



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CERRO LARGO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* – Especialização em
Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas na Educação Básica

Monografia

**DIVERSIDADE DO POVO GAÚCHO: A TRANSVERSALIDADE NA
BUSCA PELA INTERDISCIPLINARIDADE**

Bruno Carvalho Vieira

Cerro Largo – RS

2013

BRUNO CARVALHO VIEIRA

**DIVERSIDADE DO POVO GAÚCHO: A TRANSVERSALIDADE NA
BUSCA PELA INTERDISCIPLINARIDADE**

Monografia apresentada à Universidade Federal da Fronteira Sul como pré-requisito para obtenção do título de Especialista em Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas na Educação Básica.

Orientadora: Profa. Msc. Bedati Aparecida Finokiet

Cerro Largo – RS

2013

Agradecimentos

Muito obrigado,

Professor Lauro Luís Marmilicz e querido amigo Vilmar Person (Pinóquio), por compreenderem a importância que este curso teria para minha vida;

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por dar esta oportunidade a professores tão capazes e que estavam sedentos para beber em uma rica fonte de conhecimento;

Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira (FETREMIS), Escola Estadual Técnica Guaramano – Centro Estadual de Referência em Educação Profissional, Escola Municipal São José e Escola Municipal São Estanislau, pelo apoio, carinho e valorização que vêm me dando como profissional;

Professora Bedati Aparecida Finokiet, por ter compreendido minhas falhas e apostado em mim como orientando;

Professor Deniz Alcione Nicolay, pelo excelente professor, coordenador de curso e amigo que fostes de mim e de toda a turma; pessoas do teu potencial e com um coração tão nobre não são tão fáceis de encontrar;

Colegas Cléber, Delmar, Vera, Maristela e Paula, pelos ótimos momentos de reflexão, partilhas de experiências, trocas de conhecimentos, amizade e parceria que, espero, possam perdurar para sempre;

Colega e querido amigo Adriano André Maslowski, pelas conversas de corredor em que planejávamos mudar a Educação e o mundo, pela parceria nos trabalhos, pelas contribuições teóricas, pelo apoio espiritual, mas, principalmente, pela sólida amizade construída em tão pouco tempo; sucesso nas empreitadas e conquistas que virão; estarei sempre presente te aplaudindo;

Pipa, querida, fiel companheira e demasiado energética cachorrinha;

Dalton, Anna, Anabella e Anallis, pelo apoio, pelo carinho, mas, em especial, por terem me recebido tão bem na família de vocês; que Deus continue abençoando a bela família que vocês constroem a cada dia;

Seu Olavo e dona Arlene, também por terem me recebido na família de vocês como um novo filho; nunca vou esquecer o que já fizeram e continuam fazendo por nós; espero poder retribuir-lhes, da melhor maneira possível, o tanto de carinho e

apoio que vocês me dão; que Deus agracie vocês com saúde e tudo de bom que desejarem para suas vidas;

Gab e Gê, meus queridíssimos e saudosíssimos irmãos, por tudo que representam pra mim; por serem esses caras tão fantásticos como são; pela convivência feliz que tivemos durante todos esses anos; por continuarem sendo tão presentes, mesmo com a longa distância que nos separa; choro de saudade lembrando e escrevendo de vocês; obrigado por tudo, guris! Amo vocês!

Pai e mãe, meus anjos protetores, por terem sido os melhores pais que qualquer pessoa poderia ter; eu, o Gê e o Gab tivemos muita sorte de ter vindo ao mundo por intermédio de vocês; cada lição ensinada, cada palavra confortante, cada abraço caloroso ficarão sempre guardados no meu coração; que a vida de vocês só tenha alegrias e que Deus lhes dê saúde para que desfrutem das coisas boas que ainda virão; eu amo muito vocês e a saudade é constante!

Annanda, amada esposa, amiga de todas as horas e dona do meu coração; és o maior motivo dos meus sorrisos; poder dividir minha vida contigo foi o que mais pedi a Deus; ainda bem que ele me atendeu e posso acordar todos os dias olhando pra ti, minha linda! Te agradeço por tudo que fazes por mim e por teres me escolhido pra ser teu companheiro de vida; ficar contigo pra sempre é o que mais quero, pois é garantia de que minha vida será repleta de felicidade. Te amo com todo meu coração!

*Por que não posso “faiá” a aula, minha mãe?
Por que tem que estudar?
Por que senão tu fica burro, meu filho,
Então não posso “faiá”!*

*O meu “lápi tá pitoco”,
O meu caderno com “oreia”, mas eu vou estudar,
Tem uma cabeça de ovelha
Bem assada pro recreio, eu não posso faiá.
Me ajude Tio Maurício
Ver se pego este petiço que anda louco de aragano,
Eu não quero que aconteça
De eu comer toda a cabeça e de continuar “faiando”.*

(Mano Lima)

*“O Gaúcho é uma figura libertária
Uma estampa imaginária
De cultura e tradição
A ferro e fogo se mostrou perante o tempo
Mais que um povo, um sentimento
De amor por este chão”*

(Samuel Maciel e Luciano Pouzada)

Resumo

VIEIRA, Bruno Carvalho. **Diversidade do Povo Gaúcho: A Transversalidade na Busca pela Interdisciplinaridade**. 2013. 38 f. Monografia (Especialização) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo.

Este trabalho tem o propósito de discutir a Interdisciplinaridade, tomando a diversidade do povo do estado do Rio Grande do Sul como tema transversal. A partir de pressupostos teóricos de Ivani Fazenda, Hilton Japiassú e Edgar Morin, conceitua-se e desenvolve-se o tema da Interdisciplinaridade, principalmente, em três enfoques: formação acadêmica, pesquisa e prática docente. Já a Transversalidade é conceituada a partir da apresentação dos temas transversais, contida nos Parâmetros curriculares nacionais e é trabalhada como meio para que se chegue a uma possibilidade de abordagem interdisciplinar sobre um determinado eixo temático. Culminando com a questão da diversidade do povo gaúcho, a definição de Diversidade se constrói a partir dos referenciais de Philippe Perrenoud, permeados pelos conceitos de Exclusão e Desigualdade, alicerçados, principalmente, nas ideias de Boaventura de Sousa Santos, dentre outros. As considerações acerca da história do Rio Grande do Sul são para justificar a exclusão do negro, do índio e do gaúcho platino da cultura tradicionalista. Desta pesquisa conclui-se que abordagens interdisciplinares são mais facilmente atingidas quando um objeto de investigação é atravessado por um tema transversal.

Palavras-chave: Diversidade, Transversalidade, Interdisciplinaridade, História do Rio Grande do Sul

Abstract

VIEIRA, Bruno Carvalho. **Diversity of the “Gaúcho” People: the Transversality in the Search for the Interdisciplinarity.** 2013. 38 f. Monograph (Specialization) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo.

This work has the purpose of discuss the interdisciplinarity, taking the diversity of the people from the state of Rio Grande do Sul as a crosscutting theme. From theoretical assumptions of Ivani Fazenda, Hilton Japiassú and Edgar Morin, it conceptualizes and develops the interdisciplinarity theme, specially on three aspects: academic formation, research and teaching practice. On the other hand, the transversality is conceptualized by the presentation of the crosscutting themes, contained at the national curricular parameters and is crafted as a device to get to a possibility of a interdisciplinary approach on a particular thematic. Culminating with the issue about the "gaúcho" people, the definition of Diversity is built based on the references of Phillipe Perrenoud, permeated by the concepts of Exclusion and Inequality, grounded, specially, on thoughts of Boaventura de Souza Santos and others. The considerations about the history of Rio Grande do Sul are to justify the exclusion of black, indian and the platinum gaucho from the traditionalist culture. This research concludes that interdisciplinary approaches are more easily achieved when an object of investigation is crossed by a crosscutting theme.

Keywords: Diversity, Transversality, Interdisciplinarity, History of Rio Grande do Sul

Lista de Figuras

Figura 1: A Transversalidade como promotora da Interdisciplinaridade p. 35

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição percentual da população residente, segundo a cor ou raça:
Brasil – 2004-2009 p. 32

Sumário

INTRODUÇÃO	11
DELIMITAÇÃO DO TEMA	12
JUSTIFICATIVA	13
CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	14
OBJETIVOS	15
METODOLOGIA	15
CAPÍTULO 1: A INTERDISCIPLINARIDADE COMO UM FIM PEDAGÓGICO	17
1.1 A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO ACADÊMICA	19
1.2 A INTERDISCIPLINARIDADE E A PESQUISA	20
1.3 A INTERDISCIPLINARIDADE E A PRÁTICA DOCENTE	22
CAPÍTULO 2: A TRANSVERSALIDADE	23
CAPÍTULO 3: DIVERSIDADE	25
3.1 A Diversidade na Sociedade e na Educação	25
3.2. A Diversidade do Povo Gaúcho como Tema Transversal	28
CAPÍTULO 4: A DANÇA DOS EXCLUÍDOS NO RESGATE DA HISTÓRIA E DO TRADICIONAL FOLCLORE GAÚCHO	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	43

INTRODUÇÃO

Após quase dois anos de continuação dos estudos, culmina esta etapa de minha vida com este escrito. Escrever neste momento é um grande desafio! Recém encaro meu segundo ano como professor da rede pública e privada de ensino; ao todo, são sessenta horas/aula por semana, ou seja, poucos são os momentos em que posso me dedicar à escrita. Além disso, trata-se de um assunto completamente diferente dos meus focos de pesquisas anteriores.

Muitas novas leituras, professores com ideias diferentes, colegas das mais diversas áreas, culturas, cidades, idades e um conceito desconhecido: a interdisciplinaridade. Assim descrevo, em linhas deveras gerais, como li o curso de Pós-graduação *Lato sensu* em Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas na Educação Básica, promovido pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Cerro Largo entre os anos de 2011 e 2013.

Encontros indelévels, mestres incomparáveis, colegas inesquecíveis, amigos inseparáveis! Este é o maior legado do referido curso. Para alguns, a retomada após muitos anos longe da academia; para outros, o passo seguinte à graduação; uns encararam como mais um degrau da escada da vida acadêmica; eu, que na época inicial das aulas, atuava profissionalmente em outra área, encarei como a única maneira de manter-me conectado ao mundo da Educação após a conclusão do mestrado em Educação na Universidade Federal de Pelotas em 2010.

O foco temático do curso era totalmente novo para mim. Pensei tratar-se de um tema recente, mais um “modismo teórico” dos discursos educacionais. Que surpresa! Vi que o conceito de interdisciplinaridade e seus métodos já são discutidos com veemência no Brasil há cerca de quarenta anos e com larga produção científica.

Ao longo da especialização, fomos desafiados de diversas formas. A mais interessante delas foram as práticas interdisciplinares, quando nos esforçamos para poder reunir diferentes áreas do conhecimento em torno de um objeto. Destas

experiências é que entendi e agora destaco a importância dos temas transversais como possibilidade para que se efetivem atividades realmente interdisciplinares.

DELIMITAÇÃO DO TEMA

Meu projeto inicial de monografia de conclusão de curso pretendia aliar a interdisciplinaridade com outros saberes que carrego comigo: a História – área de minha formação acadêmica – e as danças tradicionais gaúchas – já que fui dançarino em um Centro de Tradições Gaúchas (CTG) por mais de quinze anos. A ideia era, a partir das danças folclóricas do estado do Rio Grande do Sul, realizar atividades pedagógicas, onde fosse contemplada a História do povo gaúcho pelo viés da interdisciplinaridade. Como estratégia de trabalho, havia pensado em trabalhar a questão da imigração europeia, já que na região das missões são muitos os descendentes de europeus.

Acontece que tive alguns contratemplos no percurso da pesquisa. Sem mencionar os fatores pessoais, explico o porquê do abandono desta ideia inicial. O primeiro motivo é a falta de literatura específica sobre a origem das danças tradicionais do Rio Grande do Sul. Nem mesmo o Manual de Danças Tradicionais, escrito por Paixão Cortes e Barbosa Lessa e aperfeiçoado, posteriormente, por vários autores, traz essas informações. Também era intenção entrevistar Paixão Cortes para elucidar algumas questões, porém, este esteio do tradicionalismo gaúcho encontrava-se hospitalizado com a saúde abalada, tornando este encontro impossível. Por último e por perspicácia de minha orientadora, professora Bedati Aparecida Finokiet, as danças tradicionais gaúchas expressam, apenas, uma parte da ascendência do povo sulino, ficando excluídas outras etnias e povos que forjaram a identidade do gaúcho riograndense e brasileiro.

Pois é desta última questão que surge o tema sobre o qual versará este escrito: a diversidade do povo gaúcho, expressa na cultura e na história, transformada em atividade pedagógica interdisciplinar através da transversalidade.

JUSTIFICATIVA

O que justifica a escolha deste tema são inquietações antigas, mas que nunca tive coragem de problematizar e discutir. Todavia, o momento é propício, principalmente, porque encontrei uma orientadora que aceitou minhas ideias e me incentivou a levá-las adiante sem medo.

O medo que sinto é com relação à responsabilidade que carrego, primeiramente, como professor de História, em segundo lugar como gaúcho não-tradicionalista e, desta condição, decorre o terceiro motivo temerário, que é a própria contradição de ser um gaúcho não-tradicionalista que participa do Movimento Tradicionalista Gaúcho. Estes três medos estão interligados e decorrem do conhecimento sobre a história do Rio Grande do Sul e das fábulas propagadas estado afora.

Na qualidade de professor de História, preciso denunciar as falácias que podem ser ouvidas frequentemente nos discursos tradicionalistas. Concordo com Samuel Albuquerque Maciel e Luciano Nicoletti Pouzada quando afirmam, em música criada em 2004, que o gaúcho é uma figura libertária, uma estampa imaginária de cultura e tradição que vem mostrando através dos tempos que mais do que um povo é um sentimento de amor pelo estado. Nesse sentido, o que tem-se observado é uma distorção da história do Rio Grande do Sul.

Essa distorção é propagada pelo tradicionalismo, dentre várias outras que, por ora, não pretendo aprofundar. E estas distorções me fazem ser um gaúcho não-tradicionalista ou seja, não compactuo com afirmações infundadas, sendo, às vezes, mal compreendido pelos que pensam diferente. Daí ocorre também meu terceiro medo: rechaço o tradicionalismo dentro de seu meio de propagação, por isso, decidi não citar o nome da entidade tradicionalista à qual sou filiado, para que esta não corra o risco de sofrer retaliações por conta de minhas ideias. Só espero que, apesar de eu não estar expondo meu motivos de ainda manter-me filiado ao Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) – o que farei posteriormente ao desenvolver este trabalho –, o leitor entenda, principalmente, que é um meio de convívio social do qual faço parte há mais de vinte anos.

Creio que um dos motivos que mais atraem os jovens para os CTGs, assim como foi para mim, sejam os grupos de dança. Anualmente, centenas destes grupos disputam em Santa Cruz do Sul o título de campeão do Encontro de Artes e

Tradição Gaúcha (ENART). Porém, muitos dos integrantes das invernadas¹, provavelmente, nunca questionaram a ausência do elemento negro, indígena e platino nas danças tradicionais.

A circulação de jovens nos CTGs tem aumentado ano a ano. Os próprios Centros de Tradições e seus derivados têm se multiplicado estado, país e mundo afora. Não que eu não enxergue o lado bom deste movimento, porém, fato é que a ideologia propagada nestes espaços é excludente. Daí então, surge com força a temática da Diversidade e este escrito visa à diminuição da exclusão dentro da escola e da sociedade gaúcha através da história e da cultura do Rio Grande do Sul.

CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Na condição de professor de História, rotineiramente, me sinto desafiado por mim mesmo a ensinar lições que façam sentido para todos os alunos de uma mesma turma. É um desafio complexo e, arrisco dizer, que poucas vezes consegui contemplar vários alunos com uma mesma temática.

A dificuldade se impõe pelo fato de que, em uma turma, existe uma infinidade de diferenças entre os alunos. Cada um tem sua história pessoal, sua maneira de enxergar o mundo, seus credos, paixões, medos, etc. Cada discente traz consigo características que o distingue dos demais, mesmo diante de características que também os igualam. Mas estas diferenças são desafiadoras, porque à medida em que lidamos com elas, percebemos que os interesses também são divergentes, daí, nós, professores, desejamos encontrar um ponto em comum diante de tantos contrastes.

O ensino da história do Rio Grande do Sul também precisa transpôr estes obstáculos. Porém, quando tratamos deste tema na escola, observamos que existem muitas falas dos alunos que carregam consigo conhecimentos distorcidos, fruto, provavelmente, do poder de penetração que a ideologia tradicionalista alcançou nos último cinquenta ou sessenta anos.

¹ Termo como são chamados os grupos de danças tradicionais gaúchas.

Diante do exposto, surge então o seguinte questionamento: **como ensinar História do Rio Grande do Sul, contemplando todos os alunos, apesar de suas diferenças, sem reproduzir discursos hegemônicos tradicionalistas?**

OBJETIVOS

GERAL: discutir a história do Rio Grande do Sul a partir da diversidade do povo gaúcho.

ESPECÍFICOS:

- Desmistificar e desmitificar a figura do gaúcho criada pelo tradicionalismo;
- investir na diversidade do povo gaúcho como uma maneira de suscitar abordagens interdisciplinares dentro da escola;
- apostar na transversalidade como meio para atingir a interdisciplinaridade;
- elaborar alguma maneira de ensinar história do Rio Grande do Sul que tenha compromisso com a reflexão, com a crítica e que faça sentido para os alunos.

METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido neste escrito, baseou-se na investigação de cunho teórico, alicerçada na pesquisa bibliográfica e no empirismo, numa abordagem qualitativa, apesar de trazer consigo alguns dados quantitativos.

Para tecer maiores detalhes sobre os procedimentos metodológicos adotados, creio ser importante retomar a questão norteadora desta pesquisa, a qual está expressa na seguinte pergunta: **como ensinar História do Rio Grande do Sul, contemplando todos os alunos, apesar de suas diferenças, sem reproduzir discursos hegemônicos tradicionalistas?**

A metodologia que pensei ser a mais adequada foi buscar responder tal questionamento sugerindo uma ideia de projeto a ser desenvolvido em uma escola. São apenas intenções, as quais recomendam uma atividade pedagógica

interdisciplinar a partir de um eixo temático. Dessa forma, proponho quatro elementos, os quais se tornaram o alicerce teórico deste escrito. São eles:

- O estado do Rio Grande do Sul como eixo temático;
- A História como um dos componentes curriculares possíveis de desenvolver o eixo temático;
- A Transversalidade, (traduzida pela Diversidade do povo gaúcho) como meio para atingir a interdisciplinaridade;
- A Interdisciplinaridade como um fim pedagógico que integra diferentes saberes sobre um mesmo objeto (a história do Rio Grande do Sul);

Portanto, nos próximos capítulos, esta proposta virtual, que tem o estado do Rio Grande do Sul como eixo temático, terá três aportes teóricos a serem desenvolvidos. No capítulo 1, a Interdisciplinaridade; já no capítulo 2, serão trabalhadas algumas questões a respeito dos Temas Transversais; no capítulo 3, a Diversidade do povo gaúcho é o foco principal da discussão; por fim, no capítulo 4, discute-se a falta dos elementos indígena, negro e platino nas danças tradicionais gaúchas culminando, posteriormente, com algumas considerações finais elaboradas a partir do exposto durante todo este escrito.

CAPÍTULO 1: A INTERDISCIPLINARIDADE COMO UM FIM PEDAGÓGICO

A cada dia que passa nós, seres humanos, somos mais capazes de entender o mundo de forma racional e a cada nova descoberta nasce também uma nova pergunta. Podemos atribuir tamanho cabedal de conhecimento à fragmentação da ciência e à especialização das diversas áreas surgidas a partir disso.

Ao longo da História, vimos acumulando inúmeros conceitos, fórmulas, dados, descobertas, etc., conhecimentos que nos ajudam a saber mais sobre qualquer assunto. No entanto, observa-se também uma consequência de todo esse movimento: o distanciamento dos diferentes conhecimentos produzidos. Assim é o movimento da ciência, como o de uma raiz, cada vez mais aprofundado, porém, espalhado e distante do ponto de origem onde a semente foi plantada.

Reconheço o desenvolvimento que a ciência atingiu a partir de sua disciplinarização, ou seja, sua divisão em diferentes disciplinas (Filosofia, História, Física, Biologia, Química, etc.). Entretanto, essa ode à ciência parcelada gerou uma espécie de hiperespecialização, afastando cada vez mais os novos saberes produzidos. Enquanto isso, urgem na atualidade questões mais complexas, necessitadas de abordagens que integrem ao invés de separar, ou seja,

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (MORIN, 2001, p. 13).

É nesse contexto que a interdisciplinaridade surge como uma possibilidade de gerir esse sistema de desconexos conhecimentos em prol de uma outra sistematização agregadora dos mesmos.

Antes que um “slogan”, é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do

conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano (FAZENDA, 2011, p. 10 – 11).

Devemos, então, entender a interdisciplinaridade como um ponto de intersecção entre as diferentes disciplinas surgidas com a fragmentação das ciências. Trata-se de buscar uma relação mais próxima entre os produtos das pesquisas, principalmente, porque estes serão levados para dentro das escolas. E é dentro da escola que se deve investir mais na interdisciplinaridade, a fim de que seus frequentadores tenham mais facilidade de atribuir sentido ao que aprendem. Para isso, é necessário que os agente educacionais entendam que o interdisciplinar

É fundamentalmente uma atitude de espírito. Atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido de aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum (JAPIASSU, 2011, p. 37).

Em países como Estados Unidos e Canadá, as pesquisas sobre a interdisciplinaridade já estão tão consolidadas que chegaram a ser motores de reformas no ensino. Infelizmente, no Brasil, a interdisciplinaridade ainda não teve o merecido lugar nas discussões acadêmicas. Inclusive, é difícil defini-la. Temos de pensá-la como uma postura diferenciada frente à produção e à transmissão do conhecimento, principalmente na rotina laboral, seja na docência, na pesquisa ou em ambas.

No Brasil, conceituamos Interdisciplinaridade por uma nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática (FAZENDA, 2011, p. 21).

Dessa forma, fica claro que a interdisciplinaridade não será atingida se não houver empenho de quem a deseja. Ela é um conceito ainda em construção, pois carece, justamente, da *práxis* cotidiana. Necessita que cada agente a busque, transpondo as fronteiras impostas pelas ciências, em harmoniosa troca entre as mesmas, vislumbrando novas interpretações de mundo às quais não estamos habituados.

A atitude interdisciplinar nos ajuda a viver o drama da incerteza e da insegurança. Possibilita-nos dar um passo no processo de libertação do mito do porto seguro. Sabemos quanto é doloroso descobrirmos os limites

de nosso pensamento. Mas é preciso que o façamos (JAPIASSU, 2011, p. 32).

Diante destas constatações, proponho que a interdisciplinaridade seja pensada em três âmbitos: na formação acadêmica, na pesquisa e na prática docente.

1.1 A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Todo e qualquer professor pode e deve, a qualquer momento, buscar situações que possam privilegiar a interdisciplinaridade na escola; tudo depende da própria atitude dele. No entanto, creio que seria muito mais fácil para qualquer profissional tentar, em sala de aula, alguma abordagem previamente conhecida.

O grande problema, nesse sentido, está, justamente, na falta de discussões sobre o tema da interdisciplinaridade na formação docente. Como exigir a interdisciplinaridade de um professor que durante a graduação viveu o auge da disciplinarização? Mais uma vez, sem radicalismos, mas é na academia – em maior proporção – que está a disciplinarização, já que

A organização disciplinar foi instiuída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade (MORIN, 2001 , p.105).

Ora, nós, professores, ingressamos nos cursos de Licenciatura e durante quatro anos estudamos apenas os temas relacionados à matriz do curso. Sendo assim,

Um projeto de *capacitação docente* para a consecução de uma interdisciplinaridade no ensino precisa levar em conta:
- como efetivar o processo de engajamento do educador num trabalho interdisciplinar, mesmo que sua formação tenha sido fragmentada (FAZENDA, 2001, p. 50).

É claro que existem situações interdisciplinares nas faculdades, porém, estes momentos são eventuais e pouco aproveitados, não contribuindo muito para a fixação da interdisciplinaridade como um tema do repertório do graduando. E muito

mais do que, simplesmente, abordar o tema da interdisciplinaridade na academia, deve-se investir na formação de professores/pesquisadores, ou seja, profissionais que irão buscar maiores aprofundamentos acerca deste assunto em suas pesquisas e práticas cotidianas.

Precisamos pensar na formação acadêmica como o momento da experimentação e da experiência, da aliança entre teoria e prática, do diálogo entre as diversas áreas que lá estão. As Licenciaturas, essencialmente, devem livrar-se das amarras da simples transmissão de conhecimentos para assumirem o papel de integradoras deles e de promotoras de sua inserção na vida cotidiana dos alunos. Para isso, penso que seja necessária uma reestruturação do currículo destes cursos, aumentando sua carga horária, principalmente a do estágio, pois este é o principal meio de contato com a atividade profissional futura de que o graduando dispõe. Além disso, creio que a academia constitui-se como uma bela oportunidade para que se multipliquem as pesquisas acerca da interdisciplinaridade.

1.2 A INTERDISCIPLINARIDADE E A PESQUISA

A consolidação da interdisciplinaridade, tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar, depende também que seja acompanhada da interdisciplinaridade científica. Herdamos do paradigma moderno de ciência uma característica marcante de fragmentação do saber. O resultado disso, como já sinalizado, é que somos cada vez mais especialistas em frações dos objetos de pesquisa, ou seja, acabamos deixando a totalidade à margem. Dessa forma,

Impõe-se à ciência a necessidade de efetivar-se como um processo interdisciplinar, exatamente ao contrário das tendências predominantes no Positivismo, historicamente tão importante na consolidação da postura científica no Ocidente, mas tão pouco interdisciplinar em sua proposta de divisão epistemológica do saber. Tanto quanto o agir, também o saber não pode se dar na fragmentação: precisa acontecer da perspectiva da totalidade. E isso é válido tanto para as situações de ensino como de pesquisa (SEVERINO, 1998, p. 40 – 41).

Portanto, se as pesquisas seguirem o curso da interdisciplinaridade, a formação acadêmica deverá acompanhar esta tendência, já que é na academia que se produz a maior parte dos saberes. E o que seria dos saberes sem sua socialização? É possível ciência sem comunicação?

O que mais difere o homem dos outros animais é sua capacidade de transmissão de cultura. Com o passar dos anos, deixamos de ser hominídeos e nos tornamos homens, do gênero *Homo*, espécie *sapiens sapiens*, ou Homem que sabe que sabe, traduzindo do Latim. Somos desta espécie, justamente, por nossa capacidade cognitiva, adquirida por uma série de fatores, dentre eles, nossa aptidão à comunicação.

A comunicação é a principal premissa da transmissão de cultura. Se pensarmos no caso da ciência, a comunicação também assume tamanha importância. Todo conhecimento produzido deve ser socializado, a fim de ser criticado, aceito, modificado, tomado como referência para uma nova produção, etc.

Vivemos na atualidade um momento de amplitude comunicacional. De acordo com Severino (1998, p. 32), “tal nova ordem mundial se caracteriza pela situação de plena revolução tecnológica, capaz de lidar com a produção e a transmissão de informações em extraordinária velocidade”. Diante desse panorama, a ciência e, o que nos interessa mais neste escrito, a interdisciplinaridade, têm a seu favor uma importante aliada: a comunicação.

Fazenda (2001, p. 94), afirma que “o pressuposto básico para o desenvolvimento da interdisciplinaridade é a *comunicação*, e a comunicação envolve sobretudo *participação*”. Pensemos nisto, então, dentro do âmbito escolar, principalmente, nas relações interpessoais. A esfera comunicativa da sala de aula se dá de duas formas: professor/aluno, aluno/aluno. Para seguir melhor minha linha de raciocínio, creio que caiba aqui relembrar o princípio da comunicação.

Para existir comunicação é necessário que haja um emissor e um receptor. Aquele emite uma mensagem, enquanto este a recebe. Porém, ainda não está concluída aí a comunicação, já que, relembrando o que afirma Fazenda (2001, p. 94), a participação é peça integrante do ato comunicativo, mas não como simples receptividade, e sim, com a emissão de um *feed back* do receptor para o emissor. Ou seja, os papéis se invertem sucessivamente.

Sendo assim, sabendo que cada sujeito constitui sua subjetividade a partir de suas ações/relações com o mundo, é fato que cada um traz consigo os mais diversos saberes já adquiridos. Estes serão fundamentais para o exercício da interdisciplinaridade, ou seja, não basta os alunos escutarem o professor, o contrário também deve ocorrer.

Então, a comunicação se coloca como um dos principais agentes pró-

interdisciplinaridade, seja na escola ou na academia. Além disso, não é somente nas universidades que as pesquisas com a interdisciplinaridade devem ocorrer. Os professores, em suas atividades profissionais rotineiras, também devem buscar este objetivo, pesquisando, mas principalmente, atuando, ou seja, na esfera prática da atividade docente.

1.3 A INTERDISCIPLINARIDADE E A PRÁTICA DOCENTE

Diante do exposto até aqui sobre a interdisciplinaridade, sugiro que a consolidação dela no âmbito escolar precisa alicerçar-se em quatro principais pilares: formação acadêmica, pesquisa, comunicação e prática docente. Este último assume uma importância maior, no sentido de que reúne todos os outros.

Para chegar ao patamar de professor que privilegia a interdisciplinaridade, este precisa de uma formação acadêmica que lhe dê os subsídios necessários para empregá-la em suas práticas. A pesquisa deve acompanhar o graduando e posterior professor para que ele se atualize e procure os seus meios de promover a interdisciplinaridade em suas atividades, sendo que a comunicação é, sem dúvida, o principal deles nesta empreitada.

Todos estes elementos (formação, pesquisa e comunicação) apontam para a prática, dando ao professor os principais subsídios para sua atuação. Portanto, se a interdisciplinaridade passar por estas esferas, resultará em um maior conhecimento deste profissional acerca do assunto, chegando à sua prática com intencionalidade.

“A função do conhecimento é substantivamente intencionalizar a prática; ele é a única ferramenta de que dispomos para tanto”, afirma Severino (1998, p. 33). Assim, quanto mais a interdisciplinaridade ocupar espaço nas discussões e nas pesquisas dos professores, mais presente estará na prática docente, resultando em atividades interdisciplinares mais eficazes, fator de grande desejo da Educação.

Necessitamos de mais espaço para a interdisciplinaridade em todas as esferas da Educação, sem modismos e, principalmente, sem relegá-la à obsolescência antes de atingir verdadeira pertinência.

CAPÍTULO 2: A TRANSVERSALIDADE

Os temas transversais têm recebido cada vez mais destaque nos atuais debates educacionais. Estão à frente dos holofotes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação, e sua problemática

Está presente em seus fundamentos, nos objetivos gerais, nos objetivos de ciclo, nos conteúdos e nos critérios de avaliação das áreas. Dessa forma, em todos os elementos do currículo há itens selecionados a partir de um ou mais temas. Com a transversalidade, os temas passam a ser partes integrantes das áreas e não externos e/ou acoplados a elas, definindo uma perspectiva para o trabalho educativo que se faz a partir delas (BRASIL, 1997, p. 32).

Questões acerca da ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais são considerados temas transversais. Isto porque, segundo os PCN, são temas que atravessam todas as áreas, podendo ser trabalhados em qualquer uma das disciplinas escolares.

Enquanto a interdisciplinaridade parece ser um conceito mais privilegiado no âmbito epistemológico, a transversalidade tem se afirmado no campo didático. Muitas tentativas de integração de saberes vêm acontecendo nas escolas e vêm recebendo diferentes nomenclaturas. Porém, os temas transversais são de mais fácil identificação e operacionalidade, uma vez que todas as áreas do conhecimento se encaixam na análise dos mesmos. Inclusive, o próprio documento que apresenta a transversalidade, reconhece que algumas áreas possuem mais afinidades com determinados temas, devendo ser mais explorados por elas.

Estes temas atuam como eixo unificador entre as ciências, podendo estas se organizarem, trabalhando de forma coordenada e contextualizada. Há uma disciplina que deve ser seguida, a fim de que os assuntos não se distanciem do eixo, proporcionando experiências mais significativas dos alunos com os objetos de estudo.

Pensar na transversalidade é contribuir para a interdisciplinaridade. Dificilmente um tema transversal não encontrará motivos de problematização dentro de alguma das ciências. Os próprios conteúdos tradicionais, frutos das investigações das ciências ditas modernas, vão ajudar a desvendar a temática proposta.

Ainda persiste o argumento de existência das disciplinas. Não estamos aqui falando em Transdisciplinaridade, mas sim, em interdisciplinaridade (o que subentende-se a atuação das disciplinas) através da transversalidade. É na perspectiva do global que o aluno poderá ler o mundo em sua totalidade. Ou seja, as disciplinas continuam funcionando e utilizando-se dos conteúdos tradicionais, porém, de forma integrada (interdisciplinar), visando à análise do objeto em questão por meio de um tema transversal.

CAPÍTULO 3: DIVERSIDADE

3.1 A Diversidade na Sociedade e na Educação

A questão da diversidade vem sendo tratada com frequência nos discursos educacionais. Principalmente a partir das teorias pós críticas do currículo, tem-se pensado, cada vez mais, na multiculturalidade das sociedades. No Brasil e no estado do Rio Grande do Sul a lógica é a mesma, ou seja, os movimentos curriculares demonstram essa preocupação com as diferenças, sugerindo aos professores que reconheçam e privilegiem estas especificidades em suas atividades docentes.

As diferenças são as mais variadas e estão em todos os lugares da sociedade, não importando se estão em grandes centros urbanos ou em comunidades interioranas. Diante disso, seja onde for,

No início do ano, um professor de ensino fundamental depara-se com 20 a 25 crianças diferentes em tamanho, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de trabalho; em capacidade perceptiva, manual e gestual; em gostos e capacidades criativas; em personalidade, caráter, atitudes, opiniões, interesses, imagens de si, identidade pessoal, confiança em si; em desenvolvimento intelectual; em modos e capacidades de relação e comunicação; em linguagem e cultura; em saberes e experiências aquisições escolares; em hábitos e modo de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores; em aparência física, postura, higiene corporal, vestimenta, corpulência, forma de se mover; em sexo, origem social, origem religiosa, nacional ou étnica; em sentimentos, projetos, vontades, energias do momento... (PERRENOUD, 2001, p.69)

Vimos neste trecho que as diferenças em uma sala de aula são, praticamente, inesgotáveis. Assim, fica evidente que os currículos devem levar em consideração tamanha diversidade. Contudo, não é o que acontece na prática. Atualmente, essas questões são privilegiadas apenas nos discursos, ou seja, nas diretrizes curriculares; já na atividade docente, pouco tem-se ouvido ou lido sobre experiências pluri ou multiculturais.

É justamente esse o imperativo da contemporaneidade. Precisamos de uma escola que não exclua e que não reproduza as desigualdades geradas pelo capitalismo. Mas antes de prosseguir, creio que seja necessário explicar um pouco melhor o que é exclusão e o que é desigualdade.

Tanto a desigualdade quanto a exclusão são sistemas de pertença hierarquizada (SANTOS, 1999, p. 2). A primeira é de natureza socioeconômica, como já denunciava Marx; a segunda, sociocultural.

A relações entre o capital e o trabalho são, historicamente, geradoras de desigualdades. Desde a consolidação do modo de produção capitalista, vimos experimentando mudanças de ordem social e econômica no seio da sociedade. No quesito economia, uns são os detentores dos meios de produção, outros nada possuem além de sua força de trabalho. Conseqüentemente, uma pequena parcela da sociedade possui maiores condições de sobrevivência por conta do acúmulo de capital, enquanto a grande maioria é explorada e subordina-se ao trabalho assalariado, sem grandes possibilidades de enriquecimento. Desta relação entre explorador e explorado, surgem as desigualdades sociais, expressas pela burguesia e pelo proletariado. Assim, se analisarmos a Revolução Industrial, veremos que “suas mais sérias conseqüências foram sociais: a transição para a nova economia agravou a miséria e o descontentamento – ingredientes da revolução social” (HOBBSAWN, 2000, p.55).

Apesar desta relação cruel entre explorador e explorado, ambos são necessários para a reprodução do capitalismo industrial. Dessa forma, desigualdade é um sistema que integra pela subordinação, ou seja, “quem está em baixo está dentro e sua presença é indispensável” (SANTOS, 1999, p. 2).

O sistema de exclusão também é de pertença hierarquizada, porém, a partir da própria exclusão. Trata-se de um fenômeno sociocultural, à medida que uma cultura – através de um discurso de verdade e que traduz sua ideologia dominante – cria qualidades, características, estereótipos, etc. e os rejeita. Podem ser citados como exemplos: as deficiências, os racismos, os sexismos, as questões religiosas, etc. Assim, à medida que existe exclusão, existe pertença, ou seja, “pertence-se pela forma como se é excluído” (SANTOS, 1999, p. 2). Isto é possível porque “através das ciências humanas, transformadas em disciplinas, cria-se um enorme dispositivo de normalização que, como tal, é simultaneamente qualificador e desqualificador” (SANTOS, 1999, p. 3).

A exclusão é ainda justificada ou traduzida em regras jurídicas que delimitam a normalidade e o que está fora dela. Cria-se assim a transgressão de fronteiras, o que passa a ser considerado anormal, portanto, digno de rejeição, permitindo a dominação das alas dissidentes.

Todavia, estes dois sistemas de pertença, apesar de apresentarem características diferentes, são comuns diversas vezes. Existem formas de hierarquização que reúnem características de desigualdade e de exclusão ao mesmo tempo. O racismo, por exemplo, delimita uma hierarquia de raças, excluindo algumas etnias, que podem ter sua integração desigual pensada a partir da exploração colonial e da imigração.

Diante deste quadro, a classe dominante tenta impor sua ideologia, estabelecendo padrões de consumo, estéticos, comportamentais, etc., ignorando as diferenças e as minorias. Estas só são levadas em consideração quando são vistas como rentáveis. Então,

A globalização dos mass media, da cultura de massas, da iconografia norte americana e da ideologia do consumismo, neutralizam a culturas locais, descontextualizam-nas e assimilam-nas sempre que lhes reconhecem algum valor de troca no mercado global das indústrias culturais (SANTOS, 1999, p. 31).

Ainda cabe ressaltar que vivemos um projeto de escola que continua a reproduzir os interesses da classe dominante. Neste projeto, não importam as particularidades; todos devem ser inseridos nos mesmos padrões homogêneos. Isto é possível porque

A imprensa, o cinema, a publicidade e a televisão disseminaram no corpo social as normas de felicidade e do consumo privados, da liberdade individual, do lazer e das viagens e do prazer erótico: a realização íntima e a satisfação individual tornaram-se ideais de massa exaustivamente valorizados (LIPOVETSKY, 2004: 70).

Como estes valores foram tornando-se cada vez mais aceitos, a escola continuou a reproduzi-los. Em vez de questionar o que lhe é imposto, a escola reproduz uma educação pré-fabricada, impedindo os alunos de tornarem-se sujeitos inseridos no mundo, porém, mantendo suas características culturais individuais.

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem

chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (FREIRE, 2006, p. 45).

O desafio da atualidade é não permitir esta aculturação, e, mais desafiador ainda, é criarmos uma escola que leve em consideração a diversidade. Chega de alienação, de exploração e de assimilação daquilo que não nos define! “Temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem, temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize” (SANTOS, 1999, p. 44). Nossa única necessidade de pertença deveria ser a de cidadania mundial. Entretanto, ser cidadão do mundo não implica em padronizar-se. Uma das maiores riquezas da humanidade é, justamente, sua diversidade. Assim,

A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista (GADOTTI, 1992, p. 21).

Diante disso, podemos tomar como exemplo de objeto de estudo, o estado do Rio Grande do Sul. Podemos também transformar sua sociedade plural, ou seja, sua diversidade, em um tema transversal, permitindo assim uma abordagem interdisciplinar.

3.2. A Diversidade do Povo Gaúcho como Tema Transversal

Para tratar do tema da Diversidade do povo gaúcho, recorro à historiografia riograndense. Até aqui já mencionei que a história do Rio Grande do Sul contada dentro dos CTGs é elitista e excludente. Elitista, no sentido de que a historiografia tradicional deste estado assenta suas bases na figura do gaúcho farroupilha como revolucionário, estancieiro, douto, bravo guerreiro, etc. Excludente, por que a mesma corrente historiográfica, esforça-se em enaltecer o gaúcho farroupilha como “símbolo da nacionalidade lusobrasileira” (ALVES, 2000, s.p.), enquanto o federalista, por seus “atos abomináveis de influência platina” (ALVES, 2000, s.p.), é menosprezado; nega a importância do trabalho escravo na sociedade rio-grandense e empenha-se em colocar o índio na condição de selvagem, carecido de catequese e civilização

proporcionadas pelos padres europeus e que este pouco ou em nada contribuiu para a formação do povo gaúcho.

No entanto, pesquisas mais recentes retificam estas falhas historiográficas do passado baseadas no modelo positivista de ciência. Atualmente, os historiadores afirmam a influência platina na constituição da identidade gaúcha, bem como a miscigenação e a contribuição socioeconômica do elemento negro e indígena para a formação do povo riograndense.

Diante desta nova perspectiva científica e historiográfica, fica claro que é necessário resgatar o elemento platino, negro e índio nas discussões acadêmicas e escolares. Precisamos desmistificar e desmitificar a hegemonia europeia da constituição da figura do gaúcho. Dessa forma, no contexto escolar, urge que levemos em consideração a diversidade do povo riograndense.

Atualmente, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, mantém uma secretaria especializada na questão da Diversidade. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, elaborou o Manual Operacional da Rede para a Diversidade. Nele estão contidas as diretrizes para vários cursos de formação continuada com o intuito de capacitar professores no que tange à Diversidade.

A implementação da Rede articula os sistemas de ensino para a inclusão dos temas da diversidade nas práticas de ensino das redes públicas estaduais e municipais de educação básica no Brasil, promovendo, ainda, em parceria com as IPES, a produção de conteúdos e o desenvolvimento de metodologias educacionais que integram as temáticas da diversidade (BRASIL, S.A., p. 6).

Todavia, apesar de haver instituições empenhadas em diminuir a exclusão e as desigualdades por intermédio da valorização da Diversidade, existem também instituições que perpetuam estas mazelas; se é intencional ou não, não vem ao caso. Fato é que a Diversidade é tratada, em alguns órgãos, com descaso, desleixo, de forma parcial, além de negar alguns elementos. É o caso do Movimento Tradicionalista Gaúcho no estado do Rio Grande do Sul.

Apesar de o habitante do Rio Grande do Sul perpetuar costumes herdados da influência sofrida pelos elementos platino, negro e índio, o tradicionalismo gaúcho, praticamente, nega estas idiosincrasias. Isto se deve, provavelmente, às necessidades de criação de identidades nacionais/nacionalistas no Brasil entre as décadas de 1920 e 1950.

Analisemos, então, algumas questões acerca destes três elementos constituintes da cultura desse estado.

A história do Rio Grande do Sul tem demonstrado que o povo gaúcho teve sua formação a partir da mistura de elementos europeus, platinos, indígenas e negros. As miscigenações e os costumes herdados e absorvidos, fazem do gaúcho um povo rico em diversidade. Porém, a ideologia dominante tem se esforçado para eliminar os vestígios destas misturas na constituição da identidade de sua gente.

A influência do *gaucho* platino na formação da sociedade riograndense é fato. Porém, os próprios governantes das décadas de 1920 até 1950, encomendaram pesquisas que visavam dar ao povo gaúcho a identidade lusobrasileira.

Neste contexto, a historiografia tradicional atuou decisivamente na criação de identidades para aqueles processos [Revoluções Farroupilha e Federalista], elegendo alguns dos movimentos como apanágio da nacionalidade brasileira e relegando outros a um segundo plano, menosprezando-os e aproximando-os das “caudilhescas” rebeliões platinas (ALVES, 2000, s.p.).

Não é necessário ser doutor em História para saber que o gaúcho, principalmente o fronteiriço, em muito se assemelha a seus vizinhos uruguaios e argentinos. As vestimentas, o linguajar, a economia e, até mesmo inclinações políticas, são bastante semelhantes entre os tipos citados. Sem falar nas manifestações culturais, que são incontáveis; uma delas é a música e a dança. Não raro se escuta no Rio Grande do Sul e se pode ver pelos CTGs alguns grupos dançando “Chacareras”, ritmo tipicamente argentino, também tocado e dançado no Uruguai.

Apesar de ser amplamente difundida no estado, o MTG não reconhece a chacarera como um ritmo e uma dança tradicional gaúcha. Infelizmente, não encontrei fontes bibliográficas confiáveis a respeito da origem das danças gaúchas. Nem mesmo o Manual de Danças Tradicionais traz estas informações consigo. Porém, a Chacarera não está no referido livro, apesar de ser bailada no Rio Grande do Sul e de seus passos serem extremamente semelhantes a passos das danças gaúchas, vide os sapateios e sarandeios, as castanholas, os passos de rancheira, etc.

Mas não é só o elemento platino que é excluído do tradicionalismo. Existem outras exclusões, que mais do que, simplesmente, culturais ou folclóricas, são também econômicas e, principalmente, sociais: os negros e os índios.

O negro também é pouco relatado na história do Rio Grande do Sul. Excetuando-se o “Massacre de Porongos”², pouco se fala na história do negro no Rio Grande do Sul. Talvez pela falta de conhecimento, muitas pessoas tendem a acreditar no grave “erro historiográfico” de que a escravidão no estado era branda e pacífica. Ora, como pode existir escravidão pacífica?

Propõe-se que o castigo físico seria exceção e a resistência à escravidão, acontecimento excepcional, orientado sobretudo à obtenção de condições de vida, trabalho e remuneração mais vantajosas. Em verdade, propõe-se sem papas na língua a “legitimidade social” da ordem escravista e o “apoio” dos próprios trabalhadores escravizados a ela. Assim, além mesmo da reabilitação, procede-se à verdadeira consagração do mundo escravista (MAESTRI, 2006, s.p.).

Assiste-se a um absurdo, já que a escravidão no Rio Grande do Sul era tão cruel ou ainda mais do que em outros estados. Atualmente a historiografia tem debruçado-se sobre outros temas referentes à escravidão, tais como: as formas de resistência dos cativos; os quilombos; os envenenamentos; os abortos, etc.

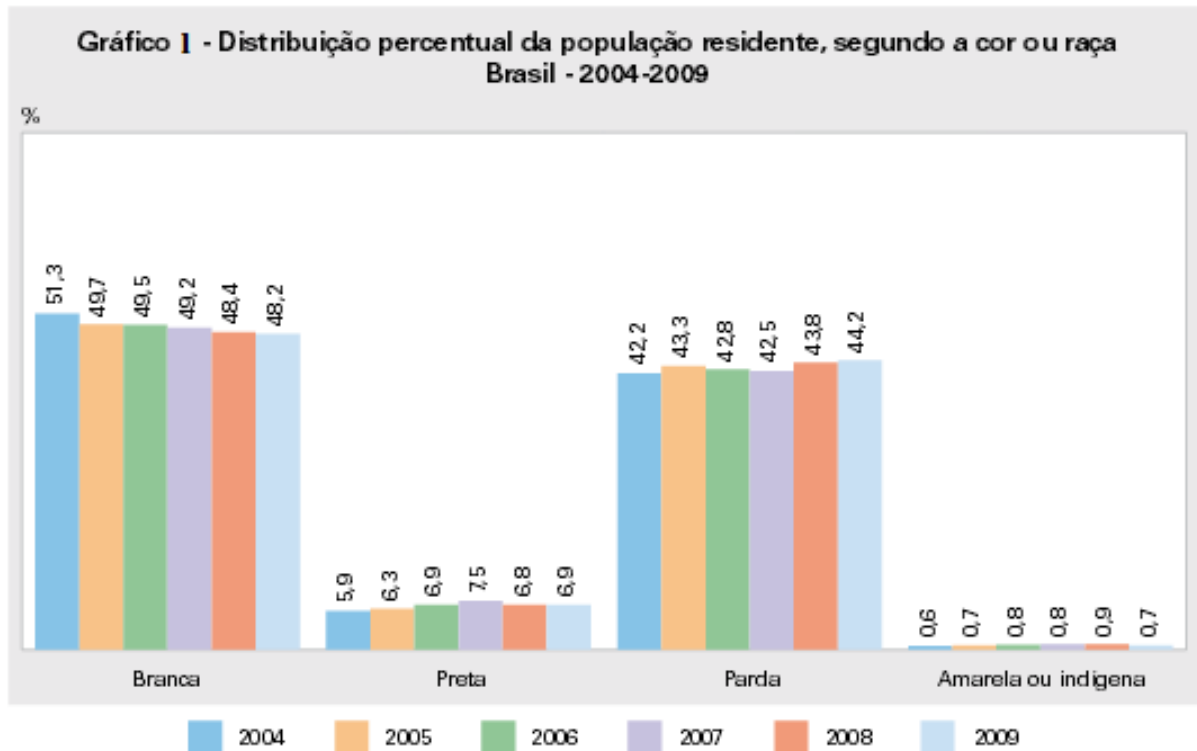
Em uma espécie de limpeza étnica historiográfica, ignorou-se simplesmente a presença maciça do trabalhador escravizado desde a origem do Rio Grande luso-brasileiro, em forma sistêmica em praticamente todas as atividades sócio-produtivas essenciais da região. Porém, nas últimas décadas, a historiografia especializada tem impugnado essas apresentações do Sul como território de passado assentado essencialmente no trabalho livre, sobretudo lusitano, alemão e italiano (MAESTRI, 2006, s.p.).

Eliminar o negro da história do Rio Grande do Sul é negar a própria história. É claro que o estado se destaca na questão da imigração europeia. Contudo, o negro é célula importante na constituição da identidade do povo gaúcho. Segundo Marrero *et. al* (2005) *apud* Leite (2006, p. 36), o DNA do gaúcho³, por herança materna, é composto de 48% de ascendência europeia, 36% de ascendência ameríndia e 16% de ascendência africana; números que têm mudado constatemente, até mesmo, porque são os próprios entrevistados que costumam definir suas raças. E se

² Episódio da Revolução Farroupilha do ano de 1844, quando o Corpo de Lanceiros Negros de, aproximadamente, cem homens, foi emboscado e dizimado pelas tropas imperiais.

³ Dentro de uma amostra de 31 pessoas de diferentes regiões do estado.

tomarmos o Brasil como referência, veremos que o número de pessoas que se declaram negras ou pardas tem aumentado a cada ano.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004-2009.

Interpretando o gráfico, ainda segundo o IBGE,

Em relação a 2004, observou-se crescimento de 2,0 pontos percentuais na proporção das pessoas que se declaram pardas, enquanto entre aquelas que se declaram brancas houve redução de 3,1 pontos percentuais. Regionalmente, as características conhecidas se mantiveram: na Região Sul, as pessoas brancas correspondiam a 78,5% da população residente e, nas Regiões Norte e Nordeste, as pessoas pardas atingiram 71,2% e 62,7% das respectivas populações residentes (IBGE, 2010, p. 51).

Observando o gráfico e o trecho citado, compreende-se que, a cada ano, diminui o número de pessoas que se consideram brancas no Brasil. Apesar disso, no Rio Grande do Sul, ainda é grande o número de pessoas que se consideram brancas. Porém, o mais curioso de se observar neste gráfico é a quantidade de pessoas que se julgam indígenas ou amarelas; não chegou nem a 1% dentro do período da pesquisa.

Já vimos que Marrero *et. al* (2005) *apud* Leite (2006) conseguiram determinar que 36% da composição genética de herança materna de uma amostra de 31 gaúchos é ameríndia. Em outra pesquisa, os mesmos autores (2007) *apud* Kent e Santos (2012), afirmam que

a herança materna Charrua talvez tenha sido mais importante [no Gaúcho contemporâneo] do que se supunha inicialmente, revelando uma extraordinária continuidade genética no nível do DNA mitocondrial (KENT e SANTOS, 2012, s.p.).

Diante disso, negar a influência indígena na formação do povo gaúcho também é negar a própria história do Rio Grande do Sul; ainda mais, em se tratando de algo tão peculiar, uma vez que a etnia indígena dos Charruas se extinguiu, mas deixou para sempre a sua marca genética no DNA riograndense.

Portanto, vimos até aqui que os elementos platino, negro e indígena são completamente indissociáveis da história e da cultura do Rio Grande do Sul. Tamanha diversidade do povo sulista deve ser objeto de estudo, ou trabalhada pelo viés da transversalidade. Neste texto, a proposta que ficou registrada é a de que pode-se trabalhar o Rio Grande do Sul como objeto de estudo, a partir do eixo temático da Diversidade (tema transversal) para promover abordagens interdisciplinares acerca do tema.

CAPÍTULO 4: A DANÇA DOS EXCLUÍDOS NO RESGATE DA HISTÓRIA E DO TRADICIONAL FOLCLORE GAÚCHO

As tradições populares são marcadas pelas mais diversas manifestações. Dentre elas, destaco a música e, ainda mais especialmente, a dança, que no caso específico do Rio Grande do Sul, traz muitas peculiaridades; a principal é que ela é praticada por uma infinidade de pessoas, principalmente jovens.

Dançar é uma atividade ótima! Faz bem para o corpo e para a mente. E no caso dos CTGs, a dança proporciona vínculos sociais que podem durar uma vida inteira, já que muitas amizades se formam nestes convívios e, não raro, até famílias se constituem a partir dos convívios que a dança realiza.

O interesse pela dança não é por acaso. No Rio Grande do Sul, a partir da criação do Movimento Tradicionalista Gaúcho, a cultura deste estado se disseminou rapidamente, atingindo a população de forma massiva. A dança é um destes elementos que leva o gauchismo a todos os rincões sulistas, sendo apreciada por pessoas de todas as idades, que além de aproveitarem os benefícios físicos e mentais desta prática, desfrutam também de outros aspectos que ela traz consigo.

Um destes aspectos que, creio eu, seja um dos motivos pelos quais os jovens apreciam tanto participar de grupos de danças tradicionais gaúchas, é a concorrência entre as diversas invernadas. Durante o ano, existe uma infinidade de concursos de danças tradicionais, dos mais simples aos mais requintados. Alguns deles oferecem premiações em dinheiro; outros, apenas troféus. Porém, existe um encontro anual que reúne somente os melhores conjuntos: o ENART.

O Encontro de Artes e Tradição Gaúcha, é o campeonato estadual do setor artístico do MTG. Nele, são disputadas diversas modalidades, todos na categoria Adulta. O nível de exigência e excelência dos participantes é altíssimo. Principalmente na modalidade Danças Tradicionais, na qual, desde as etapas eliminatórias, centenas de grupos disputam quarenta vagas para a final que ocorre

em Santa Cruz. A demanda é tanta, que uma espécie de segunda divisão foi criada em 2009, a chamada Força B, na qual outros quarenta grupos disputam o título.

O regulamento da referida competição prevê um total de vinte e cinco danças, divididas em quatro blocos. A cada ano, um dos blocos fica de fora, indo a sorteio apenas dezoito ou dezenove danças. Cada grupo, cerca de vinte minutos antes de sua apresentação, sorteia três delas, cada uma de um bloco diferente. Sendo avaliados nos quesitos correção coreográfica, harmonia de conjunto e interpretação artística, os vinte melhores grupos apresentam-se no dia seguinte disputando o título.

As danças tradicionais previstas no regulamento do ENART são as seguintes:

Bloco 1:

Anu, Cana Verde, Chote de Sete Voltas, Chote de “Quatro Passi”, Pau de Fitas, Sarrabalho;

Bloco 2:

Balaio, Chimarrita, Caranguejo, Rilo, Quero Mana, Tatu;

Bloco 3:

Chico Sapateado, Chimarrita Balão, Chote Carreirinho, Meia Canha , Maçanico, Tirana do Lenço;

Bloco 4:

Chote de Duas Damas, Roseira, Rancheira de Carreirinha, Chote Inglês, Pezinho, Havaneira Marcada, Tatu de Volta no Meio.

Todas estas vinte e cinco danças estão contidas no Manual de Danças Tradicionais, cuja edição mais antiga não trazia todas elas, bem como continha algumas outras que a edição mais atual não contém. Os motivos destas preferências do Manual novo não são explicitados, porém, já demonstram que as pesquisas feitas por Paixão Côrtes e Barbosa Lessa não foram consideradas em sua totalidade. Nota-se, portanto, que houve uma escolha e que esta não privilegia os estudos realizados anteriormente pelos folcloristas citados.

Numa outra perspectiva, e esta alinha-se muito com o tema deste escrito, está explícita no Manual a exclusão dos elementos afro e indígena no que tange às danças tradicionais do Rio Grande do Sul.

Diversas danças foram excluídas deste manual por se tratarem de danças de fundo dramático ou por serem mais precisamente ligadas aos núcleos afro-riograndenses ou às colônias de imigração. É o caso de "jardineira", "boizinho", "quicumbis", "candômbé", "herr-schmidt", "kraitz-polk" e "hackeschottisch". As seguintes danças foram excluídas devido à sua pobreza coreográfica ou enorme semelhança com outras danças mais coloridas: "serrote", "bugio", "chamamé", "polca de damas". Danças universais, excluídas por não encerrarem maior significação regional: "quadrilha", "lanceiros", "chote inglês". E foram excluídos, outrossim, os brinquedos originários do "cotillon": "polca da cadeira", "polca do bastão", "polca do dedinho", etc. (CÔRTEZ e LESSA, 1997, p. 7).

Não é nem necessário comentar este trecho, porque está escrito com todas as letras que os "núcleos afro-riograndenses" tiveram suas danças excluídas do Manual. Alguém mais desavisado ainda poderia pensar que é exagero de minha parte, já que o mesmo trecho afirma que danças ligadas às colônias de imigração também foram excluídas. Contudo, a edição mais recente do Manual e o regulamento do ENART trazem em seus apontamentos algumas danças que, certamente, foram adaptadas de tradições dos imigrantes, tais como o Chote de "Quatro Passi", que o próprio nome denuncia que é de origem italiana. O Chote Inglês, também excluído do livro de Côrtes e Lessa, está presente na nova edição. Isto demonstra que ainda há uma preferência pelos bailes europeus caucasianos, os quais são predominantes no livro, pois a maior parte das danças do Manual apontam para ascendências lusitanas, açorianas e espanholas.

Tanto a etnia africana quanto a indígena são privilegiadas nos textos disponibilizados no *site* do MTG.

Mas sabe-se, que os negros fugiam e se organizaram em quilombos nas campanhas. O tipo de quilombo que se rapidamente e raramente é citado é o "quilombo pastoril", localizado nas campanhas povoadas pelo gado chimarrão. Os negros abatiam o gado selvagem, extrair o couro, os chifres e outros acessórios para vendê-los aos aventureiros portugueses ou castelhanos. Abrigavam nos seus quilombos, brancos e índios, mas mantinham o controle da comunidade e do processo de produção. O gaúcho foi o tipo étnico e social produzido por tais quilombos.⁴

O sangue guarani ainda corre vivo nas lendas, na linguagem, na medicina de ervas, nas cuias de mate, que ganharam grande importância sócio-econômica em todo o Sul. E, principalmente no fato de a criação de gado, introduzida pelos jesuítas, ter-se tornado basicamente na economia gaúcha. A história das missões é uma das raízes da cultura regional gaúcha, que faz parte de variedades de culturas, que integram a identidade brasileira.⁵

⁴ Trecho retirado *ipsis litteris* de texto assinado por Maria Izabel T. de Moura, vice-presidente de cultura do Movimento Tradicionalista Gaúcho.
Disponível em: http://ideiaitda.com.br/clientes/mtg/hist_negro.php

Porém, apesar de reconhecer as etnias africana e indígena como formadoras do povo gaúcho, as mesmas não são celebradas e cultuadas como as outras. Estamos postos diante de um tradicionalismo racista, que exclui e que não esconde isto.

O regulamento do ENART, da mesma forma, cita os índios e os negros como formadores da identidade do gaúcho. Entretanto, as referências a estas culturas só podem ser feitas nas chamadas “entradas e saídas” dos grupos de dança. Estas são coreografias não contidas no Manual, um pouco mais livres⁶, podendo ser criadas conforme o desejo dos dançarinos. Todavia, também carecem de certos rigores, como pode-se notar a seguir.

Art. 21 – Para todos os concursos, inclusive entradas e saídas dos grupos de danças tradicionais, os gêneros musicais permitidos serão: valsa, vaneira, vaneirão, rancheira, polca, chote, bugio, chamamé, mazurca, milonga, toada e canção.

§ 1º - A execução de gêneros musicais, ou de ritmos que lhes alterem a característica regional, não constantes nestes reconhecidos como tradicionais, acarretará em desclassificação do concorrente, individual ou coletivo.

§ 2º - Poderão ser utilizados outros gêneros musicais, exclusivamente nas entradas e saídas das danças tradicionais, quando se tratar de homenagem feita às **etnias formadoras do gaúcho** (índia, portuguesa, açoriana, espanhola, **negra**, luso - brasileira “biribas”, alemã e italiana) e que contem com prévia autorização da vice-presidência de Cultura do MTG, passada por escrito antes do início da etapa em que ela for apresentada.⁷

Neste trecho nota-se que elementos das culturas dos índios e dos negros podem ser coreografados e dançados nos eventos oficiais do MTG. Porém, como já demonstrado em citação anterior, danças de origem africanas, referenciadas por Côrtes e Lessa como tradicionalmente bailadas no Rio Grande do Sul, não são consideradas tradicionais. Dessa forma, não constam nos Manuais nem no regulamento do ENART.

O tradicionalismo inventou o gaúcho que mais lhe convinha, acompanhando a tendência nacional de marginalizar a cultura indígena e negra. O índio, apesar de

⁵ Texto assinado por Maria Izabel T. de Moura, vice-presidente de cultura do movimento tradicionalista gaúcho.

Disponível em: http://ideiailtda.com.br/clientes/mtg/hist_missoes.php

⁶ Um pouco mais livres porque, apesar de serem criações dos próprios grupos de dança, precisam manter coerência com os ritmos e etnias típicas do Rio Grande do Sul.

⁷ MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO (MTG). Regulamento do Encontro de Artes e Tradição Gaúcha – ENART. 2011, p. 322. **Grifo meu.**

estar presente no DNA deste típico nativo do Rio Grande do Sul, está quase esquecido. Suas tradições são só daqueles que ainda se consideram e continuam a viver como tal – geralmente distantes dos centros urbanos. O negro, apesar de comum ao resto da população, ainda carrega consigo o estigma da escravidão. Suas tradições também perderam visibilidade ao longo dos anos,

E as práticas culturais dos grupos negros que ainda resistiam no momento da abolição da escravatura, especialmente na zona rural do RS, tiveram novas perdas com o impacto causado pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) em meados do século XX que, de certa forma, retomava ares das antigas vertentes separatistas do estado, em um movimento aparentemente “apenas” cultural, que não previa a participação do negro em seus Centros de Tradições Gaúchas (CTGs) e que não incluía as “tradições afro-brasileiras” como parte da “cultura gaúcha” (PRASS, 2009, p. 68)

No entanto, alguns grupos negros ainda mantêm vivas e visíveis as tradições de seus ascendentes. Seja em rodas de capoeira, no hip-hop ou em qualquer outra manifestação negra, a África continua mostrando que contribuiu para a formação do verdadeiro gaúcho. Mesmo que Côrtes e Lessa tenham tolhido de seu Manual o Quicumbi, dança tipicamente negra executada nas congadas do Rio Grande do Sul, ele permanece sendo bailado na atualidade, mantendo genes da tradição africana impressos no DNA do gaúcho.

Chamado de Dança do Quicumbi, no Rincão dos Negros, em Rio Pardo; Quicumbi, em Cachoeira do Sul; Ensaio de Promessa ou, simplesmente, Ensaio, em Casca, no município de Mostardas; e Ensaio de Promessa de Quicumbi, em Tavares, essas diferentes formas de Congadas, de um lado, demonstram a força que essas formas expressivas das comunidades negras possuíam no estado e que ainda persistem em algumas delas até os dias atuais; de outro, trazem indícios da existência de uma possível rede de relações entre esses grupos congadeiros (PRASS, 2009, p. 74).

Ainda me cabe aqui tecer algumas considerações sobre o elemento platino na cultura gaúcha. Este não é citado no Manual de Danças Tradicionais de Côrtes e Lessa, nem no regulamento do ENART, nem, muito menos, nos textos disponibilizados no *site* do MTG. Ora, basta atravessar a fronteira para ver que o uruguaio e o argentino se parecem mais com o gaúcho do que qualquer outro brasileiro de outro estado. A Língua Portuguesa falada no Rio Grande do Sul é recheada de expressões castelhanas. Gaúchos, sejam do Brasil, do Uruguai ou da Argentina, tomam mate (chimarrão), têm uma forte ligação com o campo (zona rural), e, dentre várias outras semelhanças, dançam de forma bastante parecida.

Ritmos como a milonga e o chamamé são comuns aos três países (Brasil, mais especificamente no Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina). Não raro, podemos observar em CTGs as invernadas dançando chacareras, além das costumeiras danças tradicionais gaúchas. Um pouco mais difícil, mas não impossível de se ver, são grupos de gaúchos brasileiros dançando malambo. Estas duas danças são mais comumente bailadas na Argentina e no Uruguai. No entanto, alguns grupos brasileiros também costumam dançá-las. Por isso, é incompreensível que o tradicionalismo não reconheça a influência do prata na constituição do povo gaúcho.

Diante de todo o exposto até aqui neste capítulo, fica evidente que o tradicionalismo gaúcho é elitista e excludente. Se tomarmos as danças tradicionalmente bailadas no Rio Grande do Sul como objeto de análise, temos a clara noção de que houve uma escolha sobre quais delas iriam ser consideradas tradicionais e passariam a integrar o Manual que ensina a dançá-las e quais delas seriam pertinentes ao ENART, evento máximo organizado pelo MTG.

A diversidade do povo gaúcho demonstra que é necessário que se organizem novas pesquisas e práticas escolares que evidenciem as presenças do prata, do negro e do índio na cultura gaúcha. Não é justo relegar ao esquecimento tão rica fonte de conhecimento sobre nossas raízes. O tradicionalismo precisa reconhecer e corrigir suas falhas, integrando todos os gaúchos na cultura do Rio Grande do Sul. E um excelente ponto de partida seria estudar e praticar mais as danças daqueles que foram excluídos do folclore e da História deste estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É lamentável e quase incompreensível que um estado tão rico culturalmente como o Rio Grande do Sul desconheça ou negue suas raízes. Nosso orgulho de sermos gaúchos precisa ser reavaliado, ou melhor, redescoberto e reescrito, para que possamos seguir cantando “sirvam nossas façanhas de modelo a toda Terra”.

Isso só será possível a partir de uma escola modificada, que estimula a curiosidade livre das amarras da disciplinarização. Assim, se desenvolverão as inteligências gerais, as quais estarão a serviço do próprio mundo. As disciplinas devem facilitar o entendimento deste mundo e não torná-lo mais indecifrável por conta da segmentação que fazemos dele.

O recorte feito neste trabalho pode ser, novamente, devolvido à totalidade. A diversidade do povo gaúcho nada mais é do que uma microexpressão da diversidade humana como um todo. O que nos une é nossa capacidade cognitiva, nossa faculdade de reflexão sobre a própria habilidade de pensar. De resto, somos diferentes; uns são gordos, outros magros; uns esquecem, outros têm excelente memória; uns reclamam, outros elogiam; uns choram, outros sorriem. Mas é o próprio fato de sermos diferentes uns dos outros que nos iguala. Por isso é que a diversidade enriquece as relações. Ela mostra o desconhecido, revela o excluído e impede a homogeneização do ser.

Nessa perspectiva, ser gaúcho é ser negro, é ser índio, alemão, italiano, português, espanhol, etc. Em suma, o Rio Grande do Sul é pluricultural. Dessa forma, se tomarmos nosso estado como um objeto de estudo e sua diversidade como um tema transversal, teremos uma compreensão mais global deste.

Podemos entender o Rio Grande do Sul através das mais diversas disciplinas. O paradigma científico da modernidade fez com que estas estejam sempre colocadas lado a lado, paralelamente, sem encostar umas nas outras. Mas a transversalidade pode uni-las. O tema transversal é aquele que toca todas as linhas paralelas das disciplinas, conforme o esquema gráfico a seguir.



Figura 1: A Transversalidade como promotora da Interdisciplinaridade

Portanto, a proposta da transversalidade como agente proporcionador da interdisciplinaridade é louvável. O tema transversal é aquele que atravessa as disciplinas, conectando-as em diversos pontos de intersecção. E à medida que toca nas ciências, imprime marcas indeléveis.

Se conseguirmos utilizar mais estes artifícios, estaremos contribuindo para uma Educação mais significativa. Façamos de nossa formação inicial, de nossas investigações e de nossa prática o nosso próprio laboratório. As experiências lá desempenhadas nos darão novas referências, as quais culminarão com uma escola mais eficaz no papel para o qual foi criada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco das Neves. Brasilidade X platinidade: a construção historiográfica acerca das revolução sul-rio-grandenses. In: **Primeiras Jornadas Internacionais de História Regional Comparada**, 2000, Porto Alegre. Anais das Primeiras Jornadas Internacionais de História Regional Comparada. Porto Alegre: FEERS/PUCRS, 2000. Disponível em: <<http://www.fee.tche.br/sitefee/download/jornadas/1/s16a3.pdf>>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Manual Operacional da Rede de Educação para a Diversidade**. Brasília: MEC, S.A. 111p.

CÔRTEZ, Paixão e LESSA, Barbosa. **Manual de Danças Tradicionais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1997.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal.1992.

HOBSBAWN, Eric. **A Era das Revoluções – 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: Sínteses de Indicadores 2009. Rio de Janeiro, 2010.

KENT, Michael e SANTOS, Ricardo Ventura. Os charruas vivem nos Gaúchos: a vida social de uma pesquisa de "resgate" genético de uma etnia indígena extinta no Sul do Brasil. In: **HORIZONTES Antropológicos**. Vol.18. Nº 37. Porto Alegre, JAN/JUN 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832012000100015&script=sci_arttext>.

LEITE, Fábio Pereira das Neves. **Análise da Estrutura Genética da População do Rio Grande do Sul Através de Microssatélites Autossômicos e de Cromossomos Sexuais**. 2006. 139 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-

Graduação em Genética e Biologia Molecular. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10938/000592948.pdf?...1>>

LIPOVETSKY, Gilles. **Metamorfoses da cultura liberal**: ética, mídia e empresa. Porto Alegre, Sulina. 2004.

JAPIASSU, Hilton. Prefácio. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MAESTRI, Mário. O braço pesado da escravidão rio-grandense. IN: **REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO** – Nº 64 – SETEMBRO/2006 – MENSAL – ISSN 1519.6186. DISPONÍVEL em: <http://www.espacoacademico.com.br/064/64res_maestri.htm>

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO (MTG). **Regulamento do Encontro de Artes e Tradição Gaúcha** – ENART. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PRASS, Luciana. **Maçambiques, Quicumbis e Ensaio de Promessa : um re-estudo etnomusicológico entre quilombolas do sul do Brasil** / Luciana Prass; orientadora Maria Elizabeth Lucas.

–Porto Alegre :UFRGS / PPGMUS, 2009. 312 f.

Tese (Doutorado) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. Oficina do CES nº 135, Janeiro de 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O Conhecimento Pedagógico e a Interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.