

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS – CESP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

THAINARA PASSOS PINHEIRO

**ARTE INDÍGENA: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO PARA ALUNOS SATERÉ-
MAWÉ NA ESCOLA MUNICIPAL “MÉRCIA CARDOSO COIMBRA”**

Parintins - AM

2023

THAINARA PASSOS PINHEIRO

**ARTE INDÍGENA: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO PARA ALUNOS SATERÉ-
MAWÉ NA ESCOLA MUNICIPAL “MÉRCIA CARDOSO COIMBRA”**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade do Estado do Amazonas – UEA, para a
obtenção do grau de Licenciado (a) em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Georgina Terezinha Brito de Vasconcelos.

Parintins - AM

2023

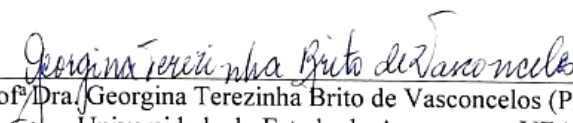
THAINARA PASSOS PINHEIRO

**ARTE INDÍGENA: UMA PERSPECTIVA DE ENSINO PARA ALUNOS SATERÉ-
MAWÉ NA ESCOLA MUNICIPAL “MÉRCIA CARDOSO COIMBRA”**

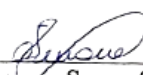
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade do Estado do Amazonas – UEA, para a
obtenção do grau de Licenciado (a) em Pedagogia.

Aprovado em: 12/09/2023

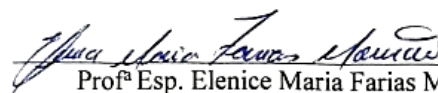
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª Dra. Georgina Terezinha Brito de Vasconcelos (Presidente)
Universidade do Estado do Amazonas – UEA



Prof^ª Dra. Simone Souza Silva (Membro)
Universidade do Estado do Amazonas – UEA



Prof^ª Esp. Elenice Maria Farias Mourão (Membro)
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Dedico aos meus pais, Ricardo Pinheiro e Nádia Passos.

A minha avó Materna, Mirian Belém Passos.

A minha avó Paterna, Raimunda Pinheiro (in memória).

Aos meus amigos.

A todos os alunos indígenas em todos os níveis da Educação.

Aos professores de todos os níveis da Educação.

AGRADECIMENTOS

*Ao chegar até aqui, percebo o quanto se fez belo meu caminho. Tenho muitas razões para agradecer e a quem agradecer. Minha trajetória de vida foi marcada por muitas dificuldades, onde tive que aprender a amadurecer muito cedo para enfrentar as adversidades. Nesse caminho, **Deus** supriu todas as minhas necessidades e colocou pessoas incríveis para me ajudar a vencer os obstáculos da vida. Minha gratidão, primeiramente, é a Deus por ter me sustentando nos dias de aflição e angústia, ter me permitido entrar em uma universidade pública e trilhar o meu caminho até aqui.*

*Minha gratidão à minha mãe, **Nádia Pinheiro** por ter feito muitas renúncias na vida para me criar e me tornar uma mulher forte e vitoriosa.*

*Agradeço ao meu pai, **Ricardo Pinheiro**, por todo o incentivo para que eu pudesse concluir minha formação.*

*À minha avó materna, **Mirian Belém**, que sempre foi referência na minha vida. Ela esteve ao meu lado e me consolou quando eu precisei. Sou muito grata a ela por sempre ter acreditado em mim. Hoje, me sinto realizada por ver seu sonho se realizar em mim.*

*À minha avó Paterna, **Raimunda Pinheiro** (in memória). Fez parte da minha criação e ajudou no meu processo de alfabetização. Ensinou-me os valores morais que uma pessoa deve carregar consigo. Serei eternamente grata.*

*Ao meu companheiro de Vida, **Leonam Azevedo**, por ter sido meu alicerce nos momentos de fragilidade e dificuldades, e por sempre me apoiar em toda minha trajetória acadêmica.*

*Ao meu amigo **Winglis Texeira**, por me apoiar e sempre acreditar no meu potencial, e por ter vivenciado ao meu lado momentos maravilhosos de descontração e produção acadêmica.*

*À minha prima e amiga **Elisa Belém Passos**, que vivenciou ao meu lado todos os momentos dentro da universidade. Foi essencial para que os dias fossem mais leves e felizes. Gratidão por sempre ter despertado o melhor de mim.*

*Aos meus amigos **Thiago Silva** e **Genildo Pereira**, por todas as trocas de conhecimento e experiências de vida que foram essenciais durante o nosso tempo juntos na universidade.*

*À minha família de Criação, **Debora Nunes**, **Eliel Gama**, **Karen Nunes**, **Cassia Nunes** e **Eliwelton Nunes**, que me acolheram em momentos difíceis da vida e foram essenciais para que hoje esteja concluindo este curso.*

À Vânia Azevedo, por ter sido uma das pessoas que mais me incentivou e ajudou em minha formação acadêmica.

*À minha orientadora, **Prof.^a Dra. Georgina Terezinha Brito de Vasconcelos**, por me orientar na construção desse trabalho.*

*Aos meus **professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia**, por contribuírem na minha formação profissional e pessoal me permitindo refletir sobre diferentes questões do âmbito educacional por meio de suas aulas.*

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram durante a minha trajetória acadêmica.

*Todos os povos originários cantam, dançam, pintam,
desenham, esculpem, faz tudo isso que o ocidente atribuiu a
uma categoria de gente, que são artistas.
(Ailton Krenak, 2019).*

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar de que maneira a arte indígena Sateré-Mawé é trabalhada com alunos indígenas no 3º ano do Ensino Fundamental I em uma Escola Municipal na cidade de Parintins/AM. Inicialmente, buscou-se conhecer as perspectivas teóricas sobre o ensino das Artes, em seguida, observar se o ensino de artes na escola atende às necessidades de conhecimento artístico dos alunos indígenas, bem como se contribui para o fortalecimento da cultura indígena. Por fim, analisou-se como o professor insere a arte indígena como conteúdo a ser trabalhado na disciplina de Artes. O estudo é fundamentado em autores como Ferraz e Fusari (1993), Barbosa (2020), Mazzamati (2020) e Minayo (2001). A pesquisa foi desenvolvida a partir da pesquisa qualitativa, com apoio de abordagem dialética. Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada e observação participante. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para o ensino de Artes numa perspectiva cultural indígena, esta que apresenta uma diversidade de saberes e conhecimentos dos povos ancestrais, que contribuíram e contribuem para a formação da identidade dos povos originários.

Palavras-chave: Arte Indígena. Sateré-Mawé. Ensino de Artes. Cultura. Povos Ancestrais.

ABSTRACT

This research aims to investigate how Sateré-Mawé indigenous art is worked with indigenous students in the 3rd year of Elementary School I at a Municipal School in the city of Parintins/AM. Initially, we sought to understand the theoretical perspectives on arts teaching, then observe whether arts teaching at school meets the artistic knowledge needs of indigenous students, as well as whether it contributes to the strengthening of indigenous culture. Finally, it was analyzed how the teacher inserts indigenous art as content to be worked on in the arts discipline. The study is based on authors such as Ferraz and Fusari (1993), Barbosa (2020), Mazzamati (2005) and Minayo (2001). The research was developed within the qualitative approach, having as methodology the dialectic. For data collection, semi-structured interviews and participant observation were used. It is hoped that the results of this research can contribute to the teaching of arts from an indigenous cultural perspective, which presents a diversity of knowledge and knowledge of ancestral peoples, which contributed and continues to contribute to the formation of the identity of original peoples.

Keywords: Indigenous Art. Sateré-Mawé. Arts Teaching. Culture. Ancestral Peoples.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo investigar cómo se trabaja el arte indígena Sateré-Mawé con estudiantes indígenas del 3er año de la Escuela Primaria I en una Escuela Municipal de la ciudad de Parintins/AM. Inicialmente se buscó conocer las perspectivas teóricas sobre la enseñanza de las artes, para luego observar si la enseñanza de las artes en la escuela satisface las necesidades de conocimientos artísticos de los estudiantes indígenas, así como si contribuye al fortalecimiento de la cultura indígena. Finalmente, se analizó cómo el docente inserta el arte indígena como contenido a trabajar en la disciplina artística. El estudio se basa en autores como Ferraz y Fusari (1993), Barbosa (2020), Mazzamati (2005) y Minayo (2001). La investigación se desarrolló dentro del enfoque cualitativo, teniendo como metodología la dialéctica. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observación participante. Se espera que los resultados de esta investigación puedan contribuir a la enseñanza de las artes en una perspectiva cultural indígena, que presente una diversidad de saberes y saberes de los pueblos ancestrales, quienes contribuyeron y contribuyen a la formación de la identidad de los pueblos originarios.

Palabras clave: Arte Indígena. Sateré-Mawé. Enseñanza de las Artes. Cultura. Pueblos Ancestrales.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Perspectiva dos professores sobre o Ensino de Arte na escola.	54
Quadro 02 – A Formação e capacitação para a prática docente no Ensino de Arte.....	56
Quadro 03 – O ensino de arte na escola.	57
Quadro 04 – A arte indígena nas aulas de Arte.....	59
Quadro 05 – A importância do fortalecimento da cultura indígena.	60
Quadro 06 – O conceito de arte na perspectiva de alunos indígenas.	63
Quadro 07 – Concepções da arte indígena atribuídas por alunos indígenas.	64
Quadro 08 – O interesse dos alunos indígenas pelas aulas de arte.	65
Quadro 09 – O trabalho realizado por crianças indígenas nas aulas de arte.	66
Quadro 10 – O trabalho do professor na perspectiva de estudantes indígenas sobre o ensino de arte.	67
Quadro 11 – A pretensão dos estudantes indígenas para realização de atividades de arte.	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Apresentação dos elementos constituintes na arte indígena.	46
Figura 02 – Alunos produzindo desenho com traços indígenas.	47
Figura 03 – Alunos colorindo desenhos com traçados indígenas.....	47
Figura 04 – Estudantes realizando atividade de tecelagem.	48
Figura 05 – Crianças em oficina de teçumes.....	49
Figura 06 – Aluno fazendo um colar de teçumes.	49
Figura 07 – Aluno indígena fazendo pintura de grafismo na madeira.	51
Figura 08 – Pintura de grafismo em utensílio de barro.	51
Figura 09 – Estudante fazendo pinturas de grafismo em um copo de barro.	52
Figura 10 – Oficina de grafismos com pinturas corporais.	52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO	15
1.1 Concepções gerais sobre arte.....	15
1.2 O processo histórico da Arte no Brasil.....	19
1.3 Conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir do Ensino de Arte pressupostos pela BNCC	23
1.4 O trabalho docente e o Ensino de Arte	26
1.5 A atuação e os desafios do Professor no Ensino de Arte	27
1.6 Lutas e resistências dos povos originários: desafios e novas perspectivas acerca da consolidação da educação indígena.....	32
1.7 O Ensino de Arte numa perspectiva cultural indígena	36
CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO	42
CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	45
3.1 Análise da aplicação da oficina	45
3.2 Perspectivas e possibilidades dos professores no ensino da Arte em sala de aula.....	54
3.3 Vozes infantis: perspectivas e possibilidades de alunos indígenas Sateré-Mawé nas aulas de Arte.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS	72
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecimento.....	76

INTRODUÇÃO

Por séculos existe uma luta constante dos povos originários em reivindicar o que sempre foi seu por direito, desde a demarcação de suas terras, melhores condições de vida, e a resistência em manter viva sua cultura. Uma das formas dos povos indígenas manterem viva essa cultura é por meio da arte. É por meio das criações artísticas que se faz necessário o professor encontrar alternativas e metodologias para explorar o potencial artístico dos alunos, fazendo assim uma relação das Artes Indígena com o Ensino de Arte para o fortalecimento de culturas que divergem, mas que se integram.

Diante do exposto, o trabalho intitulado “Arte Indígena: uma perspectiva de ensino para alunos Sateré-Mawé na Escola Municipal Mércia Cardoso Coimbra”, buscou investigar de que maneira a arte indígena Sateré-Mawé é trabalhada com alunos indígenas no 3º ano do Ensino Fundamental I em uma Escola Municipal na cidade de Parintins/Am. O interesse por esse estudo surgiu a partir das vivências e experiências obtidas durante a participação nos Estágios II e III, em que foi possível conhecer a história de vida de alguns estudantes indígenas da etnia Sateré-Mawé. Estas, expressaram seu modo de vida e suas dificuldades por meio de desenho, demonstrando além dos problemas relatados, grandes habilidades artísticas que nem sempre eram percebidas pelos professores das turmas.

Tal fato chamou a atenção e trouxe inquietações pois foram muitos fatores observados, uns positivos, outros negativos, que me pareceram extremamente importantes, me impulsionando a pesquisar, conhecer e vivenciar. Diante das inquietações surge o seguinte questionamento: De que maneira a arte indígena Sateré-Mawé é trabalhada com alunos indígenas no 3º ano do Ensino Fundamental I em uma Escola Municipal na cidade de Parintins-AM?

Para responder ao problema da pesquisa, traçamos os seguintes objetivos específicos: conhecer as perspectivas teóricas sobre o ensino das artes; observar se o ensino de artes na escola atende as necessidades de conhecimento artístico dos alunos indígenas e se contribui para o fortalecimento da cultura indígena; e analisar como o professor insere a arte indígena como conteúdo a ser trabalhado na disciplina de Artes.

O aporte teórico é formado por autores, como Ferraz e Fusari (1993), Barbosa (2020) e Mazzamati (2005), Minayo (2001), dentre outros que fundamentaram esta pesquisa. O presente trabalho está dividido em três capítulos interdependentes. No primeiro capítulo trazemos o referencial teórico que aborda questões, como: concepções gerais sobre arte, o processo histórico da arte no Brasil, conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir do

ensino de arte pressupostos pela BNCC. O trabalho docente e o ensino de arte se interligam à atuação e os desafios do professor no ensino de arte, lutas e resistência dos povos originários e o ensino de arte numa perspectiva cultural indígena.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico que direciona a pesquisa e no terceiro capítulo trata da análise e discussão de resultados obtidos por meio da coleta de dados. Espera-se que o resultado desta pesquisa possa contribuir para o ensino de artes numa perspectiva cultural indígena, pois a cultura indígena apresenta uma diversidade de saberes e conhecimentos dos povos ancestrais, que contribuíram e contribuem para a formação da identidade dos povos originários.

Portanto, é importante dar visibilidade a essa temática para que a sociedade possa conhecer e compreender que os povos indígenas desempenharam por muito tempo um papel crucial na história do nosso país. O amplo conhecimento tradicional e suas conexões com a natureza criaram ao longo do tempo as mais diversificadas expressões artísticas que constituem a nossa identidade cultural brasileira.

CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Concepções gerais sobre arte

A arte é a prova mais contundente da trajetória do homem desde o período pré-histórico, ao qual ele relatou sua existência através de desenhos, pinturas nas paredes das cavernas, e ao esculpir objetos domésticos. E através dessas manifestações artísticas que o ser humano começou a exprimir seus anseios, desejos, emoções e sua personalidade.

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício e, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos (Brasil, 1997, p. 21).

Desta forma, pode-se afirmar que a partir das múltiplas relações que o homem buscou e vivenciou com sua natureza, este realizou transformações, descobertas e invenções para seu desenvolvimento no espaço natural. É por meio da arte que conhecemos as mais variadas expressões humanas e que tem sido usada para representar as mais diversificadas culturas, desde os primórdios se estendendo até os dias atuais. Ferraz e Fusari (1993, p. 103) ressaltam que:

A arte é uma das mais inquietantes e eloquentes produções do homem. Arte como técnica, lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, genialidade, comunicação, expressão, são variantes do conhecimento arte que fazem parte de nosso universo conceitual, estreitamente ligado ao sentimento de humanidade.

Nessa perspectiva, as autoras retratam a arte em seus mais diferentes conceitos e ações. Na vida do ser humano, entende-se que a arte é vida e é movida por sentimentos que se externalizam criando formas e significados. Barbosa (2020) afirma que a Arte é descoberta, e através dela o indivíduo é capaz de compreender e transformar sua realidade.

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras (Barbosa, 2005, p. 4).

Nota-se que a arte é imprescindível na vida dos seres humanos, tendo em vista que muitas são as capacidades que ela amplia e auxilia no desenvolvimento integral dos homens. Pode-se afirmar que arte deve ser uma temática mais discutida e reconhecida como elemento fundamental em nossas vidas.

Um dos pioneiros filósofos do estudo da Arte foi Morris Weitz como cita Ramme (2009). Este filósofo considerou a Arte em sua pluralidade, em formas artísticas, ou seja, o conceito de arte não se limita apenas a um único significado. Weitz (2007), enfatiza sobre as inúmeras definições que sugeriram para conceituar “arte” e nenhuma foi capaz e bem-sucedida ao definir a essência da Arte. Este autor enfatiza que é impossível descobrir ou definir o conceito da Arte.

Pretendo mostrar que nunca irá aparecer uma teoria – no sentido clássico exigido – em estética e que, como filósofos, faríamos melhor em substituir a questão ‘Qual é a natureza da arte? Por outra, cujas respostas nos darão toda a compreensão das artes que é possível ter (Weitz, 2007, p. 61).

Em sua visão não existe uma teoria capaz de explicar a arte em um único conceito. Mesmo que se compreenda o que seja arte, não se pode defini-la, pois, a compreensão se faz de forma subjetiva em que cada ser humano detém de uma visão ou maneira de conceber o que é a arte.

Weitz (2007) chama a atenção sobre os conceitos que muitos construíram acerca da Arte, principalmente quando se expressa “obra de arte”. O fato é que a arte na Antiguidade, por muito tempo foi considerada como emissora de mensagens morais ou sociopolíticas que tinha por objetivo a busca pela estética e a exaltação do bom gosto. Era considerado esplendoroso todo o produto artístico produzido por engenhosos da época que desenvolviam habilidades sofisticadas destinadas aos nobres que apreciavam tais obras desenvolvidas com muita técnica e vistas como perfeição.

É importante frisar que tais elementos artísticos eram destinados a uma classe de aristocráticos que posteriormente foram concebidos como nobres burgueses, consolidando então a cultura erudita. “Essa classe elitizada cria conceitos próprios de cultura, o que poderíamos chamar de erudição, que estaria ligada a um entendimento mais complexo e especializado de técnicas relativas a tudo que está adstrito a essa classe social” (Sanchez, 1999, p. 33). Este modelo de arte perpetuou até os dias atuais, porém com novos elementos, mas mantendo requintes de técnicas aperfeiçoadas que seguem padrões dos resquícios deixados por esse tipo de cultura artística.

Platão e Aristóteles foram dois pensadores da história da filosofia antiga que possuíam conceitos antagônicos sobre a arte. Salles (2019, p. 52) retrata as visões divergente dos autores evidenciando que:

Platão tentou classificar as artes de várias maneiras. A primeira delas leva em conta as diferentes artes relacionadas com as coisas reais, os usos que dela se utilizam, como a caça, ou no sentido de imitá-las, como a pintura, ou ainda com as que produzem coisas, como a arquitetura. Essa divisão tripartite das artes foi bastante importante nos tempos antigos, classificando as artes que fazem uso da realidade, as que produzem uma nova realidade e as que imitam a realidade. Ainda assim, Platão desprezou as artes que fazem uso das coisas, dando maior importância para as outras duas categorias das artes, as que produzem e aquelas que imitam, ou seja, as artes 'produtivas' e as artes 'imitativas'.

Diante desta colocação, entende-se que Platão julgava a arte como imitação, e era contra a criação de algo que não condizia com a realidade. Um exemplo são os contos de fadas que muitas vezes passam a ideia de que sempre existirá um final feliz. Platão acreditava que essas criações enganosas afastavam o homem do que era belo e real. Sob outra perspectiva, na visão de Aristóteles, conforme Salles (2019), a arte está na essência do ser humano, ou seja, já faz parte de sua natureza, sendo assim, entende que o belo não pode ser desligado do homem.

Considerando a capacidade que o ser humano possui em externalizar as mais distintas manifestações intelectuais em sua natureza, a arte possui uma grande importância na vida do ser humano, pois é através desta que o homem possui a capacidade de expressar suas intenções. Para Vygotsky *apud* Silva (2004, p.7):

A arte sempre implica transformação, e enfatiza o seu sentido social ao escrever que "A arte é o social em nós [...]; quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem, com isso, deixar de continuar social". O contato de cada indivíduo com uma música, um poema ou um quadro implica uma apreciação que envolve aspectos cognitivos, afetivos e sociais a partir de seus referenciais histórico-culturais.

Entende-se que a ideia do autor sobre a arte está na essência do ser humano, e esta pode ser percebida ou contemplada de forma subjetiva. Diante desta percepção a arte age de forma transformadora, pois é por meio desta que se estabelecem as mais variadas expressões interculturais que o indivíduo pode conhecer, exprimir e assim mudar seu olhar sobre o mundo e a cultura do outro.

De acordo com Souza e Bulhões, (2015), ao longo dos anos, o conceito sobre a arte foi se modificando e ganhando novas roupagens devido às mudanças na sociedade pós-moderna ocasionando diferentes conceitos artísticos. Na obra de Mazzamati (2012), o autor retrata os

movimentos escolanovistas que tinha como objetivo tornar a arte uma disciplina escolar, pois acreditava que ela tinha um papel importante na formação integral do ser humano.

Segundo Ferraz e Fusari (1993), a arte pode contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos estudantes no que se refere à produção e apreciação artísticas, “porém o conceito de arte tem sido objeto das mais diferentes interpretações: arte como técnica, materiais artísticos, lazer, processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, expressão, linguagem, comunicação” (Ferraz; Fusari, 1993, p. 22).

Para estas autoras a arte tem como função “auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, e atende a essa mobilidade conceitual, é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir” (Ibidem, p. 22). Podemos compreender que a arte não se resume apenas a um único conceito, pois ela se diversifica nas mais diferentes ações do homem no tempo. Ferraz e Fusari (1993, p. 23) conceituam que a Arte é:

[...] representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação; é conhecimento do mundo; é, também expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem- mundo.

Desta forma, a arte é o movimento do homem no mundo em sua capacidade de conhecer, criar, expressar, refletir, por meio do que já existe ou viera existir. Este conceito pode ser considerado a partir de cada ação humana em realizar algo como cantar, pensar, brincar, sentir. Tudo isto pode ser considerado arte.

Para muitos povos a arte é um elemento importante de expressão cultural e resistência. Os povos indígenas, por exemplo, expressam sua cultura através das mais diversificadas criações simbólicas que fazem parte do seu modo de vida (Kuĩ; Araujo, 2022). Para a compreensão do que a arte pode representar para estes povos, recorremos a Ribeiro (1980, p. 258) que diz que “a arte, melhor que qualquer outro aspecto da cultura, exprime a experiência do povo que a produziu e somente dentro de sua configuração cultural ela pode ser plenamente compreendida e apreciada”.

A arte, dessa forma, se configura como um elemento usado para representar a cultura de um determinado povo. Esta só pode ser compreendida através de quem faz parte desse meio cultural. Desse modo, relacionamos estas questões aos povos indígenas, pois eles criam vários elementos que consideramos obras de arte. Muitas vezes temos um olhar apenas estético dessas criações, mas para eles estes elementos possuem significados importantes que fazem parte da

sua história ancestral e, somente eles conseguem compreender a importância e a veracidade de suas criações artísticas.

1.2 O processo histórico da Arte no Brasil

Ao desembarcarem no Brasil, os portugueses trouxeram consigo sua cultura lusitana e totalmente eurocêntrica como forma de expansão da cultura de Portugal. “Os portugueses, assim como toda a Europa, tinham seus valores morais, sociais, jurídicos e, por conseguinte, culturais, baseados nos dogmas da Igreja católica que detinha extremo poder sobre os rumos das coisas” (Sanches, 1999, p. 41). Logo, qualquer manifestação artística e cultural contraditória a este preceito era posta ao julgo dos que compunham a cultura dos colonos.

Embora soubessem da riqueza cultural diversificada dos povos originários que já habitavam terras brasileiras, saberes, crenças, danças, músicas etc., foram ignorados pela cultura lusitana que não via povos indígenas como civilização, por isso a negação quanto a essa riquíssima cultura que ao longo da história foi se desfazendo. Esse desprezo pela cultura e sobretudo à arte indígena se perpetuou por muitos anos, dando margem ao domínio do compartilhamento das artes elitistas de colonos que cultivavam apenas aquilo que achavam importante e essencial de ser ensinado às crianças nas primeiras escolas do Brasil.

Essa exclusão cultural ficou enraizada em muitos currículos escolares do passado que desvalorizaram toda essa miscigenação na formação do povo brasileiro, dando ênfase exclusivamente ao domínio do homem português sobre os nativos da terra *brasilis*. De acordo com Mazzamati (2012), com a chegada da família real portuguesa, a arte se implementou no século XIX, com a transferência do império luso para a capital do Rio de Janeiro e assim instituíram a arte de acordo com os modelos europeus, a qual se perpetuou a mais de um século.

Suas divisões corresponderam aos grandes estilos artísticos implementados no país, conforme enfatiza Coutinho (1972, p. 33) “a evolução das formas estéticas no Brasil corporificou-se nos seguintes estilos: Barroquismo, Neoclassicismo, Arcadismo, Romantismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Impressionismo, Modernismo”. Com a chegada dos portugueses, as tendências da arte europeia passaram a ser introduzidas em terras brasileiras. Ao longo dos anos, diferentes tendências artísticas prevaleceram, acompanhando as referências históricas de cada momento.

Após o advento da República, como reflexo de importantes mudanças internacionais no campo da arte, novas visões e tendências culturais afloraram também no Brasil, inclusive na área de Educação e, portanto, no

ensino de Arte. Entretanto, não obstante os períodos de “avanço” ou de “reco” nos paradigmas pedagógicos, em consonância com momentos específicos de nossa História, nunca se chegou realmente a uma total ruptura com modelos externos (Mazzamati, 2012, p. 31).

Com o declínio da monarquia, o Brasil deixa de ser colônia portuguesa e se torna uma nação independente. Assim novas culturas começam a aflorar e movimentos idealistas surgem para transformar o campo da Arte principalmente se tratando do ensino e educação. Apesar dos avanços e retrocessos no campo da arte no Brasil, em sua história ainda existem resquícios externalizados de outras sociedades.

Depois de um ano a qual o Brasil deixou de ser colônia portuguesa em 1816, conforme Mazzamati (2012), instalou-se o ensino de Arte sob a responsabilidade da missão Artística Francesa a qual era liderada por um grupo de artistas e por meio destes foi criada a Academia Imperial de Belas-Artes que era responsável pela

Organização de exposições, concursos e prêmios, conservação do patrimônio, criação de pinacotecas e coleções, e a Escola de Ciências, Artes e Ofícios, que tinha a função de formar artistas para as chamadas belas-artes e artífices, artesãos especializados, para as atividades industriais (Mazzamati, 2012, p. 33).

Diante deste fato, entende-se que o objetivo da academia era ensinar os aprendizes de acordo com regras pré-estabelecidas que seguiam padrões estéticos do que se considerava belo e perfeito. Entretanto pode-se observar que os organizadores que ocupavam a academia de arte e mediavam o ensino não eram brasileiros. No Brasil, a Arte era mais voltada para elite, ou seja, a classe alta da sociedade que possuía grande poder aquisitivo, a arte era visivelmente caracterizada a partir de um olhar europeu que não condizia com realidade da cultura Brasileira. O fato é que os franceses desprezam o estilo da arte barroca que era adotada pelos brasileiros pois eles consideram a arte apenas no modelo neoclássico. Barbosa (2006, p. 19) ressalta que:

Aqui chegando, a Missão Francesa já encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obra de artistas humildes. Enfim, uma arte de traços originais que podemos designar como barroco brasileiro. Nossos artistas, todos de origem popular mestiços em sua maioria, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora como realizaram uma arte que já poderíamos considerar como brasileira.

Revela-se então a discriminação da missão francesa em negligenciar o que encontrou quando chegou em solo brasileiro, desconsiderando o fato de que o país já tinha um estilo de

Arte que seria predominantemente brasileiro. Dessa forma, tinha uma postura excludente e julgadora em relação ao estilo de arte já estabelecido no país, dando ênfase e destaque à arte barroca que foi adotada.

Apenas no ano de 1922, conforme Mazzamati (2005) a Arte começa a ganhar novas roupagens. Transformações significativas aconteceram neste período que também ocasionou mudanças no panorama cultural brasileiro. Novos estudiosos e artistas surgem com uma visão contemporânea sobre a arte com evento intitulado como Semana de Arte Moderna e surgem novas perspectivas.

A semana de Arte moderna ampliou as possibilidades para o desenvolvimento do ensino de Arte no Brasil, num momento em que as ideias regradadas da academia e, portanto, sua forma de ensinar, não combinavam mais com a difusão do Modernismo (Mazzamati, 2005, p. 39).

Este evento tornou-se um marco histórico para aquele momento, visto que nesta semana foram desenvolvidas várias apresentações em que os artistas tiveram a oportunidade de se expressar livremente por meio de músicas, da pintura, da literatura entre outras. Com os avanços no desenvolvimento industrial, a academia de Belas Artes não tinha como ensinar por meio de seus pensamentos tradicionalistas e técnicos em uma nova era da modernidade em que as tecnologias estavam surgindo a todo momento e estes ensinamentos não condiziam com a realidade do momento.

A Partir do Governo de Getúlio Vargas em 1930, Mazzamati (2005) relata as reformas que aconteceram no campo educativo onde foram introduzidas políticas públicas inovadoras com o objetivo de propor aos cidadãos um ensino obrigatório e gratuito que atendesse às camadas mais vulneráveis da sociedade. Vale ressaltar que neste período marcado por influências do movimento escolanovista, surgiu um movimento que intensificou estas mudanças.

Nessa época que se faz presente no Brasil a influência da Escola Nova, movimento introduzido no país pelo educador brasileiro Anísio Texeira, que havia sido aluno do c Columbia, nos Estados Unidos. A Escola Nova, baseada nas ideias de Dewey e Durkheim, em consonância com o momento histórico de avanços das lutas operárias e democráticas que caracterizou as duas primeiras décadas do século XX, opunha-se á pedagogia tradicional e trazia a ideia de que o aluno e o agente de sua própria formação e que esta deve estar voltada para uma sociedade mais justa e igualitária (Mazzamati, 2012, p. 40-41).

Estas influências, no campo da Arte, rejeitariam as concepções de um professor tradicional que se detém de uma verdade absoluta, não considerando os estudantes como seres autônomos com liberdade de expressão, fatos estes que se perpetuaram por muito tempo na academia de Belas-Artes, onde o ensino era baseado em rígidas regras impostas vindas da Europa que agregavam padrões estéticos e técnicos a serem seguidos tirando a total autonomia de seus aprendizes.

Porém, com as mudanças que ocorreram ao longo do tempo, com a chegada da era moderna, conforme Mazzamati (2005, p. 39), “o espírito de renovação atinge também a Escola Nacional de Belas- Artes. Em 1930, Lúcio Costa (1902-1998), então um jovem arquiteto, assume a direção da instituição, com a proposta de projetar a arte moderna no país”. Portanto, com grande mudança dentro da academia de Arte, novas ideologias modernistas são contratadas para exercer a função de ensinadores da Arte.

Anos depois, exatamente em 1937, há um declínio na educação Brasileira logo também no Ensino de Arte, conforme enfatiza Mazzamati (2005, p. 42) “há um recuo na influência inovadora dos escolanovistas. Com o golpe, Getúlio Vargas transforma a República em ditadura e é instalado o Estado Novo no Brasil”.

Ao instaurar o Estado Novo em 1937 no Brasil, Getúlio Vargas influenciou na alteração de diferentes cenários importantes no processo de desenvolvimento da sociedade brasileira, tais como o âmbito educacional e artístico. Contrapondo as teorias crítico-educacionais que se expandiam pelo mundo nesta época, Vargas defendia a ideia do civismo e patriotismo em sala de aula, desvalidando a importância do exercício da cidadania no que concerne a ação da democracia.

O ensino neste período priorizava um currículo cuja finalidade estava pautada na eficiência, no progresso e desenvolvimento da economia, por isso houve a expansão de escolas técnicas durante seu governo. De acordo com Silva (2015, p. 24) um currículo tradicional tecnicista “considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, uma questão técnica”.

Nota-se que este tipo de ensino privilegia um modelo econômico que se expandia por todo o mundo, o capitalismo. Logo, a função da escola neste sentido é exclusivamente formar cidadãos para o mercado de trabalho e caberia à escola funcionar como qualquer outra indústria.

Para muitos educadores, este tipo de ensino mecanizado e tecnicista foi um problema para a aprendizagem de estudantes que conviviam em meio a uma ditadura que não se restringia apenas ao âmbito político, mas que também adentrou a recintos importantes que afetavam diretamente o modo de vida da população.

No ano de 1947, com final da ditadura como elucida Mazzamati (2005), surge novamente a possibilidade da retomada da Escola Nova e neste período volta-se a pensar na arte como livre expressão. O ensino agora tem como objetivo instruir os alunos a partir de técnicas que possibilitem ao mesmo ter autonomia para manifestar sua própria criatividade.

No ano de 1996 acontece um grande marco na história da Arte, como relata Mazzamati (2005, p. 50) “com a nova lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996, o ensino de Arte passa ser obrigatório nos diversos níveis da educação básica.” Diante desse fato, a Arte agora se torna uma disciplina importante para o ensino e aprendizagem escolar. Na mesma época o Ministério da Educação cria os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e deixa claro o objetivo dessa área. O “documento de Arte expõe uma compreensão do significado da Arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana” (Brasil, 1997, p. 11).

Diante do exposto, a Arte agora na educação possui um importante significado no processo de ensino e aprendizagem, visto que seu objetivo é atender as especificidades de conhecimento artístico dos estudantes para que sejam capazes de criar e manifestar as mais variadas expressões artísticas.

1.3 Conhecimentos e habilidades desenvolvidos a partir do Ensino de Arte pressupostos pela BNCC

Para nortear a práxis do professor de arte em sala de aula, foram criados documentos de caráter normativo para definir propostas a serem executadas durante as atividades, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de outros parâmetros curriculares e diretrizes educacionais.

A BNCC é oriunda da Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre o estabelecimento de uma base comum curricular para todo o país, no qual os conteúdos fossem equilibrados, sobretudo no respeito a diversidade étnica, geográfica e cultural do Brasil.

A formulação desta base foi imprescindível para a valorização dos sujeitos, pois abrange a diversidade, sobretudo cultural, étnica e geográfica materializada por meio de conteúdos escolares. Ao que se refere a BNCC, esta foi “elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (Brasil, 2018, p. 5). Neste sentido, nota-se que esta tem como finalidade estabelecer um preparo educacional visando o progresso integral de estudantes. Por meio desta Base é possível:

[...] garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (Brasil, 2018, p. 5).

Estes processos se concretizam por meio de competências e habilidades que auxiliam no ensino e aprendizagem dos discentes. Referente ao ensino de Arte nas séries iniciais do Ensino fundamental, a BNCC preconiza que esta disciplina deve ter competências relacionadas às áreas de linguagem que se refere a arte visual, a dança, a música e ao teatro, elementos fundamentais que podem desenvolver potencialidades artísticas essenciais aos alunos que se encontram neste processo de desenvolvimento integral. Além disso, por intermédio de tais componentes, pode ser trabalhado em sala de aula com os estudantes a questão do processo de desinibição, uma vez que ao ter contato com esses elementos artísticos, os alunos interagem entre si e constroem práticas de sociabilidade.

Conforme a BNCC (2018), o ensino da Arte “contribui para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (Brasil, 2018, p. 193). Esse respeito às diferenças é algo que precisa ser visto com mais atenção pelas escolas, tendo em vista que, por serem espaços diversificados, os fenômenos étnicos culturais devem ser trabalhados através de conteúdos influenciados por currículos multiculturais que valorizem os elementos culturais, sobretudo das crianças que estão em processo de aquisição de saberes e devem aprender em meios as diferenças.

O professor responsável pelo ensino da Arte em sala de aula deve se atentar às modificações vigentes em nossa sociedade, levando em consideração os parâmetros sociopolíticos que influenciam nas práticas artísticas. Neste sentido, caberá a este profissional compartilhar atividades que estejam de acordo com a realidade em que a escola está inserida. De acordo com a BNCC, essas atividades podem ser realizadas por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais que certamente promovem momentos prazerosos aos alunos que se sentirão valorizados e conhecedores de suas próprias habilidades ao observarem que são capazes de produzirem arte e por conseguintes culturas.

A BNCC pressupõe que para a efetivação de um ensino de qualidade nas aulas de Arte, faz-se necessário a adoção de seis dimensões do conhecimento que caracterizam a singularidade da experiência artística que são elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. No que se refere a dimensão que corresponde à criação, a BNCC enfatiza que esta corresponde.

Ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas (Brasil, 2018, p. 194).

Esta dimensão aflora a criatividade dos estudantes, no sentido que possibilita a eles momentos de descontração e aguçam os sentidos. É fundamental que os professores de Arte influenciem seus alunos a essa prática do fazer artístico, não apenas como mera atividade para obtenção de notas, mas para a aquisição de um progresso pessoal, tendo em vista que como já pontuado, a arte é uma ferramenta importante no processo de desenvolvimento integral dos seres humanos.

Quanto a dimensão crítica, a BNCC enfatiza que esta “refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa” (Brasil, 2018, p. 194). Esta importante dimensão é um dos resultados mais satisfatórios ao praticar atividades artísticas em sala de aula, uma vez que através da arte é possível pensar criticamente nos aspectos estéticos, políticos, históricos, sociais, econômicos e culturais que nos rodeiam.

A dimensão que concerne a estesia segundo a BNCC (2018, p. 194) corresponde “à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais”. Desta forma, esta dimensão volta-se mais às práticas de introspecção de si e ao conhecimento de mundo.

Quanto a dimensão que se destina a expressão, esta está voltada “as possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo” (Brasil, 2018, p. 194). A fruição “implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais” (Brasil, 2018, p. 195). Esta dimensão aplicada em sala de aula permite aos alunos o contato com a sensibilidade, no qual o estranhamento, a curiosidade e o interesse por práticas artísticas e culturais sejam praticados, o que promove a construção de saberes de modo interdisciplinar.

A prática da reflexão nas aulas de Arte “refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais (Brasil, 2018, p. 195). Esta dimensão sem dúvidas é algo a ser destacado como um ponto positivo e necessário a ser trabalhado em sala de aula, tendo em vista que de modo geral, um dos objetivos da escola é preparar alunos para viverem no meio social e usufruírem da

cidadania, ações que estão diretamente ligadas a práticas reflexivas que a produção artística promove.

A arte se faz importante na sala de aula porque tem se tornado um mecanismo de transformação social, haja vista que em síntese ela promove uma melhor compreensão da realidade, auxiliando no entendimento dos valores que compõem as culturas. Sendo assim, este componente curricular não pode ser repassado aos estudantes de qualquer modo, em decorrência de especulações e estigmas que inferiorizam essa disciplina na escola.

Para a consolidação e efetivação de aulas instigantes na disciplina de Artes, é importante que os currículos das escolas e os profissionais responsáveis pela atuação dessa disciplina, estejam em consonância com o que pressupõe a Base Nacional Comum Curricular. Ao trabalharem as competências específicas de Arte conforme estabelecido por este documento normativo, certamente as aulas deste componente curricular abrangerão o tão almejado progresso educacional e pessoal que as escolas visam buscar.

1.4 O trabalho docente e o Ensino de Arte

O trabalho docente é a configuração mais importante no processo educativo de um estudante, pois cabe ao educador a responsabilidade de formar cidadãos éticos e críticos capazes de transformar suas realidades política, econômica, social e cultural. De acordo com Veiga (2008), é necessário compreender a profissão docente e sua complexidade no processo de ensino e aprendizagem visto que a escola é um espaço de relações sociais, que envolve conflitos, dilemas, concordância, combinações e estratégias de interação.

O professor tem que trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradecer aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e dos próprios alunos (Tardif, 2002, p. 132).

De acordo com o autor, o trabalho do professor é interativo e social e existem situações dentro do espaço físico escolar que o docente precisa se dedicar para construir relações afetivas para que assim possa atuar na diversidade dos seus alunos, incorporando suas experiências pessoais e profissionais em suas práxis. Para Libâneo (2006, p. 289), “os professores têm várias

responsabilidades profissionais: conhecer bem a matéria, saber ensiná-la, ligar o ensino à realidade do aluno e a seu contexto social, ter uma prática de investigação sobre seu próprio trabalho”. Ao que se refere a prática docente, Cury (2003, p. 65) enfatiza que:

Os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos.

Desta forma, é imprescindível não pensar o trabalho docente como a alma da instituição escolar. Sobre isto, o autor ressalta a importância do professor no ato de ensinar, pois embora exista dificuldades nesse processo, nenhuma máquina é capaz de atuar de forma afetiva que sensibilize com o ser humano. Freire (1996), destaca a importância do professor educador no ato de construir uma educação mais humana, que olhe e compreenda os estudantes com mais veracidade e compromisso em sua formação, pois não basta apenas transmitir conteúdos aleatórios sem ao menos provocar em seus estudantes uma reflexão crítica do que foi transmitido. Nesse sentido, Freire (1996, p. 6) afirma que:

É muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também dá quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim á malvez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e a utopia.

O trabalho docente vai muito além de repassar técnicas ou teorias para desenvolver as habilidades do educando, mas permite também contribuir com uma formação para a vida, respeitando sempre as particularidades de cada indivíduo, o meio em que ele está inserido, fazendo-o compreender sobre a sociedade e reconhecer que fazem parte dela.

1.5 A atuação e os desafios do Professor no Ensino de Arte

Refletir sobre as práticas docente deve ser um exercício permanente dos professores e educadores que atuam na docência, pois como enfatiza Freire (1996, p. 58) “a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Nesse contexto, é possível compreender a enfática colocação do autor no que se refere a reflexão da prática docente dos profissionais da educação, visto que é necessário que os docentes possam fazer uma análise reflexiva sobre suas práticas em sala de aula, pois este é o

ponto inicial e determinante para a formação completa de seus educandos, mas para que isso de fato aconteça é necessário que o educador não se limite apenas ao repasse de conteúdos fragmentados e repetitivos.

É importante salientar que o professor deve estar aberto a criar possibilidades para que seus alunos possam construir conhecimentos pautados na reflexão crítica, dando-lhes autonomia para produzir e criar reflexões sobre o mundo que os cerca. Além disso, o professor deve se perceber como tal para que não se perca em sua profissão, é o que afirma Freire (1996, p. 100), ao evidenciar que:

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, se comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como direito, mas como possibilidade. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. Daí minha recusa rigorosa aos fatalismos quietistas que terminam por observar as transgressões éticas em lugar de condená-las.

A partir disso, é fundamental que professores e alunos possam reconhecer o seu papel dentro da sala de aula, e que é necessário que estes educadores estejam aptos a estimular seus educandos a assumirem uma postura indagadora e curiosa sobre o mundo e, não meramente atuarem como sujeitos isolados do conhecimento, dessa forma é possível criar uma educação onde alunos e professores sejam capazes de se assumirem epistemologicamente curiosos.

Refletir acerca do trabalho docente do professor de arte se faz importante quando buscamos conhecer como é desenvolvida sua prática dentro do ambiente escolar e questões referentes à sua formação, ao conceito que ele possui sobre arte, seus desafios e possibilidades para exercer sua função.

Mas, o que é ser professor de arte? Segundo Ferraz e Fusari (1993, p. 53), este profissional deve “atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimentos dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações”. Ora, em tese as autoras destacam a importância de o professor de arte buscar conhecimentos aprofundados sobre os saberes artísticos e estéticos, para que seus estudantes possam contar com um ensino baseado em conceitos vinculados com seu modo de vida e sua cultura.

O professor é uma peça fundamental no que se refere ao sucesso de seus estudantes nas aulas de arte, pois este auxilia na melhoria dos saberes práticos e teóricos desta disciplina. É de suma importância que o profissional da educação busque se qualificar e aprofundar seus

conhecimentos na área, promovendo e participando de reflexões acerca do ensino da arte para que assim possa atuar com excelência na sala de aula. Ferraz e Fusari (1993, p. 54) ressaltam também que para o desenvolvimento de uma prática eficiente é fundamental que:

Praticar ações tais como estudar, participar de cursos, buscar informações, discutir, aprofundar reflexões e práticas com os colegas docentes. É importante participar ainda das associações de professores de artes-educadores, o que contribuiu para atualização e o desenvolvimento profissional e político, em todos os níveis de ensino.

Os professores que atuam na prática com esse componente curricular de arte, precisam ter domínio quanto ao conceito da arte. Conforme as autoras, é preciso se debruçar em busca de saberes. Ou seja, se qualificar, está por dentro do assunto, sendo mediador e participante de reflexões que promovam melhorias para o trabalho docente do professor do Ensino das artes. Porém existe uma preocupação na forma de como está sendo desenvolvida esta disciplina em muitas escolas pelas redes de Ensino no Brasil, e isto levanta questionamentos e reflexões acerca da forma errônea em ensinar esta disciplina curricular tão importante que faz parte da construção histórica do homem desde seus primórdios. Este ensino, segundo Ferraz e Fusari (1993), tem sido repassado de forma fragilizada e incompleta, desconsiderando os verdadeiros saberes artísticos.

Ficam evidentes a perplexidade e a desinformação dos professores que são preparados em cursos de reduzida duração, em detrimento de uma formação aprofundada em arte e no trabalho pedagógico na área. Assim, a questão do aperfeiçoamento e formação do magistério para atuar nas escolas de ensino fundamental e médio passa a ser um problema emergente, que ultrapassa os limites dos cursos e licenciatura em Educação Artística (Ferraz, Fusari, 2001, p. 20).

Há uma grave problemática no que concerne os pressupostos educacionais referentes ao ensino de arte, pois a prática de ensinar sobre esta disciplina tem sido feita de forma fragmentada, nos fazendo ter a percepção de que este componente curricular parece não ter a devida importância para a aprendizagem dos alunos.

Barbosa (2005), retrata que na escola não tem espaço para a apreciação artística e existe escassez de recursos e materiais para auxiliar os professores em suas práticas, além de que, o livro didático acaba sendo a única ferramenta pedagógica do professor de arte. O que poderia ser prazeroso e estimulante em sala de aula, acaba sendo cansativo e desinteressante. É o que afirma Barbosa (2005, p. 172) ao evidenciar que:

Apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens

das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. Mesmo os livros didáticos são raramente oferecidos às crianças porque elas não têm dinheiro para comprar livros. O professor tem sua cópia e segue os exercícios propostos pelo livro didático com as crianças.

A autora nos revela que a escola não tem apreçamento artístico e tão pouco tem promovido isto aos seus alunos, tornando o ensino de arte apenas como leitura de livros didáticos. Os professores têm enfrentado muitas dificuldades para repassar um ensino de qualidade, pois recebem poucos recursos que são essenciais para auxiliar suas práticas, tornando assim um conhecimento raso e desestimulante para os estudantes. Entendemos que a escola não tem apreciado e valorizado a arte em seus mais variados conceitos.

A importância do ensino de arte nas escolas está proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, portanto é fundamental que a escola possa atuar com responsabilidade atendendo e assegurando que todos possam ter acesso a este ensino. E o professor assume o papel muito importante nesse processo, visto que é o mediador que tem como finalidade assegurar que seus alunos possam aprender de maneira significativa.

É imprescindível que a escola dê o suporte adequado para que os professores de arte possam realizar um trabalho capaz de despertar em seus estudantes a criatividade, a reflexão, criticidade, e principalmente a apreciação artística. Ao que se refere a formação do professor de arte no processo educativo, se faz necessário que a escola vise melhorias e busque conhecimentos aprofundados para um trabalho competente, ou seja, que o professor saiba alinhar seus conhecimentos teóricos e práticos da área, unificando a teoria artística e a estética.

Ele precisa e deve saber arte e saber ser professor de arte. Fusari e Ferraz (1993, p. 53), enfatizam que a prática teórica-artística do professor “deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber sobre arte e saber ser professor de arte”. Dessa forma é necessário que este profissional domine os conteúdos artísticos, no qual busque metodologias capazes de desenvolver habilidades importantes nos estudantes, pois a arte não se limita apenas no conceito, ela precisa ser colocada em prática nas mais variadas manifestações que homem possa criar em seu meio.

O ensino de arte no Brasil passou por muitas transformações, sejam elas positivas ou negativas, desde sua implementação pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ferraz e Fusari (1993), destacam que a Arte tem sido compreendida como uma atividade e não uma disciplina, desta maneira a escola e professores não tem aprofundado o saber artístico e estético de seus estudantes, componentes estes importantes para a formação

artística nesta disciplina. “Poucos têm se preocupado com as elaborações estéticas e artísticas dos alunos. Até porque na maioria das propostas não se considera o envolvimento estético como parte do conhecimento da arte integrado a cultura humana” (Fusari, Ferraz, 1993, p. 55).

Entende-se que a arte tem sido tratada de maneira isolada, sem a conexão do saber estético, ou seja, o aprendiz não tem sido provocado a compreender e questionar sobre suas experiências e sua realidade, fundamento este importante para que o ser humano possa ter autonomia e capacidade de refletir, imaginar, e se expressar dentro do campo artístico.

O trabalho docente do professor que realmente se preocupa com a aprendizagem e o desenvolvimento integral de seus estudantes deve pensar em metodologias e práticas que atenda o crescimento cultural e artístico dos seus aprendizes. As autoras Ferraz e Fussari (1993, p. 73) ressaltam que para o professor desenvolver um bom trabalho de arte:

É preciso descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos. Conhecer os estudantes na sua relação com a própria região, com o Brasil e com o mundo, é um ponto de partida imprescindível para um trabalho de educação escolar em arte que realmente mobilize uma assimilação e uma apreensão de informações na área artística.

Este íntimo contato do professor com o aluno permite que as dificuldades no desenvolvimento das aulas sejam sanadas, pois ao descobrir as perspectivas dos educandos acerca do ensino da arte, o professor pode buscar melhorias no desenvolvimento de suas atividades, a fim de promover um ensino emancipador, no qual coloque a criança em um patamar de autonomia que certamente contribuirá no desenvolvimento cultural delas.

Para que o ensino de arte se fortaleça, é necessário que se faça a implementação de um currículo multicultural que vise contemplar de forma dinâmica as culturas dos próprios alunos. De acordo com Teixeira e Bezerra (2007, p. 58):

O currículo multicultural acaba refletindo-se na autoestima dos educandos e em sua autoconfiança, além de possibilitar que eles adquiram e produzam diversos saberes, pois ao contemplar suas experiências, utilizando-as como ponto de partida para novas aprendizagens, esse currículo considera o aluno como sujeito social.

Não basta ensinar nas aulas de arte apenas o que preconiza os currículos formais estabelecidos pelas redes de ensino através de uma visão etnocêntrica, é fundamental que seja levado em consideração a arte popular vivenciada pelo aluno em seu meio. Logo, caberá ao professor se contrapor a currículos monoculturas que privilegie apenas o ensino da arte mecanizado e estagnado no tempo.

1.6 Lutas e resistências dos povos originários: desafios e novas perspectivas acerca da consolidação da educação indígena

De acordo com o último Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referente ao censo demográfico de 2022, informou que a população dos povos originários teria crescido na última década, somando mais de 1.652.876 de nativos indígenas no Brasil (IBGE, 2023). Um número significativo que representa cidadãos brasileiros, que desde o período da colonização no Brasil até os dias atuais, resistem e lutam pelos seus direitos com o objetivo de defender a história de seus ancestrais e preservar suas mais diversas manifestações culturais. Porém, a história dos povos originários por séculos foi marginalizada e excludente, escrita pela mão do homem branco “colonizador”. Sobre isso Carie e Lima (2018, p. 755) evidenciam que:

No campo mais específico da historiografia, é possível considerar que, desde o século XVI, muitas obras foram escritas sobre os povos indígenas do continente americano pelas mãos de homens brancos ocidentais ligados a organizações colonizadoras, como as igrejas cristãs, companhias comerciais e os próprios Estados europeus e americanos. Assim, pode-se afirmar que existem, literalmente, séculos de história escrita sobre os índios de autoria não-indígena.

Diante destes fatos, os autores retratam que a história dos povos originários sempre foi contada apenas por um olhar europeu desconsiderando relatos dos próprios nativos brasileiros. Dessa forma é possível compreendermos o início de uma trajetória árdua que foi e é a luta dos povos originários pela sobrevivência. É a realidade vivenciada pelo povo Sateré-Mawé que não diferente das diversas etnias indígenas, é marcada por muitas lutas. Atualmente os povos originários Sateré-Mawé habitam a região do médio e baixo rio Amazonas, entre os estados do Amazonas e Pará.

A origem do nome Sateré-Mawé, segundo Lorenz (1992), deriva das palavras “lagarta de fogo” que significa Sateré e “papagaio inteligente e curioso” que significa Mawé. Os povos originários dessa etnia incorporam a família linguística do tronco tupi, mas muitos nativos atualmente já se tornaram bilíngues, falando sua língua originária Sateré-Mawé e a língua Portuguesa.

Esse povo originário no país é reconhecido por ser o “povo do guaraná”, por serem pioneiros em cultivar essa planta nativa para consumo, possibilitando assim, o beneficiamento e consumo do guaraná para o mundo, dessa forma, essa planta utilizada tornou-se um elemento

primordial na produção de bebidas entre outros derivados, no que resultou em uma das principais fontes de renda desse povo, sobretudo os pertencentes a cidade de Maués no Estado do Amazonas.

Os Sateré-Mawé firmam suas identidades culturais por meio de sua arte por intermédio do artesanato, que atualmente também se tornaram fonte de renda, porém, para esses povos, o artesanato está presente em diversos momentos que fazem parte da cultura indígena, como em seus rituais.

Desde o período da Colonização portuguesa até os dias atuais, os povos originários brasileiros como os Sateré-Mawé resistem a todos tipos de opressão. Muitos destes nativos foram dizimados e por isso buscam sobreviver e lutar para defender suas terras, suas tradições, suas vidas. Uma luta que não é de agora, mas de séculos passados, pois ainda sofrerem inúmeras injustiças devido ao não cumprimento das leis que garantem às comunidades indígenas a demarcação de suas terras, a implementação de escolas indígenas, assistência médica, entre outras políticas públicas que possam promover melhor qualidade de vida e sustentabilidade em seus territórios. Sobre essa questão Ramos (2007, p. 15) salienta que:

[...] hoje, esses povos reivindicam do Estado e de seus governantes o cumprimento legal quanto à demarcação e à garantia de suas terras; a efetiva implementação da educação escolar indígena; o pleno exercício de seus direitos culturais; a assistência à saúde, tanto preventiva quanto curativa; a valorização do conhecimento tradicional e, sobretudo, a implementação de políticas públicas que garantam a sustentabilidade das comunidades no domínio de seus territórios.

Esta é uma realidade que se tornou comum na vida dos nativos. Através destes relatos nota-se o grande descaso para com estes povos, com relação a violação das Leis que garantem uma qualidade de vida digna, que possa suprir suas mais variadas necessidades econômicas, sociais e culturais. Sendo assim, muitas comunidades indígenas sofrem com os grandes bolsões de pobreza fazendo-se obrigados a migrar para cidades próximas de onde residem, causando preocupação para os líderes indígenas que acreditam que esse distanciamento coloque em risco a perda de sua identidade étnica, ficando longe dos seus costumes, hábitos, e sua língua materna. É o que diz o indígena Moisés Sateré mencionado por Ramos (2007, p. 15):

A preocupação maior é passar a nossa cultura aos pequenos, aos que estão vindo, caso contrário, corremos o risco de ver morrer nossas tradições. Eles precisam receber educação bilíngue, precisam ter acesso às coisas dos índios e às dos brancos para que no futuro eles também possam servir de referência aos irmãos e fortaleçam a causa indígena.

Diante desse fato, existe uma preocupação do líder indígena em relação a extinção dos saberes de sua etnia, o mesmo enfatiza a necessidade de novas gerações ter acesso a tais conhecimentos da cultura nativa do seu povo, e a escola surge com a função de transformar essa realidade de forma que possa atender às necessidades específicas e culturais dos estudantes indígenas.

Ramos (2007, p. 14) afirma que, “a escola é como instrumento libertário formador do homem, culturalmente situado, dotado de valores específicos fundamentados no saber tradicional, da história, da arte, e da ciência”. Porém, no que se refere ao atendimento escolar destinados às comunidades indígenas, este se torna um problema emergente que, em uma linguagem popular poderíamos dizer que tem sido de mal a pior como enfatiza Ramos (2007, p. 14):

As escolas estão deterioradas e, muitas vezes, os professores são obrigados a dar aulas nas suas próprias casas ou em salões de igrejas. Muitas delas não possuem lousas e cadeiras, obrigando os alunos a apoiarem-se no chão. O material didático é resultado do esforço dos próprios indígenas. Não há transporte escolar para auxiliar os alunos, apesar do Ministério da Educação disponibilizar recurso para esse fim. Essas informações fazem parte do Diagnóstico elaborado pelo Departamento de Educação e Cultura Indígena (DECI) da coordenação das organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB).

Diante desse contexto é desvelado as inúmeras problemáticas na educação escolar indígena. O autor retrata que não há condições favoráveis para os alunos receberem uma educação de qualidade. Essas situações são fatores que determinam a tomada de decisão das famílias migrarem para locais onde seus filhos possam receber algum tipo de instrução. A partir desses fatores os povos originários lutam por uma educação de qualidade para que possam mudar sua realidade tão desigual e excludente. Como retrata Ramos (2007, p. 13) “a luta por uma educação de qualidade é mais do que reivindicação isolada dos indígenas na cidade. Transforma-se numa agenda cidadã para combater a exclusão social e a pobreza em que se encontram”.

Ao nos referirmos à educação de qualidade na educação dos povos originários, enfatizamos que não necessariamente deve ser pensado em estruturas físicas que possam receber alunos indígenas, mas em possibilidades no qual se implantem currículos que contemple a realidade desses estudantes, no qual seja levado em consideração todos os aspectos cognitivos, tradicionais e culturais desses, com professores qualificados e pertencentes a esse processo cultural.

A educação para os povos originários se torna importante, pois compreendem a ideia de uma educação capaz de transformar suas vivências, dessa forma educação passa ser também uma de suas lutas para que possam usar ao seu favor de maneira a fortalecer a cultura das etnias.

Por séculos os povos nativos no país receberam um modelo de educação pautado em interesses da igreja católica romana que veio para o Brasil no período colonial através de missões da Companhia de Jesus ou então chamados jesuítas, com o objetivo de catequizar e converter os indígenas (Aranha, 2002). Sobre isto, Ramos (2007, p. 23) salienta que, “os Jesuítas exerceram com precisão o “chamamento dessas culturas”, promovendo a correção dos costumes e a obrigatoriedade da língua portuguesa como critérios para conversão desses povos ao cristianismo romano”.

Portanto, estes movimentos religiosos negavam toda e qualquer expressão da cultura dos povos indígenas e tinham objetivo de extinguir tais manifestações. Através dos ensinamentos religiosos, os jesuítas buscavam de alguma forma incorporar de maneira obrigatória aspectos da cultura europeia no modo de vida dos povos originários, principalmente ao que se refere a sua diversidade linguística.

A institucionalização da Escola Indígena no Brasil se efetivou a partir de 1990. Neste período começou a se pensar em uma nova concepção de escolarização para as comunidades indígenas. Ramos (2007, p. 17) complementa que, “para melhor entender as experiências educacionais no cenário das culturas indígenas, é importante que se destaquem dois princípios motores: a diversidade cultural e a interculturalidade como prática pedagógica interativa”. Por meio dessa colocação do autor, pode-se considerar questões que são primordiais para se pensar na educação indígena através da cultura e interculturalidade, a qual interagem de forma social. São fatores iniciais para uma construção de educação que atenda as especificidades dos povos originários.

Cultura não é senão uma série de actos de comunicação; e as diferenças no modo de comunicação são frequentemente tão importantes como as diferenças no modo de produção, pois envolvem progressos na possibilidade de armazenagem, na análise e na criação de conhecimento, assim como as relações entre os indivíduos envolvidos. Muito concretamente a escrita e, mais especificamente, a aprendizagem e o uso da escrita alfabética tornaram possível examinar o discurso de uma outra maneira, emprestando a comunicação oram uma forma semipermanente (Goody, 1988, p. 47).

Nesse contexto, entende-se que a cultura é uma forma de expressão e comunicação de uma sociedade que busca através desta expressar seu modo de vida. Para os povos originários, conforme Ramos (2007, p. 18) “nesse contexto teórico-pedagógico a aprendizagem da escrita

alfabética da língua materna é tão importante quanto a oralidade”. Diante disso, entende-se a importância de os alunos indígenas terem acesso a sua língua materna, pois por meio desta existirá comunicação e expressão da identidade cultural étnica de seu povo, que é justificável quando se compreende a cultura como uma forma de comunicação.

A temática indígena, para Cândia (2017), começa a ganhar visibilidade na segunda metade do século XX, com trabalhos realizados por universidades nos mais variados campos de estudo. Constataram-se inúmeros problemas na educação dos povos indígenas, o que intensificou as problemáticas e impulsionou o campo de estudos. Logo, começaram a surgir mudanças no campo da educação indígena por meio da FUNAI, que é:

O órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil (Funai, 2016).

O presente órgão citado surgiu com uma grande responsabilidade de coordenar a educação indígena, além de ser responsável pela política indigenista protegendo e promovendo os direitos dos povos originários. Dentre estes direitos, trouxe a obrigatoriedade do ensino bilíngue nos territórios indígenas, porém de acordo com Rocha e Cordeiro (2020) depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Decreto nº 026, de 04 de fevereiro de 1991 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação retirou da FUNAI, a responsabilidade de coordenar a educação indígena no país e atribuiu ao Ministério da Educação (MEC), sendo assegurados pela lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, no qual foi garantido aos indígenas uma educação laica, com ensino escolar bilíngue, que atendeu partes das especificidades culturais e estruturais dos povos originários nos mais diferentes contextos seja urbano ou rural.

1.7 O Ensino de Arte numa perspectiva cultural indígena

Dentro desta perspectiva indígena, existem diversas possibilidades de estudo, considerando que a cultura indígena possui uma vasta gama de conhecimentos culturais. Portanto, a arte indígena pode ser uma perspectiva de ensino interessante para alunos Sateré-Mawé, que é o tema do presente estudo. Seguindo essa linha de raciocínio e considerando o conhecimento da cultura do outro, qual seria a melhor forma de ensinar, senão através da arte? A partir disso, espera-se que dentro da sala de aula, os professores possam explorar conhecimentos da arte indígena através da disciplina de Arte.

Em tese, Ramos (2007, p. 127), em sua obra intitulada Educação indígena, retrata como ocorre o ensino de Arte nas escolas indígenas, onde “arte como área de estudo é praticamente desconhecida nas escolas indígenas. Entretanto, está presente em seus cotidianos, como nos rituais na produção de alimentos, na construção de suas moradias na confecção de suas armas e utensílios”. Como afirma o autor, a arte como área de estudo, ou seja, de ensinamento é praticamente desconhecida dentro das comunidades indígenas, porém ela faz parte da vida dos povos tradicionais Brasileiros. Para construirmos uma compreensão acerca da Arte na concepção indígena, apresentamos os escritos de Barbero e Stori (2010, p. 116) que evidenciam que:

A arte para esses grupos também se dá de forma bastante diferenciada da maneira como compreendemos a arte, para os indígenas geralmente há na confecção do objeto, a busca pela qualidade formal e pelo melhor resultado estético, mas esses objetos por mais bem elaborados que sejam, permanecem com suas características funcionais e não passam a ser motivo de pura contemplação, não adquirem o status de objeto de arte, não são expostos num local especial, não são mantidos como relíquias.

Conforme citado, é possível compreender o porquê dá área da arte ser desconhecida como um campo de estudo, ou seja, de ensinamentos para os povos tradicionais, conforme o autor traçamos a ideia da arte diferente do ponto de vista deles, pois a arte que concebemos se difere da deles. O que para nós seria arte de contemplar, colocar em uma galeria e expor, instituir como uma obra de arte, para eles simplesmente não tem essas finalidades pois suas criações a qual consideramos artística já faz parte do seu modo de vida está presente no seu cotidiano e pode ser compreendida como parte cultural de expressão de suas ações. Conforme Ramos (2007), a arte está presente em seu cotidiano em seus costumes ritos e credences.

Apresentamos o pensamento dos autores Kuñ e Araújo (2022, p. 46) que afirmam que “a arte está presente em todo o cotidiano da aldeia, nos adereços e nas pinturas corporais, nos artefatos, nas danças e nas músicas”. Desta maneira, entendemos que a arte está presente em tudo que faz parte da vida dos povos originários nos seus costumes, hábitos, crenças, rituais, entre outros conhecimentos que integram e fazem parte da cultura do indígena. Diante desta realidade, Ribeiro (1989, p. 13) enfatiza que:

A arte impregna todas as esferas da vida do indígena brasileiro. A casa, a disposição espacial da aldeia, os utensílios de provimento da subsistência, os meios de transporte, os objetos de uso cotidiano e, principalmente, os de cunho ritual estão embebidos de uma vontade de beleza e de expressão simbólica. Estas características transparecem quando se observa que o índio emprega mais esforço e mais tempo na produção de seus artefatos que o necessário aos

fins utilitários a que se destinam; e quando passa horas a fio ocupado na ornamentação e simbolização do próprio corpo. Neste sentido, a arte indígena reflete um desejo de fruição estética e de comunicação de uma linguagem visual.

Como bem nos assegura Ribeiro (1989), a partir desta concepção é possível compreender o quanto a arte é sinônimo de vida para os povos indígenas, visto que ela faz parte das mais variadas manifestações culturais que estes indivíduos constroem dentro de sua natureza, tendo em vista que todas as criações simbólicas estabelecem um tipo de comunicação entre os povos originários seja através da estética ou de uma linguagem visual.

De acordo com Sassine (2020), o ensino de arte numa perspectiva cultural indígena é muito amplo para ser compreendido e ensinado, visto que esta arte se difere nas mais diferentes etnias, portanto, é importante estudar, conhecer e compreender estas diferentes expressões artísticas. Velthem (2010, p. 21) afirma que “não existe uma arte comum e geral dos índios. A referência requer sempre a pluralidade, a saber, ‘artes indígenas’ para a correta identificação dessas artes”. Portanto muitos povos têm sua própria maneira de compreender, criar, e significar a arte. De acordo com Kuĩ e Araújo (2022, p. 42) relatam que:

Na história do povo Huni Kuĩ, o primeiro a fazer o vaso de cerâmica foi o Nũi (minhoca), o primeiro a fazer as esculturas em madeira foi o pássaro bui (pica-pau), o primeiro a trabalhar com tecelagem de palha foi o pássaro Isku (japó), o primeiro a trabalhar com a tecelagem de algodão foi Xina Shuku (aranha), o primeiro a trabalhar com as pinturas corporais foi a cobra Besã (salamanta). Segundo o mito indígena, foram esses animais que ensinaram essas artes para os indígenas. Não se sabe quais foram os primeiros indígenas que aprenderam, mas esses saberes ainda hoje existem no meio dos Huni Kuĩ e são repassados oralmente de geração em geração. Antes do contato com o nawá (não indígena na língua Hãtxa Kuĩ), os Huni Kuĩ só tinham uma única forma de ensinar, a forma tradicional, no convívio do dia a dia, sendo o Hãtxa Kuĩ o idioma em que esses conhecimentos culturais eram tradicionalmente transmitidos.

Percebe-se que existiu, e ainda existe, para esta etnia a forte influência da natureza como a principal transmissora da arte, é por meio dela que os indígenas aprendem e se relacionam, pois, a natureza é o principal elemento de suas criações artísticas e os faz acreditar que estes ensinamentos são transmitidos no dia a dia e repassados para futuras gerações. Desta forma são utilizados elementos do próprio cotidiano do indígena para ensinar a arte, mas não excluindo os saberes teóricos dos artistas indígenas e não indígenas. Kuĩ e Araújo (2022, p. 47) enfatizam que a arte no contexto da escola indígena é organizada em dois eixos:

No âmbito da educação formal, baseia-se de um lado na educação tradicional indígena, que concebe a arte de modo amplo, congregando diversos campos

de conhecimento e que valoriza os saberes da própria cultura, com as pinturas e significados dos grafismos tradicionais Huni Kuĩ (Kene), a produção dos artefatos, as histórias tradicionais, as danças e músicas da cultura Huni Kuĩ. De outro lado, cria conexões com os conteúdos programáticos mais gerais, com os conhecimentos ditos universais (GRUPIONI, 2008), em que o professor indígena será o condutor da aula com o auxílio de livros, quadro e giz, para que o aluno possa conhecer vários artistas indígenas e não indígenas, e diferentes linguagens da arte, como as pinturas, as danças, a música, etc., produzidas pelo nawá. Trata-se de um conhecimento fora da cultura Huni Kuĩ, o que é produzido em nosso país e também fora dele, mantendo o objetivo de conhecer o outro, mas valorizando aquilo que é verdadeiro para a cultura indígena.

Como se pode observar a referente etnia busca estabelecer conexões da sua cultura aos saberes considerados universais, conhecimentos estes relacionados ao ensino da arte a qual a educação indígena busca relacionar suas próprias manifestações culturais a outros saberes teóricos, na busca de proporcionar aos estudantes conhecimentos da arte na perspectiva de autores indígenas e não indígenas de maneira que possam conhecer a cultura do outro, mas não deixando de lado a sua. Fazendo um contraste com o povo Huni Kuĩ com as demais etnias, o ensino da arte e as artes indígenas possuem suas diferenças, porém todas compartilham de características comuns que é uma arte tradicional compreendida como a arte indígena

De acordo com Velthem (2010) quando se fala de arte indígena devemos considerá-la em sua pluralidade como “artes indígenas”, termo mais correto para defini-las já que, as expressões artísticas dentro das comunidades indígenas se diferem e se diversificam uma das outras. Todas estas criações para o indígena podem não ser compreendida como arte já que estes elementos fazem parte do seu cotidiano e de seus costumes. Segundo Velthem (2010, p. 23):

Nas sociedades indígenas os esforços criativos alcançam muitos domínios, pois o campo abrangido pela “arte” é amplo e se expressa de diferentes formas, das mais efêmeras pinturas corporais às duradouras edificações, incluindo artefatos de uso cotidiano e ritual, manifestações performáticas e musicais. Os artefatos e os grafismos, em particular, materializam redes de interação complexas, condensando laços, ações, emoções, significados e sentidos.

Ora em tese, os autores destacam as mais variadas criações dos povos tradicionais tais expressões pode referir as pinturas corporais, as casas que são construídas a partir da tecelagem do barro e outros elementos da natureza, artefatos de usos cotidiano como jarro, prato, copo e outros utensílios domésticos. Conforme citado o grafismo e os artefatos em particular possuem

significados e através destes elementos se estabelece uma rede de interação em que os indígenas podem expressar seus mais variados anseios em suas criações.

Ao que se refere a diversidade de artes indígenas, Carneiro e Soares (2017, p. 3) “entre os Karajá podemos destacar a importância da música, dança, arte plumária, cestaria, cerâmica, tecelagem e a pintura corporal”. Já os povos Karipuna, Palikur, Galibi- Mrworno e Galibi kali’ de acordo com Vidal (2007, p. 38) “dominam a arte de traçar (naté, humka, palikur) fibras e vegetais e com elas produzem peneiras, tipitis, esteiras, abanos, cestos, jamanxins, e suportes para ornamentos plumários”.

A partir das concepções sobre as definidas artes indígenas pode se observar que apesar das mais diversificadas criações artísticas dos povos tradicionais brasileiros todas compartilham de algo incomum, o fato da criação partir do seu modo de vida cultural considerando os saberes tradicionais, seus ritos e credences.

O povo Sateré-Mawé expressa sua arte através de saberes tradicionais que recebem de suas famílias, essa arte faz parte do seu cotidiano e se mantém como resistência cultural sendo transmitidas para as futuras gerações, Sousa *et al* (1998, p. 7) apresentam que o povo Sateré-Mawé constroem as mais variadas criações artísticas sendo estas:

Pintura, tecumes, esculturas em madeiras, barros, fibras, fios, barbante colares de caroços, sementes pequenas, madeira, e ossos de animais etc. O povo Sateré-Mawé demonstra sua cultura através de suas artes. Por esse motivo, os mais antigos passam os conhecimentos aos seus filhos, ensinando-lhes histórias, contos lendários, mitos, e como fazer artesanato.

Estas são as diferentes criações artísticas da etnia Sateré-Mawé, como bem citado a arte para este povo é um elemento importante que representa a cultura e resistência desta etnia. Existe uma preocupação dos indígenas repassar seus conhecimentos mitológicos, artesanais, suas credences para as novas gerações, portanto se faz necessário que as crianças desde pequenas sejam instruídas de acordo com sua cultura Sateré-Mawé.

Diante dessas concepções se faz necessário a relação do ensino de arte e a arte indígena, como forma de ensino para que haja aprendizado e fortalecimento da cultura dos estudantes indígenas. Como nos assegura Ramos (2007 p. 127) “a arte é um elemento importante na formação de identidade cultural de cada etnia, pois representa um suporte de memórias e, como produção individual e coletiva, faz referência à história do indivíduo da sua família e de sua sociedade”. A partir dessa colocação do autor, pode-se dizer que a arte representa a identidade cultura de um povo e por meio dela podem expressar seu modo de vida

como seus costumes, sua linguagem, seus artesanatos, rituais, culinária, entre outras manifestações.

CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa se torna um dos pilares fundamentais dentro da universidade, onde o acadêmico, em sua trajetória formativa precisa desenvolver sua identidade profissional. Nesta busca identitária, é necessário que o acadêmico assuma uma postura de pesquisador produzindo conhecimentos de maneira que possa propor desenvolvimento e melhorias na ciência.

Dentro desta perspectiva, o curso de Licenciatura em Pedagogia nos permite vivenciar de forma prática diversas experiências no âmbito educacional. Pimenta e Lima (2005), enfatizam a importância de assumirmos uma postura de professor pesquisador, no qual o seu objetivo precisa ter um olhar crítico capaz de produzir conhecimento a partir de reflexões, análises e problematização. Para Minayo (2012, p. 622) fazer ciência é:

Trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados.

Para que possamos ter êxito na produção científica, se faz necessário traçarmos um caminho metodológico que norteará a presente pesquisa. Os métodos neste processo são técnicas empregadas para a execução do trabalho científico. São partes fundamentais para validar um estudo técnico. “A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (Minayo, 2001, p. 16).

A partir disso o presente estudo busca compreender de que maneira é trabalhada a Arte Indígena em sala de aula na escola Municipal Mércia Cardoso Coimbra. Para responder as inquietações que surgem diante desta problemática nos apropriamos da pesquisa de natureza qualitativa, que de acordo com Godoy (1995, p. 21) “hoje em dia [...] ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Neste sentido, a pesquisa de natureza qualitativa configura-se como uma ferramenta científica fundamental para a produção de conhecimentos, cuja finalidade é analisar fenômenos a partir da própria ação humana.

Conforme Yin (2016), para uma pesquisa ter o caráter qualitativo, esta precisa ser composta por um processo que corresponde as seguintes etapas: entrevistas, observações, coleta e exame (de materiais) e sentimentos, uma vez que a pesquisa de natureza qualitativa também leva em consideração a subjetividade dos sujeitos.

O tipo de abordagem aplicado nesse estudo foi o dialético que conforme Gil (2008, p. 14), “fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc”.

Como método de procedimento utilizamos a pesquisa do tipo etnográfico. A etnografia consiste em um estudo que tem como objetivo compreender os fenômenos culturais de diferentes grupos sociais. É o que afirma Godoy (1995, p. 28), ao enfatizar que a etnografia “abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo”.

Nesse sentido, por esta pesquisa ter seu enfoque na cultura indígena e, por conseguinte nos elementos artísticos produzidos por esses povos, acreditamos que este tipo de procedimento é o mais adequado para constituição deste trabalho, uma vez que fazemos um resgate histórico evidenciando lutas e resistências de povos originários, associando tal temática ao ensino de arte na sala de aula.

Para obtenção de dados, foi-se campo realizar esta pesquisa na Escola Municipal Mércia Cardoso Coimbra, onde concentra-se um elevado número de alunos indígenas. Nesta instituição de ensino foi realizada uma oficina em uma turma do 3º ano do Ensino fundamental I, que consistiu em apresentar os conceitos da arte de modo geral, além de destacar os elementos artísticos que compõe a cultura Sateré-Mawé.

Além desta oficina, foi realizado uma entrevista semiestruturada com dois professores, sendo um indígena que atua como professor bilingue, além do professor titular da turma em que foi realizada tal atividade. Também participaram como sujeitos 05 alunos da etnia Sateré-Mawé que estudam na turma do 3º ano. “A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gil, 2008, p. 10).

Nosso interesse por essa entrevista com estes profissionais foi o de compreender como ocorre o procedimento das aulas de arte e se nestas são trabalhadas temáticas artísticas dos povos indígenas. Para melhor compreensão do desenvolvimento das atividades relacionadas a arte indígena em sala de aula, utilizamos a observação participante, pois esta “é dinâmica e envolvente e o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e na sua interpretação” (Correia, 2009, p. 31).

A oficina promovida na escola resultou em aprendizagens significativas aos alunos que puderam conhecer a arte de modo geral e elementos constituintes da arte indígena Sateré-

Mawé, no qual a partir das atividades realizadas os alunos puderam compreender os conceitos da arte e sua importância nesse processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo visa apresentar os resultados obtidos através de uma coleta de dados por meio de uma entrevista semiestruturada e observações realizadas a partir de uma oficina artística com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, no turno matutino da Escola Municipal Mércia Cardoso Coimbra, na cidade de Parintins-AM. Nosso foco voltou-se para os alunos indígenas da etnia Sateré-Mawé presentes na escola, no qual buscou-se realizar um resgate étnico-cultural por meio das atividades desenvolvidas durante a execução da oficina, no qual foi perceptível que estas contribuem no fortalecimento identitário dos estudantes.

Atualmente, muitos alunos indígenas não se auto reconhecem, seja por vergonha ou preconceito da sociedade. Outras, por não residir em suas comunidades de origem, acabam perdendo os costumes de modo geral. Como forma de modificar esta realidade, acreditamos que se faz pertinente a prática do fortalecimento da identidade cultural dos alunos indígenas a partir de atividades artísticas da arte indígena que pode ser mediada pelo professor, visando realizar este resgate étnico necessário nesse processo de formação identitária.

Por esse motivo este estudo buscou investigar de que maneira é trabalhada a arte indígena como perspectiva de ensino para alunos da etnia Sateré-Mawé na Escola Municipal Mércia Cardoso Coimbra. Esta escola está inserida em um bairro periférico da cidade de Parintins, atendendo alunos do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino.

É considerada a instituição que mais atende alunos indígenas no Município de Parintins, proporciona um ensino bilíngue, por ter atualmente alunos da etnia Sateré-Mawé matriculados na escola. Também conta com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais. Passaremos agora a análise dos dados obtidos a partir da aplicação da oficina e da entrevista aplicada aos sujeitos que participaram desta pesquisa.

3.1 Análise da aplicação da oficina

As oficinas aplicadas tiveram como objetivo analisar as concepções dos alunos acerca dos conceitos de arte, no qual foram questionadas sobre o que compreendem acerca da temática e quais significados que os mesmos atribuíam a ela. Foram aplicadas duas oficinas em dias alternados. Participaram da oficina todos os alunos da classe, que perfaziam um total de 17 alunos, desse total 05 são indígenas.

Após o primeiro momento teórico sobre os conceitos de arte, buscamos apresentar os diferentes elementos constituintes deste tipo de manifestação expressiva dos homens em meio à natureza, dando ênfase as diferentes produções artísticas produzidas ao longo do tempo, além de desmistificar conceitos já estabelecidos de que a arte se limita apenas a quadros artísticos e as artes plásticas de modo geral.

Buscamos mostrar aos alunos que arte é um campo diverso que faz parte da cultura de muitos povos que manifestam seus conhecimentos tradicionais expressos por meio dos mais diversificados elementos culturais de uso cotidiano, que representam a identidade étnica e social das populações, como por exemplo a dos povos indígenas que expressam sua arte na dança, nas músicas, cerimônias ritualísticas, e a diversidade de objetos artesanais que são usados no cotidiano dos povos indígenas.

A arte, segundo Ramos (2007, p. 127), “é um elemento importante na formação da identidade cultural de cada etnia, pois representa um suporte de memórias e, como produção individual e coletiva, faz referências à história do indivíduo, da sua família e da sua sociedade”. Nesse sentido, o objetivo desta primeira etapa da oficina foi apresentar os conceitos da arte e integrar a arte indígena neste meio, evidenciando diferentes características que a definem, tais como a pintura corporal, a tecelagem, artesanatos, entre outros elementos.

A partir da exibição dos conceitos de arte de modo geral e da arte indígena, os alunos foram comunicados que iriam participar de atividades práticas que viessem a contemplar a arte indígena Sateré-Mawé. Dessa maneira, foi possível observar a empolgação de todas as crianças da classe em querer participar deste momento. Foi notório o interesse dos estudantes em querer conhecer mais sobre as produções artísticas dos seus colegas indígenas.

Figura 01– Apresentação dos elementos constituintes na arte indígena.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2023).

A segunda etapa da oficina foi pensada para promover aos alunos um momento de resgate cultural acerca da arte indígena Sateré-Mawé. Separados em grupos, os alunos foram direcionados a realizarem diferentes atividades artísticas que contemplaram a diversidade cultural dos Sateré-Mawé. Em cada um desses grupos estava uma criança indígena. Nosso intuito foi integrá-las de modo que estas pudessem compartilhar seus saberes e habilidades artísticas da sua etnia, visto que estas crianças ajudam seus pais na construção de material artesanal.

A primeira atividade desenvolvida com os grupos foi relacionada ao grafismo indígena, que são todas as artes gráficas que podem ser manifestadas nas pinturas corporais e nos objetos domésticos, além de outras criações artesanais que, segundo Oliveira (2023), são peças feitas pelos indígenas Sateré-Mawé, como cestaria, redes, brincos, pulseiras, colares, além de peneiras, abanos, entre outros.

A primeira etapa da atividade consistiu em fazer 4 tipos de desenhos que fizessem alusão ao grafismo. Em seguida, cada criança pôde pintá-lo com cores vibrantes. Ao terminarem esta etapa as crianças cortaram tiras de papel para fazerem a segunda etapa desta atividade que consistia em traçar as tiras nos cortes que foram feitos no desenho formando quadros ilustrativos do grafismo Sateré-Mawé.

Figura 02 – Alunos produzindo desenho com traços indígenas.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2023).

Figura 03 – Alunos colorindo desenhos com traçados indígenas.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2023).

Figura 04 – Estudantes realizando atividade de tecelagem.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2023)

Ao ter contato com essas produções artísticas “o estudante pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética” (Brasil, 1998, p. 37). Ao trabalhar a arte em sala de aula os alunos têm acesso às possibilidades de desenvolvimento, uma vez que tem seus sentidos aguçados.

Durante o desenvolvimento dessa atividade os estudantes demonstraram bastante interesse e atenção ao realizá-las de maneira participativa, criando um momento de interação entre os membros do grupo, foi observado um certo grau de dificuldade na última etapa da atividade pois as crianças não eram acostumadas a realizar esse tipo de exercício onde requer muita agilidade, concentração e habilidades viso motoras. Dessa forma ao se pensar nas atividades a serem desenvolvidas na oficina levamos em consideração esses fatores que são importantes para o desenvolvimento físico e intelectual dos alunos.

A segunda atividade consistiu na realização de peças consideradas como artesanato, tais como a confecção de colares e pulseiras. Com sementes naturais cada aluno pôde produzir seu próprio acessório com as devidas orientações e a partir desse momento observar um pouco da cultura Sateré-Mawé, visto que este objeto é significativo para essa etnia, pois serve para comercialização e fonte de renda deste grupo étnico.

Durante a prática da confecção dos colares e pulseiras, os alunos mantiveram-se bastante concentrados em produzir estes materiais e foi possível perceber a empolgação dos alunos ao finalizá-las e posteriormente usá-las. Foi algo bem positivo, principalmente no que tange aos objetivos das atividades que estavam sendo alcançados de maneira positiva na classe.

Ao realizarem essas atividades artísticas os estudantes têm acesso ao multiculturalismo, uma ação necessária e fundamental para ser usada em sala de aula contra estereótipos e estigmas que tornam culturas indígenas subalternas a um sistema que sempre buscou privilegiar outros tipos de artes elitizadas. Neste sentido, promover atividades com essas finalidades contribui no fortalecimento da arte indígena e combate a preconceitos arraigados a uma educação com fragmentos do ensino tradicional que predominou na rede de ensino do país por muito tempo.

Dessa maneira propomos que a escola desenvolva atividades como essa a qual o aluno indígena possa reconhecer a importância de construir, produções artísticas da sua comunidade e de outras culturas, de modo que venha aprender a desenvolver técnicas a partir das atividades artísticas, pois a partir do momento que os estudantes vivenciam experiências artísticas na escola, eles podem compreender a sua cultura, que se difere com as demais.

A Arte permite compreender as relações entre o particular e o universal, as semelhanças e diferenças entre tantos povos de épocas e lugares distintos, possibilitando, ainda, identificar aspectos que formam a identidade de um país, de uma região, de um grupo social e dos próprios indivíduos (Ramos, 2007, p. 128).

Como bem nos assegura esta perspectiva, o ensino de arte tem um papel importante em redimensionar de forma positiva a identidade cultural de um povo, a partir do momento que a cultura do outro é explorada em sala de aula por meio de atividades voltadas para a realidade de um grupo cultural. Este ensino passa a explorar a existência de diferentes culturas que precisam ser valorizadas e respeitadas.

Figura 05 – Crianças em oficina de tecumes.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2023)

Figura 06 – Aluno fazendo um colar de tecumes.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2023).

Por isso essas atividades foram pensadas de forma integral entre todos os alunos da classe, pois se faz relutante que todos possam conhecer as culturas que divergem dentro de um ambiente, para que desta forma possam compreender que não existe uma cultura melhor que a outra, que todas somam um importante papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sem preconceitos e discriminação do modo de vida do outro.

A arte indígena criada pelos povos tradicionais é diversificada dentro das comunidades indígenas e abrange muitas técnicas específicas no desenvolvimento de artefatos de uso doméstico, e principalmente do grafismo que é um tipo de pintura corporal que possui significados importantes que expressam a identidade cultural de um determinado povo. Velthem (2010, p. 59) afirma que “os artefatos e os grafismos, em particular, materializam redes de interação complexas, condensando laços, ações, emoções, significados e sentidos”.

Conforme citado todas essas criações possuem significados importantes para os povos tradicionais que buscam expressar a sua identidade cultural em cada pintura, nos utensílios domésticos, estabelecendo uma rede de comunicação visual e estética. Na etnia Sateré-Mawé o grafismo indígena tem um valor imensurável conforme enfatiza o indígena Almir Sateré mencionado por Santos (2022, p. 8):

O Grafismo é muito importante, pois representa a afirmação da nossa identidade cultural e a nossa presença física como povo Sateré-Mawé que mantém sempre vivo as nossas tradições e o nosso processo de educação e comunicação de geração em geração. Nós fortalecemos fisicamente e espiritualmente através dos nossos grafismos (Almir Sateré, entrevista, 2022).

A partir desta colocação do entrevistado, pode-se dizer que o grafismo indígena tem um valor cultural gigantesco para esta etnia visto que seus significados estão extremamente relacionados com fatores religiosos de seus antepassados. Conforme Yaguarê Yamã (2007), os símbolos que são traçados e pintados dão alusão a mitos, lendas e fabulas onde reúnem histórias de heróis indígenas e da origem do mundo, é importante ressaltar que tudo que faz parte do universo indígena está extremamente vinculado com a natureza, dessa forma animais, frutos e os elementos naturais como o sol, água, terra, possui significados mitológicos expressos em desenhos no grafismo indígena. Diante disto, a história dos Mawé se faz presente em suas pinturas corporais e nos utensílios domésticos, a qual buscam repassar os contos históricos do seu povo para novas gerações.

A partir desse contexto esta atividade foi pensada para dar ênfase a esta expressão artística tão representativa para a etnia Sateré-Mawé, que é o grafismo indígena. Uma outra atividade realizada na oficina foi sobre desenho e pintura desenvolvida em dois grupos, sendo

que, em um grupo realizou desenhos e pinturas do grafismo indígena em utensílios de barro, panela e xícara. E a outra equipe desenhou e pintou em pedaços de madeira.

Para o início das atividades foi proposto que as crianças escolhessem um desenho que desse alusão a símbolos do grafismo indígena. Como eles já haviam conhecido alguns traços e símbolos na aula expositiva e na atividade da primeira parte da oficina, eles já sabiam o que fazer, e com ajuda de pinceis e dos dedos cada estudante ia pintando cada parte do desenho. Foi perceptível a concentração de todos na atividade.

Cada aluno demonstrava-se atento ao que estava fazendo e este momento foi ideal para que pudéssemos compartilhar os saberes sobre o grafismo com os outros estudantes não indígenas. Apesar da familiarização dos alunos indígenas com o que estavam fazendo, eles não sabiam o significado e importância do grafismo para sua etnia. Desta forma, fomos explicando os significados e sua importância, como se fazia as tintas usadas pelos povos Sateré-Mawé. Este momento foi fundamental para consolidação de conhecimentos.

Figura 07 – Aluno indígena fazendo pintura de grafismo na madeira.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2023)

Figura 08 – Pintura de grafismo em utensílio de barro.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2023).

Durante a realização da atividade duas estudantes pediram para fazermos uma pintura no rosto delas, e nos relataram que aqui na cidade elas não costumam fazer pintura corporal. Diante das observações, notamos uma fragilidade nos saberes tradicionais dos alunos Sateré-Mawé, embora tenhamos feito algumas perguntas sobre a compreensão que ele tinha sobre as atividades que elas estavam realizando. Dois alunos indígenas relataram que não tinham contato com tais elementos e nem tinham material para fazer, outros disseram que os pais não deixavam ajudarem na confecção dos artesanatos e pinturas.

Figura 09 – Estudante fazendo pinturas de grafismo em um copo de barro.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2023)

Figura 10 – Oficina de grafismos com pinturas corporais.



Fonte: Arquivo do pesquisador (2023).

Diante desses fatores é compreensível a preocupação dos líderes indígenas Sateré-Mawé a respeito de suas futuras gerações, pois quando as famílias indígenas migram para cidade há um risco da perda de suas tradições. A escola deve desenvolver seu papel no sentido de fortalecer esses saberes culturais para que estes alunos possam ter acesso ao conhecimento do seu povo, e estas atividades artísticas devem ser pensadas e colocadas em prática para aproximá-las de suas origens.

Foi satisfatório alcançarmos os objetivos propostos pois no final das atividades fizemos questionamentos relacionadas às produções artísticas e ao contrário da primeira etapa da oficina onde os estudantes não sabiam exatamente o que era a arte, no segundo dia da oficina eles puderam criar conceitos sobre a arte e arte indígena. Vejamos alguns relatos:

Arte é tudo que a gente pode fazer na nossa vida professora (Entrevista, 2023).

Arte indígena é tecer, é pintar a cara, brincar, ler, desenhar, fazer grafismo, fazer colar (Entrevista, 2023).

Arte é pescar desenhar mato, desenhar onça, pintar madeira, e fazer cesto, e fazer grafismo nas coisas (Entrevista, 2023).

É importante ressaltar que no primeiro dia da oficina ao questionarmos o que era a arte indígena as crianças não souberam apresentar um conceito formado, ficaram tímidas ou não responderam. Depois analisamos que talvez eles não tivessem conhecimento que tais elementos são considerados artísticos para nossa sociedade.

A partir da aplicação da segunda oficina, os estudantes tiveram contato com diferentes atividades de pintura, desenho, grafismo, artesanato, traçado e na prática puderam vivenciar o fazer artístico de maneira autônoma e construíram conceitos e significados sobre as atividades realizadas. Diante disso vemos como é importante dar autonomia para o aluno terem experiências artísticas para que assim possam construir uma ideia visual e crítica do que foi feito.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou tecnologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível (Freire, 1996 p. 24).

Freire refere-se a importância de o ser humano vivenciar de fato experiências para sua construção social. Ferraz e Fusari (1993) enfatizam a importância de o professor realizar um bom trabalho no ensino de arte de maneira que possa propor atividades que estimulem a criatividade dos estudantes. Para que assim os alunos possam compreender a diversidade cultural que compõe nossa sociedade, as diferenças raciais que existem e que precisam ser reconhecidas, compreendidas e respeitadas.

Na perspectiva dos alunos Sateré-Mawé existem muitas possibilidades de explorar e aguçar os saberes dos estudantes e as atividades foram cruciais para transmitir conhecimentos para os estudantes principalmente para o estudante indígena no sentido que por meio da arte propormos mostrar que tudo que eles constroem seja o artesanato, as pinturas corporais, os artefatos, são também objetos artísticos e estéticos que são muito importantes para seus povos e para nossa sociedade.

Dessa maneira a classe foi extremamente participativa e os estudantes puderam construir conceitos e significados sobre a arte e a arte indígena, acredito que a oficina de arte indígena aplicada na turma foi muito importante para os estudantes indígenas pois eles puderam compartilhar suas experiências, suas habilidades artísticas, e sentirem-se importantes dentro de um ambiente que muitas vezes não são acolhidos e nem percebidos. O mais importante da oficina foi mostrar a riqueza das artes indígenas para os alunos para que eles pudessem se compreender, se reconhecer como indígena, e ter orgulho da sua identidade étnica.

3.2 Perspectivas e possibilidades dos professores no ensino da Arte em sala de aula

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e
te pergunta, sem interesse pela resposta pobre ou
terrível, que lhe deres: Trouxeste a chave?*

Procura da Poesia
Carlos Drummond de Andrade

A pergunta em que o autor traz nesse verso pode ser compreendida como um convite para uma leitura minuciosa de um estudo onde as falas dos sujeitos devem ser contempladas para que haja discussão, compreensão, e reflexões sobre a presente temática. Partindo desta ideia poética nos debruçaremos em um mundo de palavras para que possamos compreender as concepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre a arte indígena como perspectiva de Ensino para alunos Sateré-Mawé. A seguir, traçamos uma discussão a partir dos dados coletados que resultaram em informações de extrema importância para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

A entrevista realizada ocorreu com 02 (dois) professores que atuam há muito tempo na educação básica. O primeiro é o professor Tawá, possui 25 anos na área da educação, sua formação se deu através do Normal Superior e não possui especialização. O segundo é Pinã, o professor bilíngue da etnia Sateré-Mawé, formado em Magistério Indígena pelo projeto Pirayawara no ano de 2000, e graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) desde 2014. Atualmente atua no contraturno, ensinando a língua materna da Etnia Sateré-Mawé, para os estudantes indígenas além de prestar um reforço escolar aos alunos que possuem dificuldade na língua portuguesa.

Primeiramente foi questionado sobre as perspectivas dos professores sobre o ensino de arte. Vejamos a concepção de nossos entrevistados:

Quadro 01 – Perspectiva dos professores sobre o Ensino de Arte na escola.

Professores	Qual a perspectiva sobre o ensino de arte na escola?
Tawá	<i>A minha perspectiva sobre o ensino da arte na escola de ensino fundamental é que ela seja uma proposta de atividades que envolvam a criança e mostre a liberdade de realizar reflexos a partir da forma como enxergamos a realidade, ou seja, que o ensino da arte seja um espaço de reinterpretação de compreensão e de acesso ao conhecimento de si e do mundo ao seu redor, das culturas, e expressões diversificadas.</i>
Pinã	<i>A minha perspectiva sobre o ensino de arte na Escola que os alunos Sateré-Mawé não podem esquecerem suas raízes que é a nossa identidade sagrada</i>

	<i>dos nossos antepassados, que a arte está presente na essência do povo brasileiro.</i>
--	--

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2023).

Conforme a fala do professor Táwa sobre sua perspectiva acerca do ensino da arte na escola entende-se, que o professor espera que as atividades artísticas possam propor aos alunos experiências autônomas e criativas para que assim as crianças sejam capazes de fazer uma leitura do mundo e interpretá-las de maneira a conhecer sua cultura e a cultura do outro.

É perceptível que o professor foge dos parâmetros tradicionais ao ensinar seus estudantes, pois quando ele fala em dar liberdade para os alunos fazerem sua própria leitura de mundo se torna gratificante, pois sabemos que ele entende o conceito desta disciplina, e o que ela propõe no campo educacional, ao encontro disso é que:

A arte é uma das poucas matérias do currículo escolar que dá à criança a oportunidade de usar suas emoções e imaginação. A arte é entendida como um terreno permissivo ante um currículo repleto de números e palavras. É a arte que encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos (Barbosa, 2001, p. 82).

É possível perceber que o professor conhece o conceito desta disciplina, pois sua resposta faz uma relação com a concepção de arte da autora que propõe aos alunos um ensino pautado em liberdade de expressão e autonomia criativa. A partir dessas concepções sobre arte na escola se faz importante que os professores não deixem a arte se tornar algo sem vida sendo ensinada de forma mecânica privando as crianças de criar a partir do seu próprio imaginário.

Diante da fala de Táwa, o professor da classe do 3º ano, nota-se uma diferença entre as respostas. Para Pinã (professor bilingue Sateré-Mawé) sua perspectiva de Arte na escola é que esta disciplina busque de alguma forma não deixar morrer a cultura dos seus povos, pois ele considera arte como forma de resistência cultural e por meio dela ele espera-se que os estudantes possam manter viva os saberes de seus antepassados, desta maneira o educador indígena expressa a importância da arte para preservar os saberes tradicionais de sua cultura indígena.

Se faz importante compreender que para o povo indígena a arte é forma pelo qual eles buscam expressar seus saberes culturais, por isso é tão importante para o professor Pinã que o ensino de arte na escola vise valorizar e fortalecer a diversidade cultural da etnia Sateré-Mawé. Sobre isto Ribeiro (1980, p. 258) enfatiza que “a arte, melhor que qualquer outro aspecto da cultura, exprime a experiência do povo que a produziu e somente dentro de sua configuração cultural ela pode ser plenamente compreendida e apreciada”. Dessa forma entende-se que arte

também é cultura, e deve ser pensada dentro de sala de aula como uma perspectiva para fortalecimento e reconhecimento de si, ou seja, é importante o estudante indígena manter o contato com elementos e saberes da sua história para que possa reproduzi-la e assim passar estes conhecimentos para os outros.

Com relação a forma de trabalhar a arte na escola questionamos se eles haviam recebido alguma orientação específica para trabalhar com a arte na escola e eles responderam da seguinte maneira:

Quadro 02 – A Formação e capacitação para a prática docente no Ensino de Arte.

Professores	Você recebeu alguma orientação específica para trabalhar com a arte na escola?
Táwa	<i>Não recebi nenhuma formação específica para trabalhar com arte na escola.</i>
Pinã	<i>Sim, eu recebi dos meus pais e avós e das pessoas mais velhas da aldeia, isso eu tenho até hoje na minha memória sobre a arte.</i>

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2023).

É possível notar diante da fala do professor Táwa, a inexistência de uma formação aprofundada sobre o ensino de arte, porém isto não o qualifica como um professor sem conhecimento, pois acreditamos que através de suas experiências de mundo ou de sua trajetória profissional este professor é capaz de construir conceitos sobre a arte. Conforme Ferraz e Fusari, (1995) é necessário que o professor compreenda o conceito de arte e saiba ser professor de arte, para que possa transmitir um ensino de qualidade para seus estudantes, e para que isso de fato ocorra é necessário que este professor possa aprofundar seus conhecimentos no saber estético e artístico, além da busca permanente em conhecer as vivências e o modo de vida de seus estudantes para que dessa forma possa atuar na diversidade cultural de seus alunos.

O professor Pinã relata que recebeu orientações da arte a partir dos ensinamentos de sua família indígena, entre seus pais, avós e outros membros da aldeia. Acredita-se que estes ensinamentos empíricos sejam validos, pois a partir da perspectiva cultural indígena a realidade sobre o mundo é outra. E é importante saber que a educação e o conhecimento de mundo para os indígenas não acontecem somente em uma instituição escolar.

A educação, para os povos indígenas, não se realiza em uma única instituição, mas pela ação e pelo envolvimento de toda comunidade. Ocorre em tempos e espaços cotidianos, por meio de pedagogias próprias e diversas, que garantem tanto a reprodução quanto a recriação da identidade, da tradição, dos saberes, dos valores, dos padrões de comportamento e de relacionamento, na dinâmica própria de cada cultura. Contrariando essa lógica, a escola se impõe na realidade indígena como um grande desafio (Cimi, 2001, p. 182).

É importante reconhecer os saberes tradicionais dos povos indígenas visto que precisamos desconstruir da sociedade uma visão errônea que o indígena não possui educação. Conforme Pinã os ensinamentos a qual recebeu foram passados de geração em geração até chegar nele, então é possível concluir que este professor é a prova viva que estes ensinamentos fizeram dele o que ele é hoje, um professor graduado em pedagogia que atua e desempenha seu papel de acordo como foi ensinado, repassando seus saberes para quem se permite conhecer a cultura da Etnia Sateré-Mawé.

A partir desta realidade, onde os professores não receberam orientações específicas da Secretaria Municipal de Educação ou da escola para trabalhar com a disciplina de Arte em sua sala de aula, procuramos verificar se o ensino de arte na escola, atendia as necessidades artísticas dos alunos. Também foi perguntado se o ensino de arte atendia às necessidades artísticas dos alunos, vejamos:

Quadro 03 – O ensino de arte na escola.

Professores	O ensino de arte na escola, atende as necessidades artísticas dos alunos?
Táwa	<i>Não. No atual contexto que estamos vivendo, pós pandemia, as escolas estão muito focadas em alfabetizar, recuperar as habilidades dos alunos, com isso o ensino da arte tem seu foco desviado. O ideal seria que o ensino de arte na escola fosse usado para trabalhar várias características como o foco, a concentração a disciplina, a imaginação, o senso crítico e a criatividade e assim como aumentar o repertório cultural do aluno.</i>
Pinã	<i>Não! Porque falta material para trabalhar com os alunos Sateré-Mawé, principalmente as tintas originais como; jenipapo, urucum e outros materiais que serve para trabalhar na arte.</i>

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2023).

Em vista dos argumentos apresentados por Táwa, enfatiza que em virtude a pandemia da Covid-19, as escolas estão priorizando “alfabetizar” os alunos, dando a entender que disciplinas estão sendo priorizadas e outras não. Dado exposto, observa-se que professor chega a fazer uma crítica de forma discreta em suas palavras, nos fazendo compreender que a escola não considera o Ensino da arte como disciplina que possa alfabetizar as crianças. Concluimos que o ensino da Arte pouco é trabalhado em sala de aula e não atende às necessidades artísticas das crianças.

O educador em sua resposta ainda ressalta a importância do ensino de arte para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras no desenvolvimento dos estudantes. Levando em conta o que foi observado, entende-se que a escola está equivocada quanto ao conceito de Ensino de Arte não alfabetizar. Propomos que, uma criança no ato de fazer uma

produção textual não possuir criatividade, imaginação, habilidades viso motoras, então como ela vai alcançar o objetivo da atividade? Para compreendermos melhor a Arte neste processo de alfabetizar a criança Kleyman (2010, p. 36) afirma que:

A ilustração, na literatura infantil, pode desempenhar essa função ao complementar, enfatizar ou gerar expectativas sobre o texto. No entanto, é importante que isso passe a fazer parte das estratégias de leitura das crianças. Se, dando asas à imaginação, a criança contextualiza a história do livro, não haverá limites para o que ela será capaz de fazer quando os saberes a serem adquiridos forem contextualizados em atividades relevantes de estudo e de lazer”.

A partir desta concepção é perceptível o que o ensino de arte pode propor neste momento de leitura. A arte permite que o aluno se desenvolva e vivencie várias experiências intelectuais, no momento da leitura as ilustrações têm uma grande importância que faz aguçar imaginário criativo e emocional do estudante de maneira que possa expressar suas ideias e sua compreensão do que está lendo.

Beyer (2005, p. 63) recomenda que, “todos os estudantes estudem as artes para descobrir como seres humanos usam símbolos não verbais e se comunicam não apenas com palavras, mas através da música, dança e das artes visuais”. Portanto esta ideia fortalece a importância da arte como ensino para os alunos, mas devemos ir além pensar em como este ensino está sendo repassado para os estudantes como podemos ver através das falas do professor a escola não tem trabalhado o ensino de arte com os alunos dessa forma as crianças não têm vivenciado experiências de atividades artísticas, logo isto resultará em uma aprendizagem limitada.

O professor indígena Pinã relata que a escola não atende as necessidades artísticas dos alunos, principalmente na perspectiva do ensino de arte indígena, que é necessário trabalhar com elementos da própria natureza dos Sateré-Mawé, como as tintas originais jenipapo, urucum entre outras.

Observamos que a escola não tem dado suporte necessário para os professores realizarem atividades artísticas. Ferraz e Fusari (1993) evidenciam que as produções artísticas se fazem presente na cultura de muitos povos e fazem parte direta e indiretamente da vida dos estudantes dessa forma é importante que a escola se atente a isso e reconheça as culturas que se divergem dentro de uma sala de aula para que possa atuar na diversidade cultural de cada aluno, isso vai ao encontro das crianças indígenas, pensar em uma perspectiva de arte para um alunos Sateré-Mawé é algo quase inexistente pois a escola tem priorizado disciplinas que não

contemplam as habilidades artísticas e muito menos valorizam os saberes artísticos dos estudantes indígenas.

É importante que estes estudantes vivenciem a arte do seu povo para que possam fortalecer sua identidade cultural. Ao questionarmos como os professores trabalham a arte indígena nos foi relatado que:

Quadro 04 – A arte indígena nas aulas de Arte.

Professores	Como os professores trabalham a arte indígena na disciplina de arte?
Táwa	<i>Sim, arte indígena está na proposta curricular do Ensino fundamental e eu trabalho de forma a fazer as crianças reconhecerem arte indígena e suas simbologias, na pintura, por exemplo, imagens de crianças indígenas com as pinturas e a partir daí explorar todo contexto.</i>
Pinã	<i>Não, como foi citado não temos materiais do povo Sateré-Mawé não tem recursos para se trabalhar e ensiná-los de acordo com o que está no cotidiano deles.</i>

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2023).

O professor Táwa afirma que trabalha a arte indígena. Enfatiza que arte indígena está na proposta curricular do ensino fundamental, e fala como desenvolve seus trabalhos com os estudantes indígenas. Entretanto, observa-se que este ensino é passado de maneira teórica e não é possível identificar uma prática nesse processo de ensino e aprendizagem. Presume-se que os alunos não estão vivenciando uma prática a qual possam explorar suas habilidades artísticas nesse processo.

Ferraz e Fusari (1993) sugerem que os professores saibam desenvolver suas atividades nas aulas de Arte de maneira que, “permitam o aprofundamento dos conteúdos escolares em arte por meio de elaborações práticas e teóricas nas dimensões artísticas e estéticas” (Ferraz; Fusari, 1993, p. 73). É importante que a teoria e a prática estejam vinculadas para que os estudantes possam aprender a fazer e analisar produções artísticas e estéticas, seja visual, sonora ou cênicas. Portanto é fundamental que o professor saiba organizar uma aula prático-teórica sobre conteúdos que atenda às necessidades estéticas e artísticas dos estudantes principalmente no contexto indígena onde as possibilidades são diversas e explorar.

O professor Pinã justifica que não trabalha a arte indígena por não ter materiais do povo Sateré-Mawé, ressalta que não tem recursos para trabalhar de acordo com o cotidiano das crianças. Conforme Costa (2023, p. 35) “retomando a Lei nº 11.645/08, destacamos que a mesma surge num contexto em que os povos indígenas buscam autoafirmação e lutam pela vinculação de imagens mais condizentes com as suas realidades”. Dessa forma a escola deve

atender essa demanda para que o professor possa trabalhar a arte indígena com elementos da sua própria natureza, conforme citado acima os indígenas buscam viver conforme sua própria realidade ou seja não se pode criar elementos artísticos com elementos que não fazem parte da sua cultura acredita-se que isso pode tirar a essência da veracidade de um artefato ou de pintura corporal, e outro utensílios da criação artística dos indígenas.

Se torna justificável o fato de o professor não trabalhar a arte indígena de sua etnia com os estudantes, pois não possui os materiais necessários do cotidiano dos Sateré-Mawé, sendo assim entendemos que não é possível ensinar ou criar uma arte sem os recursos deste povo.

Quadro 05 – A importância do fortalecimento da cultura indígena.

Professores	Você considera importante fortalecer a cultura indígena por meio da arte?
Táwa	<i>Sim, pois através da arte os povos indígenas podem compartilhar suas tradições e visões do mundo, com isso tendo um diálogo respeitoso com as demais artes.</i>
Pinã	<i>Sim considero a importância de arte indígena, porque é a nossa cultura é fundamental para o fortalecimento das danças, festas populares, culinárias, costumes, e tradições que o povo Sateré-Mawé não pode esquecer suas raízes que os nossos antepassados deixaram então por meio da arte podemos expressar nossa cultura e resistir a qualquer tipo de opressão.</i>

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2023).

Na fala do professor Táwa, é notável que o educador reconhece a importância da arte no processo de fortalecimento cultural destes povos, ele ressalta que através da arte, os indígenas podem compartilhar sua cultura de mundo nas sociedades, de maneira a contribuir com as demais artes. Pensamos que não basta apenas o reconhecimento por parte dos professores é necessário que a escola também priorize e reconheça a arte como disciplina e não uma atividade apenas de desenhar e pintar como é realizada por muitos professores (Zanin, 2004).

Dessa maneira entende-se que, para que haja uma formação artística real é necessário que os estudantes desenvolvam um olhar reflexivo e crítico sobre sua atividade artística. Neste processo visamos que a prática é importante para que o aluno possa expressar sua criatividade, porém o que acontece é que este ensino não tem espaço nas escolas públicas.

De acordo com Barbosa (2005), enquanto o Ensino de arte for interpretado apenas como uma atividade e não disciplina a escola não vai formar estudantes que possam transformar sua realidade social. Enquanto pensam em acabar de uma vez com o ensino de arte na escola

deveriam pensar em desenvolvê-la com qualidade. Dessa maneira se arte fosse desenvolvida como deveria ser, estaria atuando na diversidade cultural de seus alunos como bem enfatiza Barbosa (2005, p. 5) “não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas”.

Assim entendemos que sem a arte não há desenvolvimento de cultura dos indivíduos. Seria importante que essa prática fosse realizada com competência e constância em sala de aula pois atenderia a diversidade cultural dos estudantes, principalmente no contexto indígena os quais precisam reconhecer e fortalecer sua identidade cultural étnica.

Por meio da fala do professor indígena Pinã fica evidente o quanto a arte pode ser importante para este povo, seria uma forma de expressar e transmitir sua cultura, como forma de resistência em manter viva suas artes e historicidade, dessa maneira entendemos que arte para o professor Sateré-Mawé é compreendida como um elemento cultural de resistência e preservação dos seus mais diversos costumes tradicionais. Ficou evidente em suas falas a preocupação do professor enquanto a necessidade de fortalecer a cultura da etnia Sateré-Mawé.

O professor tem realizado seu trabalho no sentido de ensinar e fortalecer a língua materna do seu povo, então vejamos, que este educador realiza um trabalho concreto pois se preocupa com a conservação dos saberes de sua etnia.

A partir das conversas que tivemos durante o período de estágio na referida escola o professor Bilingue Sateré-Mawé sempre nos relatava as dificuldades dos alunos que vinham das comunidades indígenas e ao chegarem na cidade sofriam com impacto cultural, para se adaptar na cidade e na escola urbana.

É um desafio muito grande para os pequenos nos relatou o professor visto que estes que vêm com a língua materna por isso sentem dificuldades com a língua portuguesa, e com o tempo alguns não querem mas se reconhecer como indígena, outros já são aculturados e os pais não se dão o trabalho de passar para os filhos a história e essência dos povos Sateré-Mawé, portanto o professor realiza um trabalho árduo pois cabe a ele essa responsabilidade de educar os estudantes indígenas a partir dos seus saberes tradicionais que foram repassados dos seus antepassados.

O professor ainda enfatizou a importância desta pesquisa e disse que “todas as temáticas indígenas que fale da nossa cultura é muito válida pois é necessário que a sociedade conheça nossa história, nossos costumes, nossa cultura nossas raízes né que foram passadas dos nossos pais e dos mais velhos” (Piña, entrevista, 2023).

Diante dos relatos nos sentimos muito felizes de alguma forma em ajudar nesse processo de fortalecer e levar alternativas para os professores trabalharem com os estudantes

indígenas, pois através da oficina de arte a qual aplicamos, evidenciamos para classe de modo geral que a arte indígena também compõe e faz parte das mais variadas expressões artísticas do homem no mundo. Portanto a oficina foi primordial para os alunos não indígenas, pois puderam conhecer a diversidade artística da cultura de seus colegas. Para os alunos indígenas foi muito enriquecedor, pois elas construíram conceitos sobre a sua própria arte e a arte de modo geral, além de demonstrarem curiosidade em aprender mais sobre as produções artesanais.

No momento das atividades foi observado a agilidade, habilidades, das crianças indígenas na realização das atividades é como se já estivesse na essência delas o fazer artístico, Barbosa (2005) diz que não basta o indivíduo criar algo e não refletir sobre sua criação para que haja um concreto entendimento do que seja arte, o aluno precisa criar significado para o que fez. Diante disso eu trago o olhar compreensivo conceitual das crianças Sateré-Mawé a partir da realização da oficina aplicada da arte indígena.

3.3 Vozes infantis: perspectivas e possibilidades de alunos indígenas Sateré-Mawé nas aulas de Arte

A história da criança e da infância é marcada por um longo período de silêncio e exclusão, conforme evidencia os estudos de Philippe Ariès, no qual enfatiza a desvalorização da criança em seu meio social durante a Idade Média, no qual as taxas de mortalidade infantil eram elevadas. Com o tempo, as crianças passam a ganhar mais notoriedade e passam a receber um destaque mais abrangente com atendimento especializado, onde suas vozes, suas opiniões e imposições são levadas em consideração e são observadas com mais afinco.

Ouvir os alunos e suas perspectivas acerca de um determinado fenômeno, é possibilitar a esses sujeitos um protagonismo necessário, dando ênfase e atenção para o que pensam. Neste estudo, buscou-se dá importância aos conceitos atribuídos pelos próprios estudantes ao que eram questionados, assim, realizamos um diálogo fundamental de destaque às próprias participantes desta pesquisa que durante a produção de atividades desenvolvidas em nossa oficina, puderam mostrar suas habilidades artísticas, corroborando com a afirmativa da necessidade de um ensino de Arte mais consistente e dinâmico. A seguir o conceito criado sobre arte na perspectiva dos alunos Sateré-Mawé, vejamos:

Quadro 06 – O conceito de arte na perspectiva de alunos indígenas.

Entrevistados	O que é arte para você?
Mani	<i>Porque é tipo uma coisa que a gente cria, pinta e desenha e faz muitas coisas.</i>
Waranã	<i>Professora arte é tudo que a gente pode fazer, como brincar, cantar, tecer, fazer grafismo, e um monte de coisa.</i>
Y'y	<i>Arte é aquilo que gente pode criar, nossos desenhos, nossas pinturas, fazer colar, pulseira, fazer panelas e copos de barro.</i>
Tupana	<i>É fazer várias coisas, a gente pode cantar, pintar, dançar, fazer desenho das coisas, isso é arte.</i>
Miriti	<i>Acho que é cantar, pintar, brincar, fazer canoa, fazer muita coisa.</i>

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2023).

Como já mencionado anteriormente, ao apresentarmos a primeira parte da oficina, buscamos compreender como estes estudantes definiam a arte de modo geral. Estes, a princípio, não conseguiram conceber um conceito exato ou atribuir sentidos a essa temática. A partir de uma aula expositiva sobre a arte, o contexto histórico dos indígenas no Brasil e suas produções artísticas, os alunos puderam começar a construir um olhar mais compreensivo acerca da arte, sobretudo da arte indígena. Tudo ficou bem mais esclarecido no segundo dia da oficina quando eles puderam de fato conhecer na prática os diferentes tipos de artefatos que compõem a arte indígena, pois tiveram o contato com elementos naturais que fazem parte do cotidiano dos indígenas Sateré-Mawé. De acordo com Barbosa (2005, p. 32) a arte na escola pretende principalmente:

Formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. Desenvolvimento cultural que é a alta aspiração de uma sociedade só existe com desenvolvimento artístico neste duplo sentido.

A partir da aula prática na oficina realizada, os estudantes atribuíram sentidos aos elementos artísticos produzidos por eles mesmos, o que auxilia no desenvolvimento cultural e no fortalecimento da identidade étnico-social desses alunos. Diante das falas dos estudantes é possível observar semelhanças em suas respostas, porém cada qual atribuiu um conceito de arte a partir do seu ponto de vista, e isso foi muito importante pois de fato os estudantes atenderam a proposta da oficina, em que a partir de suas criações artísticas foi possível fazerem uma leitura visual e contextualizar com sua realidade.

O que nos chamou atenção foi o fato de que os estudantes trouxeram em suas respostas outras percepções do que seria arte. Waranã por exemplo diz que arte também é brincar cantar fazer grafismo e outras coisas, percebe-se a capacidade de o aluno ampliar o seu olhar sobre

algo, já que arte é fazer muitas coisas como enfatiza, logo atribuiu a algo que conseqüentemente gosta de fazer no seu dia a dia como brincar. Dessa maneira concluímos o quanto as oficinas foram positivas para que os estudantes pudessem construir um olhar significativo e compreensivo do conceito de arte e das artes indígenas, o mais importante é que através das falas é notável que estas conseguiram relacionar o significado da arte com a arte do seu povo Sateré-Mawé.

Quadro 07 – Concepções da arte indígena atribuídas por alunos indígenas.

Entrevistados	Você sabe o que é arte indígena?
Manî	<i>É tudo aquilo que faz parte da nossa vida o grafismo, tecer, pintar, fazer pulseira e pintar pau.</i>
Waraná	<i>São coisas que fazemos como pintar, o grafismo, artesanato, as danças, as orações, e a gente se pinta.</i>
Y'y	<i>Arte indígena é natureza é desenhar cobra, desenhar jacaré, desenhar índio, desenhar peixe, e fazer pinturas nas coisas.</i>
Tupana	<i>É tudo que a gente faz lá na nossa comunidade professora, la a gente canta faz orações, faz artesanato, pula no rio, brinca, faz um monte de coisa de barro, tem uma senhora la, que na casa dela ela faz um monte de coisa de barro é copo é prato é jarro um negócio para tomar água e ela vende. Meus pais fazem arte eles fazem colar e várias coisas para vender só que agora eles não têm material para trabalhar.</i>
Miriti	<i>Não sei.</i>

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2023).

Percebeu-se que os estudantes indígenas não tinham um conhecimento aprofundado das artes indígenas do seu povo, ou não compreendiam que suas criações também são expressões artísticas. Dessa forma a oficina foi primordial para que na prática elas pudessem vivenciar experiências individuais que as permitisse aproximação com elementos que fazem parte do seu cotidiano, tais práticas foram importantes para que os alunos indígenas pudessem construir um olhar compreensivo de suas criações. É muito gratificante percebermos que os estudantes se envolveram nas atividades ao ponto de criar conceitos sobre suas artes.

Tupana traz em sua fala que a arte é a vida do seu povo, tudo que os indígenas fazem na sua comunidade, percebemos que de alguma maneira ela foi capaz de relacionar o conceito da arte e a arte indígena, pois ela trata arte com pluralidade enfatizando vários conceitos que não se limita apenas em criações de artefatos, mas também em ações do seu povo como brincar, pular no rio, as orações que são realizadas, um pouco diferente dessa visão observamos a fala de Y'y, ao retratar a arte indígena como desenhar animais que faz parte do conhecimento de vida deles. Ou seja, eles conseguiram criar conceitos de arte indígena a partir de suas

experiências cotidianas com suas práticas na oficina. Mazzamati (2012, p. 27) evidencia que “a vivência artística amplia nossa percepção e consciência do mundo” Diante disso compreendemos como foi importante para os estudantes indígenas vivenciarem experiências artísticas de sua etnia para que assim fossem capazes de desenvolver compreensões e significados da arte que faz parte de suas vidas. Outra pergunta direcionada aos estudantes fora:

Quadro 08 – O interesse dos alunos indígenas pelas aulas de arte.

Entrevistados	Você gosta da aula de artes? Por quê?
Mani	<i>Sim pois a gente pinta e desenha.</i>
Waranã	<i>Eu gosto da aula de artes mais a gente quase não tem.</i>
Y’y	<i>Sim quando tem por que as atividades são diferentes, não é só português e matemática.</i>
Tupana	<i>Quando tem eu gosto de desenhar e pintar porque é diferente de só escrever e ler.</i>
Miriti	<i>Sim, mas eu nunca fiz.</i>

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2023).

Diante da fala dos entrevistados é possível observar a insatisfação dos estudantes em relação ao ensino de arte. Os alunos expressam gostar, porém, pouco eles têm vivenciado experiências artísticas.

Barbosa (2005) enfatiza a importância de um currículo que propicie experiências artísticas para os estudantes, para que estes possam ter a oportunidade de expressar suas emoções e imaginação com toda autonomia e a criatividade. O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece que: (Brasil, 1996, p. 8). Porém com essa fragilidade no ensino de arte onde os alunos acabam vivenciando bem pouco as práticas artísticas se torna difícil a proposta curricular ser atendida dentro do ambiente escolar, principalmente no contexto do estudante indígena pois como mencionado acima essa busca de promover desenvolvimento da cultura do indivíduo através da arte fica inviável quando não existe uma prática constante. Vejamos na fala de Y’y, e Tupana ao expressarem que gostam da arte por ser diferente das demais disciplinas em que só escrevem e leem.

É perceptível que os alunos estão tendo poucas vivências e práticas artísticas, porém, conseguem ter um olhar positivo e diferente da disciplina de arte. Acreditamos que os estudantes gostam da arte pois ela se apresenta como um terreno permissivo onde encoraja o aluno a ter autonomia para expressar suas ideias, seus sentimentos, além de que é nesta disciplina que os alunos podem realizar atividades práticas.

Há necessidade de mais aulas de arte na turma que promova momentos de enriquecimento artístico para os estudantes indígenas, pois seria um momento de aperfeiçoar

suas habilidades artísticas, conhecer mais sobre sua cultura e repassar para os demais alunos da classe. Barbosa (2005) enfatiza a importância do ensino de arte no desenvolvimento cultural dos alunos, porém observa-se que a escola pouco tem promovido um espaço de valorização e fortalecimento das culturas que se divergem dentro do contexto escolar. Ao perguntarmos quais atividades eram realizadas nas aulas de arte, foi-nos respondido que:

Quadro 09 – O trabalho realizado por crianças indígenas nas aulas de arte.

Entrevistados	Qual tipo de trabalho você fazia na aula de artes?
Mani	<i>Nunca fiz a Arte dele.</i>
Waraná	<i>Quase a gente não faz esses trabalhos mais a vezes a gente pinta e desenha.</i>
Y'y	<i>Pintar e desenhando as vezes.</i>
Tupana	<i>A gente pinta e desenha as vezes</i>
Miriti	<i>A gente desenha e pinta.</i>

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2023).

Ao nos depararmos com as falas dos alunos indígenas observamos que as atividades propostas pelo professor se limitam apenas na pintura e desenho, tais práticas se assemelham a um modelo condicionante que aluno acaba repetindo sempre a mesma coisa. Ferraz e Fusari (1993) relatam que os professores da educação básica no Brasil têm repassado um ensino fragmentado pois estes profissionais não têm se aprofundado nos conhecimentos artísticos e nem buscam uma formação adequada nos estudos da Arte. Dentro dessa perspectiva nos deparamos com a realidade dos estudantes indígenas e observamos práticas rasas nas aulas de arte.

Barbosa (2005, p. 18) critica a conduta do professor diante de práticas escassas e ressalta que, “temos professores dando aulas de arte que nunca leram livro de arte-educação e pensam que arte na escola é das folhas para desenhar e colorir”. Através dessa colocação entendemos uma dura crítica aos professores que limitam o ensino de arte apenas em atividades de desenho e pintura.

Devemos compreender que a arte é um campo muito grande a se explorar e existem muitas formas de envolver os alunos nas mais diferentes atividades artísticas, seja através da dança, do teatro, da música, seja no contexto cultural indígena através da pintura corporal, grafismo, na confecção de artesanatos entre muitas outras. Ao questionarmos os alunos se os professores trabalhavam a arte indígena suas respostas foram:

Quadro 10 – O trabalho do professor na perspectiva de estudantes indígenas sobre o ensino de arte.

Entrevistados	O Professor Trabalha a arte Indígena?
Mani	<i>Não</i>
Waraná	<i>Não</i>
Y'y	<i>Não</i>
Tupana	<i>Não</i>
Miriti	<i>Professor nunca fez atividade de arte indígena</i>

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2023).

Observamos unanimidade nas respostas dos alunos, e todos afirmaram que o professores não trabalham a arte indígena em sala de aula. Observamos que os professores enfatizam em suas falas, afirmando que não tem aprofundado o ensino de arte com os estudantes devido à falta de material e ao fato de a escola priorizar a “alfabetização” dos estudantes. Portanto, a arte, nesse processo, pode desviar o foco dos professores.

Porém a escola, sendo um lugar de atuar na diversidade, tem feito o quê para fortalecer a cultura dos alunos indígenas? Esse é um dos questionamentos que fazemos, pois se isso não é trabalhado na disciplina de arte, onde se trabalha? São perguntas que sabemos as respostas, mas é preferível que fiquem como reflexão. Vale ressaltar que essa carência de atividades artísticas voltadas para fortalecer a identidade do estudante indígena é uma responsabilidade não só dos professores, mas também da escola, pois como bem pontua Lopes (2005, p. 189):

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania. Aprendendo a se ver, a ver o seu entorno (família, amigos, comunidade imediata) de modo objetivo e crítico, a comparar todos os elementos com os de outros tempos e lugares, a criança desenvolve comportamentos adequados para viver numa sociedade democrática.

Conforme citado acima, o autor destaca como deve ser o papel da escola, de maneira que possa conduzir seus professores e alunos a um espaço de construção e apropriação de múltiplos saberes. A escola deve desenvolver seu papel no sentido, de reconhecer a complexidade que envolve problemas sociais, culturais e éticos. A educação escolar deve ser pensada e articulada desde os primeiros anos de vida de uma pessoa até o último.

A escola é uma das ensinadoras da vida, portanto é necessário que o aluno adquira o entendimento das diferenças, o respeito, o apoio mútuo no ambiente em que se situa. Nesse sentido, é fundamental que a equipe escolar possa reconhecer as diversidades e conflitos

existentes em sua sala de aula, para que possa promover um espaço que valorize a cultura e combata o etnocentrismo. Assim, os professores e alunos enxergarão a escola como um lugar de troca de saberes, e como um espaço massificante, que ignora cultura do outro. Sobre as perspectivas de como os alunos gostariam que fossem as aulas de arte, ambos responderam da seguinte maneira:

Quadro 11 – A pretensão dos estudantes indígenas para realização de atividades de arte.

Entrevistados	Como gostariam que fosse as aulas de arte?
Mani	<i>Queria que fosse igual no dia da sua aula professora que a gente pintasse os pauzinhos, fizesse pulseira e colar, pintasse o copo e a panela de barro e fizesse aquela pintura de grafismo na gente.</i>
Waranã	<i>Queria igual na sua aula, que a gente fez várias coisas diferentes, eu gostei muito de fazer cordão eu queria também pintar e fazer grafismo, eu gostei muito da pintura no rosto queria fazer também.</i>
Y'y	<i>Eu queria fazer pinturas, colares, grafismo, e pintar no rosto dos outros.</i>
Tupana	<i>Queria fazer coisas diferentes, a gente só escreve e ler, queria fazer aquelas coisas que a gente fez na sua aula gostei de pintar de fazer colar, de desenhar eu gosto de desenhar professora, queria aprender fazer grafismo nas pessoas também.</i>
Miriti	<i>Queria desenhar, pintar no rosto, fazer colar, e tecer cestaria, queria que tivesse mais aula de arte.</i>

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2023).

Anteriormente, questionávamos os estudantes sobre os tipos de atividades que o professor realizava nas aulas de arte e se ele trabalhava com arte indígena. Todos os alunos responderam que tinham poucas experiências artísticas e que o professor não desenvolvia atividades de arte indígena. Dessa forma, podemos observar que esses estudantes não estão vivenciando experiências artísticas dentro da sala de aula, de modo que possam se sentir realizados e estimulados a desenvolver diferentes atividades que promovam o fortalecimento de seus saberes culturais e habilidades artísticas. A oficina aplicada foi recebida de uma forma contagiante e, ao ouvirmos os alunos, é possível perceber o quanto eles gostaram e almejam atividades semelhantes às que foram realizadas no desenvolvimento da oficina.

Diante dessa fragilidade nos conteúdos e das atividades que são passadas pelos professores, Lima (1995, p. 409) enfatiza que, “é preciso, pois, lidar com estes esquemas de gerações de conhecimentos, tentar entendê-los, para abrir caminho a conteúdos às vezes já disponíveis enquanto produtos de pesquisa, mas que nunca chegam às classes de aula”. Perante o exposto, é necessário que os professores busquem conhecimentos acerca da arte e uma formação que possa atender às necessidades artísticas dos seus estudantes. Porém,

consideramos que estes educadores não possuem orientações específicas de como trabalhar a arte em sala de aula.

Dessa maneira, é preciso que a Secretaria Municipal de Educação e as Universidades assumam um papel no sentido de oferecer formações e oficinas que possam instruir e proporcionar a esses profissionais um ensino de arte que atenda às necessidades artísticas e formativas dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve ser um espaço de construção e apropriação de múltiplos saberes, e isso se torna importante no sentido de fortalecer a cultura das sociedades, pois esta assume um papel social de orientar e fortificar as potencialidades intelectuais de seus alunos. Para os alunos indígenas é preciso pensar em atividades que possam atender às necessidades de ensino e aprendizagem por meio de alternativas e metodologias que explorem o potencial artístico das crianças, fazendo assim uma relação com a arte Indígena e o Ensino de Arte para o fortalecimento dessas culturas.

Nesse sentido, este estudo buscou investigar de que maneira a arte indígena Sateré-Mawé é trabalhada com alunos indígenas no 3º ano do Ensino Fundamental I. Os resultados demonstraram a escassez de práticas artísticas em sala de aula. Os estudantes enfatizam que suas experiências no fazer arte se encontram de forma bem limitada, além de que a arte indígena não é trabalhada nas aulas de arte, o que repercute em fragilidades no processo de ensino e aprendizagem e não valorização cultural dos alunos indígenas Sateré-Mawé, principalmente os que estão inseridos na escola, campo desta pesquisa.

Acreditamos que a partir deste trabalho podemos fortalecer a cultura indígena, por meio de atividades artísticas fazendo uso de elementos da cultura indígena. Tais atividades podem ser desenvolvidas pelos professores em sala de aula, onde estes podem explorar as artes da Etnia Sateré-Mawé, para que assim os alunos indígenas mantenham sempre o contato com elementos da natureza do seu povo, despertando nos mesmos o interesse de aperfeiçoar suas práticas artesanais que também servem como fonte comercial de renda para as famílias Sateré-Mawé.

Desta forma o presente trabalho se faz pertinente e eficaz para o fortalecimento da cultura desses alunos indígenas, proporcionando também uma alternativa metodológica para os professores utilizarem em suas práticas, e possam também compreender a importância de saber ensinar arte e ser professor de arte provocando em seus alunos uma reflexão crítica sobre suas potencialidades em suas expressões artísticas.

Por fim, é importante criar a visibilidade dessa temática e de outras que abordem essas questões para que a Sociedade possa conhecer e compreender que os povos indígenas desempenharam por muito tempo, e ainda desempenham um papel crucial na história do nosso país. O amplo conhecimento tradicional e suas conexões com a natureza criaram ao longo do tempo as mais diversificadas expressões artísticas que constitui a identidade cultural brasileira.

Dessa forma, é preciso preservar e manter viva toda expressão artística indígena no nosso país, pois se faz presente em todos.

REFERÊNCIAS

- AIDAR, Laura. **Arte indígena brasileira**. 2011. Artigo: Toda Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/arte-indigena-brasileira/>. Acesso em 17 nov. de 2021.
- ARANHA, M. L. **História da educação e da Pedagogia-Geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. V. 3, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em: 05 de agosto de 2020.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação Pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular**. IN: Comunicação e Educação. São Paulo, v.01, n.02, pág. 59-64. jan./abr. 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Editora Perspectiva SA, 2020.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leitura no subsolo**. Cortez editora, 2018.
- BARBERO, Estela Pereira Batista; STORI, Norberto. "Artes indígenas": diversidade e relações com a história da arte brasileira. **Revista Científica/FAP**, v. 5, n. 1, 2010.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BUORO, Anamelia Bueno. **O Olhar em Construção**. Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CARNEIRO, Bruna Rodrigues; DOS SANTOS SOARES, Poliene Bicalho. **Cultura material Karajá: Identidade de um povo** 2017.
- CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem| Journal of Nursing**, v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009.
- COSTA, Flávia Roberta Alves et al. **Artes indígenas na escola não indígena: conversas com docentes de artes visuais da prefeitura do Recife**. 2023.
- CIMI (Conselho Indigenista Missionário). **Outros 500: construindo uma nova história**. São Paulo, Salesiana, 2001.
- DE SOUZA ROCHA, Diandra; DE SOUZA CORDEIRO, Maria Audirene. **Vozes do silêncio: a história da educação escolar indígena no município de Parintins/AM de 1990 a 2020**.

DE CARIE, Nayara Silva; DE OLIVEIRA LIMA, Pablo Luiz. Da história dos índios às histórias indígenas: descolonizando o ensino de história. **Educação**, v. 43, n. 4, p. 773-790, 2018.

DIAS, J.A.B.F. 2000. "Arte, arte índia, artes indígenas". In: **Mostra do redescobrimento, Brasil 500 anos é mais**. Vol. Artes Indígenas. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo. 2000.

SANCHES, Cleber Cid Gama. **Fundamentos da cultura brasileira**. Manaus: Travessia, 1999.

FERRAZ, MARIA Heloísa; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, 1995.

GODOY, **A domesticação do Pensamento Selvagem**. Lisboa: Presença, 1988.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **Comunicados**: Com coleta concluída na TI Yanomami, Censo já registra 1.652.876 pessoas indígenas em todo o país. Rio de Janeiro, 3 abril, 2023.

KUIÏ, Rasu Inu Bake Huni; ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. **O ensino da arte na aldeia e na escola indígena**: conhecimentos tradicionais e conhecimentos contemporâneos. Cadernos CEDES, v. 42, p. 41-50, 2022.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento. **Não basta ensinar a ler e a escrever**, v. 1, 2005.

LIMA, A. C. d. S. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, 1995, p. 407–419.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. IN: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 185-204.

Lorenz, Sônia da Silva. **Sateré-Mawé: os filhos do guaraná**. Sônia da Silva Lorenz São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 1992.

LORENZ, Sônia; MAWÉ, Sateré. **Os filhos do Guaraná**. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 1992.

MAZZAMATI, S. M. **Ensino de desenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: reflexões e propostas metodológicas. São Paulo: Edições SM. 2012.

MAZZAMATI, S. M. **Ensino de desenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e propostas metodológicas.** São Paulo: Edições SM, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Márney Giovane da Silva et al. **A comercialização do artesanato Sateré-Mawé em Parintins-AM.** 2023.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais. Brasília, MEC/SEF, 1996

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Revista Contrapontos**, v. 5, n. 1, p. 9-22, 2005.

RAMME, Noeli. "É possível definir arte?" *Analytica-Revista de Filosofia* 13.1: 197-212, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

RIBEIRO, Berta Gleizer et al. **Arte indígena, linguagem visual.** São Paulo: Itatiaia, 1989.

RIBEIRO, Darcy. **Kadiwéu: ensaios etnológicos sobre o saber, o azar e a beleza.** Petrópolis: Vozes, 1980.

SANTOS, Denner Tavares dos. **A importância do grafismo indígena para o povo Sateré-Mawé.** 2022.

SALES, Erinaldo. O sistema das artes em Platão e Aristóteles. **Revista Estética e Semiótica** 9.1 (2019): 51-62.

SANTORO, Fernando. **Arte no Pensamento de Aristóteles.** Vitória: Museu Vale do Rio Doce, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Autêntica Editora. Belo Horizonte. 2015.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. **Algumas reflexões sobre a arte e a formação do psicólogo.** *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 24, p. 100-111, 2004.

SILVA, Francisca de Kassia Carvalho. **Arte na construção das identidades indígenas: Uma aproximação para refletir sobre a educação intercultural indígena.** *Humanidades & Inovação*, v. 4, n. 4, 2017.

SOUZA, Felipe Castro, and Fernanda Machado de Bulhões. **Arte como ferramenta comunicativa.** 1 Trabalho apresentado na Divisão Temática de Interfaces Comunicacionais, da Intercom Júnior – XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste realizado de 2 a 4 de julho de 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Docente.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Célia Regina; BEZERRA, Roseane Dal Bello. **Escola, currículo e cultura (s):** a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. *Dialogia*, v. 6, p. 55-64, 2007.

Universidade do Estado do Amazonas. PROFORMAR. **Educação indígena.** / Coordenador José Ademir Gomes Ramos Manaus: UEA Edições, 2007.

VELTHEM, Lucia Hussak Van. Artes indígenas: notas sobre a lógica dos corpos e dos artefatos. **Textos escolhidos de cultura e arte populares**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 19-29, mai. 2010.

VEIGA, ILMA PASSOS ALENCASTRO. **Profissão Docente.** Papyrus Editora, 2008.

Weitz, M. 1957. **O papel da teoria em estética.** In: D'Orey, C. (org) **O que é Arte?** Lisboa: Dinalivro. 2007. pp. 61-78. Publicado originalmente em *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 15.I, pp. 27-35.

YAMÃ, Yaguarê. **Shaypóri:** o livro sagrado do povo satarê-mawé. Editora Peirópolis, 2007.

ZANIN, Vilma Pereira Martins. **Arte e educação:** um encontro possível. In: *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207. 2004. p. 57-6.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecimento

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO – TCLE

Título da Pesquisa: Arte indígena: uma perspectiva de Ensino para alunos Sateré-Mawé na Escola Municipal “Mércia Cardoso Coimbra”

Pesquisador: **Thainara Passos Pinheiro**. (E-Mail para contato: thainaraxt@gmail.com)

Pesquisador/Orientador: **Georgina Terezina Brito de Vasconcelos** (E-Mail para contato: gvasconcelos@uea.edu.br)

Vossa Senhoria é convidado (a) a participar da pesquisa: **Arte indígena: uma perspectiva de Ensino para alunos Sateré-Mawé na Escola Municipal “Mércia Cardoso Coimbra”** sob a responsabilidade da pesquisadora **Thainara Passos Pinheiro** e-mail: thainaraxt2gmail.com e de sua orientadora, Professora Dr^o, Georgina Terezinha Brito de Vasconcelos, e-mail: gvasconcelos@uea.edu.br com endereço profissional no Centro de Estudos Superiores de Parintins – Cesp/UEA.

Por meio desta pesquisa pretendemos investigar de que maneira a arte indígena Sateré-Mawé é trabalhada com alunos indígenas no 3^o ano do Ensino Fundamental I, em uma Escola Municipal na Cidade de Parintins/Am. Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos teórico-metodológicos. Manteremos o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa. Para efeito do trabalho, os nomes dos participantes ao serem apresentados serão fictícios, preservando seus verdadeiros nomes, a menos que o (a) participante concorde com a apresentação do nome verdadeiro.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. **Solicitamos que autorize a pesquisadora, Thainara Passos Pinheiro possa observar, registrar por escrito, filmar e fotografar Vossa Senhoria durante as entrevistas.** Informamos ainda, que a qualquer momento a sua autorização pode ser retirada sem qualquer prejuízo.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto consentimento em participar da pesquisa, sendo filmado/a, fotografado/a e concedendo entrevistas e depoimentos aos pesquisadores.

Parintins, _____ de _____ de 2023

Nome do participante da pesquisa

Thainara Passos Pinheiro
Pesquisador