

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROFARTES**

MARILUCI RAMOS DE QUADROS BRASIL

**A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA
PERSPECTIVA DA ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA**

FLORIANÓPOLIS

2023

MARILUCI RAMOS DE QUADROS BRASIL

**A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA
DA ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, Prof-Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Valéria Metroski de Alvarenga.

FLORIANÓPOLIS

2023

MARILUCI RAMOS DE QUADROS BRASIL

**A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA
DA ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, Prof-Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Valéria Metroski de Alvarenga.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Valéria Metroski de Alvarenga

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membros:

Prof.^a Dr.^a Fátima Costa de Lima

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof.^a Dr^a. Janine Alessandra Perini

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Florianópolis, 27 de fevereiro de 2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Brasil, Mariluci Ramos de Quadros
A formação docente e o ensino das artes visuais na perspectiva
da arte indígena contemporânea / Mariluci Ramos de Quadros
Brasil. -- 2023.
100 p.

Orientadora: Valéria Metroski de Alvarenga
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de
Pós-Graduação Profissional em Artes, Florianópolis, 2023.

1. Formação continuada. 2. Arte indígena contemporânea. 3.
Kaingang de Mangueirinha (PR). 4. Educação Escolar Indígena. I.
Alvarenga, Valéria Metroski de. II. Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de
Pós-Graduação Profissional em Artes. III. Título.

DEDICATÓRIA

Ao meu filho, ao meu companheiro/marido e
minha família.

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho, pelo esforço para entender os momentos que não fui presente;

Ao meu marido, que todos os dias me lembrava: “você vai estudar hoje?”;

À minha mãe, que ficou apreensiva e preocupada com a possibilidade das viagens, que não foram necessárias;

Às minhas irmãs, que torceram para que tudo desse certo;

À professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, por escolher meu projeto na entrevista de seleção do mestrado;

À minha orientadora, professora Valéria Metroski de Alvarenga, pela forma que conduziu a orientação, pela sua generosidade, sabedoria, sapiência, que quando tudo parecia não dar certo ela dizia: “Calma, vai dar tudo certo!”;

Aos amigos e colegas da Escola Municipal André Dorini, e aos da Escola do Campo Bento Mossurunga, pelas palavras de incentivo e apoio;

Às diretoras Patrícia Guérios e Silvaneide Nogueira do Amaral, por facilitar a minha caminhada enquanto professora e pedagoga mestrandona;

Às minhas pedagogas, Élinee Dalla Teze e Maria Cardoso, por serem compreensivas comigo durante a pandemia, quando não tínhamos um norte do nosso trabalho definido, e quando as aulas do mestrado exigiam dedicação;

À minha amiga da turma do mestrado, Keli Salvan, que não conheço pessoalmente, sendo ela uma grande confidente das angústias no decorrer do curso, pelos trabalhos que realizamos juntas, pelas palavras positivas e encorajadoras;

Às Lideranças Indígenas, em especial ao vice cacique da Terra Indígena Mangueirinha do Povo Kaingang, por permitir que fosse possível a coleta dos dados para pesquisa;

À equipe do Colégio Indígena Kókoj Ty Han Já, em especial à diretora e pedagoga, por responder o questionário referente a coleta de dados, por disponibilizar seu tempo para conversarmos sobre a pesquisa e suas experiências;

À técnica do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, responsável pela Educação Indígena, por me atender prontamente, disponibilizando seu contato e seu tempo para realizar a entrevista.

RESUMO

Esta dissertação comprehende os estudos realizados sobre a Formação Continuada dos professores de Arte da Terra Indígena Mangueirinha, Aldeia Sede, da etnia Kaingang, no Estado do Paraná, com foco especial na Arte Indígena Contemporânea e possíveis aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica. Tem-se como problema: mostrar, à luz de bibliografia comprovada e selecionada, juntamente com vistas ao contexto estudado, como ocorre a formação continuada dos professores em Arte na comunidade Indígena Kaingang, da Terra Indígena Mangueirinha-PR. Para isso, tem-se como objetivo geral: Investigar a formação continuada do professor de arte e suas consequências no ensino de arte ofertado na Educação Indígena, da Terra Indígena Mangueirinha, no Paraná, relacionando-a com a produção artística contemporânea indígena nacional. A pesquisa utilizou para a propositura investigativa a metodologia, de caráter qualitativo, com entrevista à técnica de educação do Núcleo Regional de Pato Branco, diretora e pedagoga do Colégio Indígena Kókoj Ty Han Já, juntamente com estudos bibliográficos do contexto histórico e educacional do ensino de Arte. Para isso utilizou-se como referencial teórico autores como: Saviani (2009 e 2021), Duarte (2001 e 2009), Almeida (2021), Fonseca da Silva e Buján (2016), Helm (2007 e 2012), Mota (1994 e 2008), Alvarenga (2015), documentos como O Brasil Indígena do IBGE (2013), Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Base Nacional Comum Curricular (2017), Currículo da Rede Estadual Paranaense (2021), Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas (2015) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígena (2012), assim como sites sobre comunidades indígenas: Portal Kaingang e Indígenas do Brasil. No que tange aos principais resultados encontrados na pesquisa, podemos inferir que a formação continuada para professores de Arte ofertada pela SEED/PR, que também atinge a comunidade analisada, não contempla as especificidades do contexto indígena Kaingang, sendo uma formação acelerada, padronizada, no formato EAD e se encontra alinhada aos interesses do neoliberalismo.

Palavras-chave: Formação continuada. Arte Indígena Contemporânea. Kaingang de Mangueirinha (PR). Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

This dissertation comprises the studies carried out on the Continuing Education of Art teachers from the Mangueirinha Indigenous Land, Aldeia Sede, of the Kaingang ethnic group, in the state of Paraná, with a special focus on Contemporary Indigenous Art and possible approximations with Historical-Critical Pedagogy. The problem is: to show in the light of proven and selected bibliography, together with a view to the context studied, how does the continuing education of teachers in Art occur in the Kaingang Indigenous community, in the Mangueirinha-PR Indigenous Land? For this, the general objective is: To investigate the continuing education of the art teacher, and its consequences in the teaching of art offered in Indigenous Education, in the Indigenous Land Mangueirinha in Paraná, relating it to the national indigenous contemporary artistic production. The research used for the investigative proposition the methodology, of qualitative character, with interview of the Education Technician of the Regional Nucleus of Pato Branco, Director and Pedagogue of the Indigenous College Kókoj Ty Han Já, together with bibliographical studies of the historical and educational context of the teaching of Art. For this, authors such as: Saviani (2009 e 2021), Duarte (2001 e 2009), Almeida (2021), Fonseca da Silva e Buján (2016), Helm (2007 e 2012), Mota (1994 e 2008), Alvarenga (2015), documents such IBGE's Indigenous Brazil (2013), National Curriculum Framework for Indigenous Schools (1998), National Curriculum Parameters (1997), Common National Curriculum Base (2017), Paraná State Network Curriculum (2021), National Curriculum Guidelines for Training of Indigenous Teachers (2015) and National Curriculum Guidelines for Indigenous Education (2012), as well as websites about indigenous communities: Portal Kaingang and Indigenous from Brazil. With regard to the main results found in the research, we can infer that the continuing education for Art teachers offered by SEED/PR, which also reaches the community served, does not contemplate the specificities of the Kaingang indigenous context, being an accelerated, standardized training, not EAD format and is clarified to the interests of neoliberalism.

Keywords: Continuing education. Contemporary Indigenous Art. Kaingang from Mangueirinha (PR). Indigenous School Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Cerâmica Kaingang (s.d)	20
Figura 2 –	Aldeia Kaingang, Sede, Mangueirinha-PR, 2020	24
Figura 3 –	Espaço para apresentações ao ar livre, 2020	25
Figura 4 –	Colégio Kókoj Ty Han Já, 2023	26
Figura 5 –	Adolescente Kaingang com pintura corporal e adornos de miçangas	27
Figura 6 –	Adolescente Kaingang com pintura corporal e adornos Kaingang, 2021	28
Figura 7 –	Criança Kaingang com pintura corporal e adornos confeccionados com sementes, 2021	29
Figura 8 –	Cocar Kaingang, 2022	30
Figura 9 –	Artesanato Kaingang I, 2019	31
Figura 10 –	Artesanato Kaingang II, 2019	32
Figura 11 –	<i>Re-Antropofagia</i> , Denilson Baniwa, 2019	53
Figura 12 –	<i>Na Terra Sem Males</i> , Jaider Esbell, 2021	54
Figura 13 –	<i>Hori</i> , Daiara Tukano, 2016	55
Figura 14 –	<i>Sem título</i> , Arissana Pataxó, 2009	56
Figura 15 –	<i>Sem título</i> , Vera Kaingang, 2018	58

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	OS INDÍGENAS E A COMUNIDADE KAIKGANG NO PARANÁ	16
2.1	O INDÍGENA BRASILEIRO NO CENÁRIO ATUAL	16
2.2	KAIKGANG: SUAS RAÍZES HISTÓRICAS E CULTURAIS	18
2.3	COMUNIDADE INDÍGENA DE MANGUEIRINHA: CONTEXTO HISTÓRICO	20
3	EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE	35
3.1	EDUCAÇÃO INDÍGENA: DOCUMENTOS CURRICULARES E ORIENTAÇÕES LEGAIS	35
3.2	DIFERENÇA ENTRE EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	38
3.3	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA NO PARANÁ	40
3.4	FORMAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS POSSIBILIDADES	43
3.5	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR INDÍGENA	45
4	UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO DE ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA	48
4.1	ARTE CONTEMPORÂNEA: BREVES APONTAMENTOS	48
4.2	ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA	49
4.3	ARTISTAS INDÍGENAS CONTEMPORÂNEOS	52
5	UNIVERSO DA PESQUISA: FORMAÇÃO CONTINUADA	60
5.1	ENTREVISTAS SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA NA COMUNIDADE KAIKGANG SEDE CAMPINA TERRA INDÍGENA MANGUEIRINHA	60
5.2	DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	77
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE	97
	ANEXOS	98

1 INTRODUÇÃO

A Arte se faz presente na humanidade desde o período pré-histórico. Ela acompanhou e auxiliou a evolução do homem. Desde que o homem existiu, usou-se da arte para expressar sentimentos, conhecimentos e materializar seu pensamento e criatividade. Com a Arte indígena não é diferente. Ela está presente em diversas partes do mundo e nas Américas, em especial no Brasil, desde o início da trajetória dos Povos Originários. Sendo ela utilitária e mística, servindo para materializar objetos de uso necessário e para a expressão de simbolismo de diversas origens. Com o passar dos anos, na contemporaneidade, a Arte indígena vem ganhando espaço notório de divulgação e comercialização, vários artistas de várias etnias se propuseram a mostrar sua arte nacionalmente e internacionalmente. Além disso, outro elemento recente que se destaca é o ensino da arte e a formação docente nessa área nas comunidades indígenas.

Sendo assim, por necessidade de recorte da pesquisa, buscamos com este estudo mostrar, à luz de bibliografia comprovada e selecionada, juntamente com vistas ao contexto estudado, como ocorre a formação continuada dos professores em Arte na comunidade Indígena Kaingang, da Terra Indígena Mangueirinha-PR.

Para isso, tem-se como objetivo geral: Investigar a formação continuada do professor de arte e suas consequências no ensino de arte ofertado na Educação Indígena, da Terra Indígena Mangueirinha no Paraná, relacionando-a com a produção artística contemporânea indígena nacional.

Sendo os objetivos específicos: contextualizar a situação dos indígenas no Brasil na contemporaneidade, em especial a comunidade Kaingang da Terra Indígena Mangueirinha, Paraná. Caracterizar como ocorre a formação continuada em Arte, orientada pelo Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, Paraná, para os professores de Arte da Escola Indígena da Terra Indígena Mangueirinha. Ainda, analisar a produção artística indígena contemporânea e suas dimensões cultural-sociais, no sentido do protagonismo indígena e para a resistência do grupo cultural. Também, apresentar aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica, pensado uma possível relação desta com a educação escolar indígena no contexto pesquisado.

A pesquisa se mostra importante pelo fato de produzir novos conhecimentos acadêmicos, ampliando as discussões em torno da Educação Escolar Indígena, o Ensino de Arte e a Arte Indígena Contemporânea. Este estudo busca novos olhares para o Ensino da Arte, da formação continuada do professor na Educação Indígena e, também, conhecer melhor a Arte indígena dos dias atuais, assim como alguns artistas indígenas que buscam visibilidade através de uma Arte que demonstra pertencimento e resistência cultural indígena, que é pouco conhecida

no universo da arte e da pesquisa, considerando que há um número pequeno de materiais disponíveis para estudo, tanto em relação à arte quanto à formação docente, nessa perspectiva.

É importante elencar que o assunto em questão fez parte de minha realidade diária como professora de arte no Colégio Indígena Kókoj Ty Han Já, de Mangueirinha - PR, por dez anos, (2009 até 2019). Dessa forma, o desejo em pesquisar a arte, e a formação docente, no contexto indígena, surgiu durante a graduação, que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esse desejo também se expressou nos trabalhos de conclusão de duas especializações, intituladas Metodologia do Ensino de Arte e Educação Escolar Indígena.

Por ser professora de arte na educação indígena, estar em contato direto com o Ensino de Arte para a Educação Indígena, senti a necessidade de refletir sobre as ações de arte educadora, continuar estudando, buscar conhecimento para melhor entender esse contexto, que posso afirmar com propriedade, vem sofrendo buscas transformações.

Cabe aqui apresentar uma diferença entre a educação indígena e a educação escolar indígena. Segundo Júnior e Ataide (2019, p. 6):

Na verdade, o que ocorre nesse momento, não é a gênese da educação indígena e sim, a educação escolar indígena, sendo estas, duas formas de educação diferentes. Educação indígena diz respeito à produção e transmissão de conhecimentos dos povos indígenas e educação escolar indígena se refere à produção e transmissão dos conhecimentos, seja indígenas ou não-indígenas, através da escola.

Com esta pesquisa, pretende-se refletir sobre a função do ensino de arte na Educação Indígena, a formação continuada do professor que atua na escola indígena, se tal formação fornece elementos para entender os modos de aprendizagem e expressão da arte, as transformações culturais sofridas pela cultura Kaingang durante o processo de educação, se a Arte Indígena Contemporânea e seus artistas indígenas são trabalhados na escola, valorizando a produção artística indígena contemporânea brasileiras.

Sabemos que a arte indígena ou a cultura dos povos originários, especialmente do Brasil, é um conteúdo básico estabelecido por lei, por isso deverá ser contemplado em toda a educação básica, não só na modalidade da Educação Indígena.

No ano de 2008, após longo debate, entrou em vigência a Lei nº 11.645/2008. A sua redação nos coloca que: “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.” (Brasil, 2008). É obrigatório estudar, abordar e refletir sobre as contribuições da cultura afro-brasileira e indígena, em todas as disciplinas do currículo, em especial em Arte, Literatura e História brasileira. A lei vem como forma de reconhecer a contribuição cultural desses povos, na formação sociocultural brasileira.

Podemos dizer que a cultura indígena está inserida em nossos costumes e hábitos. Toda a manifestação da cultura brasileira trará em sua essência elementos da cultura indígena, e na arte isso não é diferente. Portanto, a escola como espaço de ensinamentos, não pode deixar de apresentar a pluralidade cultural que compõem o povo brasileiro, independente do público que a escola atende. Visto que ela deve permitir ao aluno o conhecimento das realidades que compõem o seu espaço social, para que possa conhecer suas origens e respeitá-las.

A pesquisa tem como subsídio os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a ponto de unir seus aspectos com a Educação Escolar Indígena. A PHC nasceu com Dermeval Saviani, durante a Ditadura Militar, em 1979. O objetivo principal dessa pedagogia é que por meio da Prática social podemos conhecer a realidade da aprendizagem do aluno, considerar o que o aluno sabe, o seu conhecimento cultural, as informações inerentes a um conteúdo, transformando isso em conhecimento significativo, para transformar sua prática social. E, nesse processo, devemos proporcionar meios para que ocorra a apropriação dos conhecimentos sistematizados e historicamente acumulados pela humanidade. Sendo assim, “a relação com a realidade escolar presente implica a compreensão dessa realidade nas suas raízes históricas.” (SAVIANI, 2021, p. 80). Portanto, a prática social é o principal pilar da Pedagogia Histórico-Crítica, ela é o ponto de partida e de chegada dos estudos dessa pedagogia.

Na Educação Escolar Indígena, conhecer o contexto da prática social, na qual o professor e os alunos estão inseridos é primordial. Enquanto o professor buscará selecionar conteúdos que darão acesso aos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, visando consonâncias com o contexto em que está inserido, os alunos irão conhecer melhor sua realidade de forma conectada com outros saberes, refletindo criticamente sobre esta levando à sua transformação.

Envolver a Educação Escolar Indígena com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Critica é criar nessa modalidade de ensino uma proposta pedagógica que possibilite a transformação da sociedade envolvida e não somente a sua manutenção, considerando que isso só é possível por meio do acesso ao conhecimento humanizado.

Segundo Saviani:

Essa Formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão Pedagogia Histórico-Critica. (SAVIANI, 2021, p. 80).

Com essa possibilidade de aproximação da PHC com a Educação Escolar Indígena, é que organizamos a presente pesquisa, buscando referencial teórico fundamentado que forneceram subsídios necessários para desenvolvêrmos a dissertação.

A referida pesquisa intitulada: “Formação docente e o ensino de arte na perspectiva da arte indígena contemporânea”, será de caráter qualitativo, com entrevista, da técnica de educação indígena do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco e os professores de Arte do Colégio Indígena Kókoj Ty Han Já, no intuito de observar como ocorre o Ensino de Arte da Escola Indígena do município de Mangueirinha Paraná, juntamente com estudos bibliográficos do contexto histórico e educacional do ensino de Arte.

A pesquisa qualitativa apresenta características que melhor correspondem às necessidades de nosso estudo, por ser constituída de pequenas amostras, as quais não necessitam de um grupo grande de pessoas. Ela usa uma variedade de técnicas de coleta de dados, no nosso caso será utilizado o instrumento com perguntas e respostas previamente estruturadas. Nesse momento, consideramos ser o melhor instrumento para que os objetivos sejam alcançados. Segundo Pabis “A pesquisa qualitativa também chamada de naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. (BOGDAN e BIKLEN, 1982, p. 13 *apud* PABIS, 2010, p. 53).

O objeto selecionado para tratamento empírico será composto pelo Ensino de Arte e a formação continuada dos professores de arte do Colégio Indígena Kókoj Ty Han Já, do Município de Mangueirinha (PR). A técnica de amostragem utilizada será a não probabilística¹, sendo que o método de tratamento de dados será de cunho qualitativo. Acredita-se que o critério de seleção da amostra por julgamento² é o mais apropriado para o nosso estudo, na medida em que os entrevistados foram selecionados a partir das vivências e experiências diárias, os quais têm contribuições sobre o assunto em questão.

O levantamento e a coleta de dados serão realizados por meio de observação indireta, com entrevista, com levantamento e análise de relatos coletados junto aos entrevistados. As técnicas de coleta de dados utilizadas serão a entrevista e o levantamento de dados secundários, onde a entrevista contará com roteiro adaptado para cada entrevistado de acordo com seu contexto. Os entrevistados serão: a Técnica do Núcleo Regional de Educação responsável pela

¹ Amostragem não probabilística é aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo.

² A seleção de amostras intencionais ou por julgamento são realizadas de acordo com o julgamento do pesquisador.

Educação Indígena da Regional de Pato Branco, a Equipe Pedagógica, (diretor e pedagogo) e os professores de Arte do Colégio Indígena Kókoj Ty Han Já, de Mangueirinha (PR).

O roteiro da entrevista incluirá questionamentos sobre sua formação, experiência, afinidade com a etapa educacional e a disciplina de Arte, o público que atende, a cultura local onde a escola se insere, disponibilidade de tempo para a preparação de suas aulas, conhecimento do contexto histórico e da importância da educação, disponibilidade de materiais por parte da escola, quanto ao uso de técnicas aliada a teoria, a qualidade da formação continuada fornecida pelo responsável pela Educação Indígena no Paraná, se essa formação atende as necessidades dos professores em adquirir conhecimentos teóricos e práticos, para entender o contexto da comunidade Indígena kaingang, onde a escola está inserida, políticas educacionais para Educação Indígena, conhecimentos dos documentos e normativas que regem a Educação escolar.

Os dados secundários serão obtidos por meio de levantamento bibliográfico, com consulta a materiais das áreas de Educação, Cultura indígena Kaingang, Arte Contemporânea, Arte Indígena, Arte Indígena Contemporânea e História.

Já a descrição dos dados será realizada a partir das informações coletadas na pesquisa qualitativa. Portanto, todos os dados serão submetidos a análise interpretativa, assim, as conclusões serão apresentadas com as análises mais importantes, também expostas as limitações e as recomendações.

A nossa pesquisa será composta por quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Educação indígena e a comunidade Kaingang do Paraná”, apresentaremos o cenário geral do indígena no Brasil, assim como as características da comunidade indígena selecionada para esse estudo, sua origem, a luta e a conquista do espaço territorial que ocupa. Para isso, utilizaremos como autores: Helm (2007), Derlan (2020), Mota e Novak (2008), Mota (1994), Documento Brasil Indígena do IBGE (2013), Almeida (2021) e Araújo (2007).

No segundo capítulo, versaremos sobre Educação escolar e a Formação docente, destacaremos as lutas e as conquistas que garante uma educação indígena que leve em conta seus modos próprios de desenvolvimento e aprendizagem. Como aporte teórico utilizaremos: a Constituição Federal (1988), LDB (1996), Diretrizes para a Educação Indígena (2012), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (2015), Fonseca da Silva e Buján (2016), Saviani (2021) e Cadernos Temáticos do Estado do Paraná (2008).

O terceiro capítulo, denominado “Um olhar para a produção da arte Indígena Contemporânea”, faremos breves considerações sobre a produção artística indígena contemporânea, artistas e obras indígenas, materiais utilizados, técnicas e temáticas, o

artesanato local e contemporâneo, a importância da arte como meio de expressão e perpetuação da cultura, assim como uma forma de resistência. Faremos, também, uma introdução sobre Arte Contemporânea na visão não-indígena ressaltando os materiais, as técnicas e temáticas utilizadas. Os autores utilizados serão: Verlaine Freitas (2003), Cristina Freire (2006), Els Lagrou (2013), Michael Archer (2008) e Esbell (2018).

No quarto capítulo, “Universo da pesquisa: formação continuada”, explicaremos como ocorre a formação continuada de professores de arte, na Comunidade Kaingang de Mangueirinha (PR), sua relação com a prática em sala de aula e a formação do aluno indígena em arte. Também apresentaremos, aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica, projetando possibilidades da relação da PHC e Educação Escolar Indígena. Teremos como autores principais: Saviani (2008, 2009, 2021), Almeida (2021) e Gasparin (2012).

Vemos, portanto, que a nossa pesquisa compreende uma relação com a arte e a educação escolar indígena que perpassa do global para o local e vice-versa. Sendo assim, iniciaremos apresentando a Educação Indígena e a comunidade Kaingang do Paraná.

2 OS INDÍGENAS E A COMUNIDADE KAIKGANG DO PARANÁ

Neste capítulo, abordaremos o contexto histórico dos Kaingang no Paraná e em especial, na cidade de Mangueirinha e a Educação indígena, cujos subtópicos são: (1) O indígena brasileiro no cenário atual, (2) Kaingang: suas raízes históricas e culturais e (3) Comunidade indígena de Mangueirinha: contexto histórico.

2.1 O INDÍGENA BRASILEIRO NO CENÁRIO ATUAL

O indígena é a pessoa descendente dos primeiros habitantes que viviam no Brasil, quando os europeus (portugueses) chegaram aqui³. Podemos dizer que são Povos Originários da América, que viviam por esse continente, antes da delimitação territorial imposta pelos ocidentais e seu projeto, chamado por eles de “civilização” desses povos.

Segundo a estimativas contida no material produzido pelo IBGE, intitulado: O Brasil Indígena, quando da chegada dos portugueses no Brasil, havia em torno de cinco a sete milhões de pessoas no Brasil⁴. Que com o processo de colonização foram aos poucos dizimadas.

Segundo o último Censo do IBGE, que foi realizado em 2010, 896 mil pessoas⁵ se declararam indígena no Brasil, sendo pessoas que vivem nas terras indígena, áreas reservadas aos indígenas, nas áreas rurais e em áreas urbanas.

Segundo o material produzido pelo IBGE, denominado: O Brasil Indígena:

O censo Demográfico 2010 contabilizou a população indígena com base nas pessoas que se declararam indígenas no quesito cor ou raça e para os residentes em terras Indígenas que não se declararam, mas se consideram indígenas. O censo 2010 revelou que, das 896 mil pessoas que se declaravam ou se consideravam indígenas, 572 mil, ou 63,8%, viviam na área rural e 517 mil, ou 57,7% moravam em Terras Indígenas oficialmente reconhecidas. Destaca-se o percentual de indígenas vivendo nas áreas rurais quando comparado ao que se observa para a população brasileira em geral. Enquanto 84,4% da população nacional reside em centros urbanos, esse percentual atinge apenas 36,2% no caso dos indígenas, revelando, com isso, um estreito vínculo com a terra (BRASIL, 2013, p. 2).

Segundo o censo de 2010, são 305 etnias indígenas vivendo no Brasil e que falam em torno de 274 línguas indígenas. Vemos, portanto, que foi uma redução drástica da população indígena durante a colonização e imigração europeia.

³ Fonte: O Brasil Indígena (IBGE, 2013).

⁴ Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-dez/pdf-brasil-ind.pdf>

⁵ Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-dez/pdf-brasil-ind.pdf>

Além de se apossar das terras brasileiras, nossas riquezas serviram para manter os luxos da corte e os interesses de uma pequena elite, que se inseria no contexto brasileiro para escravizar e exterminar grande parte da população originária do Brasil.

A invasão europeia teve um papel que reverberou além do estabelecimento de negócios rentáveis à custa de uma estrutura econômica centralizada e voltada única e exclusivamente para os interesses de uma classe dominante por meio de saqueamentos, genocídios e escravização. Foi -e ainda é- fundamental para construir uma representação dos povos nativos sob a égide de inferioridade racial, cultural, histórica e epistemológica (ALMEIDA, 2021, p. 39).

A herança europeia, de que sua cultura, costumes e modo de vida são melhores, foram perpetuados na sociedade brasileira, estão impregnados e vivos em nossa sociedade atualmente, diante disso, o indígena luta pela permanência e manutenção da sua cultura, para dar visibilidade e resistência a esta.

Com o cenário político econômico atual, nota-se uma tentativa de apagamento da história dos povos indígenas e as suas contribuições para a formação do povo brasileiro, por parte do ex-Presidente⁶ (Jair Bolsonaro) e seus aliados, que aos poucos vai retirando direitos já conquistados, se apossando do território indígena legitimado, negando o acesso à terra por meio da falta de demarcação de terras e com políticas públicas negacionista que neutraliza o poder de ação da FUNAI.

Latifundiários, juntamente com a Bancada Ruralista (grande parte do sul e sudeste), vem utilizando esta tese para frear processos demarcatórios, assim como para solicitar revisões de demarcações já homologadas. A interpretação enviesada vai contra o conceito de tradicionalidade presente na própria Constituição, que afirma o direito originário sobre as terras tradicionalmente ocupadas deve levar em conta a ocupação histórica, assim como a dinâmica da ocupação espacial de cada povo. A tese do marco temporal desconsidera a historicidade e o contexto político dos povos, e esconde o fato de que muitos povos estavam expulsos de seus territórios quando a Constituição entrou em vigor (ALMEIDA, 2021, p. 75).

No Brasil as questões agrárias são fortemente argumentadas e defendidas, pois a terra se concentra nas mãos de poucos, herança europeia.

O Projeto de Lei nº 490, que diz sobre o Marco Legal, segundo Almeida (2021): trata-se de uma interpretação distorcida da Constituição Federal de 1988, e defende que os indígenas só poderiam reivindicar territórios que estivessem sob sua ocupação na data específica de 05 de outubro de 1988, quando foi promulgada a Constituição.

Se aprovada a Lei nº 490, irá extinguir grande parte do território dos Povos Originários, legalizar e intensificar a violência sofrida por mais de meio século. Além disso, temos a

⁶ A gestão do Jair Bolsonaro foi de 2018 a 2022. Em 2023 o Lula assumiu a presidência, e esperamos que esse cenário se altere.

intensificação do desmatamento para utilizar a terra com o agronegócio, que num futuro próximo inviabilizará as condições para a vida na terra.

Nesse sentido, não podemos deixar de citar a crise humanitária sofrida pelos Yanomami, nos Estados de Roraima e Amazônia. Tal condição, que veio à tona durante a transição de governo, e que tem muito a revelar, com as investigações que foram instauradas, sobre as condições de vidas destes indígenas do norte do Brasil, propiciadas pela gestão do ex-presidente Bolsonaro.

Segundo o site do Instituto Socioambiental: a crise vem dando sinal já faz alguns anos e que se agravou com a viabilização do desmonte de políticas públicas de assistência ao indígena. Assim, podemos dizer que “As razões da crise são a desestruturação da assistência à saúde indígena e a invasão garimpeira, responsável por uma série de impactos sanitários, ambientais, socioculturais e econômicos sobre as comunidades. (SOUZA, 2023, n.p).

A busca de soluções junto ao Povo Yanomami, está em curso, há uma grande mobilização, por parte do Governo Federal e Estadual, para superar a crise na saúde e na fiscalização do território garantindo os direitos básicos ao acesso a saúde, alimentação, preservação da vida, dos territórios e de seus modos de vida.

Logo, os indígenas buscam ocupar espaços nos diferentes lugares sociais, lutam pelos seus direitos, preservar e manter sua cultura, a diversidade étnica e linguística que ainda se faz presente em território brasileiro.

Dentre essa diversidade de etnias, línguas e culturas, abordaremos de modo mais específico a etnia Kaingang, iniciando com o conhecimento de suas raízes históricas e culturais em âmbito nacional.

2.2 KAIKGANG: SUAS RAÍZES HISTÓRICAS E CULTURAIS

Tem-se relatos que, os Índios Kaingang pertencem à família linguística Jê, sendo a terceira maior etnia indígena do Brasil, habitantes da Região Sul e Sudeste do país. Sua presença no Paraná está datada em aproximadamente três mil anos atrás.

Os Kaingang descendem da Tradição Itararé Taquara, um povo Pré-Colombiano que viveu, em especial no território brasileiro, povo, que tinham costume e hábitos que deram origem a Tradição.

Segundo Araújo (2007, p. 2):

Desde meados do século XX pesquisadores perceberam a ocorrência, em amplas regiões do Brasil meridional e nordeste da Argentina, de um conjunto de vestígios

arqueológicos englobando vasilhames de cerâmica relativamente pequenos, com paredes finas e coloração escura, associados muitas vezes a feições construídas em terra, como depressões, aterros, cordões de terra e montículos. A denominação e suposto significado desse conjunto de vestígios arqueológicos foi mudando de acordo com os dados disponíveis, sendo chamado de “Tradição Itararé”, “Tradição Taquara” e correlatos.

Assim, pode-se dizer que nesse período, parte da região sul do Brasil e do Nordeste da Argentina era ocupada por povos caçadores-coletores, os Itararé Taquara, que foram extintos e substituídos por etnias indígenas, inclusive a Kaingang.

Segundo Mota e Novak (2008, p. 20):

As populações que viveram no Paraná entre 12.000 mil a 3.000 AP são denominadas pela arqueologia de caçadores e coletores pré-cerâmicos. Elas foram substituídas pelas populações indígenas agricultoras e ceramistas - Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá-a partir de sua chegada na região, por volta de 3.000 anos AP, e continuam a viver aqui até hoje.

A presença desses povos originários (Kaingang), no Brasil, está datada em aproximadamente 3.000 anos AP, porém, a designação kaingang, tal como alcunhados hoje, pode-se dizer que é recente.

Receberam no passado várias outras denominações, mas foi com Telêmaco Borba e Frei Luiz de Cimitile, a partir de 1882, que foram denominados Kaingang. Anteriormente a isso, eles eram reconhecidos como “Coroados”.

A etnia Indígena Kaingang, que se desenvolveu em várias regiões do Brasil, mais especificamente em alguns municípios do Paraná, como Mangueirinha, mais tarde na colonização europeia do Brasil foi rejeitada como mão-de-obra pelos colonizadores e também ficou conhecido como um grupo guerrilheiro, bravo, “selvagem”.

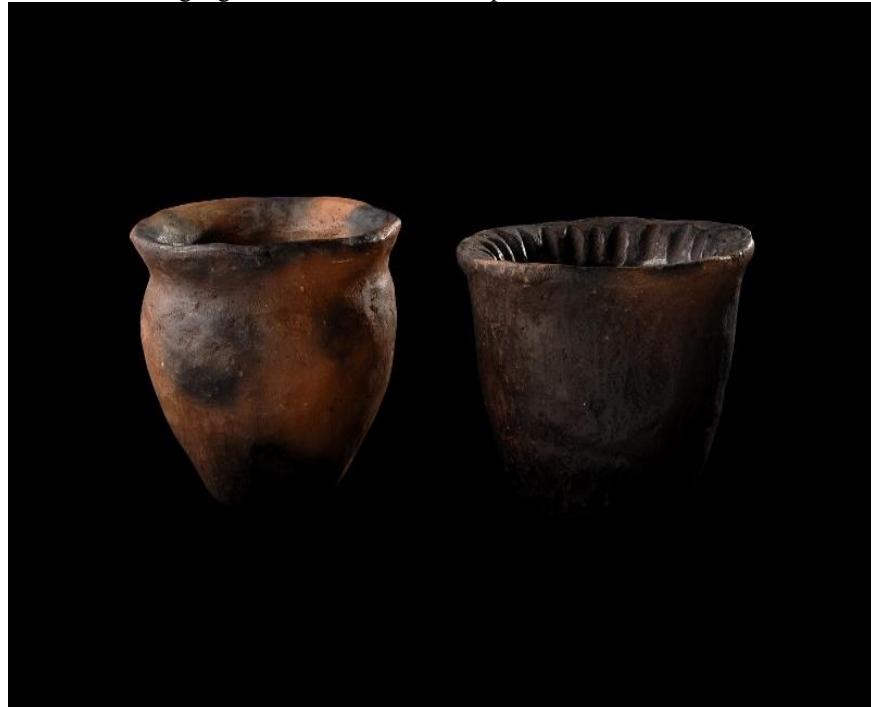
Talvez por serem mais aguerridos e pouco numerosos em relação aos grandes estoques humanos mais dóceis que existam mais ao Oeste ou talvez porque, como gente de língua travada e que só conhecia uma agricultura muito primitiva, não dessem escravos de qualidade. Esses Índios que viviam no recesso das matas, no Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, eram conhecidos como Guainá, Bugres e Botocudos de língua Kaingang (MOTA, 1994, p. 70).

Considera-se que estes povos vieram para o Paraná por ser uma região de terras altas, que forneceria uma fauna e flora abundantes. Estes povos possuíam uma agricultura rudimentar, onde o plantio era feito com coivara⁷, produzindo milho, abóbora, feijão, amendoim e mandioca. No inverno o trabalho era realizado na caça, pesca, coleta de mel, raízes e frutos. Caçavam com arco e flecha, arpões e armadilhas. Também confeccionavam cestos, em taquara,

⁷ Coivara: A plantação inclui o corte, a derruba e a queima da floresta nativa, onde o fogo desempenha papel fundamental.

para armazenar seus alimentos usavam porongos ou “purungos” (cabaças) e algumas peças de cerâmicas, a última confeccionada por eles mesmos, os quais eram de espessura fina e em tons de preto e avermelhado, com aparência simples (figura 1).

Figura 1 – “Cerâmica Kaingang”, Maria Cecília de Campos, s.d. Fonte: Museu Histórico e Pedagógico.



Fonte: <https://museuindiavanuire.org.br/acervo/colecoes/>

Os Kaingang primitivos visavam cuidar da natureza. Como o pinhão era um dos principais alimentos da sua tribo, plantar pinheiro e expandir a mata de araucária no Paraná foi uma das notáveis atitudes deles.

Segundo o *site* Portal Kaingang (2022), hoje, “os Kaingang correspondem a 50% das populações falantes da língua do Tronco Jê, e o quinto maior grupo indígena, com aproximadamente 50 mil pessoas”.

Na sequência, apresentaremos elementos relativos ao contexto histórico da comunidade indígena de Mangueirinha (PR), a qual será o foco da nossa pesquisa.

2.3 COMUNIDADE INDÍGENA DE MANGUEIRINHA: CONTEXTO HISTÓRICO

Os índios kaingang que deram origem à Terra Indígena de Mangueirinha, vieram da região de Guarapuava (PR), para se refugiar na região de Palmas (PR), por volta de 1810.

Segundo Cecília Maria Vieira Helm (2007, p. 20):

As fontes históricas registram que alguns grupos Kaingang da região dos campos e matas de Guarapuava, no oeste do Estado do Paraná, passaram a se refugiar nos campos de Palmas e no Covó, para escapar do contato com os colonizadores, que se instalaram em Guarapuava, em 1810, e fundaram Atalaia, em área de terras originalmente ocupadas pelos Kaingang. A partir dessa data, os Kaingang passaram a manter contato com os não-índios.

Em busca de refúgio, sobrevivência ou para escapar do contato do não-indígena, e principalmente o catequizador, os Kaingang embrenhavam-se na mata, como relata Cecília Helm:

Por volta de 1819, um grupo Kaingang chefiado por Candói que vivia na região de Palmas, deixou o local e se estabeleceu no Covó, antiga denominação do rio Iguaçu, para fugir do contato com os não índios, que integravam a frente pastoril que se estabeleceu na região. No Covó, passaram a ser dirigidos por Antonio Joaquim Cretân. Os seus toldos foram erguidos em uma extensa área de terras coberta por densa floresta, onde predomina até os dias de hoje, a Araucária angustifolia, o pinheiro-do-Paraná (HELM, 2012, p. 2).

Mais tarde, com a implantação da Colônia Militar do Chopim, o grupo de Antônio Joaquim Cretân prestou serviços para os militares na abertura de picadas, ou seja, estradas que ligavam Palmas e Guarapuava. Com uma boa comunicação e também boa relação social, Cretân permitiu o contato com o não-índio de seu grupo, vindo a desenvolver trabalhos e relação de negócio.

Segundo Cecília Maria Viera Helm:

No final do século, em 1882, foi implantada a Colônia Militar do Chopim, para “a defesa da fronteira e proteção dos novos habitantes contra as correrias dos índios”, escreveu o historiador paranaense, Romário Martins. Os militares que dirigiam a Colônia estabeleceram relações de camaradagem com os Kaingang chefiados pelo cacique Cretân. Os Kaingang que eram exímios no corte do mato foram contratados para trabalhar na abertura de picadas. O objetivo era construir estradas que ligassem a Colônia Militar do Chopim até a povoação de Palmas e Guarapuava. Contam os descendentes de Cretân que foram recompensados pelos trabalhos realizados (HELM, 1996). O Decreto nº 64, assinado em 1903, deu garantia aos Kaingang de que as terras ocupadas tradicionalmente pelo grupo chefiado por Antônio Joaquim Cretân estavam reservadas para eles (HELM, 2012, p. 2).

Esse grupo chefiado por Antônio Joaquim Cretân⁸ fundaram a Aldeia Terra Indígena de Mangueirinha (PR). Essas terras foram conquistadas devido ao trabalho de abertura de picadas que ligavam Palmas a Guarapuava na época.

Para Cecília Maria Vieira Helm:

Em reconhecimento pelos serviços prestados na implantação da Colônia Militar do Chopim, uma vez que os Kaingang chefiados pelo cacique Antônio Joaquim Kretân não aceitaram o pagamento em papel-moeda, reivindicando a garantia da posse do

⁸ Em alguns textos o sobrenome dele aparece com C e às vezes com K. Ao longo do texto, optamos por padronizar a escrita com C, mas em citações diretas preferimos manter o texto original no momento da transcrição.

território ocupado por eles, o governo do Paraná decidiu reservar uma área de terras, para os Kaingang do ribeirão do Lajeado Grande, do rio Palmeirinha e do rio Iguaçu. O grupo de Antônio Joaquim Kretân, o chefe político dos indígenas na região, foi contemplado pelo Decreto nº. 64 de 02 de março de 1903, que em seu artigo único estipulava (HELM, 2007, p. 9).

Mais tarde, por volta de 1915, chegou na região um grupo de Guarani, vindo do Paraguai, que dirigiu-se ao cacique Capanema, filho de Antônio Joaquim Cretân e pediram abrigo. Os Guarani solicitaram ao cacique Kaingang um pedaço de terras para erguer as suas aldeias, junto aos rios Palmeirinha e Iguaçu. (HELM, 2012).

Atualmente, a Terra Indígena de Mangueirinha, está organizada territorialmente da seguinte forma:

A Aldeia Palmeirinha, de comunidade Guarani, e a Aldeia Passo Liso, de etnia Kaingang, ficam às margens da BR 373. Já a Aldeia Sede, também de etnia Kaingang, está localizada na rodovia PR 281. A rodovia BR 373 corta a Terra Indígena de Mangueirinha no sentido norte-sul, passando pelas três glebas e fazendo a ligação entre as áreas urbanas dos municípios de Coronel Vivida e Candói. Já, a PR 281 faz o limite entre as Glebas B e C, ligando a área urbana do município de Mangueirinha à região conhecida como “Trevo”, na Aldeia Passo Liso. A qual se reinicia na BR 373, no trevo que dá acesso ao município de Chopinzinho (DERLAN, 2020, p. 38).

A partir dessa citação, observamos que a Terra Indígena de Mangueirinha está dividida em três partes e não em duas. Essa reorganização ocorreu devido a uma política de colonização do governo do Paraná, Governo Federal e com aval do SPI (Serviço de Proteção ao Índio).

Para Cecília Maria Vieira Helm:

Na década de 1940, foi posta em prática uma política que se preocupou em restringir as áreas ocupadas pelos indígenas no Sul do país. Os Kaingang e os Guarani, em 1949, tiveram uma parte de suas antigas áreas de terras reduzidas pelos governos do Paraná e Federal. A terra indígena que passou a ser designada pelo Serviço de Proteção ao Índio de Reserva Cacique Capanema foi dividida em 3 glebas. A área do centro foi transferida para Fundação Paranaense de Colonização e imigração, para o desenvolvimento de projetos agrícolas a serem realizados por colonos. (HELM, 2012, p. 2).

Portanto, o território foi dividido em: Gleba A, Gleba B e Gleba C. Na atualidade essa divisão não interfere em nada no modo de vida das pessoas que ali vivem.

Segundo Patrícia Fernanda Derlan:

O território em questão não apresenta homogeneidade. A parte norte, correspondente à Gleba A ocupa 19,81% da TI e abriga indígenas da etnia Guarani, concentrados na Aldeia Palmeirinha. A Gleba B, ocupa 54,10% da TI e localiza-se na parte central. A Gleba C, situada no trecho Sul, ocupa 25,10% da TI. Nas Glebas B e C predomina a população Kaingang, concentrada nas Aldeias Sede e Passo Liso. Não há uma demarcação entre as glebas no território. (DERLAN, 2020, p. 38).

Como vimos, no ano de 1940, a Gleba B foi transferida pelo Governador Moysés Lupion para a Fundação Paranaense de Colonização e Imigração, que posteriormente foi vendida para um Grupo de Empresarial F. Slavieiro.

(...) Narrou o ex cacique, Agostinho Luiz dos Santos Souza, para Helm (1996) que o SPI com auxílio de força policial expulsou as famílias que habitavam a parte do centro da reserva indígena. Narraram os Kaingang que viviam nesta parte da área, Gleba B, que foram levados à força para a aldeia da Campina do Cretân, quando o grupo empresarial de F. Slavieiro comprou a área, em 1961. Os Guarani foram obrigados a deixar as suas aldeias localizadas na gleba B. Somente nas aldeias no canto da área, junto aos rios Palmeirinha e Iguaçu puderam permanecer as famílias Guarani, narrou para Helm o velho cacique Aristides Gabriel (HELM, 1996). Tanto os Kaingang, como os Guarani, não aceitaram a invasão da parte do centro de sua área de ocupação tradicional. A partir desta data ocorreram vários conflitos na Terra Indígena Mangueirinha (HELM, 2012, p. 3).

Foram anos de conflitos e luta judicial. De um lado os indígenas, lutando pela posse da terra com veemência, do outro os empresários e colonos que “ganharam” ou compraram uma terra que já tinha dono há muitos anos.

O Convênio firmado em 1949, no governo de Moysés Lupion, de início à questão de terras, opondo os indígenas das etnias Kaingang e Guarani, representados pela Funai e os não índios, os empresários que reivindicavam a posse de uma parte da Terra Indígena. Ocorreu uma disputa acirrada pela parte central da Terra Indígena Mangueirinha, reservada aos índios pelo Decreto nº 64 de 1903 e ocupada tradicionalmente por eles, desde 1819, conforme relatam as fontes bibliográficas e está registrado na história oficial do Paraná e na memória dos Kaingang e Guarani da Terra Mangueirinha (HELM, 2012, p. 3).

No ano de 2005 o governo estadual proferiu o parecer final, entregando definitivamente estas terras para Kaingang e Guarani que ali vivem. Vale ressaltar que a aldeia sempre teve escola para alfabetizar os indígenas, com professores indígenas e não-indígenas.

Na sequência, apresentaremos imagens referentes a Aldeia Campina, Terra Indígena de Mangueirinha, Sudoeste do Paraná.

Figura 2 – Aldeia Kaingang, Sede, Mangueirinha-PR. Fonte: internet; Grupo RBJ de Comunicação. Publicado em 20 de agosto de 2020 às 15:30.



Disponível em: <https://rbj.com.br/movimento-questiona-legitimidade-de-lideranca-indigena-em-mangueirinha/>

A figura 2 é uma foto do local, que dá acesso a aldeia Campina, Terra Indígena Mangueirinha. Nesta, consta a Rodovia PR 281, que atravessa a Aldeia Kaingang. Visualizamos, algumas residências e a Igreja Evangélica Assembleia de Deus (construção maior). Podemos perceber a vegetação local, com destaque para a Araucária ou Pinheiros do Paraná, e um espaço do terreno destinado a lavouras mecanizadas, que cultiva especialmente, soja, milho e feijão. Também há algumas pessoas a pé e de carros transitando no local.

A próxima imagem (figura 3) representa o ambiente externo próximo ao Colégio, um lugar afastado da rodovia e da área central da aldeia. Não podemos visualizar, mas existe várias moradias construídas próximas a escola.

Figura 3 – Espaço para apresentações ao ar livre. Fonte: internet; Grupo RBJ de Comunicação. Publicado em 28 de outubro de 2020 às 15:46.



Disponível em: <https://rbj.com.br/surto-de-covid-19-na-aldeia-indigena-de-mangueirinha-preocupa-autoridades/>

A figura 3 é uma foto do espaço ao ar livre, próximo do Colégio Indígena Kókoj Ty Han Já, localizado na Aldeia Kaingang em Mangueirinha, Paraná. Este espaço externo próximo a escola é utilizado para as apresentações festivas da cultura Kaingang e também para Educação Física, quando os conteúdos da aula estão relacionados a jogos, lutas e esportes indígenas, em especial da etnia Kaingang.

A imagem (figura 3) apresenta os indígenas residentes na comunidade Kaingang, Aldeia Campina, em Mangueirinha (PR), assim como a escola, cuja denominação é Colégio Indígena Kókoj Ty Han Já, a Quadra Esportiva coberta, utilizada pelos alunos nas atividades físicas e culturais relacionadas à escola e pela comunidade. E alguns pinheiros que fazem parte da paisagem próximo à escola.

A figura 4 mostra uma imagem mais aproximada da escola mencionada.

Figura 4 – Colégio Kókoj Ty Han Já. Fonte: internet; Blog do Elói Turvo. Publicado em 19 de outubro de 2013 às 14:49.



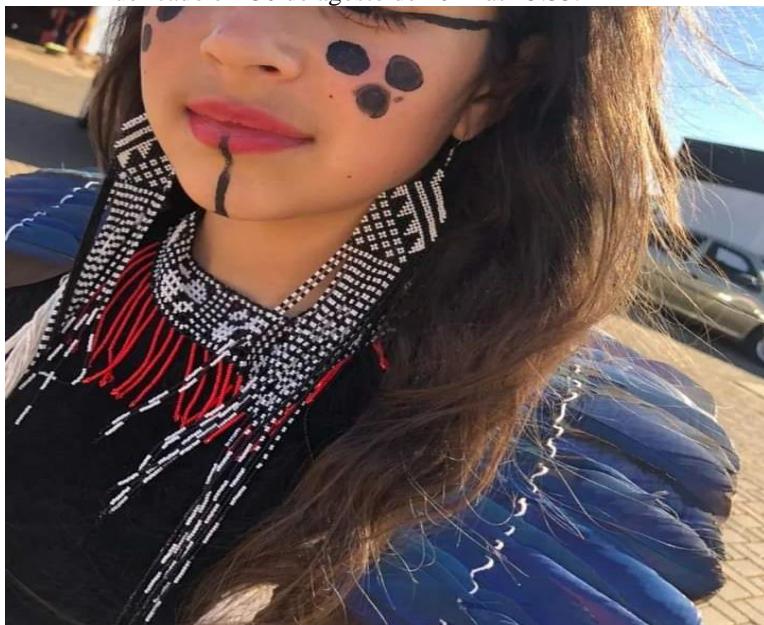
Disponível em: <https://www.blogdoeloi.com.br/2013/10/estivemos-em-mangueirinha-pr.html?m=1>

Na figura 4 visualizamos o Colégio Indígena Kókoj Ty Han Já. O bloco onde estão as salas de aula e partes do espaço central que é utilizado para pequenas apresentações artísticas e festivas da escola e da comunidade. Também esse espaço é utilizado pela comunidade para reuniões e encontros.

As próximas figuras são imagens que correspondem a pintura corporal e a arte da plumaria que é encontrada em adornos que embelezam o corpo como brincos, colares e cocar, adornos produzidos com sementes e miçangas. E artefatos produzidos por meio da cestaria, que são objetos variados, com padrões geométricos do povo Kaingang.

É importante ressaltar que as imagens estão cortadas, para não revelar por completo os rostos das crianças e adolescentes, para preservar sua imagem, pois queremos aqui apresentar somente os elementos artísticos componentes da identidade Kaingang.

Figura 5 – Adolescente Kaingang com pintura corporal e adornos em miçangas. Fonte: Facebook. Joci Luiz.
Publicado em 30 de agosto de 2022 às 15:33.



Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=5165244670269083&set=a.178528392274094>

A Adolescente da etnia Kaingang, que aparece na figura 5, residente da Terra indígena Mangueirinha, é também modelo. Sua pintura corporal composta por círculos na cor preta, que representa a metade clânica Kanhrú. Segundo o site Portal Kaingang:

As metades são homônimas dos heróis míticos, conforme relata Nimuendaju: "a tradição dos Kaingang conta que os primeiros desta nação saíram do chão (...) Saíram em dois grupos, chefiados por dois irmãos por nome Kañerú e Kamé, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe um número de gente de ambos os sexos. Dizem que Kañerú e sua gente toda eram de corpo fino, peludo, pés pequenos, ligeiros tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e os seus companheiros, ao contrário, eram de corpo grosso, pés grandes, e vagarosos nos seus movimentos e resoluções" (Nimuendaju [1913] 1993:58-9). Se aos Kañerú cabia iniciar o combate eram os Kamé que davam conta da guerra, sustentando a luta. Os seres e objetos do mundo natural estão relacionados a essas metades, conforme a aparência que tenham para os Kaingang os objetos, coisas e animais: se são redondos (proporcionalmente semelhantes nas suas dimensões de altura e largura) são classificados como *ror* (KAIRU) e se são compridos (desproporcionais nas dimensões de altura e largura) são *téi* (KAMÉ).

A pintura corporal e desenhos grafados nos corpos indígenas estão ligados à significados cosmológicos, relacionados a mitos e a natureza local. Para os Kaingang, ela tem representação cosmológica. Conforme Lagrou (2013, p. 101) “Percebe-se que qualquer abordagem mais conceitual do significado do estilo decorativo nos leva a discussões cosmológicas sobre a concepção e organização do mundo nativo”.

Retornando na análise da imagem 5, a adolescente está usando brincos e colares feitos com miçangas na cor preta, branca e vermelho. Composto de figuras que remete o traçado

geométrico Kaingang. Posto sobre seus ombros um cocar com penas azuis, que remete e valoriza o pertencimento cultural indígena, reforçando suas origens.

Na sequência, observamos mais uma imagem (figura 6) sobre a pintura corporal e adornos Kaingangs.

Figura 6 – Adolescente Kaingang com pintura corporal e adornos Kaingang. Fonte: Facebook. Adriana Ananias. Publicado em 30 de março de 2021 às 18:31.



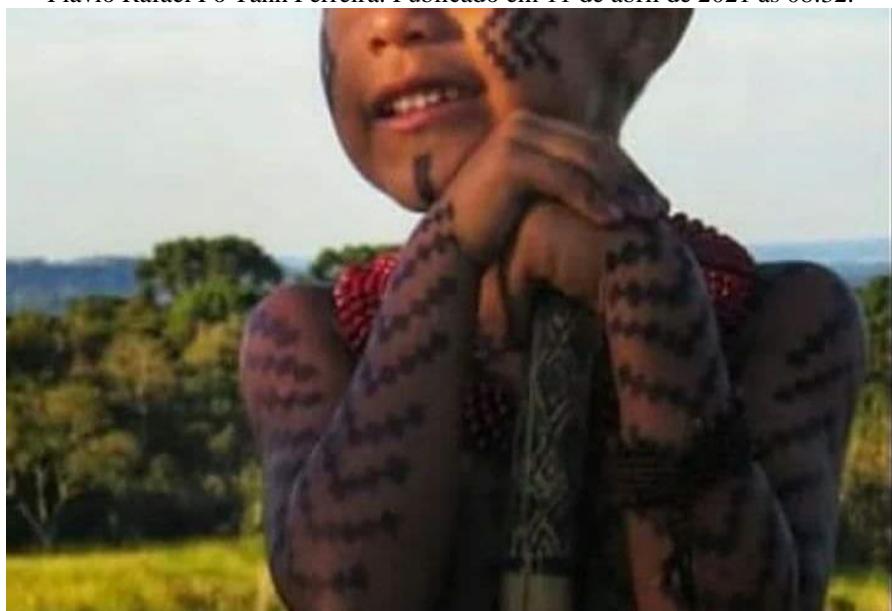
Disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=1901417986675955&set=a.748119985339100>

A figura 6, representa uma adolescente da etnia Kaingang, residente em Mangueirinha, Paraná. Sua pintura corporal, representa a metade Clânica Kamé, que é representada por motivos compridos ou linhas retas. Essa pintura lhe identifica valorizando aspectos da sua etnia. “No universo indígena brasileiro, a fabricação de artefatos, grafismos e pinturas está ligado à fabricação de corpos e pessoas.” (LAGROU, 2013, p. 102).

Ela faz o uso de pulseiras, colares e brincos feitos de sementes coloridas e penas, adereços produzidos por meio do artesanato Kaingang, com função estética de embelezar e manifestar a estética Kaingang. Está segurando em suas mãos um “nó de pinho”, madeira resultante da araucária morta, sendo parte que se transforma em cerne. Isso nos remete a entender que se depender desta geração de pessoa, a cultura dos Kaingangs nunca morrerá, que por menor que seja o grupo de pessoa, será um cerne. E em cima do nó de pinho (pinheiro), estão borboletas que repousam mansamente, simbolizando a conexão destes povos com a natureza e os seres vivos que fazem parte dessa.

A seguir, temos mais um exemplo de pintura corporal desse grupo étnico (figura 7):

Figura 7 – Criança Kaingang com pintura corporal e adornos confeccionados com sementes. Fonte: Facebook: Flavio Rafael Fó Tánh Ferreira. Publicado em 11 de abril de 2021 às 08:32.



Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=5378111288981574&set=a.531936806932404>

A figura 7, apresenta uma criança Kaingang, da Terra Indígena Mangueirinha, sua pintura corporal com motivos compridos, metade clânica Kamé, na cor preta. Que representa desenhos geométricos com motivos compridos. Por meio deste desenho destaca o pertencimento à cultura Kaingang. Está utilizando pulseira e colares de sementes na cor vermelha e marrom, confeccionados por meio do artesanato local e que representam a estética Kaingang, como já dito, estes são enfeites para embelezar o corpo. Segura em suas mãos um bastão de marcação de ritmo, que tem em sua extremidade superior grafismos Kaingang na cor preta. No fundo da imagem, está representada a vegetação típica da comunidade, levando-nos a entender o equilíbrio do homem com a natureza.

A criança tem um sorriso largo estampado em seu rosto, que remete nos entender que ela está alegre, e que os elementos simbólicos da sua cultura lhe trazem felicidade.

Segundo Lagrou:

Para os ameríndios o universo é transformativo. Isso significa que a visão pode, repentinamente, mudar diante dos nossos olhos. O mundo é composto por muitas camadas, os diversos mundos são pensados enquanto simultâneos, presentes e em contato, embora nem sempre perceptível. O papel da arte é o de comunicar uma percepção sintética dessa simultaneidade das diferentes realidades (LAGROU, 2013, p. 93).

Nessa perspectiva, vemos que as simbologias e expressões materializadas nas pinturas corporais e adornos do grupo étnico Kaingangs estão em consonância com as demais possibilidades interpretativas das etnias ameríndias.

Na próxima imagem, figura 8, destaca-se o cocar, que é um artefato que identifica os povos originários.

Figura 8 – Cocar Kaingang. Fonte: Facebook. Vanessa Neres. Publicado em 03 de julho de 2022 às 12:05.



Disponível em: <https://www.facebook.com/story.php?storyfbid=pfbid0T>

A figura 8 representa a arte plumária dos Kaingang. Ela é composta de um cocar confeccionado com penas coloridas nos tons verde, azul, preta e pequenos detalhes no vermelho. Não há uma simbologia específica na utilização dessas cores e sim por ser de aves presente na fauna local. Para fixar as penas usou-se barbante na cor branca.

Supõe-se que a utilização deste adorno se faz necessário no sentido de reforçar a identidade indígena, por ser um artefato que representa a individualidade dos povos originários e que reforça a especificidade cultural e étnica.

Retomando o elemento anterior, o grafismo indígena é um elemento com grande poder de representatividade cultural dos povos originários. Cada grupo étnico tem sua própria padronagem de desenhos. São símbolos grafados com representação única.

Segundo o Site Povos Indígenas no Brasil:

Os trançados revelam formas e grafismos relacionados à cosmologia dualista dos Kaingang, evidenciando a organização simbólica dos mundos social, natural e sobrenatural em metades *kamé* e *kairu*. Téi ou ror são os nomes das marcas (*ra*) ou grafismos (*kong gär*) que identificam, respectivamente, as metades *kamé* e *kairu* (POVOS INDÍGENA NO BRASIL, 2001, n.p.).

Para o Povo Kaingang o grafismo indígena está conectado com a sua cosmologia, reforçando a ideia ancestral da sua origem e a divisão clânica de dois grupos: Kaimé e Kanhrú. Além da expressividade cultural envolvida no grafismo Kaingang, eles estão ligados a produção

de artefatos por meio do artesanato, se materializando em objetos com função utilitária ou estética e que circula em diferentes contextos.

Segundo o site Povos Indígenas no Brasil:

Como regra geral, os grafismos, morfologias e posições/espaços considerados compridos, longos, altos, abertos são denominados téi e representam a metade *kamé*. Por outro lado, os grafismos, morfologias e posições/espaços vistos como redondos, quadrangulares, losangulares, baixos, fechados, são chamados de ror e representam a metade *kairu*. Alguns grafismos, no entanto, podem apresentar fusão dos padrões *téi* e *ror* e são denominados *ianhiá* (marca misturada) e aparecem nos mantos de urtiga (*kurâ*; *kuriú*) de alguns caciques, nos troncos de pinheiros marcadores dos limites dos territórios de coleta de pinhão de cada grupo local, nas flechas de alguns caciques e ainda nas pinturas corporais (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2021, n.p.).

Portanto o grafismo Kaingang está ligado a sua origem, seu início, e é explicado por meio da cosmologia Kaingang que dá sentido as linhas e traços deste povo.

Na sequência, apresentaremos duas imagens sobre o grafismo indígena que representa a materialização deste através do Artesanato e cestaria e depois teceremos comentários sobre elas apresentando-as e significando-as.

Figura 9 – Artesanato Kaingang I. Fonte: Facebook. Camila R. de Miranda. Publicado em 21 de abril de 2019 às 14:54.



Disponível em:

https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid02nsQyCmFgeKkTJNpW7mp2nSC6aRgDym5Jz3WX3jmLmFpn4x9ZBJreCumB5g9saRhCl&id=100004074462059&mibextid=Nif5oz

Figura 10 – Artesanato Kaingang II. Fonte: Facebook. Camila R. de Miranda. Publicado em 21 de abril de 2019 às 14:54.



Disponível em:

https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid02nsQyCmFgeKkTJNpW7mp2nSC6aRgDym5Jz3WX3jmLmFpn4x9ZBjreCumB5g9saRhCl&id=100004074462059&mibextid=Nif5oz

As imagens 9 e 10, são imagens que representam objetos produzidos por meio do Artesanato. Este é riquíssimo em detalhes, simbologias e significados e que materializa aspectos da cultura Kaingang.

Mas antes de conhecer o artesanato indígena, vamos ressaltar que existe diferença entre arte e artesanato. A Arte é feita pelo artista, tem expressão de sentimento, opinião e sensações, a obra de arte é única, nem sempre tem função utilitária e pode ser feita por diferentes técnicas e materiais.

Segundo Vieira:

A arte popular já constitui outra forma de fazer, um conjunto de atividades poéticas, musicais, plásticas, dentre outras expressivas que configuram o modo de ser e de viver do povo de um lugar. A diferença entre a arte popular e o artesanato estaria no profundo compromisso com a originalidade que o artista popular possui e que para o artesão essa seria uma situação meramente eventual. O artista necessitaria de dominar a matéria-prima como o faz o artesão, mas estaria livre da ação repetitiva frente a um modelo ou protótipo escolhido, partindo sempre para fazer algo que seja de sua própria criação (VIEIRA, 2014, p. 28).

O Artesanato é o resultado do uso de uma técnica, com materiais próprios que favoreçam a técnica empregada, até pode expressar o amor pelo trabalho que o artesão tem, é considerado um dom a habilidade e o aprimoramento do artesão, geralmente sua produção é em massa e segue os padrões solicitados por quem vai comprar, o produto final sempre terá uma função, uma utilidade a desempenhar.

Complementa Vieira:

O conceito de artesanato gira em torno da ideia de que toda a produção artesanal é resultante da transformação de matérias-primas, com predominância manual, por indivíduos que detenham o domínio integral de uma ou mais técnicas, aliando criatividade, habilidade e valor cultural (possui valor simbólico e identidade cultural), podendo no processo de sua atividade ocorrer o auxílio limitado de máquinas, ferramentas, artefatos e utensílios (VIEIRA, 2014, p. 27).

A arte do artesanato, apesar de ser considerado como domínio da técnica, e por meio desta uma produção significativa de objetos, deixando de ser único e assim não é compreendido como Arte e sim um produto da Arte, para alguns povos indígenas, entende-se que o artesanato é uma arte ou meio de produzir objetos e artefatos artísticos.

Segundo Lagrou:

(...) Se referem à produção artesanal como um “fazer, experimentar”: Ukuktop, que tem como modelo a perfeição tecnológica dos deuses criadores ou demiurgos. (...) O deus criador, saberia criar todas as coisas, enquanto os humanos não fariam outra coisa que tentar imitá-lo através do experimento. É o experimento que produz o evento, e assim o mundo é feito de semelhanças que produzem diferenças (LAGROU, 2013, p. 25-26).

Nesse sentido comprehende-se que o artesanato indígena é visto como uma forma de arte, que através deste produz objeto artístico com utilidade e eficácia, uma vez que coisas sem utilidade não são criadas.

Devemos considerar que um artefato que traz em si uma técnica mais elaborada é visto com destaque estético, é mais bonito, adquire um valor simbólico, estético e comercial maior em relação a um artefato que se utiliza da mesma técnica, mas sem o mesmo processo de elaboração.

O artesanato tem outra função primordial nas comunidades indígenas, é considerado como fonte de renda. Por meio dele se produz objetos com utilidade prática ou ornamentos para decoração que são vendidos para sociedade em geral gerando renda para os indígenas além de reforçar sua singularidade étnico-cultural. Por estar inserido em uma sociedade capitalista, tudo o que é produzido gera relação comerciais de troca, compra e venda, e com o artesanato produzido pelo Kaingang de Mangueirinha, PR, não é diferente. Conforme Saviani (2021, p. 82) “Os meios de produção passam a assumir a forma de capital, o qual inclui não apenas a terra, mas os mais variados instrumentos de trabalho”.

O capitalismo se faz presente nas comunidades indígenas. Por meio dele, faz a ponte entre valores econômicos, comerciais e culturais, este último é afetado se transformando em produto do capital. Se investigado bem a fundo, vemos a exploração da mão-de-obra indígenas,

pelos próprios indígenas e também pelo não indígena. Se percebe que as relações capitalistas faz-se presente no contexto indígena pelo fato da sociedade contemporânea ter impregnado na sua essência o mesmo, com isso, muitas vezes acelerando o processo de aculturação.

Em síntese, neste capítulo abordamos aspectos da origem Kaingang, no Paraná, em especial no município de Mangueirinha, assim como a situação do Indígena no cenário nacional, relacionando-o às questões pertinentes a Educação Indígena paranaense e as raízes Kaingang da Terra Indígena Mangueirinha. Buscamos, também, conhecer e apresentar algumas manifestações culturais, costumes e tradições repassadas de geração em geração pela comunidade indígena analisada nessa dissertação e que são materializadas através das diferentes formas de arte e/ou artesanato.

Na sequência, apresentaremos elementos relativos à educação indígena como um todo em meio a políticas públicas e documentos curriculares, para posteriormente abordarmos a situação específica da educação escolar indígena na Terra Indígena de Mangueirinha: Aldeia Campina.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo abordaremos como se estrutura a proposta de formação inicial e continuada do professor indígena, seu amparo legal e seu contexto histórico, à nível de Brasil e Paraná. O capítulo está dividido com os seguintes títulos: (1) Educação Indígena: documentos curriculares e orientações legais, (2) Diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, (3) A formação do professor indígena no Paraná e (4) Formação continuada: algumas possibilidades.

3.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA: DOCUMENTOS CURRICULARES E ORIENTAÇÕES LEGAIS

Quanto a educação indígena, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ela ganhou base legal, se diferenciando das demais modalidades de ensino, tanto no que diz respeito ao idioma quanto na aprendizagem em si.

A partir desse momento, houve a valorização da língua materna indígena no contexto escolar e também estímulo a conservação dos valores tradicionais herdados culturalmente. Mais tarde essa concepção fez parte da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, que em seu Artigo 78 discorre sobre isso:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996, p. 27)

Está garantido por Lei o ensino da língua materna, e também os conhecimentos culturais de cada etnia indígena, com o propósito de reafirmar sua identidade cultural e étnica, possibilitando a sua descendência partilhar e ou conhecer seus códigos culturais. Este é um direito garantido e executado pelas escolas indígenas.

No Colégio Kókoj, o ensino da língua materna é um direito garantido a todos os alunos, desde a Educação Infantil ao Ensino médio. Com professor que domina a leitura e a escrita Kaingang e que ministra aulas com carga horária que vai de 4 a 5 aulas por turma. Além da alfabetização Kaingang, conhecimentos tradicionais, contos, histórias e mitos da etnia são ensinados por meio da tradição oral.

Um dos grandes entraves para uma educação indígena de qualidade é o currículo. A questão da criação do currículo voltado para os valores de suas culturas, assim como a existência de profissionais da educação que compreendam a importância desse olhar diferenciado para com os conhecimentos base associados as especificidades da cultura das comunidades indígenas costumam ser empecilhos para a educação indígena. Os motivos estão associados a uma precária formação nas graduações sobre as culturas indígenas, assim como o próprio desenvolvimento desse currículo diversificado, ou também a cobrança da comunidade em ensinar conteúdo do currículo base sem menções a sua cultura.

É necessário ensinar conteúdos presentes na educação básica, pois o indígena está inserido em um contexto que faz uso no seu dia a dia desses saberes, mas tais conteúdos precisam ser adaptados a partir das vivencias culturais.

O currículo deve primar pelo reconhecimento das especificidades, o bilinguismo, a interculturalidade e as diferenças.

Segundo as Diretrizes para a Educação Indígena:

Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena. (MEC, 2012, p. 8).

No Estado do Paraná a educação indígena está pautada nas Diretrizes da Educação Escolar Indígena (2012), documento de abrangência nacional, e o Cadernos Temáticos, documento estadual – PR (2008), este documento orienta uma reflexão a cerca de dois campos: “direitos territoriais, políticos e culturais conquistados pelos povos indígenas e que balizam sua relação com Estado e sociedade brasileira” (Cadernos Temáticos, 2008, p. 18). Também, em um segundo momento a: “formular e implementar políticas educacionais a partir do reconhecimento e valorização da biodiversidade significa enfrentar grandes desafios”. (Cadernos Temáticos, 2008, p. 18).

As Diretrizes para a Educação Indígena, tem por objetivos orientar essa modalidade de ensino no contexto nacional, cabe a cada estado criar materiais específicos para as etnias e

povos presentes em seu território, também construir um currículo com suas especificidades étnica regional.

Segundo as Diretrizes para a Educação Indígena, são objetivos da Educação Indígena:

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos. (MEC, 2012, p. 3).

Quanto a estrutura de funcionamento e organização das Escolas Indígenas pode-se dizer que a educação indígena tem um modo próprio de se organizar. Ela deve primar pelo uso da língua materna, a escola deve ser em territórios indígenas, atender somente indígena, com professores e gestores da comunidade indígena e acolher representantes da comunidade para a socialização de saberes culturais, sociais, políticos e religiosos.

Para a Diretrizes Curriculares da Educação Indígena:

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Parágrafo único A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

V - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas. (MEC, 2012, p. 3).

Em linhas gerais, tanto a nível nacional quanto estadual, as Leis e Normas que regulamentam a educação indígena garantem a estes grupos culturais o direito básico que é o uso da Língua Materna, além da língua Portuguesa no ensino regularizado e o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem, a exemplo disso o uso da tradição oral.

Na sequência, apresentaremos aspectos relativos à diferença existente entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena.

3.2 DIFERENÇA ENTRE EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Apresentaremos aqui a diferença entre os termos Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. A primeira se refere ao conhecimento ancestral, códigos culturais, modo de vida e experiências vividas, que são repassados de modo natural pela convivência familiar e grupal.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena:

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. Desenvolveram uma atitude de investigação científica, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos (MEC, 1998, p. 22).

Seus modos próprios de conhecer são milenares, assim, como os modos de repassar costumes, ensinar e aprender. Devemos considerar que cada etnia estabelece e desenvolve suas habilidades de se relacionar com o conhecimento.

Por meio dessas especificidades da Educação Indígena ocorrem os ensinamentos da língua materna e saberes da tradição oral. Essa transmissão oral é fundamental para que a cultura e a tradições do grupo se perpetue retardando o processo de aculturação⁹. “Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas.” (MEC, 1998, p. 23).

⁹ Processo de alteração cultural de uma pessoa, grupo ou sociedade que busca se adaptar a outra cultura ou retira dela aspectos importantes: aculturação de comunidades indígenas.

Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aculturacao/>

Quanto aos espaços onde pode acontecer a Educação Indígena, estes são variados; no ambiente familiar, na casa, nos espaços comunitários, igrejas, rodas de conversa, atividade de lazer, na natureza, matas, rios, enfim todos os espaços da comunidade. “Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem.” (MEC, 1998, p. 23).

A Educação Escolar Indígena é o ensino aprendizagem do conhecimento sistematizados através de conteúdos e métodos historicamente organizados, processo esse realizado pela escola. Essa Educação ofertada pela escola deve respeitar algumas especificadas como: interculturalidade, bilinguismo e saberes tradicionais.

Para Mendes:

Na busca de compreensão pela educação escolar indígena intercultural, bilíngue diferenciada e específica: interpretar a palavra interculturalidade. O sentido a que se remete, é que são duas ou mais culturas que estão se relacionando de alguma forma. Para Urquiza e Adir Nascimento (2010), a escola indígena ao levar em consideração a interculturalidade, deve reconhecer a inserção da cultura indígena no espaço escolar. Pois, essa especificidade tem de ser tratada e abordada com a mesma acuidade no que designa os valores culturais da cultura indígena e a cultura não indígena (MENDES, 2018, p.

Devemos considerar que a Educação Escolar Indígena é recente, ou seja, foi instituída a partir da Constituição de 1988. Sendo reconhecido os modos próprios de aprendizagem indígena e garantidos com LDB nº 9.394/96 e orientados pelo RCNEI de 1998. Uma conquista de anos de luta dos Movimentos Organizado Indigenista. Conforme Mendes (2018, p. 83), “No Brasil, entre os anos de 80 e 90 o movimento de professores indígenas teve participação importante em estabelecer uma ressignificação a respeito da educação escolar indígena, em que se pode identificar novas ideias de uma educação específica e diferenciada.”

São anos de luta, e precisamos reconhecer que ocorreram algumas conquistas, porém nas últimas décadas se percebe uma estagnação da Educação Escolar Indígena. Falta de políticas públicas para essa modalidade de ensino e a continuidade do que se garantiu nos anos 90.

Soares et al. (2021, p. 127) enfatiza que:

Atualmente a educação escolar indígena que durante muito tempo vem lutando por uma educação específica, diferenciada e de qualidade, a fim de contemplar os aspectos históricos, sociais e culturais, ainda tem inúmeros desafios a serem vencidos, pois a educação escolar indígena no Brasil é marcada pelas lutas e movimentos que muitas vezes resultaram em vitórias, mas também em perdas. Desta feita, para se pensar numa educação é necessário compreender a sua história e o processo de escolarização até a conquista da primeira escola formal, quem foram seus aliados e quando a educação escolar indígena aparece de fato no cenário da educação brasileira.

Um grande entrave na Educação Escolar Indígena é o Currículo. Este foi e é imposto pelo sistema, além disso não há atualização recentemente. Quando mencionamos a BNCC, está que foi criada para orientar o estabelecimento de conteúdos comuns nacionais, mas que não o faz. Outra lacuna dela é de não contemplar a Educação Escolar Indígena.

Soares et al. (2021, p. 131) confirma que:

Na educação a luta permanece até os dias atuais. A escola indígena hoje tem seu currículo imposto historicamente e é um dos campos de educação mais politizados pelo o poder na busca dos direitos que nem sempre são atendidos, revistos e repensados. Segundo Grupioni (2006, p. 63) “a falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem, transformando as escolas indígenas”. Com isso, percebemos a busca incessante da comunidade escolar indígena (gestores, coordenadores, professores, alunado e membros indígenas) na construção de um currículo que conceba seus direitos e a sua identidade. Conforme, Monte (2000, p. 11) “no período ainda nebuloso das ditaduras ainda latino-americanas, pequena rede de organizações não governamentais passa não só a existir, mas a desenvolver ações de apoio as sociedades indígenas, sobretudo no Norte e Centro-oeste do país”. Essas organizações contribuíram para que os indígenas tivessem direito a saúde, a educação, a melhores condições de vida etc. Sendo assim, um dos desafios das escolas indígenas é exercer seus direitos e efetivar na prática um currículo diversificado que atenda a educação escolar indígena com políticas públicas educacionais, pensando também na formação dos professores indígenas.

No tocante, a Educação Escolar Indígena necessita ainda e por muito tempo de esforços e luta por parte de seus militantes, para que se efetive a oferta de educação específica, que respeitas os modos próprios de ensino aprendizagem, buscando construir um currículo próprio e sem imposição, também buscar uma formação do professor indígena contínua e de qualidade. No Estado do Paraná isso é urgente!

Entretanto, acredita-se que com o governo do Presidente Lula (2023-2026), com a criação do Ministério dos Povos Originários e todo o protagonismo que está sendo oferecido/conquistado pelos os Povos Originários das diferentes etnias indígenas, essa mudança no cenário educacional está se iniciando.

Na sequência, temos o próximo subtópico que trataremos da formação do professor indígena no Paraná.

3.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA NO BRASIL

No contexto atual, após anos de luta, o indígena faz-se presente nos bancos universitários, seja por meio de políticas afirmativas ou não. Estar na universidade, é parte da

afirmação de grafar sua história, enfatizando suas especificidades culturais e mostrando para o mundo o quão multifacetado é o Brasil.

Com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, a presença do indígena nas universidades públicas e privadas está sendo bem significativo, visto que anteriormente a isso, pouquíssimos indígenas passavam pelo ensino superior com sucesso.

Como se sabe, e de acordo com a legislação brasileira, em especial a LDB, Lei que orienta a educação no Brasil, para ser professor é necessária formação acadêmica universitária, formação de nível superior, que pode ser Licenciatura em Pedagogia ou em alguma área do conhecimento específica ou específico para o Ensino Indígena.

Para a formação do professor indígena, além da formação superior, existe a Formação de Nível Médio, que é o Magistério Indígena, podendo ser concomitante ao seu trabalho ou não.

Segundo as Diretrizes para Educação Indígena:

Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

§ 2º A formação inicial será ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização dos professores indígenas.

§ 3º Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena.

§ 4º A formação de professores indígenas deve estar voltada para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 5º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino (MEC, 2012, p. 10).

Em 2015, foi instituída a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, por meio da Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que em sua redação traz como princípios para a formação de professores indígenas:

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas:

I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;

II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária;

- III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;
- IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;
- V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e
- VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena (MEC, 2015, p. 1).

Vemos, portanto, que tais Diretrizes vem orientar a formação dos professores em nível de Brasil, quanto a sua atuação na Educação Escolar Indígena, no exercício da docência, da gestão e pesquisa, respeitando como princípios pedagógicos a construção e desenvolvimento do currículo, metodologias e avaliação de acordo com cada povo ou etnia indígena.

Para a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígena:

- Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas:
- I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;
- II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;
- III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;
- IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;
- V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e
- VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (MEC, 2015, p. 2).

No Estado do Paraná, foi instituído o Vestibular dos Povos Indígenas, organizado em conjunto com a CUIA (Comissão Universidade para Índios) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Este consiste em uma prova objetiva com conteúdos base do Ensino Fundamental e Médio, uma Redação que aborda temas indígenas e uma entrevista.

O Vestibular é realizado nas escolas sedes das aldeias e o Colégio Indígena Kokój Ty Han Já, recebe o Vestibular desde 2019, quando este foi descentralizado.

O candidato aprovado no Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, poderá escolher uma vaga no Ensino Superior em qualquer uma das Universidades Estaduais ou na Universidade Federal do Paraná (UFPR). As Instituições de Ensino Superior (IES) Estaduais são: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Oeste do Paraná

(Unioeste), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígena:

Art. 26. As universidades e demais Instituições de Educação Superior, em especial as mais próximas das comunidades e povos indígenas, são responsáveis pela formação de professores indígenas na graduação e na pós-graduação, podendo, ainda, serem consideradas como parceiras de outras instituições formadoras nos cursos de Nível Médio, na modalidade normal, ou mesmo de técnico de Nível Médio (MEC, 2015, p. 7).

Os indígenas Kaingang e Guarani, pertencentes à Terra Indígena Mangueirinha, frequentam o ensino Superior ofertado pela Universidade do Centro-Oeste (Unicentro), nos Polos Avançados dos Municípios de Chopinzinho e Coronel Vivida, que se localiza próximo do território indígena e que oferece a graduação em Licenciatura em Pedagogia, Polo de Chopinzinho e Licenciatura em Letras Português Inglês e Licenciatura em História no Polo de Coronel Vivida.

Em vista disso, a Unicentro se tornou referência na formação de professores indígenas na região. Por ser próxima da residência, facilita o êxito na conclusão do curso, assim como por desenvolver pesquisa e programa de estudo junto à comunidade. Também a Universidade mantém políticas que facilitam a permanências dos indígenas enquanto acadêmicos.

A partir do exposto, podemos observar que há políticas educacionais para a formação inicial de professores indígenas, assim como algumas universidades já apresentam um contato e incentivo maior em relação a educação da comunidade indígena dos Kaingangs no Paraná.

Na sequência, faremos alguns apontamentos sobre a formação continuada de modo geral e no próximo subtópico abordaremos a formação continuada do professor indígena.

3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA: ALGUMAS POSSIBILIDADES

A formação de professores no Brasil está dividida em formação inicial e formação continuada.

Segundo a LDB atual, a formação inicial dá-se por meio de curso de graduação de nível superior em Licenciatura em Pedagogias ou áreas específicas das ciências da educação, ela também pode ser de nível médio na Modalidade Normal Superior. Com duração de 3 a 5 anos, em cursos presenciais ou na Modalidade a Distância (EAD).

De acordo com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), Formação Continuada são os cursos de extensão, preparação ou capacitação que podem ter até 360 horas. Com carga horária superior à 360 horas são consideradas Especialização, Pós- Graduação Lato Sensu. E, o Mestrado e o Doutorado que são Pós-Graduação Stricto Sensu, com foco maior na pesquisa e na docência acadêmica, também são considerados formas de formação continuada.

Faz-se necessária a atualização profissional, em todas as áreas de trabalho, a fim de proporcionar qualidade no trabalho que será realizado. Já na educação, a formação continuada, considerada atualização profissional, é responsável em proporcionar momentos para estudos e reflexões inerentes ao contexto vigente e a demanda emergente.

Nessa perspectiva, para melhorar os índices educacionais, é preciso ofertar políticas públicas que venham garantir e efetivar uma Formação Continuada de qualidade e contextualizada, ao contrário, Formação Continuada para cumprir o calendário escolar, o mínimo e de direito que está na lei irá perpetuar os déficits que fazem parte da história da educação brasileira. Aliais, segundo Saviani é proposital políticas públicas que fragilizam a educação.

Para Fonseca da Silva e Buján:

O tema da formação inicial e continuada está situado no capítulo VI da LDB, definindo as características necessárias do educador e os níveis de atuação, bem como as exigências de formação para a atuação prática. Define, igualmente, os fundamentos necessários para a formação e o lócus de formação inicial dos profissionais (FONSECA DA SILVA e BUJÁN, 2016, p. 14).

A Formação Continuada é composta de momentos de estudos, encontros pedagógicos, grupo de estudo, seminários e congressos que agrega os professores com objetivo de melhoria no ensino aprendizagem. É um momento para refletir sobre sua prática pedagógica, socializar e conhecer elementos que permeiam a educação e o ensino em todas as esferas.

(...) essa formação como um processo articulado, vinculado aos sistemas e às redes de ensino, ao projeto pedagógico e aos problemas e desafios do contexto escolar. Já o artigo 17 determina os tipos de atividades, como cursos de atualização, de extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, objetivando a aprendizagem de novos saberes e práticas direcionados à educação básica em suas diferentes modalidades. Igualmente, determina o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente que, em conjunto com os sistemas de ensino e as instituições de educação básica, será desenvolvido um plano de formação em consonância com as políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (FONSECA DA SILVA e BUJÁN, 2016, p. 46).

A Formação Continuada se constitui em conjunto, é articulada entre sistemas de ensino, instituição de educação Superior e Educação Básica e o professor, ela, que além de ser um

momento para aprimoramento, também é um momento que serve para a valorização e para progressão funcional.

Vemos, portanto, que a formação inicial e continuada estão amparadas em diversas políticas públicas educacionais e apresentam organizações próprias, assim como permitem diversificações, principalmente quando se trata da formação continuada. Vejamos a seguir alguns elementos relativos à formação continuada do professor indígena.

3.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR INDÍGENA

A formação continuada do professor é um momento de aperfeiçoamento, estudo e reflexão, frente a sua atuação em sala de aula. Momento este, para buscar conhecer métodos que poderão facilitar o ensino aprendizagem, para construção de materiais e conhecimentos que serão desenvolvidos em sala de aula.

Apesar de algumas conquistas, atualmente a formação do professor, inicial ou continuada, é considerada precária e superficial.

Para Saviani:

[a] formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas, o que, em consequência, traz dificuldades para a teoria (...). Em tais condições, fica difícil para esses professores assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática. (SAVIANI, 2021, p. 98).

Vemos, portanto, que há um projeto neoliberal de educação para desqualificar a formação docente, em suas diferentes etapas, com ofertas de cursos aligeirados e muitas vezes sem o devido aprofundamento teórico-prático na área escolhida e/ou deixando para a formação continuada a responsabilidade de adquirir o que não foi apreendido na formação inicial. Nessa perspectiva, concordamos com Martins et al. (2010, p. 15), quando este afirma que:

No tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. (...) o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstruído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados.

Na Educação Escolar Indígena, a Formação Continuada não é diferente das orientações gerais para os não-indígenas. E por estarem na mesma sociedade capitalista, sofrem as mesmas interferências mencionadas acima. Os documentos que normatizam essa modalidade de ensino, deixam claro a obrigatoriedade e a função dessa formação:

(...)§ 6º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem assegurar a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.

§ 7º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino.

§ 8º A formação continuada dos profissionais do magistério indígena dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado (MEC, 2012, p.10).

A formação continuada Indígena é constituída por cursos presenciais ou EAD, com carga horária diversa, uma atualização do fazer pedagógico, cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado, como especificados pelo Artigo 5º e 6º da Diretrizes Curriculares para Formação de Professores Indígenas:

Art. 5º A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

Art. 6º Os sistemas de ensino devem garantir aos professores indígenas a formação inicial em serviço e, quando for o caso, a formação inicial e continuada concomitante com a sua escolarização.

§1º A formação inicial e continuada em serviço deve ser assegurada aos professores indígenas, garantindo-se o seu afastamento, sem prejuízo do calendário letivo das escolas indígenas.

§2º Essas garantias são extensivas aos indígenas que atuam na docência e na gestão dos programas de Educação Escolar Indígena, tanto os ofertados nas escolas indígenas quanto os realizados em secretarias de educação, seus órgãos regionalizados e conselhos de educação (MEC, 2015, p. 2).

Quando o professor está em processo de formação inicial, a formação continuada é concomitante a formação inicial, ou seja, o professor deverá realizar as atividades referentes a formação inicial de nível Superior ou Médio (Magistério) e as atividades da formação continuada que são de duração mais curta e específica.

A Formação Continuada é obrigatória e deve ser garantida pelo sistema. Na Educação Indígena não é diferente, esta deve ser garantida e de qualidade. Embora essa qualidade muitas vezes seja questionável segundo alguns autores, tal como Saviani.

Para a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígena:

Art. 28. Compete à União: I - promover a oferta de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas e das equipes técnicas dos sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena; e II - orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas.

Art. 29. Compete aos Estados e ao Distrito Federal: 8 I - promover, em regime de colaboração, a formação inicial e continuada de professores indígenas; e II - fomentar a oferta de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas nas suas escolas indígenas de Ensino Médio.

Art. 30. Os municípios devem firmar contínuas parcerias com as instituições formadoras dos demais sistemas de ensino na oferta de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada dos seus professores indígenas, tanto no nível do Ensino Médio quanto no da Educação Superior (MEC, 2015, p. 8).

A Educação Indígena da Terra Indígena Mangueirinha, é gerida pelo Sistema Estadual de Ensino do Paraná, sendo a SEED (Secretaria de Estado da Educação) o órgão responsável em formular e disponibilizar a Formação Continuada dos professores indígenas das várias aldeias do Paraná. Comentaremos um pouco mais sobre esse aspecto no último capítulo.

A partir do exposto, vimos que há diversas orientações para educação escolar indígena, assim como para a formação inicial e continuada para professores indígenas. E que essas formações, tanto para indígenas quanto para não-indígenas, estão passando por um processo de precarização devido ao modelo educacional presente no sistema capitalista em que estamos inseridos.

Tendo por base que a dissertação trata sobre a Formação Continuada de professores de Arte na educação Indígena e que ministram aulas no Colégio Indígena Kókoj Ty Han Já, da etnia Kaingang em Mangueirinha (PR) na perspectiva do olhar na produção artística indígena contemporânea, consideramos relevante apresentarmos os elementos históricos da comunidade em questão e os documentos legais que orientam a educação e a formação docente indígena. E, nessa mesma perspectiva, consideramos necessário apresentar alguns aspectos da Arte indígena na contemporaneidade e no ensino de Arte. Esse será o assunto do próximo capítulo.

4 UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO DA ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo, abordaremos aspectos da produção artística indígena contemporânea. Contextualizaremos a arte contemporânea e citaremos alguns artistas indígenas com produção de grande relevância para a arte contemporânea nacional e para a pesquisa. Os subtópicos são: (1) Arte contemporânea: breves apontamentos, (2) Arte indígena contemporânea e (3) Artistas indígenas contemporâneos.

4.1 ARTE CONTEMPORÂNEA: BREVES APONTAMENTOS

A Arte Contemporânea é a arte ou todos os trabalhos artísticos consideradas obras de arte produzidas em nosso tempo, ou seja, produzidas na contemporaneidade. Ela também é entendida como a arte que rompeu paradigmas, visto que houve uma mudança na forma de representação da arte, que surgiu após a Segunda Guerra Mundial, e que transformou a poética da arte em si.

Não há consenso entre os pesquisadores, do momento exato do início da Arte Contemporânea, há os que dizem que seu primórdio ocorreu com o Movimento de Vanguarda europeia Dadaísta, outros defendem que o contemporâneo iniciou com o Movimento pós-moderno Pop Art.

Durante a segunda metade do século XX, houve um grande avanço da tecnologia da informação, corrida espacial, que impulsionou uma grande revolução social. Tais avanços possibilitou, na arte, a inserção de novos materiais, técnicas, uma nova poética emergia.

Segundo Archer:

Uma apreciação renovada da relação entre arte e vida cotidiana põe em conexão as obras aparentemente muito diversas associadas ao Pop e ao Minimalismo. A investigação dos interesses comuns por trás destas duas tendências proporciona um entendimento do amplo espectro da realização pós-minimalista, que incluiu o Conceitualismo, a Land Art, a Performance e a Body Art e os começos da Instalação. (ARCHER, 2001, p. 4).

No Brasil a Arte Contemporânea teve início durante a ditadura militar e pode-se dizer que foi parte de um protesto contra o regime de governo da época. Artistas uniram-se para impor suas vontades e dizer que uma nova forma de refletir artisticamente estava aflorando.

Para Cristina Freire:

Em dezembro de 1968 foi promulgado o Ato Institucional nº 5, que reabriu a ditadura militar no Brasil, levando à perseguição e prisão de artistas e intelectuais. No ano seguinte seria proibida, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, a exposição dos selecionados para participar da VI Bienal de Paris, o que provocou um enérgico protesto da Associação Brasileira de críticos de Arte. Organiza-se, do exterior, um

boicote à Bienal de São Paulo. Representações estrangeiras, assim como grande parte da comunidade artística local, não participam da mostra, como forma de protesto à ditadura militar (FREIRE, 2006, p. 21).

Durante o boicote dos artistas brasileiros à ditadura militar, que durou de 1968 a 1985, não foram realizadas mostras com artistas nacionais e estrangeiros, porém os museus ganharam novas funções, passaram a ser espaços onde se produziam as obras de artes, e estas obras tinha a intervenção direta do público, sendo o museu também um espaço para ensinar arte.

Por consequente, as obras de arte, passaram a ter intervenção do espectador, ser efêmera, ser constituídas no espaço de exposição, com inquietações do contexto sociopolítico presente e ao mesmo tempo carregadas de sentidos e informação.

A Arte Contemporânea transformou a forma de fazer arte, introduziu novos elementos e formas a partir da reflexão do artista e da sociedade contemporânea. Novas linguagens e técnicas surgiram ou foram adaptadas, dando suporte para a criatividade do artista.

Para Michael Archer:

No início dos anos 60 ainda era possível pensar nas obras de arte como pertencentes a uma de duas amplas categorias: a pintura e a escultura. As colagens cubistas e outras, a performance futurista e os eventos dadaístas já haviam começado a desafiar este singelo "duopólio", e a fotografia reivindicava, cada vez mais, seu reconhecimento como expressão artística. No entanto, ainda persistia a noção de que a arte compreende essencialmente aqueles produtos do esforço criativo humano que gostaríamos de chamar de pintura e escultura. Depois de 1960 houve uma decomposição das certezas quanto a este sistema de classificação. Sem dúvida, alguns artistas ainda pintam e outros fazem aquilo a que a tradição se referiria como escultura, mas estas práticas agora ocorrem num espectro muito mais amplo de atividade. (ARCHER, 2001, p. 1)

O uso de várias linguagens e técnicas, propiciou aos artistas novas e constantes experimentações estéticas. Assim, podemos dizer que a materialização da Arte Contemporânea acontece por meio de *happening*, videoarte, performance, instalação, arte postal, *land art*, livro do artista etc.

Assim como novos meios, materiais e poéticas, aparecem no âmbito da arte, após os anos 60, novos atores e temáticas. Também surgiu no mundo artístico o conceito de arte indígena brasileira, que nesse momento passou a ser sistematizada e divulgada no cenário artístico, e, indígenas artistas começaram a ganhar visibilidade na arte nacional.

4.2 ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA

A Arte indígena se difere da arte eurocêntrica, clássica e ou acadêmica, pelo fato do objeto artístico ter funcionalidade empregada em sua existência, serve para fazer algo, tem

utilidade prática para alguém, essa função vai além da função estética, empregada na obra de arte.

Além de ser uma arte funcional, está relacionada a natureza, as crenças religiosas, mitos e os costumes do grupo étnico.

Para Els Lagrou:

(...), a grande diferença reside na inexistência entre os povos indígenas de uma distinção entre artefato e arte, ou seja, entre objetos produzidos para serem usados e outros para serem somente contemplados, distinção esta que nem a arte conceitual chegou a questionar entre nós, por ser tão crucial à definição do próprio campo (LAGROU, 2013, p. 14)

Outro elemento marcante da cultura dos povos originários é o Artesanato. A arte está presente nesta forma de imprimir códigos étnicos culturais, sendo pela criatividade, a técnica, significações, expressão, diferentes materiais, formas e cores.

Com a prática do artesanato, conhecimentos e memórias ancestrais são repassadas de geração em geração, sendo também uma forma de perpetuação dos costumes e tradições.

É na Arte que os indígenas encontram meios de transmitir, perpetuar e dar visualidade a sua cultura, por meio das diferentes manifestações artísticas.

O artefato produzido pelo artesanato é único, desenvolverá uma função específica, podendo ser considerado um objeto artístico, pois passou pelo processo criativo de alguém, além da técnica empregada, o fato de ser a cópia de um processo já internalizado não interfere no produto final, já que o modelo e a cópia fazem parte da mesma natureza.

Afirma Lagrou:

Na tradição pictórica ocidental temos que a cópia tende a ser de outra natureza que o modelo. (...). No universo artefactual ameríndio, no entanto, a cópia é muitas vezes considerada como sendo da mesma natureza que o modelo, e tende a ser produzida através das mesmas técnicas que o original (LAGROU, 2013, p. 39).

O artefato produzido por meio do artesanato tem função utilitária no contexto em que foi produzido, ou serve como produto gerador de renda para a comunidade ou a pessoa responsável pela sua fabricação, ademais pode se tornar ou não em um objeto artístico, tudo depende do contexto no qual se encontra.

Segundo Els Lagrou (2013, p. 66):

Os contextos de uso e circulação das peças mudam de forma significativa quando objetos e artefatos entram no circuito comercial interétnico: tornam-se emblemas de identidades étnicas, peças de museus ou “obra de arte”. Nesse caso, seu modo de agir sobre o mundo muda radicalmente e surge a questão da aplicabilidade de nossos valores com relação à importância da criatividade e da individualidade na produção artística, enquanto uma grande variedade de concepções nativas existe a este respeito.

Com isso, podemos dizer que um artefato, resultante do artesanato indígena terá sua funcionalidade definida a partir do contexto que se insere, podendo ser uma obra de arte contemporânea que revelará a identidade étnica cultural de quem a produziu.

A Arte Indígena Contemporânea é toda a manifestação artística indígena que acontece no tempo e no espaço contemporâneo, o agora, sendo feita por artistas indígenas que tem um sistema próprio de produção, que nesse momento, podemos dizer conectado a um sistema global de arte.

Para Jaider Esbell:

Indígena e arte são de origem comum e indissociável. Aceitar essa sentença adianta o entendimento. O sistema de arte é algo paralelo e hoje eles se tocam, envolvendo-se para além das percepções dos especialistas. A arte indígena contemporânea seria então o que se consegue conceber na junção de valores sobre o mesmo tema arte e sobre a mesma ideia de tempo, o contemporâneo, tendo o indígena artista como peça central (ESBELL, 2018, n. p).

Portanto a Arte Indígena Contemporânea é uma arte feita por indígenas, anexada as vivencias culturais do indivíduo para o coletivo, ressaltando características de sua etnia e que representa o subjetivo, a criatividade e o momento histórico vivido pelo artista.

Sendo a Arte contemporânea, uma arte que não precisa mais se pautar pela categoria estética do belo, mas definida a partir das informações ou conceitos da obra em si, das técnicas e meios utilizados para ela se materializar, ou até mesmo constituída nas ideias do artista, a arte indígena contemporânea deverá ser “julgada” com vista nesses critérios contemporâneos.

Para Els Lagrou (2013, p. 34):

Se no mundo da arte contemporânea a arte não define mais pelo critério do belo e sim pela lógica do trocadilho ou da armadilha conceitual, pelo complexo entrelaçamento de intencionalidades sociais, porque continuar avaliando a arte de outros povos com critérios que não valem mais no nosso mundo artístico?

Tendo por base esse princípio, vemos que vários nomes de artistas indígenas contemporâneos vêm ganhando visibilidade no cenário artístico brasileiro e apresentando ao mundo a riqueza estética que forma a cultura do povo brasileiro.

Cabe ressaltar que a 34ª Bienal de São Paulo, ocorrida em 2021, apresentou a maior quantidade de artistas indígenas de sua história (nove no total), sendo cinco brasileiros: Daiara Tukano, Sueli Maxakali, Jaider Esbell, Uýra Sodoma e Gustavo Caboco e quatro estrangeiros: Jaune Quick-to-See Smith (EUA), Pia Arke (Groenlândia), Sebastián Calfuqueo (Chile) e Abel Rodriguez (Colômbia). Ou seja, o cenário artístico tem começado a dar visibilidade a arte

indígena propiciando meios de ampliar a representatividade de diversos grupos étnicos indígenas em espaços de ampla visibilidade cultural e artística.

Sendo assim, para melhor entender a Arte Indígena Contemporânea, abordaremos e mostraremos obras de alguns artistas indígenas contemporâneos, tais como: Denilson Baniwa, Jaider Esbell, Daiara Tukano, Arissana Pataxó, Vera Kaingang, esta última da etnia Kaingang grupo cultural foco do estudo.

4.3 ARTISTAS INDÍGENAS CONTEMPORÂNEOS

Neste subtópico apresentaremos alguns artistas contemporâneos indígenas que abordam em suas obras características diversas sobre suas etnias e problematizações sobre o contexto em que vivem.

Iniciaremos com o artista Denilson Monteiro Baniwa. Ele é um indígena da etnia Baniwa¹⁰, da Aldeia Darí, no Rio Negro, Amazonas. Iniciou sua carreira artística na infância a partir das referências culturais de seu povo, os Baniwa. Lutou e luta pelos direitos indígenas, conviveu no universo do não-indígena, fortalecendo e legitimando sua luta enquanto indígena.

Estudou ciências da computação na Universidade do Estado do Amazonas. Usando seus conhecimentos no apoio de projetos vinculados ao uso de sistemas de informação geografia via satélite, viabilizando o uso de tecnologia a favor da proteção dos Territórios Indígenas.

Considerado um artista antropófago, por se apropriar de elementos da arte ocidental para ressignificá-los. Este artista tem uma vasta produção artística que perpassa pela pintura, videoarte, instalação artística, projeções com laser, imagens digitais, interferência urbana e a performance.

Segundo Denilson, (citado pelo site Enciclopédia Itaú Cultural): sua arte é uma causa, que luta pela ocupação de espaços buscando melhores condições de vida para seu povo e viver em paz.

¹⁰ Segundo o site Enciclopédia Itaú Cultural (2022), os Baniwa são formados por um conjunto de povos de língua Aruak, habitantes da região noroeste da Amazônia, constituído por 23 povos indígenas com aproximadamente 12 mil pessoas.

Figura 11 – “Re – Antropofagia”, Denilson Baniwa, 2019, mista, 100 x 120cm.



Fonte: internet; Pipa Prêmio Prize. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/denilson-baniwa/>

A figura 11 mostra a obra “Re- Antropofagia”, produzida por Denilson Baniwa, em 2019, a qual foi realizada com técnica mista. Ela é vista como um movimento de reivindicação de Macunaíma, que Mário de Andrade durante o Movimento Modernista Brasileiro publicou. Sendo Macunaíma, um herói sem caráter que representa o indígena, o negro e o europeu ou a miscigenação que resultou o povo brasileiro.

Nesta obra, “Re- Antropofagia”, está representada a cabeça de Mário de Andrade, em uma bandeja feita artesanalmente, juntamente com elementos presentes no enredo do romance e que se referem a cultura indígena, como o amuleto: Muiraquitã, mandioca e suas folhas, também há frutos típicos da região Norte do Brasil, onde se passa parte da história narrada no livro de Mário de Andrade.

Outro artista que selecionamos para apresentar aqui é o Jaider Esbell. Tendo por base o site do artista, ele pertence a etnia Makuxi, nasceu em Normandia, Estado de Roraima, é artista, escritor e produtor cultural. Considerado uma pessoa de progresso nos estudos, saiu do interior para a capital em busca de melhores condições de vida e permanência nos estudos. Ingressou como auxiliar técnico em uma estatal, em seguida formou-se em Geografia. Ao longo de sua vida, sempre escreveu e desenhou, ganhando habilidade nessas linguagens e que as projetaram como artista.

Trabalhou na Eletrobras até 2020 e, após a essa data, decide se dedicar a carreira artística e de produtor cultural. Foi morar em São Paulo, organizou e transformou seu ateliê em uma

Galeria de Arte Indígena Contemporânea. Também em um espaço de ações estudos e seminários com a temática arte indígena.

Publicou, em 2010, seu livro: “Território de Makunaima - Mitos, Lendas e Estórias em Vivências”. E no ano de 2013 publicou o livro: “Tardes de Agostos, Manhãs de Setembro, Noites de Outubro”.

Figura 12 – “Na Terra Sem Males”, Jaider Esbell, 2021.



Fonte: internet; Pipa Prêmio Prize. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/2021/10/obras-de-jaider-esbell-integram-a-colecao-do-centre-pompidou/>

A figura 12 mostra a obra “Na Terra Sem Males”, a qual é a junção de vários mundos combinando-os. E a representação de vários símbolos, narrativas e diferentes espaços que representa o modo particular de Jaider Esbell ver o mundo e se relacionar pictoricamente com a arte. Esta pintura foi vendida a um museu francês.

No dia dois de novembro de 2021, em seu apartamento, em São Paulo foi encontrado sem vida Jaider Esbell, a causa da morte ainda é desconhecida.

Outra artista que optamos por apresentar aqui é a Daiara Tukano¹¹. Ela nasceu em São Paulo, pertence ao povo Yepá Mahsã, conhecido como Tukano. É artista, comunicadora, educadora, ativista dos direitos humanos e pesquisadora. Sua arte está ligada a espiritualidade e a tradição do seu povo.

É uma artista com vasta produção artística, com várias exposições realizadas entre os anos de 2012 e 2021, no ano de 2021 foi vencedora do Prêmio Pipa. Reside em Brasília, DF.

Figura 13 – “Hori”, Daiara Tukano, 2016, acrílica sobre tela, 60 cm x 60 cm.



Fonte: internet; Pipa Prêmio Prize. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/daiara-tukano/>

A obra “Hori”, apresentada na figura 13, feita com tinta acrílica sobre tela, faz parte de um conjunto de obras denominadas Kahpi Hori, produzidas pela artista Daiara Tukano desde 2013.

Para Daiara Tukano:

Hori é uma palavra da língua Dahseyé (Tukano) que designa as "mirações", as visões alcançadas por meio do caapi (ayahuasca), que é medicina de origem de todo o conhecimento, história, língua, cantos e desenhos do povo Tukano. Hori é a visão da transformação da humanidade e do pensamento, e se refere ainda à luz e à cor que estão além da matéria. (TUKANO, 2021, p. 3).

¹¹ Site da artista: <https://www.daiaratukano.com/bio>

As pinturas intituladas Hori, seguem o ritmo do pulso da artista e representam a linguagem espiritual da artista.

Arissana Pataxó¹², é mais uma artista indígena que selecionamos para apresentarmos aqui. Ela tem formação acadêmica pela Escola de Belas Artes UFBA, (Universidade Federal da Bahia). Pertencente a etnia Pataxó, desenvolve várias pinturas com a temática indígena, faz o uso de diversas técnicas e é conhecida pelo seu trabalho como artesã de arte educação e na produção de materiais didáticos.

A artista e professora Arissana Pataxó, ressalta a importância de se trabalhar a arte indígena no contexto escolar não-indígena amparado pela Lei nº 11.645/2008, declara: “Eu acredito que para ensinar a cultura indígena sem desvalorizá-la é preciso fazer entender toda a trajetória histórica dos povos indígenas até a atualidade. Assim, os alunos vão perceber que estes povos existem, que eles não são uma ficção.” (PATAXÓ, 2018, p. 48). Assim sendo, fica evidente a importância do professor expor a cultura de uma etnia indígena, mais próxima possível, relatar costumes e vivencias atuais.

Figura 14 – Sem título, Arissana Pataxó, 2009, acrílica sobre tela, 80 x 80 cm.



Fonte: internet; Pipa Prêmio Prize. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/arissana-pataxo/>

¹² Site da artista Arissana Pataxó: <http://arissanapataxo.blogspot.com/>

A figura 14 apresenta uma pintura, sendo acrílica sobre tela e representa a paisagem local, onde vive Arissana Pataxó, em Santa Cruz Cabrália no Estado da Bahia.

Na imagem podemos ver duas crianças, sorridentes, caminhando sobre a areia, com a vegetação local e três coqueiros ou palmeiras ao fundo. As crianças estão vestidas de roupas coloridas, (calção e camiseta), sendo que o colorido de suas roupas se confunde com a cor de suas peles. Estão segurando uma corda enrolada em sua mão e a criança da direita usa colares indígena com aspectos e cores que se mistura com a corda. Esta obra representa a vida diária de sua aldeia.

Por fim, a última artista que selecionamos foi a Vera Kaingang. Essa artista, de etnia Kaingang, vive em Porto Alegre, Rio Grande do Sul e é professora na Aldeia Fag-Nhin, onde vive. Seu trabalho destaca-se no desenho e na Xilogravura viabilizando aspectos gráficos da cultura Kaingang.¹³

Tem como elemento constitutivo de seu fazer artístico, as memórias e histórias dos mais velhos e vividas por si própria, a cosmologia indígena Kaingang e a natureza.

A artista se encantou a cada contato com técnicas artísticas, durante o processo de graduação em Artes Visuais, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Destaca em tudo o que faz: o Grafismo Indígena, que vê neste possibilidades de maior visualidade das Marcas Clânicas que deu origem ao povo Kaingang.

Em uma entrevista realizada com a artista Vera Kaingang, por Ortega, a primeira afirmou que:

A nossa realidade está baseada na interligação entre mundo social e humano, natural, ecológico, sobrenatural e espiritual. A possibilidade de representar essa ligação por meio do desenho foi o que me levou a me apaixonar mais pelo curso que escolhi. Gosto de trabalhar as representações a partir dos grafismos porque vejo a arte como o espaço visual onde a gente pode colocar o nosso próprio mundo, o nosso passado, as nossas histórias e convivências. –Vera Kaingang (ORTEGA, 2020, online).

Vera Kaingang vê nas Artes visuais uma forma de externar os códigos da sua cultura, materializá-los perpetuando-o e mostrando ao mundo a sua identidade artística. Na sequência, podemos observar um dos trabalhos dessa artista:

¹³ Site relacionado: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-17122001-005542/publico/_tese.pdf

Figura 15 – Sem título, Vera Kaingang, 2018, Matriz de Xilogravura.



Fonte: internet; Jornal da Universidade. Publicado em 20 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/a-arte-kaingang-como-encontro-de-saberes-ancestrais/>

A figura 15 mostra uma matriz de xilogravura que representa os padrões utilizados na cestaria Kaingang e que estão ligados ao grafismo Kaingang, este último, na grande maioria, representa as metades clânicas: Kamê e Khanru- Kru. Sendo padrões regulares ou riscos o Kamê e as formas envolvendo círculos Khanru- Kre.

A partir do exposto, vimos que os artistas indígenas selecionados abordam em suas obras relações diversas com sua própria etnia, muitos deles fazendo críticas consistentes a visões equivocadas de não-indígenas. Selecionei alguns artistas indígenas do cenário artístico atual, para evidenciar como cada um tem uma poética própria de abordar esses elementos, tal como o Jaider Esbell, que iniciou o processo de reconhecimento de uma arte indígena, com características indígenas e feita por indígenas. Ele se considerava Artista Indígena Contemporâneo, projetou o reconhecimento da Arte Indígena Brasileira no cenário/mercado nacional e internacional. O artista Denilson Baniwa, busca visibilidade nos meios digitais se relacionando com as várias materialidades da Arte Contemporânea. A artista Daiara Tukano, premiada nacionalmente por sua arte, busca conectar a espiritualidade de seu povo (Tukano), a Arte Indígena Contemporânea. Já Arissana Pataxó representa na sua arte o contexto em que vive, luta pelo reconhecimento e respeito por seu povo e usa os meios

acadêmicos como ativista. E Vera Kaingang representa sua ancestralidade, grafismo e cosmologia Kaingang por meio da arte.

Na sequência, apresentaremos o capítulo 4, o qual trata sobre a formação continuada, composta de entrevistas com professores de Arte, diretora, pedagoga e técnica do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, Paraná, na comunidade Kaingang, Sede Campina, em Mangueirinha-PR.

5 UNIVERSO DA PESQUISA: FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo apresentaremos elementos relativos à formação continuada presentes nas falas dos entrevistados. Dividimos o capítulo nos seguintes subtópicos: (1) Entrevistas sobre a educação indígena na comunidade Kaingang, Sede Campina Terra Indígena Mangueirinha (PR) e (2) Possível aproximação da Pedagogia Histórico-Crítica com a Educação Escolar Indígena e apontamentos sobre o ensino da arte contemporânea indígena.

5.1 ENTREVISTAS SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA COMUNIDADE KAINANG SEDE CAMPINA TERRA INDÍGENA

Nesse subtópico analisaremos as respostas da Técnica responsável pela Educação Indígena do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, da Diretora e da Pedagoga do Colégio Indígena Kókoj Ty Han Já, sobre como a formação continuada para os professores da escola ocorre. Faremos a análise dos questionários que foram respondidos no ano de 2022, que encontram-se nos apêndices, sob a luz dos documentos norteadores da formação docente que foram apresentados nos capítulos anteriores e dos autores: Gasparin (2012), Leitão (2019), Saviani (2021) e Fonseca da Silva e Bujan (2016). As pessoas entrevistadas serão apresentadas aqui como entrevistada A (Técnica do Núcleo), entrevistada B (Diretora) e entrevistada C (Pedagoga).

Sendo a Técnica de Núcleo (não-indígena) graduada em Pedagogia, pela Faculdades Integradas Católicas de Palmas, no ano de 2003, com especialização em: Metodologias Inovadoras Aplicadas a Educação e Gestão Escolar e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atuando em sala de aula por 20 anos e com 5 anos de atuação frente ao Departamento de Diversidade do Núcleo Regional de Pato Branco.

A diretora da escola, é indígena, tem graduação em Pedagogia e Geografia, (não informou qual instituição), é professora há 16 anos, atuado nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Paraná. Como diretora faz um ano que assumiu o cargo.

E, a Pedagoga (indígena), graduada em Pedagogia pela Universidade do Centro-Oeste UNICENTRO, participou do Programa de Iniciação Científica, PROIC- UNICENTRO em parceria com a Universidad Veracruzana do México, cursa Mestrado em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Atua como professora desde 2015 e está há um ano como Pedagoga do Colégio Estadual Indígena Kókoj Ty Han Já.

Antes de começarmos a análise das respostas das entrevistadas, vale ressaltar que ao conversar com a diretora da escola, ela informou-me que a escola não tem professora de Arte

desde agosto de 2022, que a professora responsável pelas aulas foi convocada para assumir funções na Rede Municipal de Chopinzinho, vindo a desistir das aulas de arte no Colégio Kókoj Ty Han Já. Com sua desistência, foram convocados todos os candidatos escritos no Processo Seletivo Simplificado da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, para Arte na Educação Indígena e na Educação Básica, ninguém quis assumir permanecendo o cargo vago. Com isso os conteúdos de arte são de responsabilidade da pedagoga, que utiliza as aulas do sistema LRCO (Livro de Registro de Classe Online), que são aulas gravadas por professores da Rede Estadual de Educação do Paraná (SEED). Estas trazem um conteúdo de arte e indicações de atividades que poderão ser desenvolvidas pelos alunos, dispensando a necessidade de um professor com habilitação na área. Uma visão de ensino entendida nas entrelinhas da Política de ensino Paranaense. Conforme Saviani (2009, p. 72) “Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmo sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância, colocando-se todo o peso na luta política mais ampla”.

Outro problema apontado pelas aulas gravadas e disponibilizadas é a polivalência, já que as aulas buscam abordar as quatro linguagens do ensino de arte, considerando que nem sempre são elaboradas por profissionais habilitados, visto que a maioria dos professores de Arte tem formação em apenas uma das quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Dança ou Teatro). Podemos mencionar também, a questão da padronização dos conteúdos, que nem sempre faz sentido ao relacionar com o contexto sociocultural do aluno.

Com a falta do professor de Arte, compuseram a entrevista a técnica de educação indígena do Núcleo Regional de Educação, Regional de Pato Branco, a Diretora do Colégio e a Pedagoga. O questionário utilizado foi o mesmo para as três entrevistadas.

Em seguida, traz-se as questões presentes no roteiro de entrevistas, assim como suas respostas e posteriormente as reflexões pertinentes.

No que se refere a primeira pergunta do formulário: “Como é feita a formação continuada em Arte para professores indígenas e não-indígenas que atuam nas escolas indígenas, pertencentes a este Núcleo Regional de Educação de Pato Branco?” As três participantes forneceram respostas divergentes, embora em alguns momentos tais respostas se complementaram.

Iniciaremos a nossa análise com a resposta da entrevistada A, a qual informa que esta: “Ocorre como previsto em calendário escolar, é oferecida pela SEED, há possibilidade de ser EAD. Utilizando a proposta dos Formadores em Ação que contemplam os conteúdos e metodologias específicas para a disciplina de Arte”.

Para analisarmos essa resposta, precisamos compreender que a Educação Indígena no estado do Paraná é estadualizada. O governo do estado, por meio da SEED (Secretaria de Estado da Educação), é responsável pela Educação Infantil, Ensino Fundamental anos Iniciais, Finais e Ensino Médio.

Isso significa que a normatização, oferta, manutenção, merenda, transporte escolar contratação de professores, diretores e agentes educacionais, formação continuada para todas as especificidades de profissionais é incumbência da SEED.

A partir do ano de 2018, na gestão do Governador Carlos Massa Ratinho Júnior, a Secretaria Estadual de Educação vem investindo na formação continuada num formato híbrido, que une o EAD (Educação a Distância) e alguns encontros presenciais, ou produz conteúdo online para que a equipe pedagógica da escola tenha acesso, reúna professores e a equipe da escola para ler, debater e refletir sobre os mesmos. Esse momento de estudo é chamado de Semana Pedagógica/Planejamento ou Dias de Estudos, previsto no calendário escolar.

Uma dessas formações de modelo híbrido é o Programa Formadores em Ação. Esta é uma proposta de formação continuada recente, que disponibiliza um profissional do Quadro Próprio do Magistério (QPM), ou seja, um professor concursado ou um PSS, professor contratado por tempo determinado, para aplicar uma proposta de curso organizada por uma equipe da SEED, socializando suas experiências positivas, com conteúdos e metodologias próprias de cada disciplina ou Componente Curricular e ou temas contemporâneos, enfatizando o uso de recursos midiáticos/tecnológicos.

Segundo o Site da SEED:

O programa Formadores em Ação é um grupo de estudos que tem a proposta de abordar a prática em sala de aula aliada a metodologias ativas e tecnologias educacionais. O curso é tanto ministrado quanto destinado a professores da rede estadual de ensino. O conteúdo é desenvolvido com base em roteiros de ação elaborados pela Seed-PR e dividido em jornadas de formação. Cada professor formador orienta um grupo de 12 a 20 cursistas, que desenvolvem as ações propostas e colocam o aprendizado em prática na sala de aula, com os alunos (SEED, 2021, n.p.).

Compreende-se que o curso tem como objetivo principal socializar e valorizar a prática pedagógica, destacando o uso das Metodologias Ativas¹⁴, uma prática recorrente à meios tecnológicos relacionados a educação.

¹⁴ Métodos que considera o aluno “protagonista” da sua aprendizagem. Ele é capaz de escolher o que aprender o professor é só mediador. São técnicas que destacam a utilização de recursos e ferramentas tecnológicas.

Tais Metodologias Ativas estão relacionadas ao aprender a aprender, o aluno é protagonista da sua aprendizagem, aprende sozinho sem a necessidade do professor para conduzir sua aprendizagem.

Para Duarte (2001):

Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma (DUARTE, 2001, p. 36).

Considera-se negativa essa nova estrutura de formação continuada por não investir tempo e dinheiro na educação. Usa-se os profissionais que já desenvolvem trabalhos para a educação, sem uma remuneração que possibilite maior investimento na qualidade da formação deste profissional formador, visto que em uma sociedade capitalista tudo custa dinheiro.

Dinheiro este que é poupado pelo governo, e que faz parte de prorrogativa garantida por lei, financiado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. (FUNDEB).

Segundo Saviani:

Se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista, não podendo se realizar aí senão de forma subordinada, secundária. Por aí se pode entender o “realismo” da política e o “idealismo” da educação. De fato, acreditar que estão dadas em nossa sociedade as condições para a realização plena da educação é assumir uma atitude idealista. Inversamente, nesta sociedade é realista quem considera a política como a prática dominante à qual se subordina a educação. Mas se trata de uma subordinação histórica e, como tal, não só pode como deve ser superada. E superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação (tese 10) (SAVIANI, 2021, p. 14).

Ainda de acordo com a Entrevistada A, quando ela afirma que a formação continuada ocorre de acordo com o calendário escolar, precisamos destacar outro elemento fundamental: o tempo. Este tempo, que é destinado para os estudos e a construção das propostas de estudos. Esse momento de formação continuada, curso Formadores em Ação que é oferecido pela SEED, tem 40h de duração, sendo 2h (ou 2h aulas) por semana com duração de um trimestre.

Lógico que o profissional formador reduz sua carga horária desenvolvida em sala de aula com alunos, mas a substitui pelo curso que dará aos seus colegas de profissão, recebendo o mesmo valor da hora/aula que ganharia com os alunos da escola. E, sabe-se que a preparação do trabalho pedagógico exige dedicação e horas de estudos. Para o cursista também é necessário tempo para estudos e execução das práticas em sala de aula, considerando que este tem o direito

de não cumprir 2h de hora-atividade na escola, ou seja, apenas o tempo exato de dedicação de carga horária do curso.

Por outro lado, vejo como uma proposta positiva, por ser uma troca de experiência. O professor formador apresenta conteúdos e metodologias que foram trabalhados em sala de aula e que trouxeram resposta positiva por parte da comunidade escolar. É de fundamental importância essa troca de experiência, pois desenvolvemos muitas práticas de ensino transformadora da prática social que ficam escondidas entre quatro paredes.

Retomando as respostas do formulário, a entrevistada B, respondeu de modo divergente a pergunta apresentada acima, a saber: “Graduação superior sem formação continuada específica”.

Entende-se que o professor para ingressar na escola é necessário ter uma graduação em uma área do conhecimento, ou seja, o ensino superior. Segundo ela, para a Educação Indígena não é oferecida a formação continuada específica por disciplina/ Componente Curricular, que aborde as especificações da Educação indígena e sim uma formação generalista.

Enquanto a entrevistada “C”, respondeu à pergunta supracitada, de maneira que complementa a resposta da entrevistada A, fornecendo detalhes de como ocorre a Formação continuada: “Formação inicial, no início do ano letivo, formação específica no final de cada trimestre. Formação continuada durante todo o ano letivo”.

Um dos momentos da formação continuada é realizada no início do ano letivo. É uma formação básica e geral para todas as escolas, que acontece na Semana Pedagógica/ Planejamento ou nos Dias de Estudos. Todos os professores e profissionais da escola se reúnem para estudar os documentos disponibilizado pelo Núcleo Regional de Educação de Pato Branco.

No Colégio Indígena de Mangueirinha no final de cada trimestre, é realizado encontros em horário intermediário, após o expediente de aulas, geralmente no período noturno, para apresentar os contextos e a estruturação da Educação Indígena. Esse momento é usado também para apontar as dificuldades encontradas nessa modalidade de ensino.

Em conversa com a entrevistada “C”, esta destacou que durante o ano todo é feito orientações individuais pelas pedagogas a cada professor sobre como abordar os conteúdos na perspectiva da Educação Indígena, esse momento ela chama de “Formação Continuada durante todo o ano letivo”.

Vemos, portanto, que as respostas das entrevistadas A, B e C sobre a formação continuada no Colégio Indígena de Mangueirinha apresentam pontos de vista diferenciados, ao mesmo tempo em que se complementam fornecendo elementos para compreendermos como ocorre a Formação continuada.

A segunda pergunta constitui-se em: Ao se tratar de Arte, quais linguagens artísticas, são trabalhadas nas formações? (música, dança, teatro, artes visuais, arte de modo interdisciplinar etc.).

Tem-se como resposta da entrevistada A: “De acordo com a BNCC e o Referencial”. Vale ressaltar que a entrevistada não comentou nada sobre o problema da polivalência, ou de ter ou não conteúdos específicos sobre a Arte Indígena, apenas forneceu uma resposta burocrática afirmando que segue os documentos norteadores gerais: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orienta a Educação nacional e o Referencial ou CREP (2021); Currículo da Rede Estadual Paranaense, que o nome diz tudo, documento normatizador paranaense, que estão em consonância.

Segundo Iavelberg:

Em relação à estrutura dos documentos, na BNCC não se explicitam eixos de aprendizagem significativa como nos PCN: fazer, fruir e refletir sobre a produção social e histórica da Arte. Na BNCC, estão propostas seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Essas seis dimensões não são eixos temáticos. Diferentemente dos PCN, são linhas maleáveis que se entrelaçam. Entretanto, entendemos que essas linhas podem ser colocadas paralelamente aos três eixos de aprendizagem significativa concebidos nos PCN, uma vez que são também articulados entre si (IAVELBERG, 2018, p. 76).

Percebemos que na BNCC houve uma descontinuidade da estruturação de ensino previsto no PCN essa mudança compromete o ensino de arte. “A continuidade é, pois, uma característica própria da educação” (SAVIANI, 2021, p. 107).

Já a entrevistada B respondeu: “Não a [há] formação específica”. Consideramos que a resposta não está alinhada com a pergunta, pois, refere-se à formação Continuada. Sendo uma resposta destoante das demais. Enquanto que a entrevistada C respondeu: “Arte de modo interdisciplinar”.

Com a colocação “modo interdisciplinar”, ela está se referindo a uma formação que contemplam todas as linguagens, isso nos conduz a pensar sob a ótica de um velho problema do ensino de arte a Polivalência.

A polivalência se faz presente no ensino de arte induzida pelo fato deste ser feito por conteúdos divididos nas linguagens das artes visuais, dança, música e teatro, sendo permitido para a atuação nas escolas profissionais com habilitação, na formação inicial, em qualquer uma dessas linguagens. Segundo Iavelberg (2018, p. 80 apud BRASIL, 2017, p.2 4). “Com isso, inúmeros professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto” .

A maioria das secretarias de ensino estadual, municipal, orientam e direcionam o trabalho pedagógico do professor de arte, para contemplar em sua prática em sala de aula, conteúdos e métodos das quatro linguagens. E vemos, pelas respostas das entrevistadas, que a formação continuada dos professores de Arte para as escolas indígenas do Paraná recebem a mesma orientação.

Vale reforçar que o Ensino de Arte não se resume em atividades descontextualizadas ou encaixadas em outros campos do saber. A Arte possui conhecimento, encaminhamentos, métodos e metodologia própria, assim como linguagens artísticas específicas, e como tal, essa área do conhecimento deveria ser respeitada tanto em escolas indígenas quanto nas não-indígenas.

Quando perguntei para as entrevistadas se essas formações envolvem palestras/conversas com indígenas locais/regionais, obtive como resposta da entrevistada A que “Não”, e a entrevistada B respondeu-me “Não a [sic] formação específica”.

Como já foi mencionado anteriormente pela entrevistada A, a formação acontece no formato dos “Formadores em Ação” com oficina direcionada geralmente a uma disciplina/componente curricular, ou temas atuais. Essa política foi implantada desde 2018, com ampliação em 2020 devido a pandemia.

Ao considerar a resposta da entrevistada C, esta diverge das duas respostas anteriores; “Sim, com indígena formados em arte e que trabalham em outros estados. Trocas de experiência com professores de outros estados, na questão do trabalho com arte indígena”.

Segundo ela, houve uma formação continuada para os professores de arte e principalmente para os professores da Língua Kaingang ou professores de cultura. Essa formação aconteceu no início do ano letivo de 2022 e foi ofertada pelo Colégio. Destacou que foi uma troca de experiência proposta por um professor que ministra aulas de arte em outro estado da federação,¹⁵ pois no Paraná há um déficit na formação inicial de arte ofertada para indígenas. Provavelmente isso aconteça porque ao se tratar da região Sudoeste do Paraná¹⁶ há menos indígenas graduados em Arte.

Ainda assim, como já abordado no segundo capítulo, no Paraná, o curso de Pedagogia, (para a nossa região), ofertado pela UNICENTRO é o mais frequentado por indígenas e também

¹⁵ Não foi me repassado qual Estado ou Unidade federativa.

¹⁶ Vale ressaltar que o percentual de indígenas da Região Sul é menor do que outras regiões do Brasil, tais como: Centro-Oeste e Norte, segundo o IBGE (2013). O que também pode resultar em menos indígenas que queiram fazer um curso superior de licenciatura em Arte.

o que mais dispõem de vagas no Vestibular Indígena, por ser ofertado pela grande maioria das Universidades que compõem o Processo Seletivo (Vestibular Indígena).

Vemos que a entrevistada C apresentou um grau de conhecimento diferente das entrevistas A e B. Demonstrando que estas desconhecem as iniciativas para uma formação continuada indígena, talvez seja pelo fato de pouco tempo atuando frente à uma escola indígena, para uma delas e a outra por exercer uma função mais administrativa e ampla da educação indígena, não estando envolvida diretamente com a formação continuada desses professores.

Na sequência, temos a questão de número três que indaga: A formação continuada é ofertada de forma conjunta para professores indígenas e não-indígenas ou não? Explique.

A entrevistada A respondeu: “Sim. Ofertada ao quadro de docentes da escola que é formado por indígenas e não-indígenas”. A partir dessa resposta, entende-se que há a oferta de uma formação geral para todos os professores, independente da especificidade da disciplina/componente curricular. Formação continuada igual para todos, reduz as despesas com educação sem deixar de cumprir com a obrigação garantida por lei a formação continuada.

Já a entrevistada B entende que: “Não a [sic] formação específica”. Sendo sua resposta contrária as demais entrevistadas. Enquanto a entrevistada C respondeu que “Os professores de arte não são indígenas, por esse motivo que a nossa gestão escolar iniciou com as formações para os professores, para que possam estar alinhados com o planejamento da gestão e principalmente atendendo os anseios da comunidade”.

Como já mencionado anteriormente até a metade do ano letivo (2022), a escola contava com uma professora graduada em arte e que não era indígena e que nunca houvera trabalhado com a educação indígena, por conta disso e pelos demais professores não-indígenas que fazem parte da escola, foi disponibilizado pela própria escola uma formação com contribuição e relato de experiência realizado por indígenas.

Vale ressaltar que essa formação continuada ofertada por iniciativa da escola, está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio:

Art. 31. Dada a atual configuração da gestão etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena, definida por meio dos Territórios Etnoeducacionais, recomenda-se que a promoção e a oferta da formação inicial e continuada de professores indígenas ocorram no âmbito deste processo de planejamento e gestão.

Parágrafo único. A formação inicial e continuada de professores indígenas e demais profissionais que atuam na Educação Escolar Indígena deve ser um dos eixos centrais dos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais (MEC, 2015, p. 8).

Não é de responsabilidade da escola indígena a organização de formação continuada, porém se ela busca condições para realizá-la não há prerrogativa que impeça sua realização.

Na sequência, analisamos as questões de número quatro e cinco, a saber: Qual ou quais documentos são norteadores na formação continuada dos professores indígenas? E para a formação continuada, dos professores de arte da educação indígena, quais são os documentos norteadores?

Obtivemos as seguintes respostas: para a entrevistada A os documentos norteadores da formação continuada são: “CREP (Currículo da Rede Estadual Paranaense), RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas), Caderno Temático do Paraná, Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes Indígenas Bilíngues para a educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade Normal, em nível médio e Evento: A Educação Escolar Indígena: Diferenciada, Intercultural e Bilíngue”.

A resposta da entrevistada A está alinhada com a resposta da entrevistada C, que se refere como documentos norteadores para a formação continuada dos professores da escola e do professor de Arte os seguintes: “RCNEI. CREP. BNCC. PCNS”. Sendo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) não citado pela entrevistada A, isso pode ser pelo fato da BNCC e o Referencial Curricular do Paraná substituí-lo. Faremos uma breve síntese dos documentos citados pelas entrevistas A e C.

Sobre os PCNs, vale ressaltar que logo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e que está em vigor no momento, houve a necessidade da instrumentalização documental para orientar o ensino a partir desse momento.

Para isso foi criado os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), publicado em 1997. O documento é dividido em vários volumes, sendo o volume 06 o de Arte. O documento foi criado para orientar, organizar e determinar quais conteúdos, métodos e práticas são considerados relevantes e propício para cada ano/série. Traz o ensino de arte dividido em linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Aborda a Arte como objeto do conhecimento e traz também concepções da Arte e Educação, contexto histórico, teoria e prática do ensino de arte. Vale lembrar que esse documento foi criado para orientar a educação básica.

Para atender as especificidades da educação indígena, após a garantia dessa como modalidade educacional, defendida pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de diretrizes de Base (LDB) nº 9.394/96, foi criado o Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas (RCNEI), no ano de 1998. Este documento também fez parte da série PCNs, sendo um norteador das práticas de ensino para a Educação Indígena.

Em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela

interculturalidade, o MEC, objetiva, com este material, auxiliá-lo no seu trabalho educativo diário junto às comunidades indígenas (MEC, 1998, p. 5).

No documento supracitado há orientações sobre as especificidades da Educação Escolar Indígena, exemplos de práticas, conteúdos e atividades consideradas alinhadas com o conhecimento cultural de algumas etnias, como os indígenas são divididos em vários grupos étnicos, o documento não contempla todos. Para o Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas:

É importante, no entanto, deixar claro que, enquanto referencial para um país com sociedades indígenas tão diversas, e tendo como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade, o RCNE/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas escolares (MEC, 1998, p. 14).

Muitos anos se passaram e novos documentos foram criados, porém a Educação Escolar Indígena ainda recorre a um documento que se concretiza como início dessa modalidade de ensino.

Não foi mencionado por nenhuma das entrevistadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e para a Educação Escolar Indígena, do Ensino Fundamental e Médio, que a partir dos anos 2000, foram criadas. Havendo um documento para normatizar cada segmento, etapa, nível e modalidade da educação.

Sobre a proliferação de determinados documentos oriundos de políticas públicas educacionais, Saviani aponta que:

A improvação se manifesta no fato de que para cada ponto que se levanta como importante busca-se logo aprovar uma emenda constitucional, uma lei, ou baixar um decreto ou portaria sem atentar para sua efetiva necessidade e sua justaposição com outras medidas correlatas ou de efeito equivalente (SAVIANI, 2021, p. 3).

A educação brasileira se constitui amparada por diversos documentos que em seu interior um é a continuação do outro ou a tentativa de complementar as falhas presentes, num sentido de melhorá-los, muitas vezes só reforça o domínio e os interesses da classe dominante.

A exemplo disso temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento criado para estabelecer a padronização dos conteúdos a serem trabalhados em especial nas escolas públicas e em todas as unidades federativas. Porém, o documento não estabelece claramente quais os conteúdos priorizados a serem padronizados sendo o seu foco principal as competências e habilidades, que os alunos precisaram ter desenvolvidas ao final da formação básica. “Em vista do que discorremos e considerando o modo como foram estruturadas as

habilidades do componente Arte na BNCC, ficará a cargo das equipes escolares a seleção dos conteúdos.” (IAVELBERG, 2018, p. 80).

Um outro ponto recorrente e polêmico é o ressurgimento da teoria pedagógica Escola Nova. Pois a BNCC, prioriza o aluno como protagonista do seu conhecimento, tem-se o professor como orientador do processo, que por meio das metodologias ativas e ferramentas tecnológica fornece condições para o aluno buscar o conhecimento significativo.

Para Duarte:

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2001, p. 36).

Nessa pedagogia o professor não tem função de ensinar, somente conduzir o aluno que tem autonomia de escolher o que e como estudar. Pelo fato do aluno poder escolher o que estudar, temas e conteúdos que não lhe interessa, possivelmente não serão visto, isso impactará negativamente em sua aprendizagem.

Como vivemos em uma sociedade não igualitária, nem todos tem acesso as mesmas informações, conhecimento ou meios que leve à estes, uma escola que não garante o acesso dos mesmos só reproduzirá e aumentará a desigualdade social.

Segundo Duarte:

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p. 38).

Portanto a Pedagogia do aprender a aprender, está a serviço do capitalismo, que visa a reprodução das condições sociais vigentes, adaptando-se a esta realidade.

Outro documento citado foi o CREP, que é o documento elaborado pela SEED, tendo por referência a BNCC, que orienta nesse momento a Educação Básica no Estado do Paraná.

Ele surgiu a partir da base, tudo o que contém na base está no CREP e mais os conhecimentos regionais do Paraná.

Outro documento citado pela entrevistada A foi o Caderno Temático do Paraná para Educação Indígena, uma produção da SEED, no ano de 2008. Sendo este documento um dos principais para políticas educacionais indígena do Paraná. Ele apresenta as etnias indígenas desse estado: Kaingang, Xetá e Guarani, sua cultura, costumes, territórios e a Educação Escolar Indígena paranaense.

Também foi citado pela entrevistada A, o documento Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes Indígenas Bilíngues para a educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade Normal, em nível médio e Evento: A Educação Escolar Indígena: Diferenciada, Intercultural e Bilíngue, que vem complementar o Caderno Temáticos do Paraná e estabelecer objetivos e normas de como deve acontecer a formação do Indígena professor.

Por fim, a resposta dada pela entrevistada B para essa mesma questão foi “Seguimos o Currículo Base”. Cogita-se que é utilizado o CREP, que se subentende por currículo base. Supõe-se que as respostas da entrevistada B estão relacionadas a um curto tempo de experiência na Educação Indígena paranaense.

Portanto, são os principais documentos, (citados mais de uma vez), norteadores para o Ensino e a Formação Continuada dos professores, neste momento, par

a Educação Indígena do Colégio Kókoj Ty Han Já, o RCNEI, a BNCC e o CREP.

A próxima questão, de número seis, refere-se a: quantos encontros (de formação continuada) são realizados durante o ano? Obtivemos respostas que se complementam, sendo a resposta pela entrevistada A: “Conforme o calendário escolar organizado no início do ano. Geralmente, durante a Semana Pedagógica ou dias de Estudos e Planejamentos”. E para a entrevistada C: “4 encontros de formação”. Contudo, a entrevistada B não respondeu a esta pergunta.

Entendemos que a garantia dos dias de estudos e planejamento ou a Semana Pedagógica, que são considerados momentos da Formação Continuada, vem sendo prevista em Calendário e executada. Com isso entendemos que é oferecido dias de estudos e planejamento no início do ano letivo, primeiro semestre e ao começar o segundo semestre. Também ao término do trimestre é feito um momento de reflexão, para melhor avaliar os trabalhos realizados até o momento, isso garante a entrevistada C.

Ao prosseguir com a entrevista, temos como pergunta: Há professor¹⁷ indígena ministrando aulas de arte e com formação específica na área de Arte? A fim de esclarecer à pergunta, há professor indígena com formação inicial em uma das linguagens artísticas que o habilita para trabalhar com o ensino de Arte.

Obtivemos como resposta para essa pergunta, segundo a entrevistada A; “Alguns sim, outros não”. Sendo resposta da entrevistada B: “Não a [sic] indígena formado na área”. E para a entrevistada C: “Não, este ano estamos com 1 não-indígena”.

Com isso, entendemos que em alguma escola Indígena da Regional do Núcleo de Pato Branco, existe professor indígena com formação inicial em Arte, mas para a escola da Terra Indígena Mangueirinha, Aldeia Sede, não há, nesse momento um profissional indígena com habilitação em Arte.

Quando interrogei sobre a participação dos professores na formação continuada disponibilizada pela escola, a resposta foi unânime que sim. Transcrevo aqui a resposta da entrevistada C: “Sim, todos demostram interesse e participam sempre que convocados”.

Por seguinte perguntei se os professores – de Arte, preferencialmente participantes, já possuem conhecimentos sobre a arte indígena?

Projetamos a seguir as respostas coletadas, referente a questão acima, destacando que as mesmas são contraditórias entre si, porém apontam os direcionamentos para analisarmos a questão proposta.

Sendo a resposta da entrevistada A “Tem conhecimento. Necessitaria fazer um aprofundamento junto a escola”. Já a entrevistada B respondeu que: “Os professores trabalham o currículo base e aulas do LRCO”. Destacando que as aulas que compõe o Sistema LRCO, não são específicas da Educação Indígena, são conteúdos de Arte trabalhados pela Educação Básica, não há nenhuma especificidade indígena.

Nesse sentido, supõe-se hipoteticamente, que os professores tem conteúdos básicos da sua formação inicial, possuem elementos da teoria e da prática das linguagens artísticas formadoras da Arte, conhecem algumas metodologias do ensino de Arte, princípios históricos da arte e da educação e etapas do desenvolvimento humano, psíquico- social e cultural, pois a formação inicial é para isso. Conhecimentos estes que são primordiais para a prática do professor e a efetivação da aprendizagem.

Segundo Gasparin:

¹⁷ A escola não possui professor de Arte desde agosto de 2022.

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que estejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica. Esse é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico- científico, desenvolvendo os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social (GASPARIN, 2012, p. 6).

É função primordial do professor, por meio da sua prática, levar o aluno à transformar o seu conhecimento empírico em teórico- científico e à entender como este conteúdo científico se faz presente na sua prática social para transformá-la construindo uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Duarte:

Aqui se pode estabelecer uma relação com a educação escolar. O trabalho educativo realiza uma mediação entre a espontaneidade da vivência cotidiana do pertencimento do indivíduo ao gênero humano e a elevação da vida individual a uma relação consciente com o processo histórico de objetivação do gênero humano (DUARTE, 2009, p. 470)

Para isso o professor deve dominar os conhecimentos científicos elaborados historicamente, ser um condutor da prática pedagógica, mas possibilitando ao aluno a participação ativa na aula levando-o a refletir sobre o contexto em que os dois fazem parte.

Para Gasparin:

Desta forma, professor e aluno, na relação pedagógica, também possuem níveis diferenciados de compreensão da mesma prática social. Em princípio, o docente situa-se em relação à realidade de maneira mais clara e mais sintética que os alunos. Quanto a estes, pode-se afirmar que, de maneira geral, possuem uma visão sincrética, caótica. Frequentemente é uma percepção do senso comum, empírica, um tanto confusa, em que tudo, de certa forma, aparece como natural. Todavia, essa prática do educando é sempre uma totalidade que representa uma visão de mundo, sua concepção da realidade, ainda que, muitas vezes, naturalizada (GASPARIN, 2012, p. 16).

Por fim, temos a respostas da entrevistada C, que contradizendo as respostas anteriores, respondeu que: “Não, ambos não haviam atuado em nenhuma escola indígena”.

Entende-se que os professores que trabalhavam na escola, nunca trabalharam em escola indígena. Não possuíam os conhecimentos próprios da cultura local, porém os conhecimentos básicos da Arte e da educação são princípios fundamentais da formação inicial do professor.

A formação inicial para as licenciaturas está cada vez mais acelerada e superficial. “A perspectiva de políticas públicas para a educação na América Latina vem sendo desenvolvida desde a década de 1990 com a produção de uma formação aligeirada e funcional buscando encobrir a condição de exploração docente.” (FONSECA; BUJÁN, 2016, p. 27). Com tempo escasso, se prioriza conhecimento e conteúdo (o que também não está integralmente garantido),

e muitas vezes leis e normatizações do ensino não são contempladas ou até mesmos são pincelados elementos destes superficialmente.

Em se tratando de legislação, uma das perguntas do formulário foi se os professores conheciam a Lei nº 11.645/2008? Qual a compreensão dos professores de arte em relação a essa lei? Antes de apresentarmos as respostas vale destacar que essa lei torna obrigatório o ensino da história e cultura Indígena e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, independentemente de ser ou não escola indígena. Todavia não é previsto sua obrigatoriedade no ensino superior nos cursos de formação de docentes. Sendo assim, muitas vezes, o futuro professor de Arte não toma conhecimento dessa legislação durante o seu curso de licenciatura.

Obtive como respostas da entrevistada A; “Precisariam conhecer, não tenho conhecimento se na prática na escola conhecem”. A entrevistada B se absteve em responder e a entrevistada C; “Não conheciam, iniciamos no início do ano letivo estudos o aprofundamento da lei”.

A entrevistada A, justificou que todos os professores, quando vão atuar em uma escola indígena, por conta própria devem procurar informações sobre o contexto diferenciado e tudo o que é referente a esta modalidade de ensino. Também esclareceu que seu trabalho é mais administrativo estando a par e não acompanhando de perto o trabalho com a Formação continuada, disponibilizado aos professores.

Segundo a entrevistada C, na resposta acima, como os professores não conheciam a Lei nº 11.645/2008, durante o início do ano letivo foi proporcionado um momento para leitura e debate do conteúdo da Lei para todos os professores da escola.

Na sequência, foi perguntado o seguinte: na formação continuada disponibilizada há indicação de textos, artigos que tecem comentários sobre o conteúdo de arte, envolvendo a temática indígena nos livros didáticos?

Considerando as respostas das entrevistadas, estas são contraditórias, como anteriormente, porém em alguns momentos se complementam mantendo a dinâmica da sua compreensão.

Para a entrevistada A “Sim, comentários práticos da cultura indígena”. Ela considera que há comentários práticos, relatos de experiências e saberes culturais por parte dos professores e formadores, que enriquecem e proporcionam conhecimentos novos durante o momento da formação.

A entrevistada B respondeu que: “Não a[sic] material ofertado somente os que são produzidos na escola”. Considerando sua resposta, percebemos que não há indicação de artigos,

publicações, livros, teses e dissertações fornecidos ou disponibilizados por parte da Equipe de Formação do Núcleo Regional de Educação, recursos estes utilizados como suporte teórico para a Formação Continuada da Educação Indígena. Ela destaca que há materiais produzidos na escola pelos professores que subentende ser os professores indígenas.

Quando a entrevistada B diz: “produzidos na escola” ela se refere aos materiais de Língua e cultura Kaingang que são produzidos pelos professores de Língua Kaingang com supervisão e apoio pedagógico de universidades.

E a entrevistada C respondeu: “No início do ano letivo, os professores foram orientados a não usar livro didático, mas sim produzir com os alunos, e utilizar outros meios, como a mídia por exemplo”.

Segundo a entrevistada C, os professores de Arte foram orientados a não utilizar os livros didáticos e sim o Sistema RCO¹⁸ (registro de classe online) para se orientar quanto ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, pois estes conteúdos são selecionados de acordo com o CREP (Currículo da Rede Estadual Paranaense) que possibilita atividades práticas e produção de materiais. Também ela destaca que os professores precisam recorrer a “outros meios como as mídias”. Fazer o uso de ferramentas tecnológicas para auxiliar em sala de aula é um suporte das Metodologias Ativas.

Ao considerar as próximas perguntas obtivemos repostas compatíveis entre si, porém a entrevistada B descreveu que “não há formação”.

Perguntei se na formação continuada, em Arte dos professores das escolas indígenas, se preconiza conteúdos teóricos ou práticas que poderão ser utilizadas em sala de aula? E em relação ao ensino de Arte das escolas indígenas, há uma orientação ao professor em ensinar os conhecimentos culturais ou os conteúdos sistematizados?

Para a entrevistada A: “Os dois. Contemplando os conteúdos curriculares e os da vivência cultural”.

Segundo ela, se preconiza conteúdos teóricos e práticos, por ser uma troca de experiência a Formação Continuada ofertada pelo Programa Formadores em Ação e, também há a orientação para ser aplicado em sala de aula, entende-se que é uma formação continuada que orienta conteúdos teóricos e práticos.

Já a formação do professor de Arte da Educação Indígena, segundo a entrevistada A, referente a pergunta acima, são administrados conteúdos que fazem parte do currículo associando esses a vivência dos alunos e professores.

¹⁸ Possui materiais prontos com slides sobre o conteúdo tratado.

Quanto a entrevistada C, ela descreveu que: Inicia teórico, traz para prática. “Sim, a formação inicial [começo do ano letivo] é com base na cultura em que ele está se inserindo”. De acordo com o disposto por ela, referente as questões acima, a formação continuada se inicia com conteúdo teórico e que o formador aponta caminhos de como transformar este conteúdo em práticas na sala de aula.

Desse modo, a Formação Continuada é um momento para buscarmos o aprimoramento de nossa técnica, aliada com novos saberes levando o aluno a efetivar o acesso ao conhecimento historicamente produzido, transformando este em aprendizagem.

Quando perguntei a ela (entrevistada C), se há uma orientação ao professor de Arte em ensinar conhecimentos culturais ou sistematizados? Segundo ela: “Sim, a formação inicial é com base na cultura em que ele está se inserindo”. Como já especificado, há um momento no início do ano letivo em que todos tem contato com saberes da cultura Kaingang que foram sistematizados em livros, documentos, artigos, enfim, materiais físicos e online que dissertam sobre a cultura Kaingang.

Tendo por base as respostas das entrevistadas A, B e C dos questionários sobre a formação continuada dos professores de Arte que atuam no Colégio Indígena de Mangueirinha, PR, consideramos que a formação delas, o tempo de experiência com a educação indígena refletem suas respostas. De modo geral, elas demonstram um conhecimento de documentos legais sobre educação geral e especificamente sobre a educação indígena.

Algumas respostas foram divergentes também pelo fato da entrevistada A atuar num núcleo que abrange 6 escolas enquanto as demais estão mais diretamente conectadas com a escola e questões pedagógicas.

Como vimos, a Educação Escolar indígena, é recente e é uma modalidade de ensino que carece de muito investimento, por parte dos governos, para a efetivação de políticas públicas que vise atender todos as particularidades dela.

Aproximar a Formação Continuada do professor da Educação Escolar Indígena à Pedagogia Histórico-Crítica é possibilitá-lo conhecer e dialogar com sua realidade, buscando a transformação do espaço e a humanização dos alunos e professores. É uma tarefa distante de se concretizar, ainda que, vivemos em uma sociedade capitalista que constroem políticas educacionais frágeis e descontinua.

Ao se tratar de Formação do professor, seja ela inicial ou continuada, para a Educação Escolar Indígena ainda é mínima. Segundo Almeida (2021):

Neste contexto histórico, as práticas educacionais consolidam-se de forma a manter e legitimar as estruturas da violência impulsionadora do capitalismo. Como já bem pontuamos, persiste uma invisibilização e ausência dos povos originários dos espaços de tomada de decisão, ditos representativos e, incluímos também os lugares de pesquisa, o que reflete os privilégios de acessos de quem pode formular e protagonizar com as ferramentas críticas a superação desta realidade (ALMEIDA, 2021, p. 81).

As conquistas indígenas estão pautadas em lutas, há quem diga que essas lutas giram em torno da principal luta: que é pela posse da terra. A luta pela formação do professor indígena está posta.

Para Almeida:

Pensar a defesa da educação e avançar nas concepções pedagógicas críticas no âmbito da formação docente, abre-se como mais um território de disputa para refletir o contexto fundiário brasileiro como um todo. Vivemos em um claro cenário de impunidade para a prática de crimes ambientais, aparelhamento e desmonte sistemático e deliberado da capacidade operacional dos órgãos de fiscalização em territórios originários, pois trata-se de um processo histórico de enfrentamento geográfico e discursivo que se dá em diferentes âmbitos materiais e também imateriais (ALMEIDA 2021, p. 84).

Portanto, povos originários, ativistas, militantes e sociedade em geral devem cobrar dos governantes uma educação de qualidade e humanizadora, e para ser tudo isso a educação consiste principalmente na formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada e independente da modalidade de ensino.

5.2 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Como vimos ao longo da dissertação, a Educação Escolar Indígena é recente e há inúmeros documentos que a orientam. Todavia, ainda há desafios de implementação quando se trata da formação docente inicial e continuada para atuação nas comunidades indígenas, assim como na prática cotidiana escolar.

Tendo por base a PHC, podemos tentar superar alguns desses desafios. Como já apresentado na introdução, a Pedagogia Histórico-Crítica nasceu com Dermeval Saviani, durante a Ditadura Militar, em 1979. Tem como um dos seus objetivos, por meio da Prática social, conhecer a realidade da aprendizagem do aluno, considerar o que ele sabe, o seu conhecimento cultural e as informações inerentes a um conteúdo, transformando isso em conhecimento significativo, que transformará sua prática social. Todavia, embora a realidade do aluno deva ser considerada, não podemos negar a ele o direito de acessar os conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade. Portanto, a prática social é o principal pilar da Pedagogia Histórico-Crítica, ela é o ponto de partida e de chegada dos estudos

dessa pedagogia. Por aluno, podemos compreender tanto aquele que ainda está na educação básica, como os futuros professores que estão no ensino superior em uma graduação.

É necessário que o aluno, assim como o professor, perceba que diante de um sistema capitalista, a sociedade é dividida em classes. Saber qual classe está inserido, e que de acordo com sua classe estruturou-se o seu ensino e/ou sua formação inicial (no caso do Professor), assim como tem se organizado a formação continuada. E para que isso mude, é imprescindível uma revolução social no âmbito da própria sociedade por meio das lutas sociais, para mudar a superestrutura.¹⁹ No que tange a formação docente, segundo Saviani (2009), as teorias pedagógicas que embasaram/embasam tal processo são divididas em dois grupos: as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. As teorias não-críticas são mais populares, e por isso, apresentadas e estudadas durante o processo de graduação, tais como: Pedagogia tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. Estas invertem o papel da educação: a educação é vista como um instrumento de desenvolvimento dos seres humanos, sendo ela quem determina a forma de sociedade e não a sociedade quem determina a educação. Enquanto as crítico-reprodutivistas são aquelas que entendem a educação a partir de seus condicionantes sociais (SAVIANI, 2009).

Para Saviani:

(...) Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção de dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivista”. Tais teorias contam com um razoável número de representantes e manifesta-se em diferentes versões. Há, por exemplo, os chamados “radicais americanos”, cujo principais representantes são Bowles e Gintis, com o livro *Schooling in Capitalist America* (1976), que podem ser classificados nesse grupo de teorias. Tais autores consideram que a escola tinha, nas origens, uma função equalizadora, mas que atualmente se torna cada vez mais discriminadora e repressiva. Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classe e reforçar o modo de reprodução capitalista (SAVIANI, 2009, p. 14).

Homens e mulheres constroem relação de produção de bens materiais, estas relações os insere no mundo social e que estas vem influenciar diretamente suas opiniões e suas tomadas de decisões, ficando condicionado o modo de pensar e agir do indivíduo de acordo com sua condição social.

Segundo Malta e Mello:

¹⁹Ao utilizar a metáfora da base e superestrutura, Marx busca trabalhar uma forma didática de explicação da relação entre econômico e político. Afirma, para tanto, que homens e mulheres “produzem sua própria vida”, mas não como querem. Isto é: há ação humana, no entanto, essa ação não surge apenas da vontade “pura” daqueles queagem. (MALTA e MELLO, 2017).

Trata-se, justamente, do problema da consciência. Inseridas em uma totalidade concreta, as pessoas relacionam suas necessidades com as condições objetivas de vida. Isto é: buscam comer, vestir, morar, ter algum lazer etc. Essa busca pelas condições de vida não é uma “vontade fora da história”, marcada por escolhas meramente individuais e abstratas. Em sentido oposto, a consciência e as vontades dos indivíduos são condicionadas pelo seu lugar no interior de uma dada formação social (MALTA e MELLO, 2017, p. 64).

Portanto, a construção do indivíduo, como ser social não depende só dele e sua visão de mundo, estão atrelados ao seu contexto social, leis e os direitos que serão criados também irá depender das relações sociais do contexto circundante.

No entanto, a educação brasileira, atualmente, baseia-se nas teorias não-críticas e podemos dizer, ainda, que está sendo orientada/pautada, principalmente pela BNCC, nos princípios da Escola Nova.

No que tange a educação brasileira, esta nunca se libertou dessas teorias, nesse momento, pode se afirmar que a educação, o ensino, o saber na sociedade capitalista se transformaram em forças produtivas e em meios de produção. Sendo a Pedagogia Histórico-Crítica uma concepção de ensino oposta a este sistema, pois, acredita-se que, a produção do homem, é ao mesmo tempo a formação deste, um processo educativo que revelará sua essência: o trabalho.

Em muitas situações, a Pedagogia Histórico-Critica é mal interpretada, vista como uma teoria de difícil entendimento, sem fórmulas, receita ou modelo prontos, para ser posta em prática. Esse julgamento de que a prática é mais importante que a teoria, nos custou caro, levou-nos a dominação, alienação e submissão.

Não se tem como adquirir conhecimento sem estudo, e o caminho do conhecimento é árduo, é necessário abdicar algumas coisas da vida, ter foco, determinação e muito persistência, pois o sistema capitalista interfere diretamente em nossa vida. E, como vimos ao longo do texto, esse sistema afeta diretamente as comunidades indígenas que têm seu espaço tomado, gerando a necessidade de lutas contínuas pelo direito à posse da terra, por políticas sócio cultural que garantam a manutenção de sua cultura, e por direitos que venham assegurar educação, saúde e segurança nos vários âmbitos que concerne a vida humana. Nesse sentido, precisamos considerar que, mesmo de uma forma indireta, a falta desses elementos básicos também atinge a formação inicial e continuada tanto dos indígenas quanto dos não-indígenas que atuam em escolas indígenas.

Retomando o ponto anterior, o problema não está na teoria, mas sim no seu desconhecimento ou na falta de compreensão, ou compreensão deficiente e limitada, sem conhecer seus pressupostos. Todavia, a Pedagogia Histórico-Crítica presa a prática articulada e

coerente que supõe compreensão teórica. Esta pedagogia está fundamentada no Materialismo Histórico Dialético.

O método do materialismo histórico entende a educação na perspectiva dialética como mediadora da prática social, com objetivo na socialização dos conhecimentos enquanto bens materiais produzidos historicamente.

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais se propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2009, p. 25).

O Materialismo histórico-dialético consiste em trabalhar com a materialidade histórica, o conhecimento cultural produzido e acumulado durante a história da humanidade, a realidade concreta, o ser social, tais como são efetivamente e não a partir daquilo que os homens pesam, imaginam, idealizam ou gostaria que fosse.

O professor e o aluno são agentes da prática social. O aluno tem consigo os conteúdos base, o conhecimento empírico, repassado pelo seu meio cultural, uma visão sincrética do todo. “Frequentemente é uma percepção de senso comum, empírica, um tanto confusa, em que tudo, de certa forma, aparece como natural” (GASPARIN, 2012, p. 16). Já o professor, se situa na mesma prática social do aluno, mas presume-se que tenha conteúdos mais elaborados, estudado e comprovado cientificamente, conviveu com diferentes grupos culturais ou com pessoas de diferentes contextos que lhe possibilitará maior experiência e troca. Também ao planejar suas aulas, ele imagina e antecipa o caminho que será percorrido, na função de guiar o aluno para a aprendizagem. O professor tem a visão total do processo, ou seja, uma síntese da totalidade.

Para Gasparin;

A prática social considerada na perspectiva do pensamento dialético é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, pois se refere a uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas, expresso nas instituições sociais do trabalho, da família, da escola, da igreja, dos sindicatos, dos meios de comunicação social, dos partidos políticos etc. (GASPARIN, 2012, p. 19).

Por meio da prática social o conteúdo pode ser entendido como objeto de um diálogo entre professor e aluno, com isso a aprendizagem é a forma de se relacionar professor e aluno com o conteúdo, em um contexto histórico social amplo e contraditório.

Considerando a Educação Escolar Indígena e o ensino de arte, a prática social é um elemento crucial na relação professor e aluno, o professor deve conhecer os códigos culturais do grupo, os modos próprios de aprendizagem e reconhecer sua importância para as vivências diárias, a partir destas selecionar os conteúdos e métodos a ser utilizados. Para isso, ele necessita de uma formação inicial que considere as legislações e documentos curriculares relativos a diversidade étnico-racial e tenha acesso a uma formação continuada de qualidade que forneça subsídios teórico-práticos para que ele possa atuar profissionalmente.

Alvarenga (2015) ao analisar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Artes Visuais no Paraná, para verificar se havia ou não disciplinas que contemplavam a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, verificou que:

(...) os cursos analisados estão parcialmente em consonância com as políticas públicas educacionais que interferem no currículo deles em relação à (...) **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**, pois muitos colocaram apenas uma disciplina sobre cada tema (e outros nem isso fizeram), ao que parece apenas por ser entendida como uma determinação legal. Poucas matrizes curriculares indicaram nas ementas que reconhecem a importância da inserção desses pontos como meio de possibilitar uma formação docente mais abrangente e diversificada, assim como um entendimento de arte (e de educação) com um viés crítico e humanizado. Constatou-se, portanto, uma diversidade de concepções sobre o que é importante e/ou prioridade nos cursos de licenciatura em Artes Visuais do Paraná e, consequentemente, tais enfoques influenciarão positivamente e/ou negativamente na formação/atuação do professor de arte (ALVARENGA, 2015, p. 188).

Apesar de superficial, a legislação educacional brasileira procura contemplar a diversidade social e étnica existente, porém a sua efetividade nem sempre acontece, também não há, por parte do sistema, uma reivindicação, para que a mesma cumpra seu papel.

Ao se tratar da Lei nº 11.645/2008, percebe-se que ela não é abrangente, traz em sua redação elementos limitados em relação ao cenário étnico indígena e afro-brasileiro, porém, ela possibilita compreendermos que é urgente ampliar as discussões deste contexto para a ampliação da abrangência da Lei e sua execução em todos os níveis de educação (da Educação Infantil até a Educação Superior).

Segundo Almeida:

Apesar de compreendermos que a Lei nº 11.645/2008, não seja capaz de dar conta da realidade, assumimos que a mesma é cenário importante de uma das etapas das conquistas do Movimento Indígena Brasileiro. Esta Lei tem potencial de criar demandas outras, a exemplo da formação de professoras e professores e de políticas continuadas de formação de professoras e professores, capaz de operar concepções de

sociedades outras, ao mesmo tempo que se constrói a crítica do modelo de sociedade predatório em que se vive (ALMEIDA, 2021, p. 89).

Outro elemento importante, que deve ser considerado quando à execução da Lei nº 11.645/2008, na Formação de professores, é a disposição dos conhecimentos próprios de cada cultura, por parte dos professores acadêmicos. Haja visto que são 305 etnias indígenas existentes no Brasil nos dias atuais, (segundo dados do IBGE 2010), mais os Afro-brasileiros de diferentes países africanos que vieram para nosso país. Ainda não temos professores para dar conta da demanda, mas, com a ampliação das reflexões isso pode ser possível.

É mister avultar essas discussões, para superarmos um ensino que vê principalmente as artes indígenas sob a ótica estereotipada, muitas vezes por falta de conhecimento destas, e, por exigência de alguma secretaria de ensino, pela preocupação em atender a Lei nº 11.645/2008, que sem o compromisso com a Formação Continuada do professor, projeta e gera consequências diversas na escola principalmente no Ensino Fundamental e Médio.

Julga ser vasta a produção artística indígena brasileira e cada uma com valor simbólico próprio, com diversas materialidades, sistema de produção e apreciação exclusivo.

Conforme Almeida (2021):

Embora a medida obrigatória [lei nº 11.645/2008] deva ser aplicada nas escolas do Brasil, é importante verificar se o ensino superior supera e contempla em sua formação acadêmica os conhecimentos necessários para o avanço desta temática na formação de professoras e professores e professoras de artes. No entanto, ainda hoje observa-se dificuldades em entender os diferentes povos, a presença e produção de artes indígenas, longe da estereotipação no âmbito do ensino das artes no Brasil (ALMEIDA, 2021, p. 90).

À vista disso, acredita-se que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 começa e é muito importante na formação do professor. Com isso, o acadêmico deverá conhecer a arte indígena e afro-brasileira relacionada a seus contextos próprios de existência, sua territorialidade e todo o contexto político que à envolve, podendo ampliar esses conhecimentos por meio da formação continuada.

Quando isso for possível acontecer, no Ensino Superior, na formação docente inicial, o estudante acadêmico terá elementos para contemplar sua futura prática, podendo buscar novos conhecimentos sobre a temática através de cursos de formação continuada. O que, consequentemente poderá sanar as necessidades da superação de uma estereotipada visão da Lei nº 11.645/2008 e levando o aluno de vários contextos brasileiros à conhecer (parte) da pluralidade cultural existente em seu país ou até mesmo trabalhar em escolas indígenas sem ter uma visão preconceituosa. Pois, como vimos, o Colégio Indígena Kókoj Ty Han Já ficou sem

professor de Arte por vários meses em 2022 porque os professores PSS que foram convocados para atuarem nesse espaço se recusaram.

Para Almeida:

Para avançar na aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008, de forma efetiva, apontamos a necessidade de olhar para a formação de professoras e professores, com o objetivo de superar a ideia folclórica de abordar a questão indígena em sua história, arte e cultura, sem dimensionar politicamente a pauta de luta pelo território, e mais, distante da reflexão e urgência em avançar numa alteração concreta das relações sociais em que se encontram os povos originários, no cenário de produção da vida e também de arte. (ALMEIDA, 2021, p. 94).

Como já mencionado anteriormente, e que ficou evidenciado nas falas das entrevistadas, a Formação Continuada para os professores das escolas indígenas, ofertada pela Secretaria de Educação do Paraná, preza por uma formação EAD (maior parte da carga horária), feita por professores do quadro docente e com ênfase nas Metodologias Ativas, barateando os custos com formação Continuada. Ficando à cargo da escola ofertar uma formação que aborde as peculiaridades do contexto cultural local e da Educação Escolar Indígena.

Vimos também que a garantia da Educação Escolar Indígena, enquanto Modalidade de Ensino, é recente. Sendo seu principal documento norteador o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que faz parte de uma política de governo de 1998, e que se relacionado as condições de ensino atual, ele se encontra aquém das necessidades. No momento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígena é o documento mais recente no âmbito nacional da Educação Escolar Indígena, porém ficou evidente nas falas das entrevistadas que, no contexto investigado o ensino está pautado nas concepções do Currículo da Rede Estadual Paranaense, que está alinhado a BNCC. Lembrando que a BNCC não contempla na sua redação a modalidade Educação Indígena.

Destacamos, ainda, que as políticas educacionais da educação indígena na sua criação soam como uma imposição pelo sistema, porém, com a garantia/possibilidade da formação inicial de professores indígenas, e a esperança do diálogo entre Governo (presidente Lula) com estes e também lideranças e militância indígena, acredita-se que essa condição mudará. Já que isso culminará na participação ativa dos professores indígenas na construção de uma escola que atenda seus modos próprios de assimilação do conhecimento e com qualidade de ensino aprendizagem.

Ao considerar a Formação do professor de arte, em qualquer modalidade de ensino nos deparamos com o projeto de enfraquecimento desta, por parte de muitos sistemas educacionais, pois a formação inicial e continuada debilitada proporciona um aluno com defasagem na sua

formação, ou sem o devido acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade e sem bases artísticas e pedagógicas sólidas.

Segundo Fonseca da Silva e Buján:

O tema da formação inicial e continuada está situado no capítulo VI da LDB, definindo as características necessárias do educador e os níveis de atuação, bem como as exigências de formação para a atuação prática. Define, igualmente, os fundamentos necessários para a formação e o lócus de formação inicial dos profissionais. Nesse tópico, apresentam-se as características dos institutos de formação que se diferenciam das universidades pelo distanciamento da pesquisa. Acredita-se que afastar a formação de professores dos centros de pesquisa, além de empobrecer a formação, dispersa recursos públicos para instituições privadas. A mudança do lócus de formação de professores dos centros de educação para os institutos marca, de forma mais efetiva, a fragilidade da formação que se espera do professor. (FONSECA DA SILVA; BUJÁN, 2016, p. 39).

Justificando que o Ensino de Arte, possui seus conhecimentos próprios, métodos e metodologias que irão desenvolver no aluno conhecimentos únicos, senso crítico e autonomia de mudanças na sua prática, já que a arte proporciona profunda reflexões sobre seu existir.

Segundo Leitão:

A atividade educacional por excelência transforma em conteúdos educativos sistematizados a condensação histórica objetivada na obra de arte. A implicância desse posicionamento compreende que há saber objetivo na arte — objetividade que difere da ciência — e que o acesso ao concreto da arte não ocorre sem as mediações do abstrato. Concreto e abstrato não se contrapõem nos processos de conhecimento da realidade. Ao estabelecer a relação entre a arte e seus precedentes históricos, supõe-se a unidade de compreensão da existência da relação de unidade entre artista, o passado e presente, portanto, entre indivíduo e gênero. A arte não só dialoga com a vida concreta dos homens, como também é parte da transformação dessa existência histórica dos homens, porque ela impacta a visão de mundo, sobretudo no que concerne à consciência da capacidade do homem como um ser criador (...) (LEITÃO, 2019, p. 77).

Esse contexto que envolve o ensino de arte, que ocasiona atividades pedagógicas escolares reflexivas, com objetivo atingir processos criativos e transformador, é o contexto almejado para o ensino de arte na Educação Escolar Indígena e em todas as modalidades de ensino, cujas bases devem ser propiciadas pela formação inicial e continuada dos docentes.

Haja visto que, a arte contempla conhecimentos escolares fundamentais para o desenvolvimento humano. Assim sendo a educação concretiza seu objetivo principal de ensinar o conhecimento cientificamente produzido.

Segundo Saviani (2021, p. 85).

(...) Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. (...).

Prezamos e buscamos uma escola que oferte ensino de qualidade para todos, socializando os saberes produzidos cientificamente. Para isso acontecer, só é possível por meio da proposta de formação inicial e continuada dos professores pautada na educação de qualidade para todos, sem distinção de classe social, nível ou modalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é o resultado de estudos realizados junto à Comunidade Indígena Kaingang de Mangueirinha no Paraná, para saber como ocorre a Formação Continuada dos professores indígenas e não-indígenas da escola presente na comunidade. Procurou relacionar a temática da formação continuada do professor para escola indígena com a Pedagogia Histórico- Crítica. Também, buscou apresentar a Arte Indígena Contemporânea e alguns artistas indígenas contemporâneos do cenário nacional.

Deste modo, buscamos com este estudo, apresentar respostas à questão orientadora da pesquisa que é: como ocorre a formação continuada dos professores em Arte na comunidade Indígena Kaingang, da Terra Indígena Mangueirinha-PR? Para isso, utilizamos autores com bibliografia selecionada e comprovada, juntamente com visitas no espaço escolar para coletar os dados pertinentes à pesquisa. No decorrer da pesquisa, verificamos que há documentos legais que amparam a formação docente indígena, assim como há formação inicial e continuada para professores de Arte que atuam em escolas indígenas. Todavia, a formação ofertada, assim como o direcionamento geral para o ensino de arte no colégio estudado, de acordo com as entrevistadas, não contempla a realidade da comunidade, visto que são embasados em referenciais curriculares gerais e padronizados que não priorizam as especificidades da cultura indígena Kaingang.

A pesquisa tinha como objetivo geral investigar a formação continuada do professor de arte, e suas consequências no ensino de arte ofertado na Educação Indígena, da Terra Indígena Mangueirinha no Paraná, relacionando-a com a produção artística contemporânea indígena nacional. Nesse quesito, consideramos que ele foi alcançado, visto que apresentamos documentos diversos sobre a educação escolar indígena e formação docente, assim como as entrevistas, sendo duas das entrevistadas indígenas da etnia Kaingang, nos indicaram que a formação continuada em Arte para professores que atuarão em colégios indígenas, dentre eles o Colégio Indígena Kókoj Ty Han Já, não contempla elementos necessários para subsidiar um ensino que valorize as características da comunidade analisada. Lembrando que esta formação é ofertada pela SEED/PR e costuma ser padronizada, estando alinhada a BNCC e sua lógica neoliberal.

A constatação supracitada ocorreu quando caracterizamos como ocorria a formação continuada em Arte, orientada pelo Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, Paraná, para os professores de Arte da escola indígena da Terra Indígena Mangueirinha, assim como por meio dos estudos sobre a formação docente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e

através da análise dos dados coletados junto à Comunidade Indígena Kaingang de Mangueirinha.

A pesquisa está dividida em 4 capítulos, sendo o primeiro intitulado: Os Indígena e a Comunidade Kaingang do Paraná, que abordou o contexto histórico dos Kaingang no Paraná e em especial, na cidade de Mangueirinha, destacando a origem dos povo Originários do Paraná, a invasão das terras paranaenses para a colonização durante a Província do Paraná e o que isso resultou, no processo migratório, em especial do povo Kaingang para escapar da colonização, limitando suas terras em aldeias que mais tarde foram, novamente retiradas e que até hoje, o indígena vive a constante luta pela à posse da terra. Vimos esse contexto, relacionando-se com a ênfase na Educação indígena. Neste mesmo capítulo, contextualizou-se o indígena brasileiro no cenário atual, voltamos nosso olhar para a construção de políticas públicas e efetivação de direitos constitucionais adquiridos que garante ao indígena o pleno desenvolvimento de sua cultura e o acesso aos direitos sociais básicos, outro elemento fundamental para a sobrevivência indígena é a permanência em seus territórios, constituído pela Posse da Terra. Por seguite, abordamos as raízes históricas culturais dos Kaingang: em especial o contexto histórico da Comunidade indígena de Mangueirinha.

No segundo capítulo abordamos como se estrutura a proposta de formação inicial e continuada do professor indígena, seu amparo legal e seu contexto histórico, à nível de Brasil e Paraná. Para isso analisamos alguns documentos legais que orientam a Educação Indígena, que teve sua garantia legal com a Constituição Federal de 1988, regulamentada com a Lei nº 9.394/96, se tornando uma modalidade de ensino contemplada em todo território nacional. Por seguite apresentamos a diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, que consiste, o primeiro, em ensinamentos dos saberes do grupo étnico repassados pelos pais, família e comunidade em geral, nos diferentes espaços de convívio e, a Educação Escolar Indígena é relativa os conhecimentos, conteúdos e ensinamentos ensinados e repassados pela escola. Contemplamos a reflexão sobre a formação do professor indígena no Paraná, como ela vem sendo ofertada pela SEED/PR e Universidades, e destacamos no tópico: “Formação continuada: algumas possibilidades” que ela acontece, todavia ela poderia ocorrer com mais qualidade, valorizando, de fato, as características de cada contexto social e cultural, uma vez que a qualidade da Formação Continuada reflete na prática do professor afetando diretamente a condição da aprendizagem do aluno.

Já no terceiro capítulo, abordamos aspectos da produção artística indígena contemporânea. Contextualizamos a arte contemporânea e apresentamos alguns artistas indígenas com produção de grande relevância para a arte contemporânea nacional e para a

pesquisa. Foi escolhido quatro artistas com trabalhos artísticos conhecidos nacionalmente e que foram premiados por sua contribuição para a Arte nacional, embora existam vários outros artistas indígenas com obras tão significativas quanto. Também houve a escolha dos trabalhos artísticos produzidos por uma aluna do Curso de Artes Visuais, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ser pertencente a etnia Kaingang. Neste mesmo capítulo, fizemos alguns apontamentos sobre Arte contemporânea, assim como sobre a Arte indígena contemporânea e procuramos, aqui, trazer à luz de bibliografia (mesmo que limitada), alguns conceitos próprios deste campo de estudo da arte.

Vale ressaltar que, como a pesquisa era sobre formação docente em Arte, com foco na educação escolar indígena, consideramos importante trazer, assim como analisar, mesmo que brevemente, algumas obras relativas a produção artística indígena contemporânea de alguns artistas, e suas dimensões cultural social, no sentido do protagonismo indígena e para a resistência do grupo cultural. Compreendemos que a Arte Contemporânea Indígena, vem ganhando espaço no cenário nacional e internacional, haja vista que ela se faz presente em terras brasileiras há muito tempo.

Por fim, no quarto e último capítulo, apresentamos elementos relativos à formação continuada presentes nas falas de três entrevistadas, sendo duas delas indígenas Kaingang atuantes no Colégio Indígena Kókoj Ty Han Já. Analisamos as respostas das entrevistas sobre a educação indígena na comunidade Kaingang, Sede Campina Terra Indígena Mangueirinha (PR) buscando uma possível aproximação da Pedagogia Histórico-Crítica com a Educação Escolar Indígena e apontamentos sobre o ensino da arte contemporânea indígena. Para isso, utilizamos autores como Saviani e Gasparin que são referências básicas dessa pedagogia e constatamos que há uma precariedade da formação docente, seja inicial seja continuada. Tal precariedade é um projeto da educação no sistema neoliberal e também atinge a formação continuada em Arte para as escolas indígenas, por meio de cursos no formato EAD, padronizados, de curta duração e sem o devido conhecimento das especificidades locais da comunidade Kaingang.

Com a pesquisa concluímos que é necessário mais estudos e investigações referentes ao contexto da Arte Indígena nacional, e consideramos necessário dar maior visibilidade a Arte Indígena Contemporânea, valorizando seus padrões e conhecimentos estéticos próprios. Além disso, consideramos que é necessário mais pesquisas sobre como o ensino da Arte Indígena tem ocorrido nas escolas tanto nas indígenas quanto nas não indígenas. Se faz necessário, também, aprofundar a teoria e a prática da Pedagogia Histórico-Crítica, para melhor compreender a prática social emergente à superação do capitalismo, buscando para a sala de aula um método

estruturado na PHC que possa subsidiar um conhecimento efetivo sobre o ensino da Arte indígena.

Também consideramos importante viabilizar mais pesquisas que abordem sobre a formação inicial e continuada do professor de Arte no contexto indígena, em diferentes comunidades étnicas e em diversas unidades federativas brasileiras. Consideramos que é preciso garantir uma formação docente (inicial e continuada) em Arte de qualidade, com maior aprofundamento dos conteúdos abordados, maior carga horária disponibilizadas para a formação continuada do professor, socialização de conteúdos e métodos em sala de aula, analisando reflexivamente os resultados dos mesmos, seja para indígenas ou não indígenas, a qual possa propiciar respeito as especificidades das comunidades indígenas e suas concepções artísticas e estéticas, efetivando as garantias constitucionais já adquiridas por meio de anos de lutas. Um caminho para isso é a aplicação da Lei nº 11.645/2008 de forma efetiva e consciente, sem reforçar estereótipos. Esta pode ser inserida em todos os níveis de ensino (básico e superior), assim como pode ser contemplada com maior responsabilidade e também maior quantidade em cursos de formação continuada em Arte no Paraná.

REFERÊNCIAS

- ACHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa.** São Paulo, Ed. Martins fontes. 2001.
- ALMEIDA, Débora, C. V. **A arte indígena na formação de professora e professores não indígenas: análise das licenciaturas em artes visuais na região norte.** Dissertação (de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais), UDESC, Florianópolis, SC, 2021.
- ALVARENGA, Valéria, M. **Formação inicial do professor de artes visuais: reflexões sobre os cursos de licenciatura no estado do paraná.** Dissertação (de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais), UDESC, Florianópolis, SC, 2015.
- ARAÚJO, Astolfo G. M. **A tradição cerâmica Itararé-Taquara: características, área de ocorrência e algumas hipóteses sobre a expansão dos grupos Jê no sudeste do Brasil.** Revista de Arqueologia, São Paulo, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4428546/mod_resource/content/1/A%20tradi%C3%A7ao%20cer%C3%A2mica%20Itarar%C3%A9-%20Taquara%20caracteristicas%2C%20area%20de%20ocorrencia%20e%20algumas%20hipoteses%20sobre%20a%20expansao%20dos%20grupos%20J%C3%AA%20no%20sudeste%20do%20Brasil%20%28Araujo%202007%29.pdf Acesso em: 19 de jun. 2022.
- BRASIL. IBGE. **O Brasil Indígena.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-dez/pdf-brasil-ind.pdf> Acesso em: 19 de jun. 2022.
- BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.** Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12015.pdf?query=ENSINO%20M%C3%89DIO Acesso em: 19 de jun. 2022.
- BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica Acesso em: 19 de jun. 2022.
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 05 fev. 2023.
- BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas.** Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. MEC. **Lei de Cotas.** Brasília, DF, 2012.

BRASIL. MEC. Lei da Obrigatoriedade da Temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, 2008.

BRANIWA, Denilson. Prêmio Pipa Prize: a janela para a arte contemporânea brasileira. 2013. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/denilson-baniwa/> Acesso em: 23 abr. 2022.

BANIWA, Denilson. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa628975/denilson-baniwa>. Acesso em: 22 de abr. 2022.

CAMPOS, Maria C. Cerâmica Kaingang, acervo Museu Índia Vanuíre. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://museuindiavantuire.org.br/acervo/colecoes/> Acesso em: 07 de jul. 2022.

DERLAN, Patrícia F. Resgate histórico e análise espaço-temporal da ocupação da terra indígena de Mangueirinha, Paraná (1975 a 2019). Dissertação (de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia), Unioeste, Francisco Beltrão, PR, 2020.

Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5258> Acesso em: 19 de jun. 2022.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação, Caxambu, MG, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Defende%20que%20as%20pedagogias%20do,apresentando%20cinco%20dessas%20ilu%20s%C3%B5es>. Acesso em: 06 de fev. 2023.

DUARTE, Newton. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. Perspectiva, Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v27n02/v27n02a08.pdf> Acesso em: 06 de fev. 2023

ESBELL, Jaider. Não há como falar em arte indígena contemporânea sem falar dos indígenas, sem falar de direito à terra e à vida. Arte indígena contemporânea e o grande mundo. Select, ed. 39, janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.select.art.br/arte-indigena-contemporanea-e-o-grande-mundo/> Acesso em: 23 abr. 2022.

ESBELL, Jaider. Prêmio Pipa Prize: a janela para a arte contemporânea brasileira. 2013. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/2021/10/obras-de-jaider-esbell-integram-a-colecao-do-centre-pompidou/> Acesso em: 11 de mar. 2022.

FREIRE, Cristina. Arte conceitual. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, ed., 2006.

FREITAS, Verlaine. Adorno e a Arte Contemporânea. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, Ed. 2003.

FONSECA da SILVA, M. C. R.; BUJÁN, Federico. Políticas públicas de formação docente em artes: perspectivas em duas realidades, Brasil e Argentina. REVISTA GEARTE, v. 03, p. 26-52, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/63778/37313> Acesso em: 24 de abr. 2022.

GASPARIN, João L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5. ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

HELM. Cecília Maria Vieira. **Disputa na Justiça pelas terras de ocupação Kaingang, a decisão judicial.** Curitiba, 2007.

HELM. Cecília Maria Vieira. **7º Encontro da Associação Nacional de Direitos humanos e Pesquisa.** Curitiba, 2012. Disponível em: <http://andhep.org.br/anais/arquivos/VIIencontro/gt09-01.pdf> Acesso em: 19 de jun. 2022.

IABELBERG, Rosa. **A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte.** Horizontes. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576/261> Acesso em: 06 de fev. 2023.

JAIDER ESBELL, Jaider. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641366/jaider-esbell> Acesso em: 23 de abr. 2022.

JUNIOR, Flávio Ataíde E ATAÍDE, Patrícia Costa. **Educação Escolar Indígena: impasses e desafios.** 2019. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoid_1029_10295cbcd8034dfe4.pdf Acesso em: 15 de abr. 2022.

KAINGANG. **Povos Indígenas no Brasil.** 2001. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang> Acesso em: 09 de fev. 2023.

LAGROU, Els. **Arte Indígena no Brasil.** Belo Horizonte, MG, Ed. C/arte. 2013

LEITÃO, Juliana, O. **A especificidade do ensino de arte na perspectiva da Pedagogia Histórico – Crítica.** Dissertação (Educação Escolar), UNESP, Araraquara, SP, 2019. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4877.pdf Acesso em: 09 de fev. 2023.

MALTA, M, M; MELLO, L, E. **A relação entre base, superestrutura e consciência social em Marx.** REVISTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA POLÍTICA, ed. 46, p. 57-73, 2017. Disponível em: <https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/230> Acesso em: 08 de fev. 2023.

MARTINS, L, M; DUARTE, N. **Formação de professores limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf> Acesso em 09 de fev. 2023.

MENDES, Sâmara Leila Cunha. **Educação indígena x educação escolar indígena; um aprendizado diferenciado.** Dissertação (Ciência Sociais), PUC-SP, São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22190> Acesso em 26 de jan. 2023.

MIRANDA, Roni. 10 mitos e verdades sobre o Formadores em Ação: tire suas dúvidas e faça sua inscrição. **Dia a dia Educação.** Paraná. 17 de nov. De 2021. Entrevista. Disponível em:

<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/10-mitos-e-verdades-sobre-o-Formadores-em-Acao-tire-suas-duvidas-e-faca-sua-inscricao>

Acesso em: 28 de dez. 2022.

MOTA, Lúcio Tadeu E Novak, Eder, da Silva. **Os Kaingang do Vale do rio Ivaí-PR História Relações Interculturais.** Maringá: EDUEM, 2008.

MOTA, Lucio Tadeu. **AS Guerras dos Índios Kaingang: a história épica dos Índios Kaingang no Paraná.** Maringá: EDUEM, 1994.

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo. **Amostragem não Probabilística: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas.** 2001. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/veludo_-_amostragem_nao_probabilistica_adequacao_de_situacoes_para_uso_e_limitacoes_de_amostras_por_conveniencia.pdf Acesso em: 08 de mai. 2022.

ORTEGA, Anna. **A arte Kaingang como encontro de saberes ancestrais.** Jornal da Universidade. Rio Grande do Sul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/a-arte-kaingang-como-encontro-de-saberes-ancestrais/> Acesso em: 24 de abr. 2022.

PABIS, Nelsi A. **Metodologia da pesquisa em ciências da educação I.** Guarapuava, PR, Unicentro, 2010.

PARANÁ. Secretaria de etado da Educação. Superentendência da Educação, Departamento de Ensino Fundamental, Coordenação da Educação Escolar Indígena. **CADERNOS TEMÁTICOS EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.** 2008. Curitiba: SEED- PR.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Curriculum da Rede Estadual Paranaense.** Curitiba: SEED, 2021.

PATAXÓ, Arissana. **Prêmio Pipa Prize: a janela para a arte contemporânea brasileira.** 2013. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/arissana-pataxo/> Acesso em: 24 de abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 41.ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Critica: Primeiras aproximações.** 12.ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2021.

SOARES Lívia Késsia da Silva Rocha; Et. al. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços e retrocessos ao longo da história da educação.** Educação: pesquisa em linguagens, leitura e cultura. p. 125 a 138, 2021.

SOUZA, Oswaldo Braga de. **O que você precisa saber para entender a crise na Terra Indígena Yanomami.** Instituto Socioambiental. 2023. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/o-que-voce-precisa-saber-para-entender-crise-na-terra-indigena-yanomami> Acesso em 12 de mar de 2023.

TUKANO, Daiara. **Prêmio Pipa Prize: a janela para a arte contemporânea brasileira.** 2013.

Disponível em: <https://www.premiopipa.com/daiara-tukano/> Acesso em: 23 de abr. 2022.

TUKANO, Daiara. Apresentação do PowerPoint. Disponível em: file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/Portf%C3%B3lio%20-%20Daiara_fev22.pdf Acesso em: 24 de abril de 2022.

VIEIRA, G, S, O. Artesanato: Identidade e Trabalho. Tese (de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2014.

Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4583/5/Tese%20-%20Geruza%20Silva%20de%20Oliveira%20Vieira%20-%202014.pdf> Acesso em: 09 de fev. 2023.

WILMAR. Portal Kaingang. 2014. Disponível em: http://www.portalkaingang.org/index_quem.htm Acesso em: 09 de fev. 2023.

APÊNDICE

Questionário a ser respondido por técnico do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, (professores e equipe pedagógica da escola).

Nome completo:

Área de formação:

Titulação máxima:

Tempo de atuação na escola/sala de aula:

Tempo de atuação no cargo como técnico do NRE:

1. Como é feito a formação continuada em Arte para professores indígenas e não-indígenas que atuam, nas escolas indígenas, pertencentes a este Núcleo Regional de Educação de Pato Branco?
2. Ao se tratar de Arte, quais linguagens artísticas, são trabalhadas nas formações? (Música, dança, teatro, artes visuais, arte de modo interdisciplinar etc.)
3. Essas formações envolvem palestras/conversas com indígenas locais/regionais?
4. A formação continuada é ofertada de forma conjunta para professores indígenas e não-indígenas ou não? Explique.
5. Qual ou quais documentos são norteadores na formação continuada dos professores indígenas?
6. Para a formação continuada, dos professores de arte da educação indígena, quais são os documentos norteadores?
7. Quantos encontros são realizados durante o ano?
8. Há professor indígena ministrando aulas de arte e com formação específica na área de Arte?
9. Quanto a participação, por parte dos professores, esta é significativa?
10. Os professores – de Arte, preferencialmente participantes, já possuem conhecimentos sobre a arte indígena?
11. Eles indicam textos, artigos e tecem comentários sobre o conteúdo de arte, envolvendo a temática indígena nos livros didáticos?
12. Eles conhecem a Lei nº 11.645/2008? Qual a compreensão dos professores de arte em relação a essa lei?

13. A consideram relevante ou acham que é apenas um conteúdo a mais que deve ser trabalhado na escola?
14. Na formação continuada, em Arte dos professores das escolas indígenas, se preconiza conteúdos teóricos ou práticas que poderão ser utilizadas em sala de aula?
15. Há uma formação continuada específica para o professor de Arte, na perspectiva indígena? Em caso afirmativo, como ela está organizada?
16. Em relação ao ensino de Arte das escolas indígenas, há uma orientação ao professor em ensinar os conhecimentos culturais ou os conteúdos sistematizados?
17. Quanto a Equipe Multidisciplinar, seu conteúdo direcionado à cultura indígena, está estruturado em estudo do professor ou pode ser desenvolvido por meio de práticas em sala de aula?

ANEXOS



DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "A Formação Docente e o Ensino de Arte na Perspectiva da Arte Indígena Contemporânea" declaram estarem cientes com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da resolução 466/2012, 510/2016 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Local, ____ / ____ / ____ .

Ass: Pesquisador Responsável

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome:
Cargo:
Instituição:
Número de Telefone:

Ass: Responsável de outra instituição

Nome:
Cargo:
Instituição:
Número de Telefone



DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DO FIEL GUARDIÃO

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, o fiel guardião, de acordo com as atribuições legais, declara estar ciente do projeto de pesquisa intitulado “A Formação Docente e o Ensino de Arte na Perspectiva da Arte Indígena Contemporânea”, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos das Resoluções CONEP/CNS 466/2012, 510/2016 e suas complementares, em especial, sobre o acesso a banco de dados e/ou prontuários de pacientes e/ou participantes da pesquisa.

Florianópolis, _____ / _____ / _____.

Ass: Pesquisador Responsável

Assinatura: Fiel Guardião
Nome:
Inscrição Profissional:
Cargo:
Instituição:
Número de Telefone:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, Técnico (a) do Núcleo Regional de Educação, está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa de iniciação científica, de mestrado, intitulada A Formação Docente e o Ensino De Arte Na Perspectiva da Arte Indígena Contemporânea, que fará oficina e entrevista, tendo como objetivo Investigar a formação continuada do professor de arte, e suas consequências no ensino de arte ofertado na Educação Indígena, da Terra Indígena Mangueirinha no Paraná, relacionando-a com a produção artística contemporânea indígena nacional. Com objetivos específicos de:

Contextualizar a situação dos indígenas no Brasil na contemporaneidade, em especial a comunidade Kaingang da Terra Indígena Mangueirinha, Paraná.

Caracterizar como ocorre a formação continuada em Arte, orientada pelo Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, Paraná, para os professores de Arte da escola indígena da Terra Indígena Mangueirinha.

Analisar a produção artística indígena contemporânea, e suas dimensões cultural social, no sentido do protagonismo indígena e para a resistência do grupo cultural.

Identificar como a comunidade indígena Kaingang, compreende a produção artística contemporânea indígena nacional.

E com a questão central e norteadora: Como a formação continuada dos professores em Arte na comunidade Indígena Kaingang, da Terra Indígena Mangueirinha-PR, pode interferir na compreensão dessa comunidade sobre a produção artística indígena contemporânea nacional?

Serão previamente marcados a data e horário para a mediação, utilizando questionário, estas medidas serão realizadas no Colégio Estadual Indígena Kókoj Ty Han Já, localizado em Mangueirinha, Paraná. Também será realizado oficinas com atividade artística. Não é obrigatório participar da oficina e responder ao questionário proposto aos professores de arte, diretor e equipe pedagógica.

Você não terá despesas e nem será remunerado (a) pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão resarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos são: é possível cansaço por parte dos participantes, não concordar com as informações partes do conhecimento que será proposto e a mudanças na maneira de ver a Arte indígena Contemporânea.

Algumas atitudes serão tomadas para evitar os riscos como: será proporcionado intervalo regular durante a oferta da oficina, será permitido ir ao banheiro, tomar água sempre que o aluno considerar necessário. Os alunos terão liberdade para expressar o seu ponto de vista sobre o conteúdo abordado sem que haja imposição sobre uma “verdade cultural”, por parte da professora da oficina. Os participantes podem desistir da oficina a qualquer momento caso se sintam desconfortável ou incomodados com as atividades e conteúdos propostos.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão: produzir conhecimento de como ocorre a Formação Continuada de professores de arte da etnia Kaingang de Mangueirinha, Paraná, e possibilitar os alunos conhecer artistas indígenas contemporâneo.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores a estudante de mestrado Mariluci Ramos de Quadros Brasil, a professora responsável Orientadora: Profª Drª. Valéria Metroski de Alvarenga.

O (a) senhor (a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do nome.

Também, faz se necessário o preenchimento das opções que compõe o Consentimento para fotografias, vídeos e gravações a seguir.

Permito que sejam realizadas () fotografia, () filmagem ou () gravação de minha pessoa.

() sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz.

() Não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz.

() Autorizo a gravação mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz, para fins da pesquisa científica intitulada “A Formação Docente e o Ensino de Arte na Perspectiva da Arte Indígena Contemporânea”, e estou ciente que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser usados na pesquisa vindo a ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As () fotografias, () vídeos e () gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Quanto a divulgação dos resultados: comprometo-me e empenho-me na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: MARILUCI RAMOS DE QUADROS BRASIL

NÚMERO DO TELEFONE: (046) 9 9976-6069

ENDEREÇO: LINHA ALMEIDA, MANGUEIRINHA- PR

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP SH/UDESC
Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901

Fone: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conept@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos meus dados serão sigilosos. Eu comprehendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____ / ____ / ____ .

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, professor de Arte/orientador pedagógico/diretor, está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa de iniciação científica, de mestrado, intitulada A Formação Docente e o Ensino De Arte Na Perspectiva da Arte Indígena Contemporânea, que fará oficina e entrevista, tendo como objetivo Investigar a formação continuada do professor de arte, e suas consequências no ensino de arte ofertado na Educação Indígena, da Terra Indígena Mangueirinha no Paraná, relacionando-a com a produção artística contemporânea indígena nacional. Com objetivos específicos de:

Contextualizar a situação dos indígenas no Brasil na contemporaneidade, em especial a comunidade Kaingang da Terra Indígena Mangueirinha, Paraná.

Caracterizar como ocorre a formação continuada em Arte, orientada pelo Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, Paraná, para os professores de Arte da escola indígena da Terra Indígena Mangueirinha.

Analisar a produção artística indígena contemporânea, e suas dimensões cultural social, no sentido do protagonismo indígena e para a resistência do grupo cultural.

Identificar como a comunidade indígena Kaingang, comprehende a produção artística contemporânea indígena nacional.

E com a questão central e norteadora: Como a formação continuada dos professores em Arte na comunidade Indígena Kaingang, da Terra Indígena Mangueirinha-PR, pode interferir na compreensão dessa comunidade sobre a produção artística indígena contemporânea nacional?

Serão previamente marcados a data e horário para a mediação, utilizando questionário, estas medidas serão realizadas no Colégio Estadual Indígena Kókoj Ty Han Já, localizado em Mangueirinha, Paraná. Também será realizado oficinas com atividade artística. Não é obrigatório participar da oficina e responder ao questionário proposto aos professores de arte, diretor e equipe pedagógica.

Você não terá despesas e nem será remunerado (a) pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão resarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos são: é possível cansaço por parte dos participantes, não concordar com as informações partes do conhecimento que será proposto e a mudanças na maneira de ver a Arte indígena Contemporânea.

Algumas atitudes serão tomadas para evitar os riscos como: será proporcionado intervalo regular durante a oferta da oficina, será permitido ir ao banheiro, tomar água sempre que o aluno considerar necessário. Os alunos terão liberdade para expressar o seu ponto de vista sobre o conteúdo abordado sem que haja imposição sobre uma “verdade cultural”, por parte da professora da oficina. Os participantes podem desistir da oficina a qualquer momento caso se sintam desconfortável ou incomodados com as atividades e conteúdos propostos.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão: produzir conhecimento de como ocorre a Formação Continuada de professores de arte da etnia Kaingang de Mangueirinha, Paraná, e possibilitar os alunos conhecer artistas indígenas contemporâneo.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores a estudante de mestrado Mariluci Ramos de Quadros Brasil, a professora responsável Orientadora: Profª Drª. Valéria Metroski de Alvarenga.

O (a) senhor (a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do nome.

Também, faz se necessário o preenchimento das opções que compõe o Consentimento para fotografias, vídeos e gravações a seguir.

Permito que sejam realizadas () fotografia, () filmagem ou () gravação de minha pessoa.

() sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz.

() Não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz.

() Autorizo a gravação mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz, para fins da pesquisa científica intitulada “A Formação Docente e o Ensino de Arte na Perspectiva da Arte Indígena Contemporânea”, e estou ciente que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser usados na pesquisa vindo a ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As () fotografias, () vídeos e () gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Quanto a divulgação dos resultados: comprometo-me e empenho-me na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: MARILUCI RAMOS DE QUADROS BRASIL

NÚMERO DO TELEFONE: (046) 9 9976-6069

ENDEREÇO: LINHA ALMEIDA, MANGUEIRINHA- PR

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP SH/UDESC
Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901

Fone: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conept@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos meus dados serão sigilosos. Eu comprehendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____ / ____ / ____ .

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de iniciação científica, de mestrado, intitulada A Formação Docente e o Ensino De Arte Na Perspectiva da Arte Indígena Contemporânea, que fará oficina e entrevista, tendo como objetivo Investigar a formação continuada do professor de arte, e suas consequências no ensino de arte ofertado na Educação Indígena, da Terra Indígena Mangueirinha no Paraná, relacionando-a com a produção artística contemporânea indígena nacional. Com objetivos específicos de:

Contextualizar a situação dos indígenas no Brasil na contemporaneidade, em especial a comunidade Kaingang da Terra Indígena Mangueirinha, Paraná.

Caracterizar como ocorre a formação continuada em Arte, orientada pelo Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, Paraná, para os professores de Arte da escola indígena da Terra Indígena Mangueirinha.

Analisar a produção artística indígena contemporânea, e suas dimensões cultural social, no sentido do protagonismo indígena e para a resistência do grupo cultural.

Identificar como a comunidade indígena Kaingang, comprehende a produção artística contemporânea indígena nacional.

E com a questão central e norteadora: Como a formação continuada dos professores em Arte na comunidade Indígena Kaingang, da Terra Indígena Mangueirinha-PR, pode interferir na compreensão dessa comunidade sobre a produção artística indígena contemporânea nacional?

Serão previamente marcados a data e horário para a mediação, utilizando questionário, estas medidas serão realizadas no Colégio Estadual Indígena Kókoj Ty Han Já, localizado em Mangueirinha, Paraná. Também será realizado oficinas com atividade artística. Não é obrigatório participar da oficina e responder ao questionário.

Você não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão resarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos são: é possível cansaço por parte dos participantes, não concordar com as informações partes do conhecimento que será proposto e a mudanças na maneira de ver a Arte indígena Contemporânea.

Algumas atitudes serão tomadas para evitar os riscos como: será proporcionado intervalo regular durante a oferta da oficina, será permitido ir ao banheiro, tomar água sempre que o aluno considerar necessário. Os alunos terão liberdade para expressar o seu ponto de vista sobre o conteúdo abordado sem que haja imposição sobre uma “verdade cultural”, por parte da professora da oficina. Os participantes podem desistir da oficina a qualquer momento caso se sintam desconfortável ou incomodados com as atividades e conteúdos propostos.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão: produzir conhecimento de como ocorre a Formação Continuada de professores de arte da etnia Kaingang de Mangueirinha, Paraná, e possibilitar os alunos conhecer artistas indígenas contemporâneo.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores a estudante de mestrado Mariluci Ramos de Quadros Brasil, a professora responsável Orientadora: Profª Drª. Valéria Metroski de Alvarenga.

Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados para a produção de artigos técnicos e científicos. Sua privacidade será mantida através da não-identificação do nome.

Também, faz se necessário o preenchimento das opções que compõe o Consentimento para fotografias, vídeos e gravações a seguir.

Permito que sejam realizadas () fotografia, () filmagem ou () gravação de minha pessoa.

() sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz.

() Não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz.

() Autorizo a gravação mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz, para fins da pesquisa científica intitulada “A Formação Docente e o Ensino de Arte na Perspectiva da Arte Indígena Contemporânea”, e estou ciente que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser usados na pesquisa vindo a ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As () fotografias, () vídeos e () gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Quanto a divulgação dos resultados: comprometo-me e empenho-me na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada.

Este termo de assentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: MARILUCI RAMOS DE QUADROS BRASIL

NÚMERO DO TELEFONE: (046) 9 9976-6069

ENDEREÇO: LINHA ALMEIDA, MANGUEIRINHA- PR

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSP/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901

Fone: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conept@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____ / ____ / ____ .



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) seu (a) filho (a)/dependente está sendo convidado a participar de uma pesquisa de iniciação científica, de mestrado, intitulada A Formação Docente e o Ensino De Arte Na Perspectiva da Arte Indígena Contemporânea, que fará oficina e entrevista, tendo como objetivo Investigar a formação continuada do professor de arte, e suas consequências no ensino de arte ofertado na Educação Indígena, da Terra Indígena Mangueirinha no Paraná, relacionando-a com a produção artística contemporânea indígena nacional. Com objetivos específicos de:

Contextualizar a situação dos indígenas no Brasil na contemporaneidade, em especial a comunidade Kaingang da Terra Indígena Mangueirinha, Paraná.

Caracterizar como ocorre a formação continuada em Arte, orientada pelo Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, Paraná, para os professores de Arte da escola indígena da Terra Indígena Mangueirinha.

Analizar a produção artística indígena contemporânea, e suas dimensões cultural social, no sentido do protagonismo indígena e para a resistência do grupo cultural.

Identificar como a comunidade indígena Kaingang, compreende a produção artística contemporânea indígena nacional.

E com a questão central e norteadora: Como a formação continuada dos professores em Arte na comunidade Indígena Kaingang, da Terra Indígena Mangueirinha-PR, pode interferir na compreensão dessa comunidade sobre a produção artística indígena contemporânea nacional?

Serão previamente marcados a data e horário para a mediação, utilizando questionário, estas medidas serão realizadas no Colégio Estadual Indígena Kókoj Ty Han Já, localizado em Mangueirinha, Paraná. Também será realizado oficinas com atividade artística. Não é obrigatório participar da oficina e responder ao questionário.

O (a) seu filho (a)/dependente e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão resarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos são: é possível cansaço por parte dos participantes, não concordar com as informações partes do conhecimento que será proposto e a mudanças na maneira de ver a Arte indígena Contemporânea.

Algumas atitudes serão tomadas para evitar os riscos como: será proporcionado intervalo regular durante a oferta da oficina, será permitido ir ao banheiro, tomar água sempre que o aluno considerar necessário. Os alunos terão liberdade para expressar o seu ponto de vista sobre o conteúdo abordado sem que haja imposição sobre uma “verdade cultural”, por parte da professora da oficina. Os participantes podem desistir da oficina a qualquer momento caso se sintam desconfortável ou incomodados com as atividades e conteúdos propostos.

A identidade do (a) seu (a) filho (a)/dependente será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão: produzir conhecimento de como ocorre a Formação Continuada de professores de arte da etnia Kaingang de Mangueirinha, Paraná, e possibilitar os alunos conhecer artistas indígenas contemporâneo.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores a estudante de mestrado Mariluci Ramos de Quadros Brasil, a professora responsável Orientadora: Profª Drª. Valéria Metroski de Alvarenga.

O(a) senhor(a) poderá retirar o(a) seu(a) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados do(a) seu(a) filho(a)/dependente para a produção de artigos técnicos e científicos. A privacidade do(a) seu(a) filho(a)/dependente será mantida através da não-identificação do nome.

Também, faz se necessário o preenchimento das opções que compõe o Consentimento para fotografias, vídeos e gravações a seguir.

Permito que sejam realizadas () fotografia, () filmagem ou () gravação do meu filho(a)/dependente.

() sim, autorizo a gravação E/OU divulgação da imagem e/ou voz do meu filho(a)/dependente.

() Não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da imagem e/ou voz do meu filho(a)/dependente.

() Autorizo a gravação mas não a divulgação da imagem e/ou voz do meu filho(a)/dependente, para fins da pesquisa científica intitulada “A Formação Docente e o Ensino de Arte na Perspectiva da Arte Indígena Contemporânea”, e estou ciente que o material e informações obtidas relacionadas à meu filho(a)/dependente possam ser usados na pesquisa vindo a ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a sua pessoa não deve ser identificada por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As () fotografias, () vídeos e () gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Quanto a divulgação dos resultados: comprometo-me e empenho-me na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: MARILUCI RAMOS DE QUADROS BRASIL

NÚMERO DO TELEFONE: (046) 9 9976-6069

ENDEREÇO: LINHA ALMEIDA, MANGUEIRINHA- PR

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSPH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901

Fone: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conept@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a respeito do meu(minha) filho(a)/dependente serão sigilosos. Eu comprehendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em meu(minha) filho(a)/dependente, e que fui informado que posso retirar meu(minha) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ___/___/___ .

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE ARTE NA PERSPECTIVA DA ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA

Pesquisador: MARILUCI RAMOS DE QUADROS BRASIL

Versão: 5

CAAE: 59792922.4.0000.0118

Instituição Proponente: Centro de Artes

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 065000/2022

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto A FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE ARTE NA PERSPECTIVA DA ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA que tem como pesquisador responsável MARILUCI RAMOS DE QUADROS BRASIL, foi recebido para análise ética no CEP CONEP em 20/06/2022 às 12:26.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF **Município:** BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conept@saude.gov.br



Fundação Nacional do Índio
PROTOCOLO DIGITAL - RECIBO DA SOLICITAÇÃO
Nº 000173.0008311/2023

DADOS DO SOLICITANTE

Nome: MARILUCI RAMOS DE QUADROS BRASIL

E-mail: *****@*****.**m **CPF:** ***.794.239-**

DADOS DA SOLICITAÇÃO

Número da Solicitação: 000173.0008311/2023

Tipo da Solicitação: Protocolar documentos junto à Funai

Informações Complementares: Não há

Número do Processo Informado Pelo Solicitante: Não há

Data e Hora de Encaminhamento: 19/01/2023 às 22:48

DOCUMENTAÇÃO PRINCIPAL

Tipo do Documento	Nome do Arquivo
Requerimento	REQUERIMENTO.pdf

DOCUMENTAÇÃO COMPLEMENTAR (Preenchimento Opcional)

Descrição do Documento	Nome do Arquivo
Carta de apresentação	CARTA DE APRESENTACAO DEACADEMICO-1_assinado.pdf
Comprovante de matrícula	comprovante matrícula.pdf
Projeto	projeto FUNAI.pdf
Currículo	curriculo.pdf
RG	RG.pdf
CPF	CPF.pdf
Atestado	Atestado para Funai.pdf
Comprovante de vacinação	Comprovante de Vacinação.pdf
Carta	Carta de solicitação para Funai.pdf

Sua solicitação poderá ter a documentação conferida, antes de ser tramitada para a unidade responsável. Em até 24h, a partir do envio, verifique o recebimento de e-mail contendo o Número Único de Protocolo (NUP) e orientações para o acompanhamento.

O presente documento regista as informações inseridas no Portal de Serviços do Governo Federal (<https://www.gov.br/protocolodigital>)

Parecer de mérito científico para entrada de pesquisadora em Terras Indígenas

Trata-se de parecer de mérito científico sobre a pesquisa *A Formação Docente e o Ensino de Arte na perspectiva da Arte Indígena contemporânea*, desenvolvida por Mariluci Ramos de Quadros Brasil no Mestrado do Programa Profartes (UDESC) e que visa realizar entrevistas com educadores e oficina com alunos da comunidade Indígena Kaingang, da Terra Indígena Mangueirinha-PR. A pesquisa tem por objetivo discutir como a formação continuada dos professores em Arte na referida comunidade pode interferir na compreensão dessa comunidade sobre a produção artística indígena contemporânea no Brasil e averiguar se esta produção vem sendo objeto de debate em sala de aula. Mais especificamente, pretende analisar se a formação continuada fornece elementos de compreensão das transformações culturais recentes da prática de artistas de diferentes etnias indígenas, atuantes no circuito brasileiro das artes. Destaque-se que a proponente foi professora de arte no Colégio Indígena Kókoj Ty Han Já, de Mangueirinha – PR, de 2009 até 2019, e seu desejo de pesquisar a arte no contexto indígena fundamenta-se em sua familiaridade com o tema.

A pesquisa é de caráter qualitativo e prevê a realização de entrevistas com a Técnica do Núcleo Regional de Educação, responsável pela Educação Indígena da Regional de Pato Branco, com a Equipe Pedagógica (diretor e pedagogo) e com os professores de Arte do Colégio Indígena Kókoj Ty Han Já, no intuito de observar como ocorre o ensino de arte nesta escola. Também há a previsão de oferecimento de uma Oficina de 10 horas-aula com os alunos do referido colégio sobre Arte Indígena Contemporânea, com a apresentação e discussão de trabalhos dos artistas Jaider Esbell, Arrisana Pataxó, Denilson Baniwa, Daiara Tucano e Vera Kaingag.

O levantamento e a coleta de dados serão realizados por meio de observação indireta, entrevistas e análise de relatos coletados junto aos entrevistados. A entrevista contará com roteiro adaptado para cada entrevistado, de acordo com seu contexto. Os dados secundários serão obtidos por meio de levantamento bibliográfico, com consulta a materiais das áreas de Educação, Cultura indígena Kaingang, Arte Contemporânea, Arte Indígena, Arte Indígena Contemporânea e História.

Sobre a gestão e compartilhamento dos dados com os interessados, a pesquisadora informa que entregará uma cópia impressa da dissertação finalizada na escola e enviará uma cópia virtual para a professora e a técnica do núcleo. Também almeja realizar uma reunião com a comunidade indígena para fazer uma apresentação oral da pesquisa.

Pelo exposto, considero que a necessidade de entrada em Terras Indígenas, pela pesquisadora, está bem fundamentada e sou favorável à sua realização.