmissor de conhecimentos, “[...] sendo estes apresentados como verdades absolutas e inquestionáveis pelos alunos, considerados seres passivos e submissos ao regime escolar” (SAVIANI, 2006, p. 70).

A arte é uma forma de conhecimento e, como já dito, de grande importância na formação geral do educando, pois amplia sua compreensão de mundo, principalmente quando percebida como representação da sociedade na visão do artista. Por meio dela busca-se formar o educando plenamente em todos os seus aspectos. Nesse sentido, Ferreira compreende a arte como:

Um dos mais potentes sistemas simbólicos das culturas que auxiliam os alunos a criar formas únicas de pensamento. Em contato com as artes e ao realizarem atividades artísticas, os alunos aprendem muito mais do que pretendemos, extrapolam o que poderiam aprender no campo específico das artes. E, como o ser humano é um ser cultural, essa é a razão primeira para a presença das artes na educação escolar. (ALMEIDA, 2001, p. 32).

A arte se configura como uma necessidade fundamental para o ser humano, pois ela fala dos nossos sentimentos, nos transporta para sociedades e épocas passadas e ainda desperta a imaginação.

Quando o educando entra em contato com a arte, sua imaginação começa a fluir, levando-o a exercitar a criatividade. É importante que o educando tenha liberdade de expressão, mas o professor deve fazer a mediação, realizando intervenções desde o início de suas primeiras manifestações artísticas até o final, quando sua atividade ganhar forma e significado. Segundo Iavelberg (2003), a arte

Constitui uma forma ancestral de manifestação, e sua apreciação pode ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. Quem conhece arte amplia sua participação como cidadão, pois pode compartilhar de um modo de interação único no meio cultural. A participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir

educação em arte para que seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana. (IAVELBERG, 2003, p.9).

De acordo com o PCN (2001b) a concepção atual do ensino da arte tem como proposta; um ensino mais contextualizado, com atividades comprometidas com o conhecimento, sem deixar de serem lúdicas e prazerosas. A leitura de imagens precisa ser instigada desde o início da escolarização e se tornar um conhecimento a ser adquirido e lapidado em todos os níveis de ensino.

Uma das funções do professor nas atividades com artes é estimular e permitir que o educando possa explicitar aquilo que ele produziu, pois se a arte tem sua própria linguagem, ele vai saber falar a respeito de sua produção.

Muitos artistas se inspiraram na obra de outros artistas para criar sua obra. Portanto, o professor pode motivar o educando a desenvolver o gosto por esse tipo de atividade. O fazer artístico constitui, para a criança, uma atividade integradora, que coloca em jogo as inter-relações do ver, do pensar e do fazer, dando unidade aos domínios afetivos, cognitivos, motores e perceptivos.

As práticas e experiências estão disponíveis para serem vivenciadas tanto para sanar as dificuldades de aprendizagem como para contribuir na construção de novos conhecimentos. Se o professor souber utilizar as criações artísticas no seu dia a dia, estará utilizando sua capacidade de estimular e incentivar seu aluno. É preciso estar sempre disposto a valorizar a aprendizagem do aluno, oportunizando a expressão de suas produções, sentimentos e emoções, levando o educando a descobrir, por meio da criação artística, fatores imprescindíveis à sua formação.

As atividades em artes devem permitir que o educando entre em contato com todos os tipos de expressões com relevante importância nas histórias das artes mundiais. Deve-se situá-las em épocas históricas e técnicas utilizadas nas obras bem como apresentar a vida dos artistas. Entretanto, deve-se preconizar que as atividades de artes necessitam ser compatíveis com o que o educando quer fazer, no seu estilo, deixando sua marca definitivamente presente nas suas produções. É de suma importância que o professor ofereça ao educando variadas formas de linguagem artística, como: modelagem, música, dança, cinema, teatro, etc. Essa variedade de linguagem instiga o aluno a novas descobertas artísticas.

Conforme Almeida (2003) a internet é uma ferramenta que aproxima as pessoas pela facilidade da troca de comunicação e pela facilidade de acesso às buscas. Se as escolas disponibilizarem o acesso a essa ferramenta os professores e os alunos terão condições de trabalhar com filmes e vídeos diretamente na rede, além das pesquisas em artes (em todas as suas linguagens) com as imagens visuais e sonoras, coloridas e em movimento.

Considerações Finais

As análises possibilitaram compreender a importância da arte e da cultura para o processo histórico do desenvolvimento individual e coletivo da humanidade. Aliados, esses dois pilares poderiam contribuir sensivelmente para estimular a consciência cultural do indivíduo e a sociabilidade, começando pela apreciação, pelo reconhecimento e valorização dos códigos da cultura local, conseqüentemente, visando à autonomia e soberania dos povos. Um país poderá identificar várias identidades culturais, caracterizadas por grupos ou regiões, porém, existem traços culturais identitários que unem a população em um sentido único de pertencimento nacional, o que se configura em nação.

Observa-se, ainda, que persistem nos países em desenvolvimento as marcas da supremacia das referências culturais e educacionais dos colonizadores. No caso do Brasil, essa questão pode ser visível na reprodução dos códigos culturais europeus e, mais recentemente, norte-americanos.

Dessa forma, uma das apostas para a superação do referido contexto poderia ser a articulação da arte e da cultura com a educação. Tal junção poderia contribuir para dar sentido à compreensão e reflexão da realidade, além de desenvolver os aspectos da convivência, das trocas simbólicas, do pensamento criador, artístico e estético, fundamentais para ordenar e dar sentido ao processo de identidade e da experiência humana.

Finalmente, constata-se que os governantes têm pouco se manifestado em propor políticas e práticas que viabilizem estímulos culturais por intermédio da educação. Exemplos dessa prática são as recentes iniciativas governamentais em restringir do currículo do Ensino Médio a parte de humanidades, que compreende a Filosofia, Sociologia, Artes, Educação Física, conforme a Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016).

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-39. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/abelferreirajunior/ferreira-sueli-org-o-ensino-das-artes-construindo-caminhos-10-ed-sp-papirus-2012-colecao-gere>>. Acesso em: 5 out. 2016.

ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf> >. Acesso em: 3 out. 2016.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. Estud. av. São Paulo, v. 3, n.7, set./dez.1989.

_____. **A arte educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. **Arte, Educação e Cultura**. Out. 2012. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=84578&co_midia=2>. Acesso em: 9 out. 2016.

_____. **A imagem no ensino da arte**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARCELAR, Tânia. A “questão regional” e a “questão nordestina”. In: TAVARES, Maria da Conceição (Org.). **Celso Furtado e o Brasil**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001.

BUORO, A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases** - Lei 9394/96. Presidência da República. Brasília, DF. 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11697170/lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> Acesso em: 21 out. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, DF: MEC / SEF, 2001. 116 p. 1.

_____. **Diário Oficial da União**- seção 2, p.6, n. 87, segunda-feira, 11 de maio de 2009. ISSN 1677-7050.

_____. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Comissão Mista da Medida provisória nº 746, de 2016. Atividade Legislativa, Agência Senado, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/>>. Acesso em: 21 out. 2016.

CAMPOS, Maria das Graças. **Dante de Oliveira – uma vida multifacetada**: das “Diretas Já” ao Programa XanéMT/Brasil. 2015. 195 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COSTA, C.; BERNADINO, J.; QUEEN, M. **Música**: entenda porque a disciplina se tornou obrigatória na escola. *Educar para Crescer*. Abril. 1 mar. 2013. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/musica-escolas-432857.shtml>>. Acesso em: 9 out. 2016.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FURTADO, Celso. **Brasil**: a construção interrompida. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GUIMARÃES, Ana L. B. **A Construção da Identidade Profissional em um Curso de Formação de Professores de Artes Visuais**. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102016-144606/pt-br.php>>. Acesso dia 20 out. 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

IABELBERG, R. **Para gostar de arte**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEC admite erro e esclarece que não haverá corte de nenhuma disciplina. **Jornal O Tempo**. Belo Horizonte, 23 set. 2016. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/capa/brasil/mec-admite-erro-e-esclarece-que-n%C3%A3o-haver%C3%A1-corte-de-nenhuma-disciplina-1.1375752>>. Acesso em: 9 out. 2016.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino da Arte**. São Paulo: FTD, 1998.

RODRIGUES, L. O. **Identidade Cultural**. Disponível em: <<http://alunosonline.uol.com.br/sociologia/identidade-cultural.html>>. Acesso em: 12 out. 2016.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Comunicação e Semiótica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004. Coleção e Semiótica

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Histedbr, 2006.

SANTOS, L. As Identidades Culturais: proposições conceituais e teóricas. **Revista Rascunhos Culturais**. Coxim, MS, v.2, n.4. p. 141-147, jul./dez.2011.

SETUBAL, Maria. A. **Ter ou não ter educação física e artes no ensino médio, eis a questão**. 27 set. 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/colunas/maria-alice-setubal/2016/09/27/ter-ou-nao-ter-educacao-fisica-e-artes-no-ensino-medio-eis-a-questao.htm>>. Acesso em: 7 mar. 2016.

STEWART, Julian. **Theory of culture change**; the methodology of multilinear evolution. Publisher: Urbana, University of Illinois Press, 1955.

TAVARES, Maria da Conceição (Org.). **Celso Furtado e o Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

Recebimento em: 05/02/2017.

Aceite em: 24/02/2017.

O Xingu e o clamor da floresta: impactos da frente de expansão em Mato Grosso

The Xingu and the cries of the forest:
the front impacts of expansion in to Mato Grosso

Vilson Pedro NERY¹
Darci SECCHI²

Resumo

Busca-se discutir a atual legislação que protege os povos indígenas dos impactos do agronegócio no entorno dos seus territórios. O artigo tem como foco a relação do Parque Nacional do Xingu com essa nova frente de expansão, que ameaça a integridade do referido santuário ecológico e cultural. A metodologia de pesquisa utilizada pautou-se em levantamento bibliográfico e reflexão dos efeitos do samba-enredo *Xingu, o clamor que vem da florestada*, tema da Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense, no Carnaval de 2017. Os resultados indicaram que a sua divulgação pelas mídias incomodou o agronegócio e retomou o debate acerca da ocupação do entorno das terras indígenas.

Palavras-chave: Indígena. Agronegócio. Xingu. Samba-enredo.

Abstract

It aims to discuss the current legislation that protects indigenous peoples from the impacts of the agribusiness in the surroundings of their territories. The article focuses on the relationship between the Xingu National Park and this new border, which threatens the integrity of this ecological and cultural sanctuary. The research methodology used was based on a bibliographical survey and reflection of the effects of the samba *Xingu, the clamor that comes from the forest*, theme of the School of Samba Imperatriz Leopoldinense in the Carnival of 2017, in Rio de Janeiro. The results indicate that its dissemination by the media bothered the agribusiness and raised the debate about the occupation of the surroundings of the indigenous lands.

Keywords: Indigenous. Agribusiness. Xingu. Samba story.

-
- 1 Graduação em Ciências Jurídicas pela Unemat, Auditor do Estado, Especialista em Direito e Controle Externo pela Fundação Getúlio Vargas e Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Grupo de pesquisa em Educação Intercultural Indígena, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. CEP: 78.060900. Cuiabá MT. Email:<vilsonery@gmail.com>. Tel.: (65) 99997.5313.
 - 2 Doutor em Ciências Sociais (Antropologia) pela PUC-SP, Professor Associado IV da UFMT/Cuiabá/MT, tutor do grupo PET-Educação, membro do Programa de Pós-Graduação em Educação com pesquisas voltadas à educação escolar indígena e demais políticas públicas relacionadas às diversidades socioculturais. Grupo de pesquisa em Educação Intercultural Indígena, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. CEP: 78.060900. Cuiabá MT. Email<darci.secchi@gmail.com>. Tel. (65) 98404.0413.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/2	p. 603-615	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Apresentação

O estado brasileiro é econômico na edição de normas de proteção aos bens e interesses jurídicos dos povos indígenas. Entre as raras iniciativas protetivas e benéficas aos indígenas está a criação do Parque Nacional do Xingu (PIX), localizado no Estado de Mato Grosso, concretizado graças aos esforços de indigenistas, como os irmãos Orlando, Cláudio e Leonardo Villas Bôas e do antropólogo Darcy Ribeiro. Ocorre que a expansão do agronegócio já ameaça à integridade do Parque Indígena do Xingu, uma vez que lavouras que se utilizam de pesticidas já se aproximam das nascentes dos rios à jusante³ do parque. A ameaça aos indígenas inspirou o samba-enredo *Xingu, o clamor que vem da floresta*, tema do Carnaval 2017 da Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense.

Busca-se neste artigo identificar algumas das normas que protegem ou interferem nos direitos indígenas, bem como as que incentivam a atuação do agronegócio, para entender se existem conflitos de interesses entre esse setor econômico e os povos indígenas xinguanos do Estado de Mato Grosso. A metodologia de pesquisa utilizada pautou-se em levantamento bibliográfico e reflexões sobre os efeitos do samba-enredo *Xingu, o clamor que vem da floresta*.

Das normas legais aplicadas aos indígenas

Uma verificação acurada no arcabouço normativo brasileiro pode revelar que o estado nacional não prioriza a elaboração de políticas públicas destinadas a atender os povos indígenas, e essa prática vem desde o período colonial e dos tempos do Império. As poucas leis a tratar dos povos indígenas são limitadoras de direitos, da mesma forma que os decretos e normas regulamentares pesquisados não apresentam evolução protetiva. Também incidem sobre os direitos dos povos indígenas as mudanças na Constituição Federal decorrentes da Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016), que mantém para o exercício de 2017 o montante de despesa primária paga no exercício de 2016 a setores como saúde e educação, acrescido de 7,2%. Nesse bojo, cabe ressaltar que durante 20 anos o orçamento público receberá somente a correção do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), um índice publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Logo, o congelamento de gastos públicos com escolas e serviços de saúde se estende aos indígenas.

3 Jusante é o fluxo normal da água, de um ponto mais alto para um ponto mais baixo.

É preocupante também o conteúdo da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215⁴, que quer modificar o artigo 49 e o artigo 231 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), criando uma nova competência exclusiva do Congresso Nacional: a demarcação de terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas. A proposta já foi arquivada em uma oportunidade por ser inconstitucional, mas foi reapresentada no ano de 2012 e, na condição de Emenda à Constituição, a PEC depende apenas da vontade de deputados e senadores para sua aprovação, pois o Executivo não tem o poder de vetar. É o Congresso se apoderando, em detrimento dos povos indígenas.

A primeira norma jurídica formal de abrangência nacional a tratar dos interesses indígenas com algum viés protetivo foi a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850 (BRASIL, 1850), que dispôs sobre as terras reconhecidas como devolutas pelo Governo Imperial, que ficou conhecida como a Lei de Terras e está em vigor até os dias atuais. O artigo 12 da norma tinha por finalidade reconhecer que as terras abandonadas ou desocupadas seriam tratadas como *devolutas*, aí incluídas as porções de territórios de nações indígenas, que passariam, desse modo, ao domínio imperial.

Após essa espécie de desapropriação administrativa, o governo imperial reservaria as terras devolutas para três finalidades especiais: a) colonização dos indígenas; b) fundação de povoações, abertura de estradas, e quaisquer outras servidões, e assento de estabelecimentos públicos; c) construção naval.

Decorridos 20 anos da edição da Lei de Terras, e já sob o regime republicano, o presidente Nilo Peçanha instituiria o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), fazendo-o por meio do Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910 (BRASIL, 1910). Consta da ementa a finalidade: “Crêa o Serviço de Protecção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionaes e approva o respectivo regulamento.” As regras e princípios do Direito Administrativo brasileiro vigentes e o ordenamento jurídico em geral vedam a criação de órgãos ou entidades por meio de decretos.

Dizia o artigo 1º que o SPI teria por finalidade a prestação de assistência aos índios que viviam aldeados, reunidos em tribos, em estado nômade ou *promiscuamente com civilizados*. A norma não explica satisfatoriamente o que seria a *convivência promiscua* dos indígenas com civilizados e não descreve objetivamente nenhuma conduta punível.

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) só seria criada no ano de 1967, e isso foi concretizado por meio da edição da Lei nº 5.371, publicada 05 de dezembro

4 Acrescenta o inciso XVIII ao art. 49; modifica o § 4º e acrescenta o § 8º ambos no art. 231 da Constituição Federal.

de 1967 (BRASIL, 1967). Portanto, diferente do SPI, que era um *serviço posto à disposição* dos índios, e que seria extinto em 18 de janeiro de 1991⁵, a FUNAI tem natureza jurídica de fundação pública, possui patrimônio próprio e sua missão é estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, respeitando o índio e as instituições e comunidades tribais. Visa, ainda, garantir ao índio a posse permanente das terras que habita e o usufruto exclusivo dos recursos naturais, bem como preservar o equilíbrio biológico e cultural do índio no seu contato com a sociedade nacional.

Sobre a criação de normas que afetam interesses dos povos indígenas, ainda que especificamente sobre o sistema de educação escolar indígena, é interessante a abordagem já feita⁶ de que as atuais leis e regulamentos foram produzidos apenas com a *audiência* dos índios, ou *contaram com a participação* das comunidades. Ou, dito de outra forma: a legislação *admitiu* a alteridade e tolerou a diferença, mas resguardou o direito discricionário de *conceder direitos*.

Da criação do parque indígena

Uma das conquistas dos povos indígenas foi a criação do Parque Nacional do Xingu, em 1961 (BRASIL, 1961), pelo então presidente brasileiro Jânio Quadros, que teve um curto mandato de sete meses, de 31 de janeiro de 1961 a 25 de agosto de 1961, e essa foi a primeira terra indígena homologada pelo governo brasileiro. A criação do parque foi idealizada pelos irmãos Orlando, Leonardo e Cláudio Villas Bôas e os documentos jurídicos foram preparados pelo antropólogo Darcy Ribeiro, então servidor público do SPI (Serviço de Proteção ao Índio).

Ainda que houvesse críticas à atuação de Ribeiro, segundo Silva, há de ponderar o que segue:

Mas a indefinição do lugar índio na sociedade nacional ainda perdurou. A reconhecida etnógrafa Mariza Peirano (1981) apud LIMA (1987) explicita as dificuldades político-metodológicas do indigenista oficial e analisa a posição bordejante de Darcy Ribeiro, um de seus mais ilustres funcionários. Segundo Peirano, Darcy Ribeiro em 1954

5 A extinção do SPI foi concretizada pelo Decreto nº 11, de 18 de janeiro de 1991 (depois revogado pelo Decreto nº 761, de 1993). No que nos interessa, o Decreto nº 11 aprovou a estrutura regimental do Ministério da Justiça, no bojo das reformas administrativas do governo Collor de Mello.

6 Saiba mais: SECCHI, Darcy. **Gestão escolar indígena: cenários e perspectivas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

era favorável à integração e propunha o estabelecimento de reservas indígenas para a sua vagarosa assimilação; em 1957 declarou que a principal preocupação era salvar as vidas e não as formas de vidas tribais; em 1958 integrou a Divisão de Pesquisa do Ministério da Educação; em 1962, quando feito Ministro da Educação, era favorável à incorporação, através da educação, em oposição ao isolamento. (SILVA, 2009, p. 76).

O Decreto nº 50.455, de 14 de abril de 1961 (BRASIL, 1961), ao criar o espaço, xinguno, traz em seus considerandos a ideia de que o vale do rio Xingu se constitui de terras que devem ser resguardadas de exploração, e é patente a necessidade de preservação da área como reserva florestal e laboratório natural. Ainda destaca que uma grande parte do quadrante se constitui de terras pertencentes aos índios, insuscetíveis de alienação.

O Parque Indígena do Xingu localiza-se no Estado de Mato Grosso, é subordinado diretamente à Presidência da República e é formado por um polígono irregular, com área aproximada de 26.420 quilômetros quadrados. Inicialmente a área prevista era maior, e além das reservas destinadas aos povos indígenas, outro objetivo então buscado seria a criação de um parque que recebesse tratamento de área de preservação ambiental.

Passados mais de meio século de sua criação, muitas modificações ocorreram em seu entorno, principalmente decorrentes da ação antrópica. A primeira grande ameaça veio dos madeireiros, com a derrubada da floresta, e depois a maior parte dos campos desmatados passou a ser ocupada pela pecuária extensiva, enquanto que outras áreas foram tomadas pelo garimpo.

Tal fato ocorreu no início do processo de criação do Parque, visto e descrito por Villas Bôas (2005, p. 18): “Em 1963, já havíamos conseguido criar o Parque Nacional do Xingu e as visitas começavam a chegar. De repente, morreu uma criança. Em seguida, morreu outra. Então, começamos a ficar preocupados.”

Isso quer significar que o contato do indígena, a começar das crianças, sem imunidade contra doenças de um universo desconhecido, com o não índio; é um processo de alto risco para os povos xingunos. Pode-se deduzir, então, que as práticas agrícolas, com o uso intensivo de pesticidas lançados por aviões, são muito mais danosas e letais aos povos indígenas, e isso se agrava porque as lavouras se aproximam das nascentes dos rios que cortam o Parque Indígena do Xingu.

No século XXI, as plantações de soja e as novas cidades nascendo cercam o Parque. Enquanto no século passado existiam apenas três municípios no entorno

do Parque Indígena do Xingu⁷, agora esse número chega a dez cidades: Canarana, Paranatinga, São Félix do Araguaia, São José do Xingu, Gaúcha do Norte, Feliz Natal, Querência, União do Sul, Nova Ubiratã e Marcelândia.

Essa pressão externa é tratada por indígenas e ambientalistas como sendo um *abraço de morte* (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2011) porque os problemas ambientais sofridos pelas populações do Parque vêm de fora. São o assoreamento dos rios, a contaminação das águas por mercúrio lançado pelos garimpos, os agroquímicos das lavouras, que também chegam via aérea pela pulverização feita por aviões agrícolas, prática que torna real a ameaça dos agrotóxicos às comunidades indígenas. Isso impacta no modo de viver, pois os marcadores do tempo que permitiam aos índios saber dos regimes de chuvas e quando era a hora de abrir as roças e de plantar, já não mais existem, rareiam a caça e a pesca, pondo em risco a alimentação e a sobrevivência desses povos.

O alerta sobre a ameaça advinda do setor da economia chamado *agronegócio* e os produtos tóxicos que manuseia, veio de uma escola de samba do Rio de Janeiro, a Imperatriz Leopoldinense, que preparou um desfile no Carnaval 2017 com o tema *Xingu, o clamor que vem da floresta*. A parte da letra transformada em música pelo enredo⁸ foi composta por Moisés Santiago, Adriano Ganso, Jorge do Finge e Aldir Senna, e assim descreve o Parque do Xingu: *A reza e a magia do Pajé! Na aldeia com flautas e maracás; Kuarup é festa, louvor em rituais na floresta... harmonia, a vida a brotar sinfonia de cores e cantos no ar o paraíso fez aqui o seu lugar*.

E, em seguida, o excerto que despertou a ira dos representantes do agronegócio: *O belo monstro rouba as terras dos seus filhos, devora as matas e seca os rios, tanta riqueza que a cobiça destruiu*.

O samba-enredo causou revolta entre os produtores rurais, a ponto de ser sugerida a instalação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) no Senado Federal para descobrir quem estaria financiando a escola Imperatriz Leopoldinense. A Associação Brasileira dos Criadores de Zebu (ABCZ) divulgou uma nota pública, afirmando que “[...] Antes de mais nada, é preciso esclarecer e reforçar que o país do samba é sustentado pela pecuária e pela agricultura.” A ABCZ diz ser “[...] Inaceitável que a maior festa popular brasileira, que tem a admiração e o respeito da nossa classe, seja palco para um show de sensacionalismo e ataques infundados pela Escola Imperatriz Leopoldinense” (REZENDE, 2017).

7 Houve redução do nome, de Parque Nacional do Xingu (PNX) para Parque Indígena do Xingu (PIX); com a criação da FUNAI, em 1967, em substituição ao SPI, o *Parque Nacional* passou a ser designado *Parque Indígena*.

8 Disponível em: <<http://www.imperatrizleopoldinense.com.br/odesfile.html>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

Os representantes do agronegócio garantem que são importantes para a economia do Brasil e que a exportação das chamadas *commodities* agrícolas, produtos de baixo valor agregado, estariam ajudando no saldo da balança comercial.

Dados do Governo Federal evidenciam que foram destinados R\$ 202,88 bilhões de reais em crédito para o Plano Agrícola e Pecuário do período 2016/2017, linha de financiamento destinada especialmente ao médio e grande produtor, ainda que em fevereiro de 2017 o valor tenha sido redimensionado para 185 bilhões de reais, trata-se de recurso público em abundância aos protagonistas do agronegócio (BRASIL, 2016).

Por agronegócio entende-se que seja a modalidade econômica que reúne relações comerciais e industriais que envolvem a chamada cadeia produtiva agrícola e/ou pecuária. É agropecuária a atividade que busca a utilização econômica do solo para a criação de animais. Fato é que todos os negócios relacionados à agricultura e à pecuária são chamados de agronegócio, com origem na expressão *agribusiness* do inglês (AGRONEGÓCIO ou Agribusiness: 2015).

É o que se conhece no Direito por empresa rural. De acordo com o Estatuto da Terra, a Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (art. 4º, VI), empresa rural é o empreendimento de pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que explore econômica e racionalmente imóvel rural, dentro de condição de rendimento econômico e que explore área mínima agricultável do imóvel segundo padrões fixados, pública e previamente, pelo Poder Executivo (BRASIL, 1964). Para esse fim, equiparam-se às áreas cultivadas, as pastagens, as matas naturais e artificiais e as áreas ocupadas com benfeitorias.

Em recente publicação da revista Carta Capital consta que o agronegócio exportou 60 bilhões de dólares, de janeiro a agosto de 2015, 12% a menos do que em 2014. Ainda assim, a participação na economia cresceu de 44% para 47%, com saldo de 51 bilhões de dólares no citado período. O perfil da produção, em destaque, era: complexo soja (38%); carnes (16%); produtos florestais (11%); complexo sucroalcooleiro (9%); café (7%) (DAHER, 2015).

Ocorre que o saldo positivo é inferior ao montante que o orçamento público destina em financiamento para o agronegócio, e nessa conta ainda não se incluem os chamados incentivos fiscais, que são as desonerações de tributos sobre a cadeia produtiva. Logo, considerando que o agronegócio consome energia, água, mão de obra, entre outros, há que se questionar sobre a sua viabilidade no médio prazo, inclusive antes que sobrevenha a escassez de água e a diminuição das terras agricultáveis, por saturação exploratória.

Com relação à ameaça do agronegócio sobre as terras indígenas, principalmente a que incide sobre o Parque Indígena do Xingu, conforme denunciou a Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense em seu tema do Carnaval 2017, *Xingu, o*

clamor que vem da floresta, pelo menos um fato é bem visível: a invasão de terras indígenas pelo agronegócio.

O Código Florestal, a Lei nº 12.651, de 29 de maio de 2012, instituiu a obrigação de que os proprietários rurais alimentem um banco de dados chamado Cadastro Ambiental Rural (CAR) (BRASIL, 2012). Trata-se de um registro público eletrônico de âmbito nacional, obrigatório para todos os imóveis rurais, com a finalidade de integrar as informações ambientais das propriedades e posses rurais, compondo base de dados para controle, monitoramento, planejamento ambiental e econômico e combate ao desmatamento.

De acordo com o parágrafo 3º do art. 29 do Código Florestal, o prazo limite para a entrega das informações do CAR é 31 de dezembro de 2017, podendo ser prorrogado por um ano, mas dependendo da edição de nova lei para essa finalidade (BRASIL, 2012).

Todavia, os cadastros recepcionados pela Secretaria Estadual de Meio Ambiente de Mato Grosso (SEMA/MT), em 2016, indicam que o agronegócio avançou em 13 terras indígenas, nas mais diversas regiões do estado. Os dados foram analisados pela organização indigenista Operação Amazônia Nativa (OPAN) com base em informações obtidas junto à SEMA/MT, responsável por operar o sistema do cadastro eletrônico, conforme divulgou o portal de notícias G1 9 (DIÓZ, 2016).

O levantamento mostra que o sistema do CAR em Mato Grosso recebeu registros de imóveis rurais, sobrepondo-se às áreas das terras indígenas Manoki, Batelão, Piripkura, Kawahiva do Rio Pardo, Portal do Encantado, Baía dos Guató, Figueiras, Uirapuru, Wedezé, Marãiwatsédé, Urubu Branco, Cacique Fontoura e Apiaká do Pontal.

As áreas indígenas em que o agronegócio declara posse ou propriedade por meio do CAR estão localizadas no entorno de 24 municípios de diversas regiões de Mato Grosso e afetam os direitos de pelo menos dez etnias diferentes: Irantxe, Kaiabi, Chiquitano, Guató, Paresí, Xavante, Karajá, Tapirapé, Apiaká e Kawahiva.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) efetuou levantamento demográfico em 2010, buscando identificar pessoas residentes em terras indígenas⁹, por condição de indígena, que se reconhecem ou não como indígenas. O Censo 2010 totalizou 567.582 indígenas no Brasil, espalhados por todas as unidades federadas, sendo que em Mato Grosso a população é de 46.564 indivíduos.

9 Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_uf_xls.shtm>. Acesso em: 18 fev. 2017.

Outra área que atrai interesses do agronegócio é a Terra Indígena Portal do Encantado, pertencente ao povo Chiquitano, que foi declarada pela Portaria nº 2.219 do Ministério da Justiça, publicada em 31 dez. 2010 e em demorada fase de homologação. Possui 43.057,0000 hectares de área e abrange parte mínima de território de três municípios de Mato Grosso: Pontes e Lacerda, Porto Esperidião e Vila Bela da Santíssima Trindade, segundo informações da FUNAI¹⁰.

Atualmente, residem 1.200 índios Chiquitano na TI Portal do Encantado, sendo que a população indígena Chiquitana no Brasil estaria estimada em aproximadamente 2.400 indivíduos, número que representa cerca de 5% da população total da etnia. A maioria do povo Chiquitano é encontrada no departamento de Santa Cruz, na Bolívia, na Província de Chiquitos, cuja capital é a cidade de San José.

Ainda que a Terra Indígena Portal do Encantado adentre em porção insignificante no território dos municípios mato-grossenses, o mesmo não se pode falar do agronegócio, em sua vertente que explora as *commodities* minerais. Foram identificados diversos pedidos de exploração do subsolo da reserva da Terra Indígena Portal do Encantado. A Mineração Silvana Indústria e Comércio Ltda. quer explorar ouro em duas áreas e a pessoa Jurídica CMGM Mineração Ltda. busca a exploração de cobre¹¹.

Considerações finais

Diante do exposto neste texto, conclui-se que as atividades do agronegócio avançam sobre algumas terras indígenas, como denuncia o samba-enredo da escola de samba Imperatriz Leopoldinense, e os dados inseridos livremente por produtores rurais no Cadastro Ambiental Rural demonstram isso de modo cabal. Revela-se, pois, uma conivência estatal, de um lado com a recepção de pedidos de exploração mineral sobre a Terra Indígena Portal do Encantado, violando os direitos dos Chiquitano, e, de outro, com a manutenção de injustificada dificuldade burocrática a atrasar a declaração e homologação de terras indígenas, forma prática de impedir o etnocídio. O sistema jurídico, de um modo geral, a começar pela Constituição Federal, as leis esparsas e normas regulamentares inferiores hierarquicamente, como os decretos, portarias e resoluções, têm se

10 Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

11 Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/es/terras-indigenas/41561>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

revelado incapazes de proteger a integridade da cultura, costumes, cosmologia e interesses jurídicos dos povos indígenas.

A riqueza produzida pelo agronegócio não é permanente, vale-seda transformação de recursos naturais, que são escassos e exaurem a capacidade da terra no repetitivo processo de produção agrícola. Ademais, há de considerar que as políticas destinadas a esse setor econômico favorecem o avanço das lavouras contra o território, a cultura e os interesses dos povos indígenas.

Uma busca no site da Imprensa Oficial de Mato Grosso mostra que somente na área tributária haviam sido editados mais de 700 decretos para tratar de questões relativas a impostos estaduais, somente no ano de 2016. O Decreto estadual nº 782 foi publicado em 28 de dezembro de 2016¹². É claro que as atividades do setor econômico são dinâmicas e reclamam a inovação normativa permanente, ainda que os 700 decretos sejam de abrangência estadual. Mas o caso é que as normas a tratar dos povos indígenas são em pequena quantidade e em grande parte se caracterizam como redutoras de direitos; basta ver a Emenda Constitucional 95/2016, que limita despesas com educação e políticas de saúde por 20 anos. E as tentativas de modificação trazidas pela PEC 215, medida que dá aos deputados e senadores a palavra final sobre demarcação e exploração de terras indígenas ainda permite a exploração mineral nessas áreas.

Especialmente em relação ao Parque Nacional do Xingu, fica como sugestão, e isso se justifica pelo clamor que veio da floresta e inspirou a poesia carnavalesca, e também como uma resposta aos empreendedores do agronegócio, que necessitam da opinião pública nacional e estrangeira para dar legitimização à sua prosperidade, que algumas medidas de emergência devem ser tomadas.

A primeira delas inspira-se no próprio setor agrícola, que criou os chamados *vazios sanitários*, que nada mais são do que a vedação de plantio de alguns cultivares em determinados lugares, por um tempo limitado. Esse vazio poderia ser permanente no entorno do Parque Indígena do Xingu, de modo especial, e nas demais áreas que se fizerem necessárias para proteção dos povos indígenas, da flora e da fauna envolventes, fundamentais à preservação dos modos de vida, dos artefatos e de seus costumes.

A rejeição à PEC 2015 é outra medida imperativa, eis que os projetos a ela aglutinados preveem explorações minerais em territórios sagrados edão ao plenário do Congresso Nacional amplos poderes, inclusive para modificar áreas já

12 MATO GROSSO. Decreto n.º 782, de 28 de dezembro de 2016. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso** (DOE/MT) n.º 26928, IOMAT, p. 6, Cuiabá, MT. Disponível em: <file:///C:/Users/REP%20/Downloads/diario_oficial_2016-12-28_completo.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

demarcadas, conforme nova redação ao artigo 49, havendo previsão inclusive que se estendam esses poderes às assembleias legislativas. Sempre é bom lembrar que essa proposta já recebeu parecer negativo da Comissão de Constituição e Justiça da Câmara Federal, pois afrontaria a Carta Magna; logo, se deduzem futuras batalhas jurídicas porque a proposta foi desarquivada e retomou sua tramitação legislativa e, assim, contém *vício* ao processo legislativo.

Além dos benefícios em forma de incentivos fiscais, isenção de recolhimento de tributos e financiamento com recursos públicos subsidiados, o agronegócio avança e agrega ao seu entorno as ferrovias que cortam o país e avançam sobre os países mercosulinos. Portanto, um setor tão privilegiado deve ser compelido a respeitar os direitos adquiridos dos povos indígenas, que merecem a proteção de sua cultura, espaços sagrados, terras e modo de vida.

Se o agronegócio não respeita os povos indígenas e despreza seus bens imateriais mais valiosos, que ao não índio são bens materiais suscetíveis de geração de lucro, a lei deve fazê-lo, sob pena do mundo lançar seus olhos ao Brasil e seus governantes, pela inépcia.

Referências

AGRONEGÓCIO ou Agribusiness. **Rural News**, 20 maio 2015. Disponível em: <<http://www.ruralnews.com.br/visualiza.php?id=794>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Portal da Legislação**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 215, DE 2000** (Apensas as PECs nºs 579/02, 156/03, 257/04, 275/04, 319/04, 37/07, 117/07, 161/07, 291/08, 411/09 e 415/09). Acrescenta o inciso XVIII ao art. 49; modifica o § 4º e acrescenta o § 8º ambos no art. 231 da Constituição Federal. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=889041>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. **Portal da Legislação**, Brasília, DF. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910. **Portal da Legislação**, Brasília, DF. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D8072.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 50.455, de 14 de abril de 1961.** Disponível em: <www2.camara.leg.br/.../decreto-50455-14-abril-1961-390087-publicacaooriginal-1-p.> Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Estatuto da Terra, a Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. **Portal da Legislação**, Brasília, DF. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. **Portal da Legislação**, Brasília, DF. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Lei nº 12.651, de 29 de maio de 2012. O Código Florestal. **Portal da Legislação**, Brasília, DF. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Portal da Legislação**, Brasília, DF. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. **Plano Agrícola e Pecuário**, 6 dez. 2016. Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/assuntos/sustentabilidade/plano-agricola-e-pecuario-1/plano-agricola-e-pecuario>. Acesso em: 23 fev. 2017.

DAHER, Rui. Brasil é líder no agronegócio, e isso é bom. **Carta Capital**, São Paulo, 25 set. 2015. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/economia/brasil-e-lider-no-agronegocio-e-isso-e-bom-900.html>. Acesso em: 18 fev. 2017.

DIÓZ, Renê. Cadastros ambientais rurais ocupam áreas de 13 terras indígenas em MT, **G1 Globo MT**, 10 abr. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/04/cadastros-ambientais-rurais-ocupam-areas-de-13-terras-indigenas-em-mt.html>. Acesso em: 6 mar. 2017.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

MESQUITA, Renata Valério. Xingu – 55 anos. **Revista Planeta**, São Paulo, n. 519, 19 de maio de 2016.

REZENDE, FAEZA. Nota de Repúdio, **ABCZ**, Uberaba, 6 jan. 2017. Disponível em: <http://www.abcz.org.br/Home/Conteudo/24896-NOTA-DE-REPUDIO>. Acesso em: 18 fev. 2017.

SECCHI, Darci. **Gestão escolar indígena: cenários e perspectivas.** Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SILVA, Solange Pereira da. **Indigenismo alternativo**: no compasso da educação intercultural. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

VILLAS BÔAS, Orlando. **Orlando Villas Bôas**: histórias e causos. São Paulo: FTD, 2005.

Recebimento em: 16/03/2017.

Aceite em: 03/04/2017.

Infâncias, saberes e diversidade: um diálogo com a Educação Infantil

Childhood, knowledge and diversity: a dialogue about Early Childhood Education

Vilma Aparecida de PINHO¹
Cleonice Maria TOMAZZETTI²

Resumo

Neste texto apresenta-se o resultado do diálogo estabelecido entre diferentes experiências formadoras voltadas à compreensão da Educação Infantil, para a qual são estabelecidas algumas convergências teóricas para pensar tal etapa da vida na perspectiva democrática, em cujas premissas a criança pequena – menor de seis anos de idade – é considerada, teórica e socialmente, sujeito de direitos e competente desde o nascimento para constituir-se nas relações sociais. O diálogo estabelecido traz saberes sobre infâncias, suas culturas e identidades a partir dos estudos da infância e do que preconizam as orientações curriculares para a Educação Infantil no país.

Palavras-chave: Infância. Educação Infantil. Saberes. Relações Interculturais.

Abstract

This article presents the result of a dialogue established between different forming experiences who object the Children's Education comprehension, to which were established some theoretical convergences in order to reflect under this stage of life in a democratic perspective. These implies that the young children – younger than six years old, are consider theory and socially subjects with rights, as well as competent, since their birth, to constitute social relations. Therefore, the established dialogue brings knowledge about childhoods, theirs cultures and identities from childhood studies and what they advocate for the children's education and it's curricular orientation in the country.

Keywords: Childhood. Children's Education. Knowledge. Intercultural Relation.

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, Faculdade de Educação. Coordenadora do GEABI – Grupo de Pesquisa Afro-brasileiros e Indígenas. Endereço Profissional: Rua Cel. José Porfírio, nº 2515, Bairro São Sebastião. Altamira, PA. CEP: 68372-000. Tel.:(93) 99153 7084.Email:<vilmaaparecidadepinho@gmail.com>.
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora associada da Universidade Federal de Santa Maria e professora da Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora do Grupo de Investigação e Estudos em Educação e Infância (GIECEI). Universidade Federal de São Carlos. Rod. Rodovia Washington Luís, KM 235, s/n, São Carlos – SP. CEP: 13565-905. Tel.: (16) 3509-1547. Email: <cleoufscar@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/2	p. 617-638	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Introdução

A partir do encontro temático *Saberes das Infâncias: culturas e identidades em diálogo na educação infantil* constituiu-se o argumento central do presente artigo para abordar o tema da educação infantil na perspectiva mais ampla da democracia, da diversidade de populações infantis e de saberes sobre elas.

Partiu-se de duas experiências formadoras distintas das autoras apresentadas no *SEMIEDU2016*, em sua vigésima quarta edição, e buscou-se apontar algumas convergências teóricas para pensar esta etapa da educação básica na perspectiva democrática, em cujas premissas a criança pequena – menor de seis anos de idade, é considerada teórica e socialmente como sujeito de direitos, e competente desde o nascimento para constituir-se nas relações sociais.

Preconiza-se que a Educação Infantil de crianças negras e indígenas, principalmente, deve servir ao propósito de efetivação da educação democrática como garantida do acesso universal, da qualidade das práticas educativas e da garantia dos direitos à diversidade de experiências sociais e da diferença, dispondo-se a desnudar a sua história e valorizar a sua cultura com os sentidos de ser/pertencer no diálogo da e para a diversidade.

1. As crianças produzem culturas: saberes de infâncias e diversidade

No contexto da transamazônica e Rio Xingu, em terras do estado do Pará, Romeu e Peret (2014), ao estudar as culturas infantis, denominam os espaços criados pelas crianças, como os quintais do Xingu, e destacam que as culturas se tornam diversas na medida em que se adentra nas rotinas nas quais elas estão inseridas.

As crianças Xikrins, da aldeia Bacajá, brincam com o Mekaron (material utilizado nos rituais Kikrin); as meninas da aldeia brincam de jogar bola com os pés, andam pelos quintais da aldeia, colhem galhos de árvores e inventam brinquedos e brincadeiras.

Foto 1 - Menino Xikrin brincando.

Fonte: Samuel Macedo/ Projeto Infâncias.

Nesses contextos, podemos perceber uma diversidade de saberes de infância que são vividos nas relações com seus pares – adultos e crianças – e com a natureza. Por conta disso, se torna primordial neste artigo situar nossas concepções de infância, criança, educação e diversidade, uma vez que pretendemos defender uma educação pautada na concepção democrática que preconiza o respeito à diversidade cultural.

Há uma dimensão cultural nessas práticas de crianças, que são compreendidas por nós a partir de uma concepção epistemológica a qual retrata seus modos de vida, suas crenças e valores que estão enraizados nas tradições e cosmologias próprias de cada povo, pois a produção das crianças, seja pela via material ou não material de suas culturas, é vista como produção social. Dessa forma, quando aplicadas à Sociologia de Infância, a perspectiva “[...] interpretativa argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social de infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada.” (CORSAO, 2011, p. 19).

Fazemos um link direto das produções de Infâncias indígenas da região do Xingu paraense com a noção de Infância defendida por Willian Corsaro (2011), para quem as crianças participam coletivamente na sociedade e realizam, por meio de suas reproduções interpretativas, seus fazeres e saberes. Esse processo caracteriza

as crianças como sujeitos nas produções sociais de dadas culturas e, portanto, partícipes do coletivo e das agendas políticas e educacionais. Ao compreender a criança nessa perspectiva cremos que “[...] a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (CORSARO, 2011, p. 145).

Neste artigo, partimos do princípio de que as crianças e suas interpretações da sociedade abrangem os aspectos materiais e simbólicos que compõem o seu grupo de origem, com uma gama de significados que constituem a sua identidade, e são, portanto, inovadoras e criativas, mas acima de tudo estruturantes da pessoa na sua coletividade. Desse ponto de vista, as crianças fazem apropriação e ressignificação de processos sociais nas suas relações com seus pares e com os adultos. São, portanto, socialmente competentes, ou seja, capazes de realizar intercâmbios sociais.

Ressalta-se que, a princípio, é pela vivência que as crianças, paulatinamente, passam da cultura propriamente infantil, limitada pelas dimensões de crianças que precisam de proteção e cuidados especiais, à plena participação nas rotinas da sociedade mais ampla. Os modos como as crianças fazem essa transição não são reificados; eles são tão dinâmicos tanto quanto a vida em sociedade e os significados das relações com a família, a comunidade e as instituições da qual fazem parte.

O processo de educação nas instituições faz parte dessa dimensão de formação em todas as comunidades/sociedades/povos. A Educação de crianças pequenas no Brasil é compulsória a partir dos 4 anos de idade e deve ocorrer em escolas ou demais instituições, que devem garantir os direitos de desenvolvimento pleno da criança. E, seguindo as orientações legais para essa etapa educacional (Res. nº 5, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 17 de dezembro de 2009, BRASIL, 2009), quando se trata de formação e diversidade, a educação e o currículo devem primar por processos de interação que se pautem no fortalecimento das identidades culturais, bem como no fortalecimento de ferramentas intelectuais e culturais necessárias aos diálogos e à compreensão ampla e crítica das realidades sociais nas quais vivemos.

Nessa direção, corroboramos com Grando (2009) na medida em que afirma que o corpo é o lugar das aprendizagens sociais. Ao estudar a educação e a cultura de grupos étnicos, a autora indica que as técnicas do corpo estão no centro da vida coletiva e que elas são geradoras de relações sociais, favorecem a aproximação, a ligação e a identidade entre os indivíduos.

Muitas das marcas de nossa identidade estão, assim, inscritas no corpo e nos sentidos que as técnicas corporais imprimem nas relações. Ao observarmos as crianças Xipaya, identificamos que elas aprendem com os adultos a fabricar os arcos e as flechas, participam das danças na aldeia, pintam o corpo em dias de

festas, ouvem as histórias que os anciões contam sobre a história de seu povo. Elas gostam de brincar, de nadar no rio, de pintar o corpo, correr, acompanhar a mãe nos afazeres do dia a dia.

As crianças indígenas adentram a floresta e colhem frutos e pedaços do caule de bambu para fabricar seus brinquedos, mas principalmente para fazer barquinhos para brincar de rotas de faz de conta pelo Rio Xingu. As crianças Xipayas não brincam com brinquedos industrializados, pois na cultura de pares reproduzida por elas em brincadeiras, como a festa de aniversário e a organização de uma casa (no formato circular de uma aldeia), foram utilizados somente objetos como copos descartáveis, pedaços de paus, de lajota e forro PVC, os quais, na transposição simbólica do faz de conta, passam a representar mesas, cadeiras, bolos, fogão e utensílios domésticos ((PINHO; PINHO; GRANDO, 2016).

Nessa reprodução, que se dá de forma criativa, as crianças trocam informações e conhecimentos que contribuem para repassar e refletir sua cultura. O uso de artefatos sofreu transformações simbólicas, constituindo-se em objetos de uso descartável em que os brincantes compartilhavam os seus significados nas interações de faz de conta. Também foi observada a comunicação durante a brincadeira simbólica, a qual apresenta riqueza de elementos, já que os papéis no faz de conta representavam os adultos, donas de casa em sua realidade cotidiana. Enfim, percebe-se, durante a análise, que as crianças trocaram muitas experiências sobre o seu modo de vida e os conteúdos foram reinventados, reinterpretados e ressignificados por elas nas suas brincadeiras.

No processo de reprodução e transformação da cultura adulta (e de outras crianças), as crianças produzem sua própria cultura e vão tomando nota dos símbolos sociais que as cercam. A definição de cultura infantil é a seguinte: “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais.” (CORSARO, 2011, p. 43).

Há uma dimensão cultural nessas práticas de crianças que é compreendida por nós a partir de uma concepção de epistemologia que retrata seus modos de vida, suas crenças e valores que estão enraizados nas tradições e cosmologias próprias de cada povo. Mas quando se trata de crianças negras e indígenas, seus saberes e um diálogo com a Educação Infantil (EI) é preciso interrogar a abrangência da teoria e a necessidade do olhar atravessado e comprometido com as realidades diversas e perversas pelas quais passam as crianças brasileiras e as paraenses em especial. Destaca-se que quando tratamos de Educação Infantil, práticas pedagógicas e crianças negras e indígenas, estamos focando no racismo simbólico que afeta a imagem e o acesso ao conhecimento de si como protagonista na história de determinado povo. O racismo simbólico afeta a criança na construção

de identidade, pois o referencial cultural oferecido pela sociedade não está em consonância com sua realidade corporal e social, sendo esse corpo-negro descrito como inferior em relação ao branco. Esse processo causa a violência racista, conforme destaca Costa (1983), o qual leva o negro à negação, amputação e violação de si próprio.

Importante destacar que, além do racismo simbólico, a sociedade brasileira foi estruturada a partir do racismo institucional e deflagraram-se, portanto, as desigualdades raciais no plano material. O impacto material do racismo é importante discussão quando se trata da Sociologia de Infância, que abrange o tema das crianças negras e indígenas a fim de estudar as condições de vida desses grupos que vivem a infância em situações materiais muito precárias e que carecem de políticas públicas específicas às suas necessidades. Ao pensar a criança negra e indígena na região paraense é importante salientar que a interdisciplinaridade é um imperativo, devido às complexidades vividas por elas. Nesse sentido, os fundamentos da cultura e da sociologia se interpenetram de maneira singular no entendimento de questões que estão para além dos sentidos de infância como sentidos de ser criança. É importante perguntar sobre a infância de crianças e negras que vivem no trabalho análogo ao escravo nos latifúndios paraenses. Como vivem e o que fazem as crianças negras que moram nos travessões e vicinais da transamazônica, privadas de estudar por não terem acesso à escola? Como vivem a infância as meninas e meninos negros que sofrem a violência sexual por abuso e exploração do corpo infantil³ nessa região?

Questões de ordem simbólica e material afetam a Educação Infantil e a formação de crianças, tanto pelas práticas pedagógicas e pelo currículo de ensino, como pelas políticas públicas destinadas de maneira desigual por grupos étnicos e raciais. Salientamos, entretanto, que a cultura é uma abordagem importante nos estudos de infância e diversidade, pois é a partir dos diferentes sentidos e significados produzidos no cotidiano que se reconhece como indivíduo na relação de pertença com um grupo/povo. Os processos de identificação são construídos ao longo da vida e agregam a história, as lutas e as negociações que constituem a sociedade na qual se vive.

Também é um marco importante para a construção contemporânea da infância à medida que a própria Antropologia, como ciência, a partir de 1960, possibilitou estudos que concebem a criança no centro dos processos, segundo o entendimento de que sua experiência é cultural, ou seja, produzida nos contextos em que interage. Tal compreensão se sustenta em razão da criação de um sistema simbólico acionado pelos sujeitos durante as interações que são por eles mesmos significadas.

3 É público e escandalosa a quantidade de crianças e adolescentes que enfrentam a violência sexual nessa região, tanto por abuso como pela exploração. Sobre isso, ver Pinho e Oliveira (2012).

Isso permite perceber que a infância pode ser vivenciada de diferentes formas, influenciadas pela cultura na qual a criança está inserida, pelos sujeitos com quem interage, e atribuindo significados às relações. Assim, surge o conceito de infâncias, pois as variadas experiências vivenciadas pelas crianças em suas diferentes culturas requerem que seja concebida como plural (COHN, 2005). A criança é, portanto, sujeito social que atua não apenas reproduzindo a cultura do adulto, mas produzindo a cultura da infância.

Dessa forma, ao se tratar das diversidades de criança e de infância, em diálogo com a Educação Infantil, é preciso uma escuta sobre os processos pelos quais elas se identificam, pois o brincar e as atividades cotidianas das crianças não são aleatórias. Ao contrário, são produções e reproduções interpretativas que fazem as mediações de si no contexto comunitário e social mais amplo.

2. O direito à Educação Infantil e a diversidade da infância

Abordar a temática da diversidade na educação infantil implica tratá-la, primeiro, como um direito a partir do campo das políticas públicas da educação. Entende-se que a tematização a respeito dos saberes, das culturas e das identidades das crianças menores de 6 anos e de sua educação tornou-se possível graças à articulação entre a esfera da política e a esfera científico-acadêmica – que envolve a produção do conhecimento, a formação especializada e a divulgação científica. Por um lado, a luta política mobilizou e produziu a discussão e a negociação de sentidos e significados para a criança, a infância e a sua educação; por outro lado, o conhecimento científico-educacional foi avançando e questionando as concepções que sustentam práticas e saberes a respeito das crianças, sua infância e a sua educação, fazendo avançar, também, as bases epistemológicas que sustentam tanto os modos como os indivíduos pensam e agem com relação à criança, como as instituições, os movimentos e o tecido social no qual se produz um novo *ethos* infantil. É nessa perspectiva que se inclui o direito à educação infantil, buscando entender suas conquistas e desafios e o lugar dos saberes da infância, das culturas e identidades infantis.

Afirma-se, inicialmente, que a educação infantil faz parte do arcabouço das políticas públicas – educacional e social – e que todo o marco legal decorrente desse arcabouço tem orientado as ações de entes governamentais nas três esferas do poder: em uma linha vertical, na esfera federal, estadual e municipal, e em uma linha horizontal, na gestão do Poder Executivo, do Legislativo e do Judiciário.

No entanto, as políticas públicas não são as leis. Políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado, direta ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado

direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico. As políticas públicas correspondem a direitos assegurados constitucionalmente ou que se afirmam graças ao reconhecimento por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos como novos direitos das pessoas, comunidades, coisas ou outros bens materiais ou imateriais. Também se pode conceber a formulação das políticas públicas da Educação Infantil na relação entre Estado e Sociedade para a elaboração e implementação de Políticas Sociais.

A política educacional, todavia, sempre expressou uma relação de tensão entre os diferentes agentes sociais que se envolviam nas lutas por formas, tipos e concepções de educação para as crianças menores de 6 anos (desde muito antes de se tornar obrigatória), e concepções sobre infância e criança: gestores, governantes, professores, educadores, homens e mulheres, pais e mães, feministas, sindicalistas, patrões e empregados.

Compreende-se que as políticas públicas podem ser formuladas principalmente por iniciativa dos poderes executivo e legislativo, separada ou conjuntamente, a partir de demandas e propostas da sociedade, em seus diversos segmentos. Nessa perspectiva, toda a formulação de política para um determinado tema de interesse da sociedade implica – ou deveria implicar – a negociação de sentidos e de concepções que a orientam.

Na educação infantil, a formulação das políticas públicas que a inclui não é recente e é fruto de longos embates entre diferentes interesses que foram produzindo e sendo produzidos pelo contexto social e histórico das instituições de atendimento a essas crianças. Importa, neste momento, afirmar que o desenho que hoje existe carrega em si a trajetória de luta de mulheres e homens, bem como as disputas não só por concepções e tipos de atendimento ou instituições, mas também por responsabilidades acerca do cuidado e da educação das crianças pequenas em nossa sociedade.

As lutas vividas desde a década de 1980 com a redemocratização do país conquistaram um novo marco para essa política pública: a educação passou a ser um direito de todas as crianças e um dever do Estado em oferecê-la a todas as populações, a todo e qualquer cidadão brasileiro, em todo o território nacional⁴.

4 O atendimento em creche e pré-escola a crianças de 0 a 5 anos de idade (mas era até os 6 anos de idade até 2005) é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de 0 a 5 anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I.) (BRASIL, 1988).

As lutas sociais por educação e por educação infantil no Brasil que ocorreram durante o século XX e desde o advento da República e da modernização do país ganharam visibilidade após a Ditadura Militar, tendo deixado marcas na Constituição de 1988. Mas, após sua promulgação, a sociedade civil continuou organizada para garantir que o passo seguinte – o texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – garantisse as aspirações populares em forma de direito.

Seu marco legal começou, então, a ser desenhado e registrado em audiências públicas e seminários desde 1993/94, durante a realização de debates e manifestações que reuniam agentes sociais, sujeitos e movimentos sociais, entidades e publicação dos documentos orientadores. Seu marco político era a expressão da afirmação da criança como sujeito de direitos; da educação infantil incluída no contexto das políticas públicas da educação; da criança como centralidade do projeto educativo; e da política pública a favor das crianças⁵.

A educação infantil se insere, assim, em um macro contexto como política social, a qual pode ser pensada a partir da tendência de caracterização que a literatura crítica contemporânea faz dela, apesar da ausência de definições *stricto sensu*, “[...] como a intervenção do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade” (ROSEMBERG, 2001, p. 21).

Entretanto, não se instituem políticas públicas – sociais ou educacionais – sem recursos. Se hoje se têm/tinha-se políticas voltadas para os setores da educação, em especial da educação infantil, é porque, primeiro, se entendeu que educação não é gasto, é investimento. Segundo, entendeu-se que as intenções e os princípios de uma política precisam ser acompanhados de recursos para saírem do papel. E o setor da EI era historicamente discriminado dentre os demais setores da educação (minorias, luxo, desnecessária...), exatamente porque eram insuficientes os recursos a essa etapa destinados.

Para a defesa do marco teórico até aqui explicitado, faz-se importante situar o direito à educação infantil como direito à diversidade, colocando-a no conjunto do debate de uma questão contemporânea para a Educação: Qual a relação entre a política educacional e a educação infantil como direito e base da educação democrática? Ao analisar essa questão, se lança mão da tese desenvolvida por Carlota Boto (2005, p. 779), inspirada em Norberto Bobbio, segundo a qual:

5 Exemplo disso é a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), cujo texto apresenta princípios e definição de criança e educação infantil (BRASIL, 2009).

[...] ao concebermos que historicamente os direitos nascem e se desenvolvem, não por nossa disponibilidade pedagógica, mas essencialmente por conjunturas históricas de formações sociais concretamente dadas, poderemos arriscar a tese de que o direito à educação também se teria desenvolvido por patamares postos em três gerações.

Para a autora, em relação ao temário educacional, indubitavelmente, os direitos de primeira geração situam-se no postulado de um ensino universal para todos: o direito de todas as crianças e todos os jovens a irem para a mesma escola, até mesmo com o uniforme que disfarça as diferenças.

Tomando emprestada a proposição de Boto (2005) para analisar a educação infantil brasileira como direito, pode-se como consenso que a primeira geração de direitos se constitui quando essa se torna, paulatinamente, direito público e quando todos adquirem a **possibilidade** de acesso à escola pública. Segundo essa perspectiva, concorda-se com a autora ao afirmar que:

A ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política e é nesses termos que deve ser examinada. Aliás, não poderia ser de outra maneira, pois qualquer que seja o significado que se atribua, atualmente, ao termo “democracia”, não se poderia limitar a sua aplicação a uma parcela da sociedade... Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. (AZANHA, 1987, p. 41 apud BOTO, 2005, p. 788, grifado autor).

Quanto à educação infantil, a Constituição Federal de 1988 garantiu que fosse integrada ao contexto das políticas públicas da educação, na sua íntegra, orientando a sua regulamentação seguinte pela LDB (Lei 9.394/1996) (BRASIL, 1996). Ou seja, após 1996, e, efetivamente, a partir do ano 2000. Entende-se, assim, que sua universalização começa quando ela passa a ser considerada um direito das crianças e de suas famílias (até 1996, com a LDB), deixando de ser exclusivamente um direito da mãe trabalhadora. No período posterior à LDB, a educação infantil se consolidou como um direito da criança. Portanto, a Educação Infantil passa a ser considerada um direito universal, posto que não se restringe àquelas crianças cujas mães trabalham ou que estão em situação de abandono ou risco social. Passa a ser considerada um direito da criança porque também se avançou na concepção de que as crianças têm direito a frequentar espaços institucionais não domésticos para conviver com outras crianças, com outras referências socioculturais como exercício da cidadania para realizar o direito à educação democrática que lhe concerne.

Contemporaneamente, concorda-se com a ideia de que “[...] a creche, enquanto agência educativa, é um direito da criança além de o ser para a mulher e que, neste sentido, é potencialmente destinada a todas as crianças [...]” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1989, p. 14). Todavia, nos seus primórdios, a creche se prestou para diferenciar as formas de educação de acordo com as origens e classes sociais de crianças e mães. Porém, concorda-se que as contribuições de pesquisas em diversas áreas vêm produzindo avanços e muitas interfaces para a educação das crianças pequenas, e é no campo pedagógico que elas indicam grandes conquistas, como, por exemplo, a apropriação pedagógica – e suas consequências didático-metodológicas para as práticas de educação infantil – do conceito de *reprodução interpretativa*. O termo significa “[...] que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 31), que evidencia um outro elemento nesse paradigma contemporâneo de educação das crianças.

O paradigma do desenvolvimento integral da criança a ser necessariamente compartilhado com a família, adotado no artigo 29 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) dimensiona aquelas finalidades na consideração das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modos bastante peculiares. A função das instituições de Educação Infantil, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, se inscreve, ainda, no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada.

A redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores também na Educação Infantil, embora seja bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres.

Além das desigualdades de acesso, também são desiguais as condições da qualidade da educação oferecida às crianças, as quais se configuram em violações de seus direitos constitucionais e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promoverem a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais. Em decorrência disso, entendemos que os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica. E cumprir tal função significa, em primeiro lugar, lutar para que o Estado assuma sua responsabilidade na educação coletiva das crianças,

complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, que creches e pré-escolas constituam-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. E, em terceiro lugar, cumprir a função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.

Nessa perspectiva, entende-se que a educação como direito dá um salto porque passa a considerar, historicamente, pouco a pouco, a discussão sobre o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de maior qualidade da educação oferecida e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar, galgando os patamares da segunda geração de direitos.

Isto significa revisar os padrões ideológicos que presidem a orientação de normas de qualidade da educação pública, o que equivale, segundo Boto (2005, p. 789), a estruturar um razoável padrão de qualidade no ensino, que requer a “[...] revisão dos conteúdos, dos métodos, dos pressupostos e das crenças que norteiam a lógica classificatória excludente da escolarização atual.” Além disso, pensarmos em qualidade da educação pública no contexto da educação democrática requer, sobretudo, “[...] rever a carga simbólica expressa pelo conjunto dos saberes formalmente veiculados pela escola, perscrutando possíveis efeitos do currículo oculto – que transpõe para a vivência escolar a mesma clivagem de classe que organiza a vida societária em seu conjunto” (BOTO, 2005, p. 789).

Na Educação Infantil se considera que esse momento da segunda geração do direito público passou a existir à medida que se construiu o consenso de que a escola da infância não deve ser igual à escola das crianças maiores e dos jovens; de igual forma, não deve ser a preparação para a escola de ensino fundamental, antecipando suas práticas e suas estratégias de ensino sob a inspiração de que todos são iguais.

As crianças da educação infantil são diferentes das crianças maiores, e de nós adultos, em suas formas de expressão e de viver o mundo, pois temos hoje conhecimento produzido que nos faz entender que as crianças, desde bem pequenas, são capazes; que aquilo que se percebe como falta (de linguagem, de autonomia para andar, comer, comunicar-se, etc.) é o que as caracteriza, e isso é o seu processo de conquista, de aprendizado e de humanização. Não algo a ser superado em sua negatividade, mas algo a ser vivido em sua plenitude como processos nos quais os adultos também se constituem em suas identidades de homens, mulheres, professores ou professoras, pais, mães, tios ou tias, irmãos ou irmãs.

Assim, pode-se considerar que já vivemos essa segunda geração de direito público? Todas as crianças entre 0 a cinco anos e 11 meses estão na escola? Essa escola se diferencia da escola das crianças maiores e dos jovens? Quais são essas diferenças das quais não podemos abrir mão? Pensamos que ainda não... pois temos crianças que ficam confinadas a maior parte do dia em *salas de aula*, ou que ficam expostas diariamente a longas horas de televisão/vídeo, ou que são negligenciadas em suas demandas por afeto e cuidados em função de origem de raça, ou de classe social, ou mesmo de seu contexto de origem (filhas de famílias não parentais, não convencionais, por exemplo, de casais homossexuais, ou de mães com filhos de múltiplos parceiros, ou criados pelos avós, ou exclusivamente por um adulto – homem ou mulher, ou mesmo por sua aparência física).

Para a efetivação dessa geração de direito público à educação infantil, especialmente como um direito universal, de qualidade e de forma mais equânime, ainda é necessário habilitar a escola e os docentes e demais agentes educativos a terem consciência das armadilhas que são tecidas no próprio formato da instituição escolar e que expressam, por vezes, teorias e suas ideologias do dom, do mérito, da carência ou da privação cultural, de anormalidade e deficiência.

3. A produção da política para a educação infantil – avanços, retrocessos e desafios

Como o campo da educação inscrito no campo dos direitos vivencia constante tensão e disputas, ele sofre, então, constantes influências e também visa influenciar a produção das políticas públicas. Todavia, a partir desse ponto, é possível identificar um dos maiores desafios para a consolidação da educação infantil como um direito social e educacional das crianças capaz de comprometer, inclusive, esse segundo patamar e, por conseguinte, a sua consolidação como direito social.

Se, por um lado, tem-se o reconhecimento de que toda e qualquer criança tem o direito de frequentar espaços de educação coletiva desde a mais tenra idade, independentemente de sua condição social, de sua classe, de sua etnia e religião ou de seu contexto social (ribeirinha, indígena, assentada urbana ou rural, filha de agricultores), por outro lado, permanece a dificuldade de estender esse direito de modo igualitário e equitativo dentro da própria etapa da educação infantil, também em função da cisão entre os segmentos creche e pré-escola.

Rosemberg, em 2012, alertou para a discriminação que as crianças menores de três anos sofrem em relação ao acesso às vagas no segmento *creche* da educação infantil. Segundo a autora, ao analisar o desenrolar das últimas décadas, houve

uma cisão nas trajetórias da creche (para atender crianças de até 3 anos de idade) e a da pré-escola (para as crianças de quatro a cinco anos e 11 meses), a despeito de sua integração legal. Para a autora, tem havido um crescente fortalecimento da institucionalização e da formalização da pré-escola, que também a tem aproximado da formalização do ensino fundamental, o que, segundo ela, é como se a pré-escola estivesse perdendo o prefixo pré, deixando de ser educação infantil e entrando no modelo do ensino fundamental. Enquanto isso, a creche e as crianças pequenas de 0 a três anos têm enfrentado muitas dificuldades e entraves para se integrar ao sistema educacional e obter reconhecimento, visibilidade e prestígio social, e a garantia dos recursos que a financiam.

A autora sustenta que o Brasil contemporâneo é, pois, marcado por uma tensão que se reflete, entre outras, nas políticas e práticas de educação infantil, particularmente nas da creche: de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos a todas as crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades entre as idades e os diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania (ROSEMBERG, 2012).

Isso alerta para uma situação em que, se existe o direito à educação infantil, esse direito não está sendo estendido igualmente a todas as crianças. Rosenberg (2012, p. 2012) sustenta, assim, sua tese de que “[...] a fase da criança pequena, a de 0 a 3 anos, constitui um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmico e político, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais.”

Pode-se afirmar, com base nessa proposição, e inspiradas em Bobbio (apud BOTO, 2005, p. 779), que os desafios da educação infantil contemporânea colocam em risco sua consolidação como direito social à medida que não tem conseguido garantir igualdade às vagas de maneira verdadeiramente democrática, uma vez que ainda há desigualdade no acesso à educação, e essa é tanto mais notável conforme o nível socioeconômico, a raça, a região e o local de moradia da pessoa, mostrando-se particularmente gritante com respeito à idade (ROSEMBERG, 2012). A autora afirma que o Brasil não é um país pobre, e sim que a riqueza material e simbólica produzida pelos brasileiros é desigualmente distribuída entre os diferentes segmentos sociais: o percentual de pobres é mais intenso nas regiões Norte e Nordeste, em zona rural, entre pessoas que se declaram pretas, pardas ou indígenas e entre crianças. Assim, apesar de a população de crianças de 0 a seis anos de idade diminuir em decorrência da queda de natalidade e do aumento da esperança de vida na população, seus indicadores sociais ainda são insatisfatórios (ROSEMBERG, 2005).

Além disso, também é preciso continuar afirmando concepções e práticas que tratam as crianças como produtoras de culturas, uma vez que é corrente a concepção de que a criança é sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com

adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (Parecer nº CNE/CEB nº 20/2009, p. 6-7) (BRASIL, 2009).

É imperioso, portanto, reconhecer que ela – a criança – faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, e reconhece que tais ações são a expressão de modos próprios de se relacionar com o mundo – físico e social. A criança também cria e faz uso de formas específicas, desenvolvidas por esses sujeitos de pouca idade à medida que interage com as condições materiais e simbólicas a que se chama cultura, apropriando-se do que já existe, bem como criando e produzindo formas próprias, que podemos denominar culturas infantis. E que são pouco a pouco incorporadas pelo mundo adulto e transformadas pelas crianças em novas formas de se relacionar com esse mundo, apropriando-se da complexidade e da cultura mais elaborada.

Esses *Saberes* não são, portanto, universais, mas saberes situados nas culturas as quais as crianças pertencem e que lhes situam na produção simbólica e material, lhes orientam em práticas cotidianas e nos seus aprendizados, e são por elas produzidos à medida que se apropriam, desenvolvendo sua pertença e deixando suas marcas como gerações em interação, em diálogo.

4. Pensar a infância da educação: dos saberes e da educação intercultural e das relações étnico-raciais na Educação Infantil

Há duas questões centrais quando se trata de crianças negras e indígenas no contexto da Educação Infantil. A primeira delas se refere a um propósito de resistência, ou seja, de cultura de resistência, que no seu bojo principal visa *reinscrever* no imaginário social uma figura outra destituída da figura distorcida criada pela cultura colonialista. Pautamos em Edward Said (2011, p. 369), que cita Fanon e diz o seguinte: “O colonialismo não se contenta apenas em manter um povo em suas garras e em esvaziar o cérebro do nativo de qualquer forma e conteúdo [...]”; de uma forma perversa, “[...] ele se volta para o passado do povo, e o distorce, o desfigura e o destrói.” Por isso, a noção de *reinscrição* de imaginário é fundamental na formação crítica e estética de crianças cujos grupos étnicos e raciais enfrentaram as violências coloniais e de colonialidade nas suas histórias e culturas.

Outra questão fundamental se refere às relações pautadas no racismo⁶ e na discriminação racial que intensivamente agride as crianças negras e indígenas.

6 O racismo simbólico é diferente do racismo estrutural. Sobre a questão, ver Pinho (2010).

Destaca-se aqui, que apesar de toda a legislação⁷ educacional brasileira ser pautada na diversidade cultural, as pesquisas referentes a esses temas no contexto de Educação Infantil pontuam que as crianças negras e indígenas enfrentam um ambiente hostil a seus modos de ser; que há mais relações de afeto e acolhimento com as crianças brancas do que com as negras; que há a negação da diversidade étnico-racial brasileira e a minimização do problema de racismo na escola, conforme Cavalleiro (1999), Silva (2002) e Luciano (2006).

Essas pesquisas indicam que prevalecem, no contexto de educação de crianças pequenas, práticas⁸ de professores que guardam a concepção da diversidade étnico-racial criada na hierarquia de valores das *raças* na qual a estética busca nas sutilezas valorizar a cultura *branca*, e não a diversidade. Dessa forma, as crianças negras e indígenas, por vezes, negam pertencer a essa escola, pois as suas identidades, já muito diluídas no contato colonial, permanecem corroídas no processo contemporâneo de escolarização formal. Vista por outro lado, a criança, como produtora de cultura e sujeito de direitos, deve e tem o direito de frequentar espaços de Educação Infantil que valorizem suas histórias.

A ideia de *recontar*, ou se compreender de outro lugar que não o contado pelo colonizador, está no cerne dos estudos das relações étnico-raciais e da concepção de crianças como produtoras de suas culturas e histórias. Visa, acima de tudo, preencher aquele lugar vazio colonial, como se diz em Fanon (2008), do povo que sofreu com a colonização moderna. As crianças negras e indígenas (latinas), para ter uma compreensão de si a partir de quem faz história e têm um lugar, precisam conhecer a história da humanidade contada a partir dos seus intelectuais (anciões, professores, mães, caciques, lideranças, poetas, músicos, artistas, etc.). Não importa o campo de saber e fazer do intelectual, o importante é fazer as crianças se sentirem sujeitos encarnados que vivem momentos históricos em conexão com seus antepassados e cosmologias próprias de seu povo.

A proposta da interculturalidade nos parece plausível para desenvolver conhecimentos críticos, éticos e estéticos condizentes com a diferença e a diversidade cultural. Enfatiza-se que, ao abordar os conhecimentos do currículo

7 A Lei nº 10.639/03 e 11.645/08, ambas, alteram os artigos 26-Ae 79-B da LDBN/96, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas em todos os níveis de ensino. Também citamos o importante documento da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004).

8 A escola de Educação Infantil, ao ensinar a partir de um currículo dito *neutro*, sem pretensões *políticas*, ensina do lugar da universalização da cultura branca (eurocêntrica), cuja identidade de enraíza no território nacional e as crianças são vistas como cidadãs abstratas, livres de suas identidades étnicas e raciais. Esse currículo não queremos para as crianças brasileiras.

escolar pautado na diversidade cultural, busca-se o diálogo entre as diferentes culturas e desmitificam-se os estereótipos raciais que levam à intolerância e à discriminação racial. Considera-se, desse ponto de vista, que as identidades das crianças negras e indígenas estão em constantes processos de construção e abertas para dinâmicas e compreensões de si.

A Interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos diferentes, trabalhando conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrenta-los. (CANDAUI, 2003, p. 19).

A educação intercultural na Educação Infantil preconiza que o espaço é geográfico, mas acima de tudo é político, uma vez que ali ocorrem *relações de fronteiras* nas quais as culturas estão em constante processo de mudança. O potencial da interculturalidade e da Educação Infantil para a diversidade se pontua nas noções de criança como produtora de cultura e na relação de alteridade de infância.

O sentido de crianças produtoras de culturas se compreende como Grandó (2009), para quem as identidades são negociadas, pois as crianças são dotadas de um *capital simbólico cultural* e, portanto, capazes de se envolver, se compreender nas relações com outro, mas sem perder de vista as tradições que a constituem como fundamento primeiro e lugar de si a partir do qual se fazem contatos, mas retornam a si em constante processo de mudanças, sem se negar; ao contrário, o processo de conhecer implica o reconhecer-se como sujeito de valor que faz história e produz cultura.

Crianças como produtoras de culturas criam sentidos de pertença que são expressos nos gestos, na línguas que falam, nas roupas que usam, nos modos de brincar. Há um saber-fazer corporal que é expressão de significados a partir do qual se fazem usos do corpo para produzir brinquedos, manipular objetos, interagir com a natureza, a água, a terra, as árvores, os animais, etc. Por esse motivo, o currículo da Educação Infantil deve considerar as diferentes tradições culturais das quais as crianças são originárias; por isso, ele não pode ser previamente definido, deve acontecer no encontro entre as famílias (povos), crianças e docentes (BARBOSA, 2009).

Segundo o entendimento preconizado por essa autora, os conteúdos da Educação Infantil são práticas sociais e linguagens, sendo que:

As linguagens são saberes da ação: simbólicos; expressivos, científicos, artísticos e tecnológicos que demonstram a capacidade humana para falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamentos e experiências independentemente do conhecimento formal das disciplinas sistematizadas, hierarquizadas e lineares. (BARBOSA, 2009, p. 85).

As práticas sociais e as linguagens que constituem as identidades estarão na Educação Infantil como espaços e relações de fronteira. Emprega-se o termo fronteira como “[...] espaços de contato e intercâmbio entre populações, como espaços transitáveis, transponíveis nos quais se estabelecem formas diversas de trânsito de conhecimentos, tradições, organizações, familiares, religiosas, afetivas, etc.” (GRANDO, 2009, p. 42).

No que se refere às práticas sociais como linguagens, vale lembrar que há uma diversidade de saberes de infância que só poderão ser vividos a partir dos significados que podem transcorrer nas experiências de cada criança, individual e coletivamente situadas. Dessa forma, o conceito de prática social advém da compreensão de que elas são vividas e compreendidas como linguagens no sentido amplo, que abarcam as noções de cuidado, a higiene, o corpo, as técnicas corporais, os desenhos, o teatro, o banho de rio, os passeios na floresta, nas aldeias, nos bairros da cidade, enfim, o cotidiano das crianças na Educação Infantil será repleto de compartilhamentos de diferentes saberes.

O sentido de alteridade da infância reconhece na criança um outro radicalmente diferente. Nessa perspectiva, o docente não constrói uma imagem de infância *a priori*, mas a partir do encontro, da experiência com a criança, pois na medida em que se aproxima como aquele que já não sabe tudo, se encontra cara a cara com um enigma, “[...] uma verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido, o qual não pode ser apropriado” (LARROSA, 2010, p. 197). E Larrosa ainda corrobora esse entendimento ao afirmar que “[...] não se tem uma imagem da infância, mas uma imagem a partir do encontro com a infância. Isto é, na medida em que esse encontro não pode ser medido por saber e nem apropriado por nosso poder, mas como um autêntico enigma que se revela na experiência [...] (2010, p. 197).

Nossas verdades não serão as diretrizes exclusivas de práticas com crianças idealizadas, deslocadas de seu *ethos*, mas é preciso avançar nas concepções segundo as quais, quando se trata de crianças indígenas e negras, os processos de educação jamais se desconectarão da cultura dessas pequenas crianças, caso contrário, repetiremos o histórico processo de desaparecimento da sua diversidade cultural. Dessa feita, o diálogo da Educação Infantil com a diversidade étnico-racial se pauta, acima de tudo, no respeito à diferença.

O currículo pensado a partir do encontro com os sujeitos da educação será esses *espaços* de traduções culturais. A tradução cultural vem etimologicamente do latim e significa “[...] transferir; transportar entre fronteiras [...]”, sendo que, em termos de organização do currículo, os docentes atuarão em uma zona de “[...] recontextualização pedagógica [...]” e de “[...] gestão da heterogeneidade” (CORTESÃO; STOER, 1997, p. 2-3), cujo objetivo é a produção, pelo professor, de um conhecimento multirreferencial e da capacidade de “[...] atravessar fronteiras [...]” – ferramentas capazes de concretizar a interface da educação intercultural – na qual a gestão da diversidade se concretiza. As crianças, por sua vez, terão a oportunidade de fazer processos de traduções, pois pertencem a dois mundos (ou mais) ao mesmo tempo, assim sendo, estamos tratando de múltiplas infâncias. E, dessa forma, a educação de crianças deve propiciar um caminhar no qual elas vão e voltam bem: sem rupturas com suas práticas sociais, sem negação de suas identidades, sem sofrer processos de discriminação racial e cultural. Ao mesmo tempo, deflagrarão outros processos de pertencimento e de constituição de suas múltiplas identidades.

Retomando as questões de diversidades, saberes de infância e Educação Infantil, destacamos que o diálogo se pauta no currículo, nas práticas e nas relações, mas que o diálogo deve funcionar, conforme pontuado anteriormente, também no plano estrutural e material das crianças negras e indígenas que vivem em situações de precariedade material.

Nesse sentido, a Educação Infantil tem a incumbência de dirimir as desigualdades sociais que atingem sobremaneira essas crianças. De que modo? Talvez uma alternativa seja a conexão de redes interinstitucionais na garantia de direitos, ou seja, a escola de educação infantil trabalhar conectada com outros setores da sociedade, como do Esporte e Lazer, Saúde, Segurança Pública, Serviço social, Psicologia, etc. Uma articulação de rede coesa a fim de garantir os direitos da criança e do adolescente seria talvez uma alternativa de diálogo e de uma sociedade mais justa com a diversidade de crianças e de infâncias brasileiras e paraenses.

Referências

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares– Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil (Relatório). MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº. 20/2009**, de 11 nov. 2009, Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases** - Lei 9394/96. Presidência da República. Brasília, DF. 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11697170/lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> Acesso em: 21 out. 2016.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Brasília, DF, 1996. Acesso em: 7 de set. 2016.

_____. **Parecer N.º CNE/CP 003/2004** de 10 mar. 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação básica. **Resolução Nº 5**, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 dez. 2016.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual crítico dell'asilonido**. Milano: Franco Angeli, 1989.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 7 dez. 2016.

CANDAU, V. M.; KOOF, A. M. N. S. e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Cultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2006.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; 2005

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2011.

CORTESÃO, L.; STOER, S. Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, Portugal, n. 7, 1997.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: Editora da UFBA. 2008.

GRANDO, B. S. Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e a constituição da identidade. In: GRANDO, B. S. (Org.). **Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p.19-51.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

PINHO, V. A. **Jovens negros em processo de “ressocialização”**: Trajetórias de vida e escolarização. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

PINHO, V. A.; OLIVEIRA, A. C. (Coord.). **Relatório final do diagnóstico rápido participativo: enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes no município de Altamira**. Altamira: [s.n.], 2012.

PINHO, V. A. de; PINHO A. M. de; GRANDO, B. S. A Infância e a criança: os diferentes modos de ser nas realidades da Transamazônica – PA. In: PINHO, V. A. de; Lopes R. (Org.). **Educação para a diversidade: experiências inovadoras na formação docente**. Curitiba: CRV, 2016.

ROMEU, G.; PERET, M. Pelos quintais do Xingu. In: PINHO, V. A.; OLIVEIRA, A. C. (Org.). **Direitos Infanto-Juvenis e Violência Sexual em contexto de Grandes Obras: reflexões e perspectivas**. Belém: GTR, 2014.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre a infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. **Educação Infantil, Igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. CEERT, 2012. p. 11-46.

_____. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, 2001.

_____. Childhood and social inequality in Brazil. In: PENN, H. (Org.). **Unequal childhoods: children's lives in the south**. London: Routledge, 2005. p. 142-170.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 141, p. 693-728, 2010.

SILVA, V. L. N. da. **Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis** – suas implicações no cotidiano educacional da criança negra. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Recebimento em: 20/01/2017.

Aceite em: 29/03/2017.

Educação Infantil como espaço narrativo: o caso da proposta pedagógica do município de Cuiabá

Children's Education as narrative space:
a pedagogical proposal case in the municipality of Cuiabá - MT

Naiara dos Santos NIENOW¹
Sandra Regina Geiss LORENSINI²

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar uma inicial discussão acerca de um dos elementos centrais da Proposta Pedagógica de Educação Infantil de Cuiabá (2009) - o espaço narrativo, que dentro da referida proposta, se traduz em uma possível orientação teórico-metodológica para o trabalho pedagógico, em especial nas creches do município. Pode-se afirmar que, juntamente com outros elementos da proposta, se traduz em uma proposição singular de educação à criança pequena do município, o que permite pensar novos rumos da política socioeducativa para infância na perspectiva do protagonismo local dos sujeitos da educação - crianças e adultos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Proposta Pedagógica. Narrativas.

Abstract

This article aims to present an initial discussion about one of the central elements of the Pedagogical Proposal for Children's Education in Cuiabá (2009) - the narrative space translates into a possible theoretical and methodological guidance for the pedagogical work in day care centers across the city. It can be said that, along with other elements of the proposal, the research translates into a unique proposition of education to young children in the municipality, which suggests new directions in social and educational politics for children in the view of the local leadership of the educational subjects - children and adults.

Keywords: Children's Education. Pedagogical Proposal. Narrative.

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN/IE/UFMT). Docente do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná. Endereço: Rua Rio Amazonas, nº 351 - Bairro Jardim dos Migrantes, Ji-Paraná/ RO, CEP: 78960-000. Tel.: (69) 3416-7900. Email: <naiara.nienow@gmail.com>.
 - 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN/IE/UFMT). Docente do Departamento de Ensino e Organização Escolar da UFMT. Endereço: Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367 - Bairro Boa Esperança. Cuiabá/MT. CEP: 78060-900. Tel.: (65) 3615-8430. Email: <sandrageisslorensini@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/2	p. 639-655	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Introdução

Pensar em propostas pedagógicas para a Educação Infantil no mundo contemporâneo em diálogo com a realidade, num contexto cultural em particular, se apresenta como um triplo desafio, uma vez que há que considerar: a) as culturas infantis que são próprias desse lugar; b) as diferentes realidades e processos de institucionalização da infância que se efetivaram historicamente no cenário nacional e local; e c) a vivência do protagonismo político³ dos sujeitos que são responsáveis pela materialização das normativas educacionais nos centros de educação infantil.

Segundo estudos apresentados por Ariès (1981), Qvortrup (2010, 2014), Gimeno Sacristán (2005) e Sarmiento (2007), a história da institucionalização da infância ocorreu sob a argumentação do tutelamento. Inclusive, esse foi o mesmo princípio que marcou a gênese do conceito de infância nas sociedades ocidentais no início da modernidade.

Essa interpretação de cuidado associado à proteção e controle orientou as ações dos adultos com as crianças em diferentes espaços e, como consequência, ocultou a imagem social da criança como sujeito ativo e cidadão de direito com potencial para realizar ações participativas e cooperativas.

No Brasil, se até muito recente a criança pequena de até seis anos permanecia quase que restritamente na esfera privada e no convívio da família, em que ações informais, singulares e heterogêneas eram estabelecidas no que diz respeito ao seu cuidado e educação, foi a partir da ampliação de políticas públicas, orientações legais e mudanças sociais, que se instala um movimento de pensar espaços coletivos como direito da criança e da família, espaços de convivência e trocas simbólicas, de inserção cultural, de afetos, de constituição de identidades infantis.

Para pesquisadores como Kuhlmann Júnior (1999), Nunes e Corsino (2012), historicamente, há uma diferenciação de práticas sociais estabelecidas nas instituições de atendimento à criança da primeira infância, ou seja, para crianças ricas a educação, às pobres o cuidado. Para além dessa distinção, a institucionalização da infância vai tomando diferentes contornos em que ora se estabelece um trabalho assistencial, de guarda, por vezes disciplinar e coercitivo com as crianças, ora dinâmicas pensadas como preparo para o futuro, como

3 Para Arendt (2009, p. 34, grifo do autor) “[...] de todas as atividades necessárias e presentes nas comunidades humanas, somente duas eram consideradas políticas e constituintes do que Aristóteles chamava de *bios politikos*: a ação (*praxis*) e o discurso (*lexis*) [...]” Portanto, a definição de protagonismo político que é atribuída nesse texto se refere à ação e aos discursos dos sujeitos que atuam nas instituições de educação infantil.

possibilidades de emancipação pela educação, e mais recentemente, um direito da família e da criança. Kramer (2003) alerta que essas diferentes identidades da educação infantil circulam e convivem simultaneamente nas creches e pré-escolas, de modo que antigas e novas práticas propagam-se nos espaços da educação da criança, definindo finalidades e ações para essas instituições. Algumas delas tendem a implementar processos de escolarização e preparação para o ensino fundamental, outras o assistencialismo, em que cuidar crianças se traduz em atividades básicas de higiene, alimentação e sobrevivência.

Das dinâmicas socioeducativas que circulam nas creches e pré-escolas emerge a necessidade de pensarmos em sistemas educativos que tenham possibilidades concretas de produzir pessoas de pensamento, de sentimentos e de práticas (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016). Requer a busca de um trabalho pedagógico que evidencie o desenvolvimento humano culturalmente mediado, em condições concretas para ocorrer, disponibilizando à criança o acesso aos bens culturais de diferentes formas, evidenciando propostas de desenvolvimento e aprendizagens.

Nesse sentido, se faz necessário pensar propostas pedagógicas concretas que apontem caminhos a serem trilhados por todos aqueles (adultos e crianças) que estão envolvidos, tornando-os autores desse processo. Uma proposta pedagógica traz, em sua essência, um projeto político de sociedade, de educação e cultura. Podemos dizer: um documento de identidade que, pensado para a infância, necessita garantir uma real diversidade de trabalho pedagógico no âmbito das unidades educativas.

Para conhecer os significados em torno da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município de Cuiabá e como suas orientações circulam nos contextos das unidades de creches, estudos recentes têm sido realizados, tais como: *Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar* (ALVES, 2013), *Berçário como lugar: significações segundo profissionais de educação infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá* (SILVEIRA, 2013) e, mais recentemente, a pesquisa, em andamento, intitulada *Educação Infantil como espaço narrativo: o problema da adesão a um projeto representacional e o compartilhamento de significados por professoras de creche de Cuiabá-MT* (LORENSINI, 2016). A partir da articulação teórica entre Arendt (1968, 2008, 2009), os estudos da infância (QVORTRUP, 2014; SARMENTO, 2007; FERREIRA, 2004; CORSARO, 2011) e a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1996, 2006, 2009, 2010), o presente texto ressalta questões importantes para discutir os rumos da política socioeducativa para infância na perspectiva do protagonismo local.

A educação infantil como espaço de participação

A participação é o direito fundamental da cidadania e, por isso, a ação mais legítima da visibilidade cívica da criança no *mundo comum*. Interpretada como fruto de um processo de vivência, condicioná-la a um critério etário distancia fatalmente a experiência concreta para sua apreensão. Portanto, para entender o significado de participação política da criança, é importante, primeiramente, esclarecer o que se entende por sujeito político e cidadania.

Para Arendt (2009), o ser humano é definido como um sujeito político tendo em vista que, “[...] um homem não pode viver fora da companhia dos homens” (ARENDR, 2009, p. 33). Essa afirmação da autora é fundamentada em Aristóteles, que atribuiu o termo política ao resultado da criação da cidade-estado. É nesse espaço que a existência do cidadão passou a pertencer a duas ordens: a vida privada e o *biospolitikos*, ou, o que é comum.

De todas as atividades necessárias e presentes nas comunidades humanas, somente duas eram consideradas políticas e constituintes do que Aristóteles chamava de *biospolitikos*: a ação (*práxis*) e o discurso (*lexis*), dos quais surge a esfera dos negócios humanos que exclui estritamente tudo o que seja apenas necessário ou útil. (ARENDR, 2009, p. 34).

Ou seja, o significado de ser político, o ato de viver numa *polis*, requer a ação de resolver tudo mediante palavras e persuasão, e não mais pela imposição física e violência. A referência na filosofia clássica também ajuda a esclarecer certa confusão a que o termo política também tem sido equivocadamente interpretado na democracia moderna.

Dentre elas, o entendimento da participação política do cidadão limitada ao poder do voto. Para os estudos da infância, essa é a questão que tem sido apontada como a causa principal do afastamento das crianças de vivências políticas (QVORTRUP, 2014; SARMENTO, 2007). Tal interpretação nega, naturalmente, a compreensão da criança como cidadão de direitos, ator social e, portanto, com competência política.

Sarmento (2007) destaca que a formação de cidadãos é na realidade um frágil substituto à cidadania plena que justificou os processos de disciplinamento da infância e da ordem social dominante de modo geral. Nesse sentido, fazer a defesa da imagem de cidadão de direitos associada à criança não significa igualá-la aos adultos, ou obrigá-la a assumir um papel que cabe aos adultos, mas estabelecer princípios para uma cultura de responsabilidade recíproca, entre crianças e adultos, sobre as questões que envolvem o mundo comum.

Os estudos da infância têm enfatizado a necessidade de reinterpretar os vínculos sociais entre adultos e crianças como uma forma de ampliar a noção de cidadania na infância.

A redefinição da cidadania da infância é o efeito conjugado da mudança paradigmática na concepção de infância, da construção de uma concepção jurídica renovada, expressa sobretudo na Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, e no processo societal de ampliação das formas de cidadania, a partir de uma ação assertiva e contra-hegemônica, em que tem lugar nomeadamente agentes e ONGs centradas na infância. (SARMENTO, 2007, p. 41).

Essa redefinição também passa por uma reinterpretação da noção de poder na sociedade, que ainda é pautada na força gerontocrática. Essa é a base que sustenta a relação entre adultos e crianças no modelo atual de sociedade e, ao questioná-lo, abre-se uma possibilidade para o reconhecimento da participação.

Porém, não se trata de criar um espaço artificial no qual a criança seja protegida das contradições do mundo do adulto. O reconhecimento da importância da ação participativa também inclui mostrar a ordem que está posta e a necessidade de reinventar novas lógicas capazes de estabelecer relações mais justas com as crianças, bem como com os demais grupos da sociedade que, assim como elas, compartilham da mesma expressão de poder.

Para Arendt (1968), a educação deve se comprometer com o bem comum e a continuidade do mundo. Assim firmado o seu papel social, a instituição de ensino é capaz de estabelecer uma aliança entre o novo e o velho, sob princípios emancipatórios.

Além do aspecto *novo* que caracteriza as crianças como recém-chegadas no mundo, a autora também faz referência ao conceito de estrangeiro. Para Arendt (1968), as crianças, assim como os estrangeiros, chegam num lugar que é desconhecido e ambos são marcados pela experiência da necessidade de aprender uma nova língua.

O domínio da língua é determinante para a participação do estrangeiro no mundo. Um mundo que é novo para ele. Nesse sentido, os centros de educação infantil e as escolas são instituições que podem diminuir o estado de estranheza no mundo e possibilitar às crianças a sua participação no mundo comum.

Portanto, o adulto, responsável pela educação da criança, não pode restringir-se à ação de transmissão de informações, mas precisa dizer à sua maneira, revelando a sua relação singular com os conteúdos. Por isso, o papel docente não é apenas mostrar o mundo, mas se comprometer com o mundo.

Para alcançar o estado de compreensão das coisas, Arendt (2008) atribui importância à narrativa e à experiência. Para a autora, a narração apresenta articulação com o pensamento político. A ação política é revelada na linguagem da narratividade, seja pela estória ou pela história.

Kristeva (2002) destaca que, para Arendt, a narratividade, em conjunto com a pluralidade e a natalidade, configuram as três facetas da ação humana. Por isso, o significado comum capaz de unir a escola, a criança e a sociedade é a narrativa conjugada na sua ação criativa que se compromete com o mundo e com a vida, capaz de alimentar princípios e valores firmados no bem comum.

Por conta desse compromisso de responsabilização recíproca pelo mundo comum, firmados entre crianças e adultos, ambos diversos, de expressões identitárias, a Educação precisa fortalecer seus laços com a tradição e a autoridade.

Adultos e crianças estão em posições diferentes na vida. Por ser mais velho no mundo, o adulto tem uma posição mais favorável para fazer as escolhas em comparação com a criança, por isso, ele não deve ficar refém das escolhas dos mais novos. O adulto não pode abrir mão de sua autoridade e, por outro lado, essa autoridade não pode ser construída a partir de práticas autoritárias. É necessário ouvir as crianças e possibilitar o protagonismo delas, sem cair na relação de dominação imposta pela intimidação e imposição, que são características do autoritarismo.

Para Arendt (1968), a autoridade é a responsabilidade pelo mundo. No contexto da educação, a autoridade deve ser espelhada na imagem do professor, pois além dele ter a competência em ensinar os conhecimentos para os outros, também está mais tempo nesse mundo. Portanto, é no exercício do diálogo com a criança que o adulto poderá elaborar expressões da autoridade que se responsabilizem pelo bem comum a partir de vínculos sociais emancipatórios.

Orientado pelo conceito de narrativa (ARENDR, 2008) em diálogo com a criança, Andrade (2007) propõe que as escolas possam ser pensadas a partir da noção de espaço narrativo⁴, pois assim, elas terão uma possibilidade de construir sentidos e significados que sejam próprios da expressão de vida daquele lugar. Assim fortalecida, a escola é capaz de se fazer ouvir no diálogo com as políticas nacionais e internacionais da educação, orientando o discurso pela lógica inversa na qual ele tem sido construído nos últimos anos.

4 Espaço narrativo pode ser entendido como um espaço aberto para o desenvolvimento de atividades imprevisíveis de eventos, que se colocam disponíveis para o exercício de criação, cujo produto pode ser objeto de interpretação ou ponto de partida para outras invenções. Já o potencial linear dos lugares permite apenas uma possibilidade de uso; sua ocupação caracteriza-se pela repetição de sequências de atos previsíveis e preestabelecidos (SENNETT, 1990).

Essa interpretação do espaço de aprendizagem apresentado por Andrade (2007) mostra uma possibilidade de inscrição da criança como sujeito autorial; sendo assim, também permite o reconhecimento da visibilidade social da criança.

Portanto, mais do que ensinar o valor da participação para a construção de uma vida comum, é necessário que os adultos ofereçam espaço para a sua vivência, inclusive dele junto às crianças.

Uma forma importante de garantir o exercício da participação é a interação social da criança, tanto com o mundo do adulto como com o mundo da criança. Portanto, é nas interações sociais que os processos de negociação, participação e aprendizagem social são vivenciados e, também, são esses elementos, conforme destaca Ferreira (2004), que vão compor a gênese e a produção das culturas infantis locais.

Outro termo que Ferreira (2004) destacou foi o da criança como agente social. Esse termo é apresentado pela autora a partir da definição de Corsaro (2011), que interpreta a criança como um agente ativo e coconstrutor do processo de desenvolvimento. Portanto, as crianças não são sujeitos passivos da cultura, mas agentes ativos de transmissão cultural que participam de rotinas que são estruturadas na vida cotidiana dos sujeitos.

O significado de educação segundo a teoria histórico-cultural

Para Vigotski (2000), quando o educador está diante de uma criança, ele não está apenas diante de uma criança, mas da expressão humana que é fruto de um contexto cultural e de um processo histórico e social com possibilidades infinitas de se expressar, para além do que se é no momento presente.

Isso explica porque a teoria histórico-cultural, ao contrário de outras teorias sobre a aprendizagem, defende que a educação precisa estar focada na instrução e não no desenvolvimento da criança. Segundo o autor, a instrução é interpretada como a chave de acesso para herança cultural, assim como para instrumentalização do sujeito, que, a partir da sua consciência e vontade, poderá mobilizar e expandir os processos de criação.

Além disso, a teoria também destaca o papel central da sociabilidade como ação que fundamenta os processos de instrução e desenvolvimento do humano. É o encontro com o outro e a partilha de conhecimentos e técnicas que impulsionam o ser humano para além do que é no momento imediato. Por esse motivo, a teoria se concentrou em entender como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores (VIGOTSKI, 2000).

Foi a partir dessa interpretação do ser humano como sujeito histórico-social

que Vigotski construiu a ideia de instrução pautada na valorização da capacidade de acumulação e transmissão de experiências.

Por esse motivo, para Vigotski, a educação é:

[...] entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado. (2009, p. 72).

Essa afirmação é pautada na relação de ensino que reconhece a criança como sujeito ativo e o professor como o mediador da cultura que constrói uma prática docente significativa para o grupo específico de crianças que está sob sua responsabilidade. Ou seja, a atuação docente é firmada numa relação de aproximação com a criança e seu universo de interesse. Assim caracterizado, os centros de educação infantil, por sua vez, também devem ser assumidos como instituições que dialogam com a cultura ao propiciarem condições para a participação das crianças em seus meios.

Esse ideal de educação e prática docente assume um papel de diálogo entre as demandas que são próprias do trabalho pedagógico e os interesses das crianças. Assumir essa postura significa que o educador deve estar predisposto, primeiramente, a conhecer o grupo de crianças com quem irá trabalhar e, a partir de suas observações, construir o percurso pedagógico que é apropriado para aquele grupo específico. A partir dessa discussão, arrisca-se a afirmar que a teoria histórico-cultural se opõe à padronização e homogeneização dos processos pedagógicos que se distanciam das especificidades locais.

Vigotski (2010), ao analisar a função do processo pedagógico, argumenta que ele tem lugar central no trabalho elaborado para a instrução da criança. Portanto, ele não pode organizar-se de modo espontâneo, quer dizer, é necessário que o processo seja intencional e o educador precisa ter clareza da sua ação. Uma das ações que o autor destaca refere-se à necessidade de explorar “[...] os problemas do desenvolvimento intelectual da criança e das relações deste desenvolvimento com a instrução escolar” (VIGOTSKI, 2010, p. 263).

Segundo Vigotski (2006), outra questão que envolve o processo pedagógico e que o docente precisa estar atento remete à situação social de desenvolvimento⁵ e às especificidades da criança aprendiz, sendo essas duas entendidas como uma

5 Segundo Vigotski (2006), o termo situação social do desenvolvimento está fortemente ligado ao termo vivência. Esse termo expressa que a situação é diferenciada em cada uma das idades. Ou seja, se observar um bebê e uma criança de sete anos, pode-se perceber que a consciência das próprias vivências é muito diferenciada entre um e outro.

unidade dialética.

É a partir dessa ideia que o autor traz o termo vivência. Prestes (2010, p. 120), citando Vigotski, apresenta esse termo em russo – *perejivanie*, que transmite o seguinte pensamento:

Perejivanie para a criança é exatamente uma unidade simples, relativa à qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou uma especificidade da criança; *perejivanie* é exatamente a unidade da personalidade e do ambiente, assim como está representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa série de *perejivanie* da criança. *Perejivanie* deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade. (PRESTES, 2010, p. 120, grifo do autor).

Portanto, vivência não significa uma particularidade da criança ou do meio, mas a relação entre os dois. É a partir desse termo que Vigotski discute os sentidos diferentes que o mesmo meio pode ter para cada criança de um mesmo grupo. Portanto, o meio não existe em absoluto e, para o educador compreender o desenvolvimento da criança, é preciso conhecê-lo na sua relação com as especificidades de cada aprendiz. Segundo Vigotski citado por Vinha e Welcman (2010, p. 684), é “[...] o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro.”

A vivência que a criança desfruta no espaço da educação infantil é resultado da relação dialética estabelecida entre o meio educacional e as particularidades de cada criança. Por esse motivo, o educador precisa estar atento para o modo como o grupo de crianças vivência esse processo, ao passo que também deve buscar identificar o papel ou o significado do meio para o desenvolvimento da criança.

Ao se opor às atividades escolares que eram produzidas pela pedagogia burguesa/tradicional, o autor questiona as ações estéreis, rigorosas e sem sentido que eram implantadas nas escolas e desvitalizavam o potencial criativo das crianças. Por outro lado, o autor também ressalta que o desenvolvimento da imaginação criadora no contexto escolar não pode ser assumido como uma atividade sem propósito e entregue ao espontaneísmo.

Ao distinguir as atividades de reprodução e criação, o autor oferece pistas para a construção de um processo pedagógico orientado para a potencialização da atividade criadora da criança.

Segundo Vigotski (2009), o ato de criar está relacionado à materialização

de um objeto ou a uma elaboração mental ou afetiva, que é de acesso apenas ao indivíduo que cria. Essa atividade pode ocorrer de duas formas: a reconstituidora ou reprodutiva e a combinatória ou criadora.

A forma reprodutiva/reconstituidora está ligada à memória e consiste em “[...] repetir meios de conduta anteriormente criados” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Ela pode ser a lembrança de um lugar que a pessoa conheceu, o desenho de algo que observou ou a escrita de uma poesia que foi memorizada. O que existe em comum é o fato de não criar nada de novo, mas reproduzir algo que já existe. É na cadência desse movimento que ocorre a conservação da experiência em Vigotski (2009).

A atividade combinatória ou criadora manifesta-se quando a criança esboça para si mesma um quadro do futuro ou do passado. Vigotski (2009) também esclarece que a criação não é privilégio de um determinado perfil humano ou de um gênio, pois

[...] não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. (VIGOTSKI, 2009, p. 15-16).

Ao olhar para a criação como regra, e não como exceção, sem desconsiderar a grandiosidade de alguns gênios humanos que foram capazes de mostrar o ápice da genialidade humana, o autor evidencia que os processos de criação estão presentes, com toda sua força, desde a mais tenra idade. É exatamente nesse ponto que a psicologia e a pedagogia da criança aprendiz devem nutrir suas forças, focar sua atenção na criação infantil, no desenvolvimento e no significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança (VIGOTSKI, 2009).

A instituição de educação infantil tem a função social de instruir, ou seja, proporcionar a transmissão das experiências humanas. Mas, também, deve ser assumida como espaço de criação. É a educação, por sua vez, deve ser uma atividade que impulse, favoreça e possibilite o ato de criação da criança.

Por esse motivo, um espaço educacional só poderá garantir a visibilidade cívica da criança se favorecer a ideia de que a criança se reconheça como sujeito criador. É nessa expressão da genialidade humana que a criança deve se inscrever, e não pelos seus possíveis problemas de aprendizagem ou mau comportamento. Ainda que esses sejam a manifestação mais visível no olhar de alguns docentes.

Por isso, a lei principal da criação infantil não é o resultado, ou seja, a materialização do produto, mas sim o ato de criar. O importante é o trabalho pedagógico possibilitar que elas criem, componham e exercitem-se na imaginação criativa. Também é papel do espaço educacional possibilitar o entrelaçamento

entre os processos técnicos e de criação.

Por fim, considera-se que a reprodução e a criação permitem uma “reelaboração criativa”⁶ por parte da criança. Essas, como atividades orientadoras para o desenvolvimento do trabalho docente, mostram a potencialidade da educação e do espaço da educação infantil para a formação do humano como sujeito capaz de produzir novas formas de vida e atividade. Essa é a inscrição da criança como sujeito autoral e de direito que poderá legitimar a vivência da infância nos espaços públicos destinados a elas.

A proposta pedagógica como espaço narrativo.

A Proposta Pedagógica para a Educação Infantil (CUIABÁ, 2009), desde a sua publicação, tem sido discutida e implementada em creches e pré-escolas do município de Cuiabá, por meio do envolvimento de gestores, coordenadores e professores da rede municipal, juntamente com docentes, acadêmicos de graduação e pós-graduação pertencentes ao Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN/UFMT), envolvidos no *Projeto Rede de Apoio à Educação Infantil: interfaces com a Psicologia e Pedagogia*.

O projeto busca, a partir de encontros, vivências e formações e no exercício de construção coletiva, desenvolver ações interventivas no sentido de concretizar práticas educativas vinculadas aos pressupostos da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do referido município.

Neste processo, as preocupações centrais giraram em torno dos aspectos sustentadores do trabalho pedagógico explicitado na proposta do município de Cuiabá: *narrativa, ludicidade e espaços*, em diálogo com outros conceitos, como desenvolvimento e aprendizagens infantis, vivências, imaginação e criação, cultura e identidade. Interessante destacar que a narrativa, se expressa como um elemento peculiar na proposição do trabalho pedagógico de Cuiabá, que, combinada a outros dois aspectos, como a ludicidade e os espaços, se traduz na dinâmica definida para o trabalho socioeducativo junto às creches e pré-escolas.

Os espaços pensados na proposta remetem à possibilidade de pensar espaços considerados para além de meras estruturas físicas, olhadas apenas nas suas características como grandes ou pequenas, mais ou menos coloridas, cinzentas ou sem cor, mais ou menos organizadas, ou ainda como sistemas naturais ou

6 Segundo Vigotski (2009, p. 17) reelaboração criativa é uma combinação das impressões vivenciadas e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade.

superpostos. Moreira e Souza (2016) esclarecem que espaço se manifesta como elemento constitutivo do trabalho na educação infantil e não meramente pano de fundo para que ele ocorra.

Esclarecem que os espaços indicam formas de conceber o mundo, e, uma vez que estão impregnados de marcas que os constituem, nos dão pistas do que ali acontece, de quem ali circula.

[...] o espaço é um sistema interdependente de formas (objetos) e ações sobre essas (conteúdo), no qual os objetos só podem ser compreendidos na relação com os homens. Nesse sentido, ele não é algo em si mesmo, um elemento externo ou mesmo um produto acabado, mas, ao contrário, ele é aquilo que os sujeitos produzem em relações concretas, circunscritas a um determinado contexto histórico-cultural. (MOREIRA, SANTOS, LORENSINI, 2015, p. 79).

Na perspectiva de Tuan (1983), espaços, por vezes, se traduzem indiferenciados, abstratos, mas, na medida em que significações⁷ emergem por meio das experiências e vivências dos indivíduos, eles se transformam em ambientes na relação adultos-crianças.

Nesse sentido, podemos pensar na necessidade de cada unidade de creche ou pré-escola organizar seus espaços/ambientes, considerando suas realidades, bem como as trocas materiais e afetivas que podem concretizar-se em espaços planejados e construídos para e com as crianças. Assim sendo, as crianças

[...] sempre estão ressignificando os espaços que lhes são ofertados, seja aqueles que nós, adultos, qualificamos como adequados e propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento, seja aqueles que acreditamos ser precários e inadequados para a infância. (MOREIRA, SANTOS, LORENSINI, 2015, p. 79).

É na relação e no diálogo com outras pessoas que ocorre a ação educativa, em

7 Segundo Aguiar e Ozella (2006), para Vigotski, as categorias sentido e significado formam uma unidade dialética tendo em vista que ambas não podem ser compreendidas separadamente, pois possuem dependência recíproca. No campo da Psicologia, o significado pode ser entendido com uma generalização, um conceito. Para Vigotski (apud AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226), “[...] o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, que tem o poder de transformar o natural em cultural.” Portanto, são produções históricas e sociais que “[...] referem-se aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

que a criança tem o direito de participar de espaços/ambiente encorajadores e que contribuam com seu desenvolvimento, nas formas de sentir e pensar (KRAMER, 2012). O modo como se concretiza a dinâmica entre espaço/ambiente-narrativas-ludicidade, indica a necessidade de que essa dinâmica se torne, em alguns momentos do cotidiano das creches, algo intencional, uma vez que as ações, para serem significativas, precisam ser compreendidas e desejadas pelos sujeitos.

Corsino (2012, p. 5) esclarece:

Uma proposta efetiva-se em espaços e tempos, por meio de atividades realizadas por crianças e adultos em interação. As condições do espaço – organização, recursos, diversidade de ambientes internos e ao ar livre, adequação, limpeza, segurança, etc – são fundamentais, mas é pelas relações que os sujeitos estabelecem que o espaço físico deixa de ser material construído e organizado e adquire a condição de ambiente. Assim pelas interações, o espaço se qualifica e se torna uma moldura sobre a qual as sensações se revelam e produzem marcas.

A organização do trabalho pedagógico, baseando-se no trabalho com as narrativas, considera estas como promotoras de identidades e de transformação das tradições, já de que, de acordo com Bruner (apud CORREIA, 2003), o mundo em que vivemos está permeado por regras e recursos da narrativa, que sempre traz consigo histórias individuais ou grupais, compreendendo que o pensamento narrativo é tão importante quanto o pensamento lógico-científico. As narrativas são por ele consideradas como *uma versão da realidade*, em que não existe uma obrigação de caracterizar as histórias na condição de verdadeiras ou falsas. De igual forma, o autor considera que há uma diacronicidade⁸ no modo narrativo.

Estudos mostram que em diferentes espaços/ambientes se inscrevem diferentes vivências e modos de narrar do ser humano. Segundo Vigotski (2009), nas narrativas temos a expressão da experiência vivida, assim como a ideia de que elas realçam a singeleza, a emoção e a força dos relatos.

As narrativas são compreendidas na proposta pedagógica do município de Cuiabá como “[...] uma forma discursiva que envolve tanto o contar estórias quanto histórias de vida e histórias sociais [...]”, e essas são aplicadas “[...] à vida real dos grupos sociais quando estes agem conjuntamente e experienciam suas próprias ações” (CUIABÁ, 2009. p. 46). A referida proposição contribui para a

8 A diacronicidade ocorre pelo passar do tempo, “[...] determinada pelo significado atribuído aos eventos em seu próprio ritmo” (BRUNER, 1991, p. 6).

efetivação de um movimento expressivo da criança que, para além da fala infantil, se dá nas ações vividas nas rotinas e nos espaços das creches e pré-escolas.

Algumas considerações

A proposição de narrativas como possibilidade teórico-metodológica, não se traduz em uma prescrição para o trabalho socioeducativo, mas em orientações básicas para a formulação de ações e dinamização do trabalho. A narrativa como elemento inovador, juntamente com toda a proposição apresentada no projeto, se traduz em um avanço na construção de uma proposta pedagógica para a educação infantil, superando, como diz Haddad (2012), propostas reféns e inconsistentes que herdamos de uma tradição e cisões mal resolvidas, currículos ora evidenciando a preparação para a escola, ora o desenvolvimento infantil.

A proposta de Cuiabá apresenta um exercício de materialização da ação pedagógica ativa que se compromete com a valorização das culturas infantis locais, e também assim, inscreve uma prática propositiva e colaborativa que se desvencilha da relação passiva diante das políticas nacionais. Em sua proposição, o protagonismo político de educadores, diretores e coordenadores pedagógicos mostra que é possível ressignificar a política educacional para a primeira infância nos espaços que atuam, bem como subverter a ideia inicial de institucionalização da infância.

No exercício da pesquisa intitulada *Educação Infantil como espaço narrativo: o problema da adesão a um projeto representacional e o compartilhamento de significados por professoras de creche de Cuiabá-MT* (LORENSINI, 2016) evidenciou-se, a partir de uma primeira análise, que a circulação das narrativas nos espaços de algumas creches envolvidas na pesquisa aparece e se concretiza quase que exclusivamente a partir da contação de histórias das professoras para as crianças, com a utilização de livros infantis. O cenário aponta para o protagonismo do adulto em detrimento do protagonismo da criança, uma vez que essas narrativas se traduzem em momentâneas realizações, delimitadas por dinâmicas outras, como as atividades permanentes e os tempos das rotinas instituídas nas unidades. As circunscrições das narrativas de contação de histórias se entremeiam nos tempos marcados, como a chegada, a hora das refeições, da higiene, do banho, do sono e da espera da saída, prioritariamente nos espaços/ambientes das respectivas salas do berçário, maternal, jardim I e II.

Nas realidades investigadas a proposição de narrativas como possibilidade para concretização de um trabalho socioeducativo, tendo como referência a circulação do patrimônio cultural, a vivência da infância e a criação, se apresenta frágil, na medida em que a cultura institucional se faz determinante, intensificando princípios homogeneizadores, circunscritos a uma realidade pedagógica historicamente instituída.

Não deixamos de entender nesta discussão que um planejamento de atividades

feitas para e com as crianças, integra-se com outros aspectos institucionais, como as condições de trabalho do educador/professor, sua qualificação profissional e os programas de capacitação em serviço a que tem acesso, o número de crianças por turma, o horário de atividades, os recursos humanos, materiais e financeiros existentes nas unidades. Sabemos que esses aspectos legitimam a efetivação, ou não, de uma proposta pedagógica, e o exercício das pesquisas já mostram e articulam em maior ou menor grau essa imbricada relação.

Para finalizar, necessário se faz destacar que os elementos dinamizadores da proposta pedagógica que circulam nos espaços das creches, apresentam conteúdo representacional, que tem como pano de fundo a ideia de promover um espaço de diálogo com as crianças, bem como a possibilidade de dar visibilidade cívica e social à infância. Tais entendimentos; nem sempre são considerados por aqueles que circulam nos espaços da educação infantil do município de Cuiabá.

Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília/DF, v. 26. n. 2, p. 222-245, 2006.
- ALVES, I. L. **Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.
- ANDRADE, D. B. S. F. **O lugar feminino: um estudo em representações sociais**. Cuiabá: EdUFMT/ FAPEMAT, 2007.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectivas, 1968.
- _____. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARIÈS, P. **História social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991. Traduzido por Waldemar Ferreira Netto. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/a-construcao-narrativa-da-realidade.html>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

CORREIA, M. F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 8, n. 3, p. 505-513, 2003.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artemed, 2011.

CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CUIABÁ, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para a educação infantil**. Cuiabá: Central de Texto, 2009.

FERREIRA, M. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto-Portugal: Edições Afrontamento, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. 1. ed. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HADDAD, L. Currículo para Educação Infantil: dilemas, tensões e tendências em debate. In: GARMS, G. M. Z; RODRIGUES, S. A. (Org.). **Temas e dilemas pedagógicos da Educação Infantil**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 37-59.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 2 (38) maio/ago. 2012.

KRISTEVA, J. **O gênio feminino: a vida, a loucura, as palavras**: Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Rocco, 2002. Tomo I.

KUHLMANN JR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 62)

MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MOREIRA, A. R. P; SOUZA, T. N. de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da Psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, maio/ago, p. 229-237, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00229.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

MOREIRA, A. N. P.; SOUZA, C. F. S.; LORENSINI, S. R. G. **Trabalho Pedagógico, Planejamento e Organização Escolar II**. Cuiabá –MT: EduFMT, 2015.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

QVORTRUP, J. Infância e política. **Cadernos de pesquisa**, Campinas, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez., 2010.

_____. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estatuto da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SILVEIRA, G. L. **Berçário como lugar**: significações segundo profissionais de educação infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá. Dissertação (Mestrado em Educação)-, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor Dis, S. A., 1932/1996. p.251-273.

_____. A crise dos sete anos. In: VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 1933/2006. p. 377-386.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e Pedagogia).

VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Recebimento em: 02/02/2017.

Aceite em: 01/03/2017.

Visão de professores de escolas de Cuiabá/MT e Campo Verde/MT sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Teachers' view of schools in Cuiabá/MT and Campo Verde/MT on National Curricular Common Base (BNCC)

Cilene Maria Lima Antunes MACIEL¹

Gilvania Conceição NASCIMENTO²

Cleonice Terezinha FERNANDES³

Samira Favez KFOURI⁴

Resumo

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) parametriza o que deve ser orientado na escola, portanto é um documento de suma importância. Este estudo teve como objetivo diagnosticar a compreensão e o envolvimento de 201 participantes de 29 escolas da rede pública e particular de Cuiabá/MT e Campo Verde/MT quanto à BNCC e o ensino atual, por meio de questionário semiaberto, tratando-se de uma pesquisa do tipo exploratório qualitativa. Os pressupostos teóricos se assentam sobre estudos de Currículo e Avaliação de desempenho. Conclui-se que poucos participantes da presente pesquisa demonstraram conhecer o documento e tampouco ter contribuído para sua elaboração.

Palavras-chave: Currículo. Ensino. Avaliação. Educação Básica.

Abstract

The National Common Curricular Base (BNCC) sets out what should be guided in the school, so it is a document of paramount importance. This study aimed to diagnose the understanding and involvement of 201 participants from 29 schools in the public and private schools of Cuiabá/MT and Campo Verde/MT in relation to the BNCC and the current teaching, through a semi-open questionnaire. Of a qualitative exploratory type research. The theoretical assumptions are based on Curriculum and Performance Evaluation studies. It is concluded that few participants of the present research demonstrated to know the document and did not contribute to its elaboration.

Keywords: Curriculum. Teaching. Basic Education.

- 1 Doutora pela Universidade Autônoma de Barcelona – título validado pela Universidade Federal da Bahia. Professora nos cursos de Pedagogia e Educação Física. Coordenadora do curso de Mestrado em Ensino da Universidade de Cuiabá – UNIC. Grupo de pesquisa- GEPEFel. Endereço: Avenida Manoel José de Arruda, 3.100, Jardim Europa. Cuiabá-MT. CEP: 78065-900. Tel.: (65) 33631271 - Email: <cilene.maciel@kroton.com.br>.
- 2 Mestre em Educação. Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Docente do Departamento de Ciências da Educação – legislação e Políticas Públicas Grupo de Estudos - CEPECH. União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME - Presidente Nacional . Tel.: (73) 30861247. Campus Soane Nazaré de Andrade - Rod. Jorge Amado, Km 16 - Salobrinho, Ilhéus - BA, 45662-900 Email: <gilconasci@yahoo.com.br>.
- 3 Doutora pela UTAD - Universidade de Trás-os-Montes/Portugal – título validado pela Universidade Estadual de São Paulo – UNESP. Professora nos cursos de Pedagogia, Educação Física e Biologia e do Programa de Mestrado em Ensino da Universidade de Cuiabá – UNIC. Grupo de pesquisa-GEPEFel. Avenida Manoel José de Arruda, 3.100, Jardim Europa. Cuiabá-MT. CEP: 78065-900. Tel.: (65)33631271. Email: <cleo_terezinha@hotmail.com>.
- 4 Doutora em Educação Universidade Norte de Paraná – UNOPAR- Professora e Coordenadora do Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias Grupo de pesquisa: Formação de Professores e ação docente em situações de Ensino. Endereço: Av. Paris 675, Jardim Piza Londrina Paraná CEP-86041-120. Tel. (43) 3371-7838 - Email: <samira.kfourir@unopar.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/2	p. 657-673	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

1. Introdução

Em 1997, foram concretizados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a partir de um esforço conjunto entre alguns profissionais brasileiros, delegados pelas secretarias estaduais relativamente ao seu notório saber nas várias áreas do conhecimento, juntamente com a contribuição de educadores estrangeiros.

Decorridos quase 20 anos, o país acredita estar amadurecido para repensar tal proposta. Os PCNs não se caracterizavam como pressuposto legal, porém como uma recomendação que abordava os conteúdos mínimos de cada área. Entretanto, na época, a grande novidade foi a proposta de organização das referidas áreas do conhecimento nos seus respectivos eixos ou blocos temáticos, bem como a proposta de transversalizar⁵ grandes temas, reorganizando as práxis escolares.

Neste contexto, nasce a Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) – doravante referida.

A BNCC é, um documento que define os objetivos que os educadores devem considerar durante a elaboração do currículo na Educação Básica - Infantil, Fundamental e Médio. Contém os conteúdos (competências) mínimos a serem desenvolvidos pelos educandos durante o percurso de sua escolarização obrigatória, segundo padrões internacionais. Foi construída também por meio de uma grande consulta às bases educacionais brasileiras nas pessoas dos gestores, teóricos e pesquisadores das Instituições de Ensino Superior (IES), educadores de todos os níveis de ensino durante um ano e meio.

É fundamental para a construção da BNCC um diálogo com os marcos normativos já existentes, tratados no texto, elaborados a partir de discussões com a sociedade e resultantes de conferências e audiências públicas; eles representam o acúmulo histórico de lutas, estudos e pesquisas que se travaram ao longo do século XX, acerca de currículo, com avanços significativos neste início do Século XXI.

A BNCC deverá se constituir como um marco de qualidade na educação brasileira. Ressalta-se a qualidade porque de acordo com DCNEB (2010) e a própria LDBEN (1996) a base conterà os conhecimentos prioritários, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico no mundo do

5 Forma de organizar o trabalho didático quando alguns temas estão imbricados nas áreas convencionais de forma a aparecerem em todas elas. O conceito de transversalidade surgido no contexto dos movimentos de renovação pedagógica aparece oficialmente no Brasil a partir dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) que, então, passaram a orientar para a aplicação da mesma com temas macros como saúde, ética, pluralidade cultural.

trabalho, no desenvolvimento das linguagens, nas atividades desportivas e corporais, na produção artística e nas formas diversas do exercício da cidadania.

A necessidade de se estabelecer em nosso país uma base curricular comum nasceu de evidências empíricas e estatísticas, como por exemplo, os resultados dos macro exames nacionais, do Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, e ainda desde a construção dos PCNs, no final dos anos 90, quando já havia projeto de um documento maior, unificador. Percebe-se que ações vêm sendo implementadas com intuito de legitimar esta base, inclusive consulta pública disponibilizada no *site* do Ministério da Educação (2016).

Neste estudo exploratório, que se caracteriza pela necessidade de familiarização com o objetivo de uma imersão inicial (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2006), foi necessário diagnosticar como foi organizado o processo de participação e conhecimento da BNCC dentro das escolas no Mato Grosso. O instrumento usado foi um questionário semi-aberto organizado em duas partes: dados sociodemográficos e entendimento da BNCC (projeto com parecer consubstanciado do CEP sob o nº 1.706.688).

O presente texto está organizado em: aspectos históricos e conceituais da construção da BNCC, a pesquisa exploratória do tipo qualitativo, seus resultados e discussão e perspectivas futuras sobre a implementação de uma base comum curricular no Brasil.

2. Um pouco de História

Os PCNs surgiram pela necessidade de se ter um documento padronizador dos conteúdos mínimos a serem seguidos em quaisquer estados e/ou municípios nacionais. O material apresenta conteúdos considerados básicos pelos documentos internacionais e estudiosos das diversas áreas do conhecimento viabilizadas na escolarização, organizados em eixos temáticos.

A finalidade dos PCNs era orientar sobre o que os professores devem trabalhar em conformidade com o respectivo ano escolar. Assim, o país se organizou como uma forma de que todos aprendessem o que de direito é preconizado mundialmente, sem fazer julgamento de valor, ou seja, enquanto direitos universais.

A necessidade de se pensar numa base nacional curricular comum nasceu também de dados das avaliações nacionais e seus baixos índices. Segundo a avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) cujo objetivo é medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, padronizada por um indicador de 0 a 10, tem-se a seguinte situação, para os anos iniciais do Ensino Fundamental:

Tabela 1 – IDEB dos anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil - Observado e Metas

IDEB observado	Observado IDEB						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	6,0
Dependência Administrativa												
Estadual	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	6,1
Municipal	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,7
Privada	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,5
Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,8

Fonte: IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e Projeções para o BRASIL MEC-INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-2015. Os resultados marcados em negrito referem-se ao IDEB que atingiu a meta. Saeb e Censo Escolar.

O índice nos anos iniciais vem aumentando: o IDEB passou de 3,8, em 2005; para 5,5, em 2015, superando as metas estipuladas. No ano de 2015, apenas três estados não alcançaram as metas: Amapá, Rio de Janeiro e Distrito Federal.

Conforme os resultados mostrados na tabela anterior, o Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) foi a etapa de destaque, cuja meta prevista era de 5,2 e o resultado alcançado foi de 5,5. Só nesta etapa são 117,9 mil escolas e 15,5 milhões de alunos, considerando a rede pública e a rede privada. 82,5% dos alunos desta etapa pertencem à rede pública municipal (MEC-INEP – 2015).

A situação para os anos finais do Ensino Fundamental está assim:

Tabela 2 – IDEB dos anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil – Observado e Metas

IDEB observado	Observado IDEB						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,5
Dependência Administrativa												
Estadual	3,3	3,6	3,8	3,9	4,0	4,2	3,3	3,5	3,8	4,2	4,5	5,3
Municipal	3,1	3,4	3,6	3,8	3,8	4,1	3,1	3,3	3,5	3,9	4,3	5,1
Privada	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1	5,8	6,0	6,2	6,5	6,8	7,3
Pública	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	5,2

Fonte: IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015 e Projeções para o BRASIL. MEC-INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - 2015. Os resultados marcados em negrito referem-se ao IDEB que atingiu a meta. Saeb e Censo Escolar.

Nota-se que os índices também melhoraram nos anos finais do Ensino Fundamental, passando de 4,2 em 2013, para 4,5 em 2015; muito embora a meta 4,7 não tenha sido alcançada para o ano de 2015. Vale ressaltar que nesse nível de ensino as responsabilidades estão divididas: a rede estadual responde por 43,6% dos alunos e a rede municipal por 41,7%. Nestes últimos quatro anos do Ensino Fundamental, apenas cinco estados superaram a meta: Goiás, Ceará, Amazonas, Pernambuco e Mato Grosso, estado polo da presente pesquisa (MEC/ INEP, 2015).

Em função da necessidade da melhoria da educação brasileira, com a constante mudança de quadro de professores e atualizações tecnológicas, uma base curricular comum está prevista no artigo 210 da Constituição de 1988; no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; Já o Plano Nacional da Educação, de 2014, cita diretamente a BNCC como estratégia para o cumprimento das suas metas 2, 3 e 7 que por sua vez, desencadearam-se na necessidade de construção da base, a qual aponta os direitos da aprendizagem pautados nas DCNEB (2010).

Após a aprovação da Lei 13005/2014, que instituiu o PNE (2014), iniciou-se no âmbito do Ministério da Educação, um ciclo de debates e encaminhamentos para a construção e definição da BNCC, em atendimento a quatro metas específicas do

referido plano. Tais encaminhamentos do MEC por meio da Secretaria de Educação Básica - SEB - colocam uma série de preocupações e desvelam um cenário de disputas de concepções de currículo, de educação, de aprendizagem e, inclusive, do papel da escola no contexto atual, o que reacende na sociedade e nos ambientes acadêmicos o interesse de um aprofundamento maior com relação ao processo em curso e a efetiva participação social, uma vez que se trata da definição de que escola se pretende e do que é essencial se aprender para a formação do cidadão (ã) brasileiro (a).

Esta não é uma questão simples que deva ser tratada apenas tecnicamente, ou que tenha um aspecto unilateral a ser considerado. É premente uma análise mais ampliada da questão, levando em consideração àquilo que circula como componente dos diversos debates que correm na sociedade – quem será o sujeito formado pela escola – que representam diversas concepções de ser humano e de mundo.

O contexto que representa todos os cenários nos quais a discussão da BNCC está inserida, incluem neste aspecto a realidade educacional brasileira e todos os seus dilemas e, finalmente, há que se considerar os marcos legais que referenciam o processo de construção da BNCC que contemplam os documentos já existentes, bem como os PCNs.

Quando os propositores da BNCC e teóricos estudaram os documentos preliminares das comissões elaboradoras e articuladoras da mesma, as quais ocorreram em todo o país durante doze meses, alocadas pelas secretarias estaduais de educação via Universidades Federais, eles perceberam vários questionamentos. Sobre isso, a BNCC, por meio de seus articuladores, tentou chegar a um consenso nacional expresso no documento final.

A estratégia 7.1 do PNE (2014), documento que tem 20 metas a serem cumpridas até 2023, define que a implantação de uma base nacional comum deve ser feita por pactuação interfederativa, no sentido de estabelecer as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica. Tal estratégia considera ainda a necessidade de que “[...] a diversidade regional, estadual e local devem ser respeitadas” (PNE, 2014). Desta descrição, pode-se inferir que a BNCC não pode ser definida como representação única e exclusiva do currículo, que é um conceito mais amplo, tratado a seguir, que inclui as relações entre saber e poder, bem como a cultura local.

2.1 Contexto de elaboração da BNCC

A necessidade da construção da BNCC está ancorada principalmente nas críticas feitas aos PCNs do início dos anos 2000, relacionada ao fato desses parâmetros se fecharem em determinados conteúdos e compreenderem apenas uma concepção de ensino-aprendizagem. (LEAL, 2016). Todavia as discussões

sobre a BNCC deverão ser integradas às políticas educacionais que desvelem o contexto em relação aos desafios com questões estruturais do Sistema Educacional Brasileiro, haja vista o entendimento da dimensão curricular como extensão da comunidade e as dimensões *ocultas* do currículo (ROMANELLI, 1984; ROMANELLI, 1990; APPLE, 1982).

É importante considerar, ainda, que a escola é um espaço de exercício de poder e, portanto, um espaço de confrontos, conflitos, diálogos, disputas e intencionalidades. A opção por determinados conteúdos e objetivos de aprendizagem vai expressar quais intencionalidades se tornarão hegemônicas neste currículo. Portanto, não se reflete aqui sobre a composição de disciplinas ou conteúdos específicos neutros, mas de um projeto de sociedade a ser construído ou consolidado a partir de determinadas escolhas. Um currículo produz e reproduz o mundo social e afirma ideologias, ou uma determinada ideologia hegemônica, expressando interesse dos grupos a ele vinculados. Esta ideia de currículo oculto é explorada nos autores anteriormente citados, como Romanelli (1984, 1990), Arroyo (2008) e Apple (1982).

O entendimento conceitual de currículo, neste âmbito, é de que ele se constitua na materialização de um conjunto de práticas, valores, expectativas e motivações da prática escolar que nascem a partir da produção cultural de uma dada sociedade, num determinado período histórico, sob a forma de acepções do pertinente aceitável ou não para o ensino de educandos de todas as idades, e também versa sobre a condução deste ensino, o seu *modus operandis*. (ROMANELLI, 1990; APPLE, 1982; ARROYO, 2008). Todavia, o currículo, enquanto processo que se operacionaliza nas salas de aula, contempla em seu bojo uma forma oculta (JACKSON, 1968 apud APPLE, 1982), já mencionado, como um conjunto de normas e valores implícitos e transmitidos pela escola, de forma subliminar muitas vezes, muito embora não constem dos fins e objetivos efetivamente programados pelos professores/gestores.

Destaca-se que a BNCC deverá proporcionar aos estudantes uma aprendizagem que lhes permita estabelecer nexos – entre aquilo que se ensina/aprende e a sua formação como sujeito histórico, devendo considerar os diversos domínios da aprendizagem e suas inter-relações, incluindo aspectos relativos a conteúdos e habilidades intelectuais, mas ao mesmo tempo, possibilitando uma formação que permita o reconhecimento de si mesmo e do outro, o que implica compreensão de um sujeito histórico de natureza complexa, com diversas dimensões, cujo percurso formativo deve propiciar a construção de sua autonomia, considerando dentre outros aspectos, as suas crenças, emoções e valores constitutivos da sua formação cidadã. É desta educação que se deve falar quando se pensa a construção da BNCC. Será que a condução e interpretação

legal que está sendo dada à BNCC pelos órgãos oficiais do MEC está em consonância com as reais demandas da sociedade e da escola quanto à qualidade social da educação?

Não se pode concretizar uma base curricular sem a efetiva participação da sociedade, especialmente sem o diálogo com os professores, gestores e estudantes, pois é na escola que a BNCC se concretizará, em favor de uma determinada formação que inclui decisões políticas e ideológicas, uma vez que não há neutralidade na educação. Assim, é possível concluir que uma BNCC que seja definida apenas por especialistas não conseguirá expressar as singularidades e as construções históricas das escolas públicas brasileiras - os espaços efetivos de concretização de currículo.

Por outro lado, propor uma BNCC como uma espécie de modelo e uniformização da educação brasileira pode ser uma forma de invisibilizar as diversas construções curriculares resultantes das inúmeras experiências de currículo devidamente experimentadas na diversidade que se constitui a sociedade brasileira em todas as suas dimensões, inclusive sociais, políticas, econômicas e territoriais. Portanto, pensar o processo de aprendizagem do cidadão (ã) brasileiro (a) significa forjá-lo no contexto da sua cultura e da pluralidade que o (a) caracteriza, o que não exclui a possibilidade e necessidade de referenciais que contribuam para a diminuição das desigualdades educacionais, dos quais os resultados dos processos de ensino e aprendizagem são parte constitutiva. Os dados censitários das diversas regiões brasileiras relativos à educação, como as ausências de bibliotecas em 64% e laboratórios de ciências em 89% das escolas (INEP, 2014), revelam um contexto de desigualdades que não pode ser resolvido apenas com a implantação de uma BNCC. Na realidade, o fato de pensá-la verticalmente pode contribuir para que se acentuem ainda mais estas desigualdades regionais e a exclusão educacional. Justifica-se, então, ser premente a escuta às escolas, seus professores, estudantes e gestores.

A ideia de que a BNCC está diretamente ligada ao direito de aprender não pode ser considerada de maneira reducionista, pois isto pode mascarar os problemas educacionais que inviabilizam e fragilizam o direito de aprender, como por exemplo, a inexistência de financiamento compatível com as demandas educacionais do país e de um Custo Aluno Qualidade (Meta 20 do PNE, 2014), como mecanismo que permite analisar a escola e todas as suas necessidades e o direito de aprender para todos (as). A BNCC não pode se reduzir à definição de uma lista de conteúdos a serem aplicados em todas as escolas brasileiras, que sirvam apenas para validar as avaliações em larga escala, amplamente utilizadas para aferir uma certa qualidade à educação. Apenas isto não é suficiente para criar as condições favoráveis para a formação dos estudantes, respeitando as suas

diferenças e pluralidades. Ao contrário, poderá reduzi-los a meros reprodutores de conteúdos definidos externamente como prioritários em sua formação.

Os estudos preliminares da BNCC, e em virtude da oportunidade de todos participarem, motivaram esta investigação junto àqueles que são a base operacional do BNCC, ou seja, os professores. Questiona-se o envolvimento dos mesmos para uma atuação futura com apropriação efetiva desses conhecimentos.

Para o presente estudo, a amostra foi de 201 participantes, sendo 29 coordenadores (as) e 172 professores (as) atuantes na Educação Básica, assim distribuídos: 164 em Cuiabá, em 24 escolas; sendo 08 particulares e 16 públicas e 37 em Campo Verde, em 05 escolas, sendo 02 particulares e 03 públicas.

3. A pesquisa

A área de estudo compreende os municípios de Cuiabá e Campo Verde no estado de Mato Grosso. Cuiabá, a capital do estado, tem uma população de 585.367 habitantes, distribuídos em seus 3.291,816 Km² de extensão territorial, cuja densidade demográfica é de 157,66 hab/km² (IBGE, 2016). São ao todo 7370 professores no município, sendo: 4420 do Ensino fundamental; 1900 do Ensino médio e 1.050 da Educação infantil (IBGE, 2016; dados de 2015).

Campo Verde tem uma população de 38.814 habitantes, distribuídos em seus 4.782,118 Km² de extensão territorial, cuja densidade demográfica é bastante baixa, com 6,61 hab/km² (IBGE, 2016), haja vista seus quase 1.500 Km² a mais que Cuiabá e uma densidade demográfica quase cem vezes menor, com latifúndios do agronegócio, basicamente para exportação de soja, boa parte destinada à produção de ração animal (FAO, 2012). São ao todo apenas 548 professores: 348 do Ensino fundamental; 142 do Ensino médio e 58 da Educação infantil (IBGE, 2016; dados de 2015).

Os pressupostos teóricos do questionário se assentam sobre estudos de Currículo/Avaliação de desempenho. Sobre o Currículo. A avaliação é neste âmbito apresentada como responsabilidade coletiva e particular e sobre ela há questionamentos acerca de conceitos cristalizados e a superação destes.

[...] avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, medir não é avaliar, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. Avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quando atribuímos uma nota à aprendizagem. (MEC/SEB 2007, p.12).

Tabela 3 - Perfil da amostra por localidade

Região	Participantes		Escola		Município		Total
	Coordenadores	Professores	Particular	Pública	Cuiabá	Campo Verde	
Norte	04	31		04	04		35
Sul	05	26		05	05		31
Leste	03	15		03	03		18
Oeste	04	24		04	04		28
Norte	02	10	02		02		12
Sul	02	12	02		02		14
Leste	02	08	02		02		10
Oeste	02	14	02		02		16
C. Verde	02	08	02			02	10
C. Verde	03	24		03		03	27
T. Geral	29	172	10	19	24	05	201

3.1 Resultados e discussão

O fundamental para a discussão, elaboração e aprovação da BNCC devem considerar inicialmente o papel da escola – e dos professores - no contexto atual e quem é o sujeito deste tempo e que aprende neste tempo. Afinal, trata-se daquilo que se constituirá como a base de formação do cidadão no território brasileiro. Outra questão importante é considerar, ainda, que esta é uma discussão que se realiza no âmbito da construção de um Sistema Nacional de Educação e é preciso situá-la na perspectiva de sistemas de ensino nos níveis estadual e municipal, com resguardada autonomia legal, e de planos de educação que devem se articular para a concretização da educação de qualidade social, de forma a cumprir o estabelecido no artigo 211 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p.122), quando estabelece que o estado deve assegurar “[...] a universalização do ensino obrigatório para todos, com qualidade [...]”.

Relativamente às visões dos participantes da presente investigação, 154 professores têm em média mais de cinco anos de docência, trabalhando com Ensino Fundamental em suas variações entre os anos iniciais. Muitos tiveram dúvida e outros sequer sabiam nominar sob qual tendência pedagógica (Progressista, Liberal) a sua escola trabalha.

Nas dezenove escolas públicas, as respostas foram coincidentes sobre as horas dedicadas às atividades escolares, por terem a hora atividade e, dessa forma, coerentes com as quatro horas integrais e/ou alternadas, conforme o caso.

As escolas particulares organizam o tempo para planejamento e estudos em um dia por quinzena no coletivo dos professores. Atividades como: tempo para leitura - poucos com uma hora por dia, a maioria sem tempo para período extra-classe; e participação dos professores em eventos, apenas um evento por ano, em média.

Quanto ao conhecimento da BNCC, 18 participantes da pesquisa se referiram ao teor por meio de leitura do documento preliminar, ou seja, a maioria desconhecia-o. Acerca do maior empecilho em aplicar a BNCC, a resposta para os que disseram ter leitura sobre o assunto, foi devido à dificuldade de conciliá-la com a realidade de sua escola.

Sobre sugerir mudanças na BNCC, foi dito de maneira substancial por 122 professores que as escolas precisam ter um olhar diferenciado para o aspecto psicopedagógico do ensino/aprendizagem. Sobre o uso dos PCNs, 95 professores pesquisados nunca os utilizaram por não compreender sua aplicação. Ficou explícita, dentre os 172 participantes, a concepção de que *estudo em massa* não proporciona qualificação. Creem que é necessário que ocorram capacitações personalizadas por unidade escolar e desejam ser qualificados com a formação continuada em tempo real, via seus assessores pedagógicos e coordenadores das respectivas escolas no seu cotidiano.

O que percebemos, relacionando os resultados da visão dos professores nas unidades escolares, com a revisão teórica sobre o tema, é que a política educacional ainda não expressa de forma coerente um dos requisitos básicos para a educação de qualidade, que é a participação ativa e objetiva dos professores em relação aos seus anseios e desafios de formação. O que significa que essas discussões sobre a BNCC precisam ser integradas às políticas de formação de professores, considerando questões estruturais, tais como: qualidade da formação de professores formadores/facilitadores, o alto índice de abandono da docência, alto índice de absenteísmo e doenças laborais na profissão e ainda a progressiva diminuição da procura pelos cursos de licenciatura nas IES brasileiras.

Ainda que reconheçamos os avanços, há que se considerar que a organização para elaboração da BNCC foi permeada pela ausência de discussão da realidade nas escolas públicas em detrimento, ainda, de uma escola sonhada que não se constitui a realidade. Um dos exemplos é o fato da elaboração, muito embora ter sido considerada emergencial, não se configurar como uma discussão mais aprofundada e ampla, pois a participação efetiva dos professores foi escassa e com poucos encontros presenciais, mesmo que isso não represente necessariamente o empenho do MEC, mas sim o envolvimento dos gestores/coordenadores,

incluindo os gestores municipais e da educação local. A realidade é que poucos professores brasileiros se envolveram com a elaboração da BNCC.

Deve-se levar em consideração o tamanho da rede educacional do país (189.818 escolas básicas – 150.033 públicas e 39.785 privadas, segundo dados do INEP (2014), a diversidade cultural e imensa extensão geográfica como fatores limitantes para construção de uma base comum. Sem considerar questões cabais como, por exemplo, o fato de que 53% das escolas não têm rede de esgoto; 68% não têm quadras esportivas; 64% não têm bibliotecas; e apenas 11% têm laboratórios de Ciências. Estes dados foram coletados, segundo o INEP, no Censo Escolar de 2014.

Para ilustrar o tamanho do desafio, dentre as ampliações dos princípios teóricos da nova BNCC, por exemplo, esportes de aventura entram como novo eixo da Educação Física, área que figura no documento junto às linguagens – língua portuguesa, arte e língua estrangeira moderna. E, assim, podemos entender o abismo em relação à realidade de 1/3 das escolas do país que sequer têm quadras esportivas.

No entendimento de muitos envolvidos, como se constata nos índices expostos, uma transparência maior desse processo e uma ampla participação dos sujeitos envolvidos com o cotidiano escolar daria à BNCC a dimensão praxiológica (BOURDIEU, 1996) da escola brasileira e dos desafios que a mesma enfrenta hoje, agravada pelo atual PEC - Projeto de Emenda Constitucional 241, alterado para PEC 55 em outubro de 2016, e da ocupação das escolas, liderada pelos estudantes, movimento este iniciado em meados deste caótico e desanimador ambiente político do segundo semestre de 2016, no Brasil.

A qualidade da educação Básica a ser construída não pode se restringir à importação de modelos e experiências que desconsideram o acúmulo histórico das vivências curriculares no Brasil nem a pluralidade cultural do país, nem tampouco o trabalho realizado pelas escolas em seus Projetos Político-Pedagógicos.

Assim, a discussão e construção da BNCC precisam estar diretamente articuladas a uma reflexão crítica sobre a escola que se tem, com toda a dinâmica de construção das políticas educacionais no contexto atual; e a escola que queremos, no sentido do enfrentamento às dificuldades e problemas existentes nos sistemas de ensino e que produzem o fracasso escolar, inviabilizando o direito de aprender de grande parte da população brasileira. Isto significa, dentre outras coisas, pensar a formação de professores para a Educação Básica e a necessária e urgente articulação entre Educação Básica e Educação Superior.

Estas são críticas gerais e evidenciadas em praticamente todas as análises com relação à BNCC, destacando-se: centralidade no desempenho e avaliação dos segmentos; o não reconhecimento das condições diferenciadas de trabalho dos professores; a escolha de conceitos e conteúdos controversos que não garantem a diversidade, além da exiguidade de prazos da construção da Base (ANFOPE, 2016).

3.2 A trajetória da BNCC

i) 1ª versão: 12 milhões de contribuições na consulta pública de out/2015 à mar/2016; ii) 2ª versão: 27 seminários estaduais com mais de 9 mil contribuições entre jun/ago/2016; iii) Seminários estaduais organizados por CONSED e UNDIME com 9.275 contribuições (2016); iv) a mudança atual no cenário político e consequentemente no MEC e suas equipes trouxeram novas agendas relativas base (outubro/2016).

4. Considerações finais

Um documento do porte da BNCC deve, sem dúvida, ter como objetivo desafiador, propiciar melhorias no desenvolvimento das responsabilidades das escolas e do consequente desempenho acadêmico dos estudantes; para tanto, em situações de ensino, este deverá ser o promotor de mudanças que ressignifiquem os saberes e práticas da instituição, ou seja, do que efetiva e realmente ocorre nas salas de aula. Assim, a BNCC é um retrato, o mais fidedigno possível, da realidade sócio-histórica cultural brasileira.

Uma das maneiras coerentes para que isso ocorra é pensar na estrutura e formação de professores no Brasil, junto a práxis das IES, com o conhecimento dos conteúdos e as competências pedagógicas que necessitam ser alinhadas entre o ensino real e a BNCC. A ausência deste vínculo com as diretrizes de formação de professores promoverá vários problemas, certamente, para além daqueles já existentes e apontados neste estudo. Em geral, a formação acadêmica distancia-se da prática efetiva da sala de aula, exceto pelos estágios obrigatórios, que se transformam num recorte muitas vezes fictício do cotidiano escolar.

Reitera-se que um documento da importância do BNCC exige mudanças de paradigmas em todos os sentidos e a formação de professores está em uma das urgências. Tais mudanças apontam simultaneamente para os professores (as) que já estão na sala de aula, a fim de que recebam uma formação continuada e os meios de desenvolvimento profissional necessários para assegurar que seus alunos (as) e a estrutura onde ocorrerá a aprendizagem estejam devidamente preparados para alcançar os novos padrões. Atualmente, muitos professores (as) não têm o conhecimento de conteúdos necessários em áreas que incluem não só suas especificidades, mas para além delas, dentre os novos padrões interdisciplinares exigidos dos profissionais; como por exemplo, o que ocorreu para atendimento da lei 10.436/02 (BRASIL, 2002)

que transformou LIBRAS na segunda língua oficial do país na perspectiva da escola inclusiva legalmente regimentada, obrigando as IES a oferecerem-na como modalidade disciplinar nas licenciaturas e formação de fonoaudiólogos a partir de 2005; esta situação até hoje não contemplou a demanda real de formação de professores (as) de LIBRAS e respectivos intérpretes.

A adoção de padrões educacionais comuns marca um grande avanço, bem como de expectativas para o ensino a partir de consulta prévia das bases políticas, teóricas, investigativas e empíricas, para além da coerência com os parâmetros internacionais baseados no conhecimento científico em áreas historicamente elaboradas. Então, a elaboração da BNCC poderá criar um novo cenário de expectativas e avanços, mas precisará de mais divulgação e novos mecanismos de participação docente. Há, portanto, que se assegurar a continuidade de seu caráter participativo e com os desafios praxiológicos reais presentes em tais discussões.

É necessária ainda a garantia de um trabalho coletivo com continuidade e consciente das imbricações sistêmicas, responsabilidade de todos: Estado, escola e sociedade, o que requer também de todos os atores envolvidos, o planejamento, organização e rigor, que propiciem um debate democrático. Os processos de implementação da BNCC devem prever uma ampla reflexão das condições de realização da avaliação interna da escola que a assume, para que o planejamento pedagógico diário que dá forma e sabor a esta base possa fluir pleno do direito e das possibilidades que o acesso ao conhecimento pela escola pode produzir. Somente neste conjunto de valores, quer estejam explícitos ou ocultos no currículo, a escola é capaz de revigorar a Educação no País, à luz das exigências do século XXI, para continuar a cumprir o seu papel. Na prática uma norma como a BNCC seria para referendar a elaboração dos currículos finais das escolas e dos sistemas de ensino, que devem se articular a outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal; isto constitui a referida pactuação interfederativa que permite a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza (PNE, 2014, conforme estratégia 7.1).

O estudo e construção de uma BNCC por parte da comunidade científica internacional é uma forma de equalizar/parametrizar o ensino mundial e subsidiar os profissionais da educação para que transformem as práticas escolares em prazer de socializar o conhecimento historicamente elaborado com o outro, educando-o, compartilhando-o, associando-o ao conhecimento cultural e consagrado, patrimônio imaterial da comunidade que pertence, com respeito, assumindo o papel de agentes ativos e fundamentais para um processo educacional transformador e emancipador.

Se por um lado, é necessário um referencial de formação, o que em grande parte está construído pelos PCNs e pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), por outro, é importante considerar o aprender como processo multirreferenciado e integrado à formação do cidadão (ã) ao longo da vida. A qualidade da Educação e os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, expressos nos textos oficiais resultantes das consultas do MEC por meio de participação *on-line* (<basenacionalcomum.mec.gov.br/>), bem como nos textos dos especialistas consultores do mesmo, estabelecem análises e definições referindo-se à seleção de conteúdos como a *base da base* (ANFOPE, 2016). Esta concepção é contraditória aos estudos do currículo cujas pesquisas enfatizam a base social do mesmo e os riscos e prejuízos da homogeneização e padronização curriculares, conforme conceito já mencionado e adotado neste estudo.

Restringir uma participação democrática ampla e o protagonismo da sociedade neste processo é dificultar a construção de um currículo transformador. A necessidade de compreensão dos projetos em disputa é essencial para o entendimento do BNCC e sobre as análises críticas que devem ser feitas sobre a quem interessa esta construção e os caminhos trilhados para que isto aconteça.

Referências

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. 12ª Reunião Científica Regional Sudeste da ANPEd. Reunião dos Associados da Anfope Sudeste. **Carta de Vitória**, jul. 2016.

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

_____. **Lei 9.394**, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997.
- _____. **Ministério da Educação**- Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: 2007.
- _____. **Lei 10.436** de 24 abr. 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.
- _____. **MEC/SEB. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/abril-2014-pdf/15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf>. Acesso em: 5 out. 2016.
- _____. **Lei 13.005**, de 25 jun. 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Congresso. Brasília, DF, 2014.
- _____. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar. Brasília, DF: MEC, 2015.
- _____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília/DF: MEC / INEP, 2015.
- _____. **INEP-IDEB - Resultados e Metas - 2014**, atualizado em 2016. Disponível em:<<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 16 out. 2016.
- _____. **Documentos preliminares das comissões de estudo e elaboração – Base Nacional Comum Curricular**, 2016. Disponível em: <portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36381>. Acesso em: 22 set. 2016.
- FAO. Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação. **OCDE-FAO Perspectivas agrícolas 2015-2024**. Tradução não oficial. Disponível em: <<https://www.fao.org.br/download/PA20142015CB.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/18FP7>>. Acesso em: 25 out 2016.
- LEAL, Joana (Editorial). Base Nacional Curricular Comum: o que deve ser ensinado na escola. **USP Online**. São Paulo, 12 abr. 2016. Disponível em: <<http://www5.usp.br/107382/professores-da-usp-debatem-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 15 set. 2016.
- ROMANELLI, A. T. Cypreste. **O currículo oculto da escola e sua influência no rendimento dos alunos** - um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação)-. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1990.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia da Pesquisa**. 3. ed. Tradução de Fátima Conceição Murad, Melina Kassmer e Sheila Clara Dystyler Ladeira. São Paulo: MC GRAW-HILL, 2006.

Recebimento em: 05/11/2016.
Aceite em: 31/01/2017.

A doença crônica no contexto escolar: os saberes de alunos com Anemia Falciforme

The chronic disease in the school context: the knowledge of students with Sickle Cell Disease

Neusa BRITO¹

Tânia Maria LIMA²

Tatiane Lebre DIAS³

Sônia Regina Fiorim ENUMO⁴

Resumo

Este estudo investigou a percepção de quatro alunos com Doença Falciforme (DF) em relação à doença e ao contexto escolar, a partir de uma abordagem exploratória. O comportamento dos alunos com DF indica que se sentem mais seguros sob os cuidados de seus pais. No contexto escolar os alunos não percebem diferença no tratamento por parte dos professores. O relacionamento com os colegas geralmente ocorre de forma tímida e retraída por parte dos alunos com DF. A inserção do aluno com doença crônica no contexto escolar requer abertura e intencionalidade por parte da escola.

Palavras-chave: Doença Falciforme. Aluno. Escola. Doença Crônica.

Abstract

This study investigated the perception of four students with sickle cell disease (SCD) in relation to the disease and the school context, based on exploratory approach. The behavior of students with SCD indicates that they feel more secure under the care of their parents. In the school context the students do not perceive a difference in the treatment by the teachers. The relationship with colleagues usually occurs in a timid and withdrawn form on the part of students with SCD. The inclusion of the student with chronic illness in the school context requires openness and intentionality on the part of the school.

Keywords: Sickle Cell Disease. Student. School. Chronic Disease

- 1 Mestre em Educação. Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação em Ciências da Natureza. Docente da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá/MT. Av. Fernando Corrêa da Costa nº 2367 – CEP: 78060-900, Cuiabá/MT. (65) 36158431. Email: <neusacaue@yahoo.com.br>.
- 2 Doutora em Educação. Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação em Ciências da Natureza. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Av. Fernando Corrêa da Costa nº 2367 – CEP: 78060-900, Cuiabá/MT. (65) 36158431. Email: <tanielima.ufmt@gmail.com>.
- 3 Doutora em Psicologia. Grupo de Pesquisa Sociologia da Linguagem e Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Av. Fernando Corrêa da Costa nº 2367 – CEP: 78060-900, Cuiabá/MT. (65) 36158431. Email: <tatiane.lebre@cnpq.br>.
- 4 Doutora em Psicologia. Grupo de Pesquisa Saúde e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pesquisador 1B do CNPq. Av. John Boyd Dunlop, s/n, CEP: 13060-904, Campinas/SP. Email: <sonia.enumo@cnpq.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 26	n. 62/2	p. 675-693	maio/ago. 2017
----------------	--------	-------	---------	------------	----------------

Introdução

A saúde infantil nos últimos anos tem sido uma temática recorrente na Educação. Nesse sentido, tem chamado atenção dos pesquisadores a ocorrência de doenças crônicas, principalmente, na infância. De acordo com dados do Ministério da Saúde (MS), as doenças crônicas (DC) fazem milhares de vítimas no Brasil e no mundo. No país, 59,5 milhões de pessoas (31,3%) afirmaram apresentar pelo menos uma doença crônica e, do total da população, 5,9% declararam ter três ou mais doenças crônicas (BRASIL, 2011).

Em 2007, as doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) representaram aproximadamente 67% dos óbitos notificados, a exemplo das doenças cardiovasculares, que foram as principais causas de todos os óbitos declarados (29,4%), seguidas do câncer (15,1%), doenças respiratórias (5,6%) e diabetes (4,6%) (BRASIL, 2011). A proporção de óbitos por DCNT é maior nas faixas etárias mais elevadas, nos indivíduos com maior escolaridade, nos municípios com maiores e melhores indicadores socioeconômicos (BRASIL, 2011). A taxa de mortalidade por DCNT reduziu de 569 óbitos por 100 mil habitantes, em 1996, para 475, em 2007 (queda de 17%), ocorrendo essa redução em todas as faixas etárias, com queda mais acentuada na população de 60 anos ou mais de idade, em ambos os sexos (BRASIL, 2011).

Se por um lado as doenças crônicas transmissíveis ou não podem aumentar a probabilidade de óbito, por outro, também são motivos de hospitalizações. Em um estudo que investigou os motivos de hospitalização de crianças com idade entre zero e quatro anos no Sistema único de Saúde (SUS), Oliveira et al., (2010) verificaram, entre outros fatores, uma heterogeneidade da morbidade na distribuição entre as regiões do país e, em relação às causas de hospitalização, a primeira delas refere-se à doença do aparelho respiratório, seguida de doenças infecciosas e, posteriormente, parasitárias. De acordo com as autoras, o país continua “[...] a sofrer a influência das desigualdades na distribuição das hospitalizações por causas evitáveis, sensíveis às condições socioeconômicas, aos investimentos públicos em saúde e à oferta de serviços [...]” (OLIVEIRA et al., 2010, p. 276).

De acordo com Araújo et al. (2009, p. 449), a condição crônica na infância tem repercussões no dia a dia em função das exigências impostas, como exames, consultas rotineiras e hospitalização, sendo um fator que “[...] permeia o processo de crescimento e desenvolvimento infantil, modificando, em maior ou menor grau, o cotidiano, separando a criança do convívio de seus familiares [...]”

Dentre as doenças crônicas, a Doença Falciforme (DF) se caracteriza por ser uma condição hereditária originada por uma alteração genética na hemoglobina das hemácias que culmina com a destruição precoce dessas hemácias, gerando

uma anemia crônica, com diversas implicações no organismo, muitas vezes ocasionando a morte (ZAGO, 2001). A respeito da mortalidade de crianças com DF, Fernandes et al., (2010) numa investigação no Estado de Minas Gerais, verificaram que, mesmo com a existência de um programa de triagem neonatal com controle de tratamento, é elevada a probabilidade de óbito nessa população.

A DF é transmitida dos pais para os filhos na seguinte hipótese: uma pessoa que recebe do pai e da mãe os genes que determinam a produção de hemoglobina S terá o padrão genético Hb SS, conhecido como Doença Falciforme. Ao receber apenas o gene da hemoglobina S por parte de um dos pais e, do outro, o gene da hemoglobina A ela terá o traço falciforme (Hb AS). Quando duas pessoas com traço falciforme se unem, elas apresentam a probabilidade de 50% de chance, em cada gestação, de nascer um filho com o traço falciforme (Hb AS), 25% de nascer um filho com a Doença Falciforme (Hb SS), 25% de nascer um filho sem a Doença Falciforme (Hb AA) (BRASIL, 2009).

A DF tem uma proporção significativa entre a população. Com base na prevalência é possível calcular a existência de mais de 2 milhões de portadores do gene da HbS e mais de 8.000 afetados com a forma homocigótica (HbSS). Desse modo, calcula-se que no Brasil nascem em média de 700 a 1.000 novos casos por ano de pessoas com a doença (ZAGO, 2001).

Uma forma de diagnóstico precoce da DF ocorre por meio do Programa Nacional de Triagem Neonatal (PNTN). Pelo programa, a DF pode ser diagnosticada na Fase II. No território brasileiro, de acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2013), 18 estados realizam essa fase, sendo: Rio Grande do Sul, Ceará, Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Alagoas, Pernambuco, Pará, Maranhão, Acre, Rondônia, Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais e Espírito Santo. Entre os estados, proporcionalmente, a incidência de nascidos vivos diagnosticados com DF é maior no estado da Bahia, com 1:650 e menor em Santa Catarina e Paraná, com 1:13.500 (BRASIL, 2013). De acordo com o Ministério da Saúde (2013, p. 10), “[...] uma rede organizada tenho a atenção básica como suporte e a garantia do sistema de referência, pode promover grande impacto no perfil de morbimortalidade, produzindo mudança positiva na história natural da doença.”

Em termos de quadro clínico, a DF apresenta sintomatologia que se torna complexa ao longo do desenvolvimento. De acordo com Kikuchi (2007), na faixa etária de zero a cinco anos os principais eventos clínicos são: anemia crônica, crises dolorosas, infecções, dactilite, crise de sequestro esplênico, icterícia e acidente vascular cerebral. A maioria desses sintomas encontra-se presentes na faixa etária dos seis aos doze anos de idade, incluindo as complicações oculares e o cálculo biliar. Dos treze anos em diante, além de todos esses sintomas, aparece anemia

crônica, crises dolorosas, úlcera de perna, priapismo, atraso no crescimento, atraso das características sexuais secundárias, menarca e primeira ejaculação tardia.

A DF originou-se no continente africano e chegou às Américas pela imigração forçada de negros para o regime de escravização. Assim, no Brasil, a doença distribui-se heterogeneamente entre a população, sendo mais frequente em regiões onde há uma concentração maior da população de negros. Embora a doença predomine entre pessoas negras e pardas, o processo de miscigenação permite entender que ela pode ser encontrada em pessoas brancas de qualquer região do país ou de outros continentes (BRASIL, 2001).

Outro fator que pode produzir dificuldades para a pessoa com DF no convívio social é explicado por Guedes e Dinis (2009) em seu trabalho sobre a ética na história do aconselhamento genético. Os autores salientaram evidência dos riscos de discriminação genética e preconceitos que uma pessoa pode sofrer em nome de valores sociais associados à genética.

No Brasil, o Programa de Anemia Falciforme foi criado depois da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, sendo esse acontecimento importante para a implantação do programa como resposta às reivindicações do movimento. Diante disso, o Governo Federal instituiu, por decreto presidencial, o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População NEGRA/GTI. O subgrupo Saúde do GTI teve como missão implementar as reivindicações do Movimento Negro em relação à saúde da população negra (BRASIL, 2008).

Outra conquista oriunda dessas organizações, em termos de saúde, ocorreu pela instituição da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (BRASIL, 2007b), o qual reafirma os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). De modo resumido, evoca os princípios da universalidade do acesso, integralidade da atenção, igualdade da atenção à saúde e descentralização político-administrativa. O referido documento acrescenta ainda os princípios “[...] da participação popular e do controle social, instrumentos fundamentais para a formulação, execução, avaliação e eventuais redirecionamentos das políticas públicas de saúde” (BRASIL, 2007b, p. 36).

Nessa perspectiva, Araújo (2005, p. 25), ao investigar o processo de organização do movimento de saúde de pessoas com DF, especificamente no Estado de São Paulo, salienta que “[...] a implantação de dois programas - a triagem populacional de hemoglobinopatias e aconselhamento genético, também, é resultado de uma grande mobilização das organizações do movimento negro de todo o país, ocorrida em 1995.”

Desse modo, a existência de uma condição crônica, por exemplo, a própria DF, chama atenção para o aspecto escolar. A escola é o principal contexto da

área educacional, visto que as crianças ficam, no mínimo, cinco horas diárias no ambiente escolar, afetando diretamente o processo de formação intelectual e desenvolvimento de condutas das crianças. De acordo com Nonose e Braga (2008), a escola é um local de acolhimento de todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras, devendo garantir o acesso e a permanência para todos os educandos, mesmo aqueles que apresentam grande desvantagem, modificando atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e desenvolvendo uma sociedade inclusiva. Sendo assim, a escola tem sido cada vez mais requisitada como espaço adequado para discussões no âmbito da saúde.

A esse respeito observam-se iniciativas como o Programa de Saúde do Escolar (PSE), criado em 1984 com o objetivo de proporcionar aos estudantes condições adequadas de promoção, proteção e recuperação da saúde, de forma que o processo educacional pudesse se desenvolver completamente. Outro exemplo é observado na Lei de Diretrizes de Base (LDB) de 1996, no Artigo 4º, Parágrafo VIII, o qual descreve que é assegurado ao educando o atendimento, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares, de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que a educação para saúde deve ser um fator de promoção e proteção à saúde para o exercício da cidadania. Desse modo, entende-se como papel da escola desenvolver os temas transversais em saúde com o propósito de promover o bem estar físico mental e social de alunos que apresentam dificuldades em torno de sua saúde com repercussão nas atividades no âmbito educacional (BRASIL, 1997).

Recentemente, o Decreto Nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, criou o Programa Saúde na Escola (PSE). Consta como um dos objetivos, conforme o Artigo 2º, “[...] promover a saúde e a cultura da paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e de educação [...]” (BRASIL, 2007a, p.2).

Em relação à DF, o principal problema no campo educacional para crianças, adolescentes e jovens é representado pelo quadro clínico da doença. Um estudo realizado por Felix, Souza e Ribeiro (2010) com 47 pessoas diagnosticadas com a doença, com idade entre 18 e 30 anos, verificaram que 6,4% desses pacientes não tinham nenhuma escolaridade, ao passo que 42,5% tinham o ensino médio completo ou superior.

Nesse sentido, crianças e adolescentes com DF no contexto escolar necessitam de atenção particularizada com a finalidade de assegurar a escolarização desses alunos. De acordo com Ribeiro e Menin (2005), o modo de funcionamento da escola, tanto nas relações como nas interações cotidianas entre funcionários,

diretores, coordenadores pedagógicos e alunos, é constituído pelos seus membros, no significado que dão ao seu trabalho, aos objetivos da escola e às decisões que são tomadas. Dessa maneira, vão se construindo crenças, valores, significados, modos de agir em suas práticas, pois a escola é constituída por pessoas que podem assumir, ou não, uma prática humanizada capaz de conduzir seus membros à solidariedade.

Numa investigação com crianças com DF Souza (2005) verificou que a doença interfere no cotidiano da criança e do adolescente, evidenciando alguns aspectos os quais acredita ser necessário modificar para o atendimento dessa população. Entre eles, destacam-se: a) acesso, permanência e σ sucesso da criança/adolescente na escola; b) necessidade de mudanças nas instituições educacionais destinadas às crianças e adolescentes em termos de estrutura e metodologia para proporcionar o estabelecimento de uma escola inclusiva; c) necessidade de mudanças na formação de professores para que esses contribuam no estabelecimento de uma escola inclusiva.

Considerando a necessidade de se atentar para a saúde da criança e sua repercussão no contexto escolar e a complexidade do quadro clínico da doença falciforme, este estudo investigou a percepção de crianças com doença falciforme em relação aos aspectos da própria doença e ao contexto escolar.

Percurso do estudo

Ao se propor a investigar a percepção da criança com doença falciforme adotou-se uma metodologia de estudo exploratório e descritivo, numa abordagem qualitativa. Desse modo, participaram do estudo quatro alunos com diagnóstico da doença falciforme, estudantes de escolas públicas do Município de Cuiabá/MT, sendo três do sexo masculino e um do sexo feminino, na faixa etária entre 11 e 12 anos de idade. Com o intuito de manter o sigilo na identificação dos participantes adotaram-se nomes fictícios. Os alunos foram selecionados no âmbito do projeto de pesquisa *Como crianças enfrentam a dor na anemia falciforme e suas relações com o desempenho escolar*, tendo como critério residir no município de Cuiabá/MT e aceitação por parte dos responsáveis e dos participantes.

Do total de alunos apenas um é estudante de escola municipal e os demais frequentam escolas estaduais, cursando entre o 5º e 7º ano do Ensino Fundamental. Em relação ao histórico de desempenho escolar um aluno não reprovou e dois mudaram de escola nos últimos anos.

Para a realização do estudo foi utilizada uma entrevista semiestruturada para os alunos com o objetivo de investigar os seguintes aspectos: a) conhecimento sobre

a DF; b) implicações no cotidiano escolar; c) percepções sobre seus professores no ambiente escolar. A entrevista foi gravada e ocorreu na residência do aluno, com tempo médio de 30 minutos, com autorização da mãe e/ou responsável, sendo o conteúdo da entrevista, posteriormente, transcrito.

Em relação aos aspectos éticos do trabalho, a coleta de dados com alunos foi realizada após a aprovação do Comitê de Ética do HUJM/UFMT (Proc. nº. 889/10). Considerando o objetivo da pesquisa, foi aplicado aos professores um questionário com o objetivo de identificar o conhecimento deles sobre a doença falciforme e buscar informação sobre a presença em sala de aula de alunos com DF.

Desse modo, foram entrevistados 22 professores, sendo 16 do sexo feminino. Em relação ao tempo de profissão, sete professores possuem menos de quatro anos, sete estão entre cinco e nove anos e cinco entre 15 e 30 anos. A participação dos professores não foi contemplada no estudo inicial, de modo que os professores assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) com o objetivo de responder às informações.

O aluno com Anemia Falciforme e o contexto escolar

Um primeiro aspecto a ser apresentado refere-se ao conhecimento do professor sobre a Doença Falciforme. Do total (n=22) dos professores entrevistados mais da metade (n=13) afirmou não ter conhecimento sobre a doença. Entretanto, a maioria deles (n=19) soube identificar os alunos portadores de DF.

Embora se observe essa diferença nas respostas dos professores em relação, de um lado, ao conhecimento sobre a doença e, de outro, sobre os alunos que são portadores da doença, nesse caso pode-se compreender tal aspecto a partir da contribuição de Tardiff (2011), que entende que professores adquirem conhecimentos, também, mediante a própria prática e tais conhecimentos passam a constituir os saberes experienciais que se originam das experiências dos docentes no exercício de suas funções no cotidiano escolar. Esses saberes que emergem das experiências podem tornar-se válidos e incorporar-se à experiência individual e coletiva, de saber-fazer e de saber-ser. Nesse sentido, o professor desenvolve habilidades necessárias ao exercício de sua profissão a partir das necessidades que surgem na realização de seu trabalho.

Em relação aos alunos a percepção deles sobre a doença parece ser compartilhada de forma similar. Nesse sentido, é possível observar, por meio dos relatos, que os sintomas da doença são assim identificados:

Ah. O que eu sei? Eu sei que dá muita dor, em toda parte do corpo. Nas costas, em mim, eu não sei nos outros. (Denis⁵).

Que é uma doença, dá nos ossos e quando tem pouca hemoglobina vermelha, dói seus ossos e tem que ficar tomando papa de hemácias quando as hemoglobinas estiver baixa. (Kelly).

É porque essa doença muito forte, e acaba causando dores no meu corpo. São muito forte na coluna no joelho e aqui no braço na junta (Ryan).

[Silêncio]. Não sei não. (Erick)

Os alunos citam que o sintoma mais presente na doença é a dor. De acordo com documento da Agência Nacional de vigilância Sanitária (FIGUEIREDO, 2001), a dor é uma manifestação da doença que inclui desde ocorrências moderadas e rápidas (com duração de cinco a dez minutos), até episódios que se prolongam por dias ou semanas, sendo necessária, em alguns casos, a internação hospitalar. O padrão de dor varia entre uma pessoa e outra, ou seja, 20% apresentam crises graves repetidas, outros 30% negam sintomas de dor e cerca de 50% sofrem de uma crise grave por ano ou várias crises moderadas ou outras variações. Os indivíduos geralmente mantêm o seu padrão de dor, isto é, crises graves ou moderadas apresentam sempre o mesmo padrão (FIGUEIREDO, 2001).

Numa avaliação do impacto da dor no cotidiano de cuidadores e crianças com Doença Falciforme, Dias et al. (2013) verificaram que ambos os grupos percebem a influência da dor em diversas esferas da vida, cotidianamente, como no lazer e no contexto escolar das crianças.

Os motivos que levam os alunos com DF a se ausentarem da escola são praticamente os mesmos, ou seja, visitas médicas, internações, crises de dor, entre outros. Os relatos abaixo retratam os motivos da ausência na escola.

Ir ao médico, e tá com dor nas costas, só isso. (Denis).

5 ¹ Os nomes das crianças citados neste trabalho são fictícios, respeitando o direito de anonimato do participante.

² “A redução dos valores da hemoglobina e do hematócrito, associada ao aumento do número de reticulócitos e à diminuição da vida média dos eritrócitos, são alterações presentes nas anemias hemolíticas e estão presentes nas doenças falciformes” (GUALANDRO, 2001, p. 18).

Só quando eu to com muita dor e quando eu to internada. (Kelly).

Porque eu to doente ou talvez eu to com preguiça. (Ryan).

Porque to doente. (Erick).

Para esses alunos, a dor é percebida como principal significado da doença em suas vidas, e relatam esses problemas como sendo os únicos fatores de afastamento da escola. Devido aos sinais e sintomas da DF, frequentemente, crianças e adolescentes podem ser submetidas a internações hospitalares para exames e tratamento. A hospitalização interfere no processo de desenvolvimento, modificando, em maior ou menor grau, o cotidiano, separando-os do convívio social e de seus familiares (VIEIRA; LIMA, 2002).

Sabe-se que em razão dos sintomas da doença pode acontecer do aluno não sentir-se bem durante a aula. Nesse sentido, observa-se no relato dos alunos que, no caso, o primeiro desejo é entrar em contato com a mãe ou com o pai.

Eu ligo pra minha mãe, aí depois eu vou à diretoria pra falar que eu não to bem, pra eles me liberar. (Kelly).

Vou à diretoria, peço para a professora, falo pra ela ligar para minha mãe ou para meu pai ai ele vem me buscar, aí eu fico aqui em casa ou vou para o hospital. (Ryan).

Eu falo pro professor ligar pra minha mãe. (Erick).

Eu continuo escrevendo. (Denis)

O comportamento dos alunos com DF indica que se sentem mais seguros sob os cuidados de seus pais. Nesse caso, seria importante que o professor, diretor ou coordenador pudesse entrar em contato imediatamente com os pais desses alunos, no caso de apresentarem algum sintoma da doença. Acredita-se que agindo dessa forma o aluno poderá sentir-se mais confiante no ambiente escolar.

Observa-se que o aluno Denis demonstra uma atitude enérgica consigo, como se quisesse ignorar a dor. De acordo com Nonose (2009, p. 36): “A maneira como a família lida com a situação influenciará a criança na aceitação ou negação da doença.” Nesse sentido, a aceitação da doença passa por um processo que envolve a cultura familiar, sendo necessária essa elaboração para o enfrentamento do problema.

Por meio do contato diário dos alunos com seus professores surge a possibilidade de fazerem conjecturas em relação ao conhecimento dos professores sobre a DF. Nesse sentido, os alunos apresentam as seguintes declarações:

Eu acho que eles não sabem. (Denis).

Sabe. (Kelly).

Não. Acho que não. (Ryan).

[Silêncio]. *Acho que não. (Erick)*

Pode-se observar que apenas Kelly relata que seus professores sabem sobre a DF, ao passo que Denis e Ryan consideram que seus professores não sabem. Já Erick mostra-se em dúvida, tendo em vista o silêncio prolongado que apresentou, mas, depois, considera também que seus professores não têm conhecimento sobre a doença. Em especial Denis e Kelly afirmam, ainda, que seus professores estão cientes de que eles têm DF e explicam por quê.

Porque eu falei. (Denis).

Por causa que a minha mãe falou pra eles né? Ai eles sabem. (Kelly)

No relato de Denis percebe-se uma iniciativa própria ao comunicar a seus professores sobre sua doença. Pelo exposto na declaração de Kelly, pôde-se saber que a mãe tem o hábito de acompanhá-la na escola e conversar com os professores.

Os alunos também relataram como são tratados pelos professores e as demais pessoas com quem convivem diariamente no meio escolar.

Ah! Eles não me maltratam, tratam eu como todo mundo, do mesmo jeito que trata os outros trata eu também. (Kelly).

Igual a todo mundo. (Denis).

Ah eles tratam eu bem, não tratam eu mal. Eles são legais comigo [...] não gritam. (Ryan).

Elas tratam eu bem lá. Elas gostam de mim. (Erick).

Conforme o relato dos alunos não há tratamento desigual por parte dos professores em relação aos alunos, levando-os a afirmar que são tratados bem na escola. Denis e Kelly entendem que são tratados da mesma maneira que seus pares. Percebe-se que no entendimento desses alunos o tratamento sem distinção entre eles e os demais alunos é algo positivo.

Os alunos explicam, ainda, como são tratados pelos colegas da escola:

Igual a todo mundo. (Kelly).

Hã bem [...] eles tratam bem, não brigam comigo, eu não brigo com eles. (Ryan).

Todos gostam de mim lá. Eu tenho amigos, eles gostam de mim. (Erick).

Apenas Denis percebe-se isolado em relação a sua pessoa e apresenta seu relato:

[...] Ninguém lá conversa comigo eu só fico estudando. (Denis).

A escola como instituição deve exercer uma função essencial na vida de crianças e adolescentes, tornando-se um ambiente de proteção, informação e transmissão de conhecimento. E por cumprir papéis imprescindíveis à sociedade é fundamental que a escola se faça presente na vida dos alunos (BATISTA, 2008).

Especialmente o aluno Ryan relatou algumas situações anteriores vivenciadas na escola sobre a sua doença.

Eles me xingavam, xingavam de verme, amarelão, que eu fumava droga, tudo isso. [...] Falava que eu era amarelo, falava que eu era mutante, era isso que eles falavam pra mim. (Ryan).

Eles falavam que era mentira. Que eu não tava com dor, que era só pra mim ir embora, aí era verdade que eu tava com dor. (Ryan).

A declaração de Bryan chama a nossa atenção para as palavras de Freire (1996) sobre a tarefa do educador no sentido de levar o educando a libertar-se do preconceito enraizado historicamente na sociedade como fruto da intolerância e ignorância humana. Nesse sentido, torna-se importante trabalhar o respeito entre os alunos, pois o preconceito e a discriminação constituem atos humilhantes

contra o ser humano e produzem sofrimento. As atitudes preconceituosas entre alunos, portanto, devem ser eliminadas por meio da comunicação e reflexão entre educador e educandos.

Administrar suas aulas e ao mesmo tempo envolver-se com os fenômenos existentes entre os alunos torna-se um trabalho duplo para o professor, mas, com a participação da equipe pedagógica, acredita-se na possibilidade de contribuir para atenção particularizada ao aluno com DE, promovendo sua integração com os colegas de sala.

Em relação à participação nas aulas os alunos revelaram que têm liberdade para tirar dúvidas com seus professores. Eles relataram o que fazem quando estão em dúvidas em relação à matéria.

Eu pergunto. Aí ela me fala o que, que é. O que, que é pra fazer. (Denis).

Eu pergunto para o professor como que é pra ele me explicar mais detalhado pra mim fica sabendo. (Kelly).

Aí eu pergunto pra ela, aí ela explica de novo pra mim [...] algumas vezes eu entendo, algumas não. (Ryan).

Pergunto para o professor. (Erick).

Conforme o relato dos alunos, os professores são acessíveis, possibilitando aproximação para tirarem suas dúvidas ou pedir explicações sobre o conteúdo.

A doença é uma condição especial que exige certos cuidados, mas que necessariamente não exerce impacto negativo no desenvolvimento cognitivo e psicossocial. De acordo com Antonio e Mendes (2009), não se deve atribuir às crianças ou à sua condição biológica ou psíquica os motivos da dificuldade de aprendizagem e de escolarização; da mesma forma, a escola não deve atribuir aos seus professores a responsabilidade pela mudança nos conceitos pedagógicos e nas práticas sociais que estabeleçam uma nova relação escola-aluno-sociedade capaz de contribuir na promoção da saúde da criança e da sociedade.

Em relação à participação nas atividades coletivas com os colegas de sala, os alunos apresentaram as seguintes explicações:

Festa lá na sala de aula eu participo, só que na educação física não. (Denis).

Tem vez que nós jogamos bola, tem vez que é festa de natal, só isso. (Ryan).

Festa não, mas tem vez que eu jogo bola com meus amigos lá na escola. (Erick).

A respeito da pouca participação o aluno apresenta a seguinte declaração:

Eu não tenho amigos lá [...] eu tenho amigo no colégio menos na minha sala. (Denis).

É importante que o professor esteja sempre alerta em relação ao aluno que necessita de atenção particularizada. A esse respeito, Freire (1996) considera que o professor não passa despercebido pelos seus alunos, quer dizer, a maneira como eles percebem seus professores deve ajudar ou não no comprometimento de seu ofício como professor, aumentar os cuidados em relação ao seu trabalho.

Para Canguilhem (2009, p. 79) “[...] podemos sempre fazer alguma coisa, e é nesse sentido que qualquer estado do organismo, se for uma adaptação a circunstâncias impostas, acaba sendo, no fundo, normal, enquanto for compatível com a vida [...]” Dessa forma, não é necessário isolar os alunos das atividades. Em razão da DF o essencial é que suas limitações em relação à saúde sejam compreendidas e respeitadas pelos docentes, pelos colegas e por aqueles com quem convivem no espaço escolar.

Considerações finais

A respeito dos alunos com DF observa-se que apresentaram características semelhantes em razão da doença: as dores, a sonolência, o tratamento, as dificuldades escolares em maior ou em menor grau (em relação à aprendizagem e socialização) e a mãe como principal referência de confiança. De modo geral, demonstraram comportamento introvertido acompanhado de timidez.

Em relação às dificuldades enfrentadas pelas crianças com DF, dois aspectos devem ser observados, a saber: problemas comportamentais e competência social, sendo esses importantes fatores nas relações sociais das crianças com DF no contexto escolar. Estudos recentes têm demonstrado dificuldades dessa população nessas áreas. Lorencini e Paula (2015), ao investigarem o perfil comportamental de crianças com Anemia Falciforme em Vitória/ES, observaram que a presença da doença pode ser compreendida como um fator de risco para a presença de problemas de comportamento, dentre eles, a competência social face aos sintomas da doença que restringem a interação com os pares, a exemplo da participação nas atividades de exercícios físicos.

Na mesma perspectiva de investigação, Dias, Arruda e Alves (2012), ao avaliarem problemas de comportamento em 12 crianças com anemia falciforme, verificaram que nove delas apresentaram perfil clínico para *problemas internalizantes*, isto é, possíveis problemas relacionados à ansiedade e depressão. Em estudo com mães de crianças com anemia falciforme Lorencini e Paula (2015) observaram que em relação ao comportamento a maioria das crianças apresentou nível clínico para os itens *competência social* e *problemas totais*, sendo maior a pontuação para os *problemas internalizantes* e *problemas de contato social*.

Sobre a dimensão do comprometimento da doença falciforme na vida do portador, principalmente, quando se trata de criança, além dos problemas acima referenciados, outra característica refere-se à qualidade de vida. De acordo com Menezes et al. (2013), a doença compromete a qualidade de vida tanto das crianças e adolescentes como das famílias. Ao investigar esse aspecto os autores observaram resultados inferiores para essa população, comparada ao grupo sem doença em capacidades físicas, emocional e atividade escolar (MENEZES et al., 2013).

O impacto da doença se faz presente na vida da criança como um todo, e também sobre a família, seja na aceitação da doença, seja, principalmente, em relação à mãe com uma sobrecarga no cuidado ao doente, conforme verificaram Guimarães, Miranda e Tavares (2009). A respeito do contexto escolar diante do que foi observado a partir das percepções dos alunos com DF nota-se a necessidade de um atendimento educacional especializado para suprir lacunas ocasionadas pela doença, como as ausências dos alunos nas aulas. Nesse caso, mostra-se importante a implementação de programas educacionais de saúde, composição de uma equipe multiprofissional, formação dos professores e acompanhamento pedagógico domiciliar.

A dor na DF pode ser um dos sintomas da doença a ocasionar a ausência da criança na escola, conforme observado neste estudo e já apontado na literatura por Silva e Marques (2007) e Tostes et al. (2008). Desse modo, de acordo com o proposto por Nonose (2009), é importante que a escola promova um espaço acolhedor, onde os escolares possam ter condições de conviver e desenvolver bons sentimentos.

Em relação aos professores dos alunos participantes observou-se que a maioria tinha conhecimento sobre a presença de aluno em sala de aula portador da DF, entretanto, mais da metade deles não tinham informações sobre a doença. Sobre o conhecimento do professor em relação ao estado de saúde dos escolares Nonose (2009, p. 90) verificou em estudo com 12 professores que “[...] que mais da metade não têm informações precisas sobre a saúde dos seus escolares, mas sabem identificar os cuidados necessários para os escolares com doenças e/ou condições crônicas [...]”. Esses aspectos demonstram que as demandas escolares, em se tratando de alunos

com doença crônica, são amplas e envolvem a participação de todos, como políticas públicas, escola, família, educadores e formação de professores.

O aluno com doença crônica no contexto escolar requer sua inserção num estabelecimento aberto e intencionado de conversas com a comunidade escolar, de maneira que a nominação da enfermidade permita a adoção de ações em favor de políticas públicas e recursos para efetivá-las nas diferentes esferas da sociedade.

As crianças e adolescentes, quando se ausentam do ambiente escolar por motivo de doença, ao retornar, costumam apresentar dificuldades de integração e socialização. Nesse caso, a presença de um profissional para trabalhar a reintegração do aluno no meio escolar torna-se uma necessidade premente, de modo a garantir os seus direitos a educação e a qualidade de vida.

Referências

ANTONIO, M. A. R.; MENDES, R. T. Saúde escolar e saúde do escolar. In: **Alimentação, atividade física e qualidade de vida dos escolares no Município de Vinhedo/SP**. Campinas: Editorial IPES, 2009.

ARAÚJO, B. et al. Conhecimento da família acerca da condição crônica na infância. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 498-505, 2009.

ARAÚJO, R. S. de. **Organização e politização do movimento de saúde dos portadores falcêmicos na grande São Paulo**. 215f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

BATISTA, T. F. **Con(vivendo) com a anemia falciforme: o olhar da enfermagem para o cotidiano de adolescentes**. 2008. 105f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)- Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 126p., 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

_____. Ministério da Saúde. Anemia falciforme e doenças falciformes. **Manual de doenças mais importantes por razões étnicas na população brasileira afro-descendente**. Ministério da Saúde, Brasília, DF, p. 13-36, 2001. Disponível em: <http://bvsm.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd06_09.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2012.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.286, de 5 de Dezembro de 2007**. Institui Programa Saúde na Escola. 2007a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. Ministério da Saúde. **Programa de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Falciformes e outras Hemoglobinopatias da Cidade de São Paulo**. Sistema Único de Saúde, Área Técnica Saúde da População Negra. Secretária de Saúde do Estado de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/popnegra/DoencaFalciforme_ProgramaAtencaoIntegral.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**. Brasília, DF. 2007a. Disponível em: <http://bvsm.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2013.

_____. Ministério da Saúde. Doença falciforme um compromisso nosso, como reconhecer e tratar. **Manual do álbum seriado**. NUPAD/FM/UFMG: Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.cehmob.org.br/wp-content/uploads/2014/08/manual_seriado.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2012.

_____. Ministério da Saúde. **Plano Nacional de Saúde PNS 2012-2015**. Secretaria-Executiva Subsecretaria de Planejamento e Orçamento Plano Nacional de Saúde Textos Básicos de Saúde. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://bvsm.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_nacional_saude_2012_2015.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2012.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada. **Doença falciforme: condutas básicas para tratamento**. Ministério da Saúde. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://bvsm.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doenca_falciforme_condutas_basicas.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2013.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

DIAS, T. L.; ARRUDA, G. R.; ALVES, P. P. Habilidades sociais e problemas de comportamento em crianças com doença falciforme. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE PSICOLOGIA, 8.; REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 42., 2012, São Paulo. **Anais....** São Paulo: SBP, 2012.

_____et al. A dor no cotidiano de crianças de cuidadores e crianças com anemia falciforme. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 391-411, 2013.

FELIX, A. A.; SOUZA, H. M.; RIBEIRO, S. B. F. Aspectos epidemiológicos e sociais da doença falciforme. **Rev. Bras. Hematol. Hemoter.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 203-208, 2010.

FERNANDES, A. P. P. C. et al. Mortalidade de crianças com doença falciforme: um estudo de base populacional. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 86, n. 4, p. 279-284, 2010.

FIGUEIREDO, M. S. Situações de emergência. **Manual de diagnóstico e tratamento de doenças falciformes**. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Brasília, DF, 2001, p. 61-76. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/anvisa/diagnostico.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUALANDRO, S. F. M. Fisiopatologia das doenças falciformes. **Manual de Diagnóstico e Tratamento de Doenças Falciformes**. Brasília, DF: Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA, 2001. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/anvisa/diagnostico.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

GUEDES, C.; DINIZ, D. A ética na história do aconselhamento genético: um desafio à educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 247–252, 2009.

GUIMARÃES, T. M. R.; MIRANDA, W. L.; TAVARES, M. M. F. O cotidiano das famílias de crianças e adolescentes portadores de anemia falciforme. **Rev. Bras. Hematol. Hemoter**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 9-14, 2009.

KIKUCHI, B. A. Assistência de enfermagem na doença falciforme nos serviços de atenção básica. **Rev. Bras. Hematol. Hemoter**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 331-338, 2007.

LORENCINI, G. R.; PAULA, KI. M. P. Perfil comportamental de crianças com anemia falciforme. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 2, p. 269-280, 2015.

MENEZES, A. S. O. P. et al. Qualidade de vida em portadores de doença falciforme. **Rev. Paul. Pediatr**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 24-29, 2013.

NONOSE, E. R. S. **Doenças crônicas na escola**: um estudo das necessidades dos alunos. 2009. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

_____; BRAGA, T. M. S. Formação do professor para atuar com saúde/doença na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 3., 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC/PR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/407_455.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2014.

OLIVEIRA, B. R. G. Et al. Causas de hospitalização no SUS de zero a quatro anos no Brasil. **Rev. Bras. Epidemiol.**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 268-277, 2010.

RIBEIRO, A. I.; MENIM, A. M. S. **Formação do gestor educacional**: necessidades da ação coletiva e democrática. São Paulo: Arte e ciência, 2005.

SILVA, D. G.; MARQUES, I. R. Intervenções de enfermagem durante crises álgicas em portadores de anemia falciforme. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 60, n. 3, p. 327-330, 2007.

SOUZA, E. **O processo educacional e as crianças e adolescentes portadores de anemia falciforme**. 2005. 107f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TOSTES, M. A. Avaliação de dor em crianças e adolescentes portadores de anemia falciforme. **Revista Ciências Médicas**, Campinas, v. 14, n. 3-6, p. 141-147, 2008.

VIEIRA, M. A.; LIMA, R. A. G. Crianças e adolescentes com doença crônica: convivendo com mudanças. **Rev Latino-Amer. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 4, p. 552-60, 2002.

ZAGO, M. A. Considerações gerais. In: **Manual de Diagnóstico e Tratamento de Doenças Falciformes**. Brasília, DF: Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA, 2001. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/anvisa/diagnostico.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

Recebimento em: 18/01/2017.
Aceite em: 22/02/2017.

Diretrizes para Autores

Normas para publicação de originais

A Revista de Educação Pública - **ISSN 0104-5962 - E-2238-2097** - é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Aceita artigos, predominantemente, resultantes de pesquisa em educação, bem como ensaios e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Estudos sobre o estado da arte acerca de temáticas voltadas ao campo educativo também são aceitos.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o texto. As seções estão circunscritas às seguintes temáticas: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação, Poder e Cidadania; Educação e Psicologia; Educação Ambiental; História da Educação; Educação em Ciências e Matemática.

A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública.

A exatidão das ideias e opiniões expressas nos trabalhos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflitos de interesse.

Resenha

Resenhas de livros devem conter 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos da publicação resenhada no início do texto. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final. Comunicações de pesquisa e outros textos, com a mesma quantidade de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações, com revisões textuais devem conter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.

Artigo

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. Máximo de quatro autores por artigo, sendo um deles necessariamente com título de doutor. Cada autor deverá aguardar um intervalo de dois anos para nova publicação.
- b. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- c. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito);
- d. Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados);
- e. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias);
- f. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites);
- g. A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade);
- h. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente;
- i. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT;
- j. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema;
- k. Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 70% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.
- l. Os artigos, incondicionalmente inéditos e resultantes de pesquisas empíricas devem ser submetidos à REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA somente mediante cadastro realizado por meio deste mesmo endereço eletrônico: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/about/submissions#authorGuidelines>>

O Conselho Científico tem autonomia para decidir sobre publicação de artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

Para submissão, devem ser observados os seguintes critérios:

- a. Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras). Utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Título em Inglês entram logo após o título em português.
- b. Resumo, em português, contendo até 100 palavras; digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Resumo em língua estrangeira também deverá ser entregue, preferencialmente em inglês (abstract);
- c. Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverão ser encaminhados o keywords, ou equivalente na língua escolhida;
- d. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas do texto e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final. Marcas de identificação do autor no texto, impossibilitarão o manuscrito de seguir para o trâmite de avaliação.

Formatação

Para a formatação do texto utilizar o processador o formato Word for Windows.

- a. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, inclusive nos parágrafos, margens superior/esquerda 3,0 cm; margem direita/inferior 2,0 cm; papel A4.
- b. Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas *itálico*.
- c. Para as citações diretas com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda. Utilizar 1 (um) espaço antes e depois de citação.

As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

- d. As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Ilustração 1, Tabela 1, Quadro 1, etc.). No caso de fotografias, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

As tabelas, figuras, fotos, ilustrações e diagramas a serem inseridos no corpo do texto deverão conter:

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);
- Qualidade de impressão (300 dpi);
- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem conter no mínimo 10 e máximo de 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

As Referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:

1. LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. EVENTO:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM E OUTROS EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 01, térreo.

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança,

CEP 78.060-900 Cuiabá-MT, Brasil

Telefone: (65) 3615-8466

E-mail: <rep@ufmt.br>

Endereço eletrônico:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/index>>

Eurocentrismo, el racismo y interculturalidad en el contexto de la globalización

José MARÍN

Saberes e culturas populares nas contradições da culturalização da sociedade

Jadir de Morais PESSOA

Decolonialidade e identidade, conexões com saberes e fazeres no território da cidadania da baixada cuiabana

Lisanil da Conceição Patrocínio PEREIRA • Boaventura Souza SANTOS
Luiz Augusto PASSOS • Lori Hack de JESUS

Nos corpos da dança: a educação intercultural na formação de professores

Solange Mara Moreschi SILVA • Beleni Saléte GRANDO

Práticas corporais indígenas inseridas à Educação Física escolar não indígenas

Gédson Cardoso KEMPE • Attico Inácio CHASSOT

Políticas linguísticas no curso de licenciatura intercultural da UNEMAT: manutenção e fortalecimento das línguas indígenas

Angel Corbera MORI • Mônica Cidele da CRUZ
Wellington Pedrosa QUINTINO

O ensino da arte na construção de uma identidade cultural no Brasil

José Serafim BERTOLOTO • Maria das Graças CAMPOS • Edemar Souza MONTEIRO

O Xingu e o clamor da floresta: impactos da frente de expansão em Mato Grosso

Wilson Pedro NERY • Darci SECCHI

Infâncias, saberes e diversidade: um diálogo com a Educação Infantil

Vilma Aparecida de PINHO • Cleonice Maria TOMAZZETTI

Educação Infantil como espaço narrativo: o caso da proposta pedagógica do município de Cuiabá

Naiara dos Santos NIENOW • Sandra Regina Geiss LORENSINI

Visão de professores de escolas de Cuiabá/MT e Campo Verde/MT sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Cilene Maria Lima Antunes MACIEL • Gilvania Conceição NASCIMENTO
Cleonice Terezinha FERNANDES • Samira Favez KFOURI

A doença crônica no contexto escolar: os saberes de alunos com Anemia Falciforme

Neusa BRITO • Tânia Maria LIMA
Tatiane Lebre DIAS • Sônia Regina Fiorim ENUMO

ISSN Eletrônico 2238-2097