

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO  
LICENCIATURA EM DANÇA**

**LAMON ALVES FELIZOLA**

**ATUAÇÃO DO INDÍGENA LICENCIADO EM DANÇA PELA ESAT - UEA NO  
COMPONENTE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MANAUS**

**2024**

**LAMON ALVES FELIZOLA**

**ATUAÇÃO DO INDÍGENA LICENCIADO EM DANÇA PELA ESAT - UEA NO  
COMPONENTE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Monografia submetido à Banca de Avaliação na Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas (ESAT/UEA), como nota final para a obtenção do título de Licenciado em Dança.

**Orientadora: Prof. Dra. M<sup>a</sup> do P. Socorro de Nóbrega Ribeiro**

**MANAUS**

**2024**

LAMON ALVES FELIZOLA

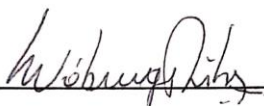
**ATUAÇÃO DO INDÍGENA LICENCIADO EM DANÇA PELA ESAT - UEA NO  
COMPONENTE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Este trabalho de conclusão foi julgado adequado para obtenção de Grau de Licenciatura em Dança da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas e aprovado, em sua forma final, pela Comissão Examinadora.

Nota Final: 9,8

Manaus, 21 de Fevereiro de 2024

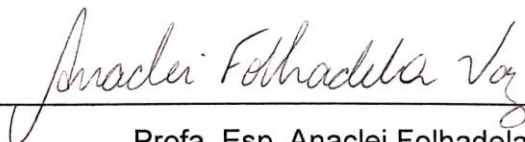
**Banca Examinadora:**



Profa. Dra. Mª. Do P. Socorro Nóbrega Ribeiro



Profa. Dra. Yara dos Santos Passos



Profa. Esp. Anaclei Folhadela Vaz

## **AGRADECIMENTOS**

Com gratidão, reconheço primeiramente a Deus pela dádiva da vida e pela oportunidade de alcançar esta importante etapa. À minha querida mãe, cujo apoio incondicional e amor transcendem a distância física, agradeço por sua constante torcida e encorajamento ao longo desta jornada.

À minha amada namorada Gabriela Sâmara, expresso minha profunda gratidão. Ela foi mais do que uma parceira, foi minha inspiração constante, minha luz guia nos momentos mais desafiadores, nunca deixando que eu desistisse. Seu apoio e presença foram fundamentais para minha perseverança.

À Profa. Dra. Ma. do P. Socorro de Nóbrega Ribeiro, além de minha orientadora, minha amiga e confidente, agradeço por sua sabedoria, paciência e compreensão. Sua presença marcante e seu incentivo constante foram essenciais para o desenvolvimento e sucesso desta pesquisa. Levo sua orientação não apenas como parte deste trabalho, mas como um valioso aprendizado para a vida.

À banca avaliadora, composta por Yara Costa e Anaclei Folhadela, expresso minha sincera gratidão pela valiosa contribuição, pela troca de conhecimentos e pela avaliação criteriosa que enriqueceu este trabalho.

À todos os mencionados, minha mais profunda gratidão por fazerem parte desta jornada, tornando-a significativa e enriquecedora.

## RESUMO

A escassez de emprego e concursos para professores indígenas atuarem no segmento da educação nos diferentes níveis de formação e a existência da Lei 11.645 de 11 de março de 2008 que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica pública e privada suscitou o objetivo da pesquisa: investigar a atuação do indígena licenciado em dança pela ESAT-UEA como professor do componente artes no âmbito da dança na educação básica entre 2016 e 2023. O estudo trata-se de uma pesquisa do tipo aplicada, exploratória-descritiva, documental e de levantamento com abordagem quanti-qualitativa. Como interlocutores, elegemos seis sujeitos adultos de ambos os sexos, com idade média de vinte e seis anos, profissionais da dança, licenciados pela Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no período de 2016 a 2023, onde um destes se autodeclarou indígena. Como instrumentos utilizamos um questionário semiestruturado com os dados pessoais e perguntas e um guia de entrevista. O processo de coleta de dados envolveu os participantes que compuseram a amostra da seguinte forma: contatamos via WhatsApp com cada um daqueles que compuseram a lista disponibilizada pela ESAT e realizamos o procedimento de maneira virtual. Após a análise de dados o estudo revelou uma série de questões relacionadas à presença e à valorização da cultura indígena no contexto educacional brasileiro, especialmente no campo da Arte-Educação. A mostra reuniu dados referentes a sete anos e com muita dificuldade identificamos apenas um profissional que se autodeclarou indígena licenciado o que demonstra a hipótese levantada anteriormente, evidenciando a existência de uma lacuna significativa na representatividade dessa população atuando na Educação nos diferentes níveis, outrossim realça o descompasso entre a obrigatoriedade da Lei e o compromisso das políticas públicas quanto a colocação do profissional indígena para atender o que preconiza a Lei 11.645 que é levar para o debate acadêmico a sua história e cultura contada como ela é legitimamente. Concluímos com isso que, mesmo havendo demanda, afinal as famílias indígenas estão nos perímetros urbanos, não há admissão no mercado de trabalho e, as leis por si só não expressam significados seria necessário um Programa de Governo vinculado as Instituições do Ensino Superior que investisse na colocação destes nas redes públicas de ensino e/ou escolas bilíngues e indígenas. Diante dessas reflexões, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas mais efetivas e de uma mudança estrutural no Sistema Educacional Brasileiro, voltado para os povos indígenas.

**Palavras-chave:** Arte, educação, cultura indígena, decolonialidade.

## ABSTRACT

The scarcity of jobs and competitions for indigenous teachers to work in the education segment at different levels of training and the existence of Law 11,645 of March 11, 2008, which deals with the mandatory teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in public basic education and private sector raised the objective of the research: to investigate the performance of indigenous people with a degree in dance from ESAT-UEA as a teacher of the arts component within the scope of dance in basic education between 2016 and 2023. The study is an applied, exploratory research-descriptive, documentary and survey with a quantitative-qualitative approach. As interlocutors, we elected six adult subjects of both sexes, with an average age of twenty-six years, dance professionals, graduated from the School of Arts and Tourism (ESAT) of the State University of Amazonas (UEA) in the period from 2016 to 2023, where one of these declared himself indigenous. As instruments we used a semi-structured questionnaire with personal data and questions and an interview guide. The data collection process involved the participants who made up the sample as follows: we contacted each of those who made up the list made available by ESAT via WhatsApp and carried out the procedure virtually. After data analysis, the study revealed a series of issues related to the presence and appreciation of indigenous culture in the Brazilian educational context, especially in the field of Art Education. The exhibition gathered data covering seven years and with great difficulty we identified only one professional who declared himself a licensed indigenous person, which demonstrates the hypothesis raised previously, highlighting the existence of a significant gap in the representation of this population working in Education at different levels, also highlighting the mismatch between the obligation of the Law and the commitment of public policies regarding the placement of indigenous professionals to comply with what Law 11,645 recommends, which is to take their history and culture told as it legitimately is to the academic debate. We conclude from this that, even if there is demand, after all indigenous families are in urban perimeters, there is no admission to the job market and, the laws alone do not express meanings, it would be necessary to have a Government Program linked to Higher Education Institutions that invested in placement of these in public education networks and/or bilingual and indigenous schools. Given these reflections, the need for more effective public policies and a structural change in the Brazilian Educational System, aimed at indigenous peoples, becomes evident.

**Keywords:** Art, education, indigenous culture, decoloniality.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	11
1.1 A GÊNESIS E O ÊXODO DA HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS.....	11
1.2 ARTE, CULTURA E COLONIALIDADE OU DECOLONIZAÇÃO.....	16
1.2.1 Arte e interposição da colonialista .....	16
1.2.2 Arte-dança na educação básica .....	19
1.3 ATUAÇÃO DO PROFESSOR E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	21
<b>2 METODOLOGIA: ENTRE O CAMPO E OS SUJEITOS</b> .....	24
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	24
2.2 SUJEITOS E INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS .....	26
2.2.1 Participantes da pesquisa.....	26
2.2.2 Caracterização dos participantes.....	26
2.2.3 Instrumentos da coleta de dados.....	27
2.2.4 Procedimentos da coleta de dados.....	27
<b>3 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	29
3.1 RESUMO DAS ENTREVISTAS.....	30
3.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO: O DIÁLOGO E A DIALÉTICA .....	35
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	43
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	45
<b>APÊNDICE A</b> .....	48
<b>ANEXO A</b> .....	50

## INTRODUÇÃO

O tema surgiu da inquietação de trabalhar arte e cultura na educação vinculada a Linha Sociedade, Cultura e Educação na Dança, esta consiste em apontar caminhos para a indicação de conteúdos básicos e metodológicos para o ensino da dança. O projeto abrange a formação profissional dos povos indígenas e foi pensado a partir das seguintes afirmativas, em tese: há pouca oferta para professores indígenas atuarem nos segmentos da educação nos diferentes níveis de formação; a Lei 11.645 de 11 de março de 2008, decreta a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica pública e privada. Essas afirmativas culminaram com a ideia de trabalhar esta Pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso.

Implementar este estudo na busca de respostas que clarifiquem a atuação dos professores indígenas licenciados em dança na Educação Básica, nos induziu a examinar o investimento da academia no tripé ensino, pesquisa e extensão voltado para a aplicação da lei no tocante a trajetória social, cultural e política dos povos indígenas ponderando que nos últimos vinte anos o Governo estabeleceu a criação de escolas bilingues para atender estudantes oriundos de famílias indígenas deslocadas, o que leva a proposta a apontar para a academia como lócus de discussão, espaço de aprendizado, ou lugar que produz conhecimento e gera formação.

Delineamos o tema considerando a capacidade e a competência do indígena licenciado em dança de estar inserido no sistema público e/ou privado da Educação Básica no âmbito da arte-dança e da cultura nos currículos da educação brasileira com base na propositura da lei que pré-estabelece sua aplicação em 2008.

Historicamente, os saberes e direitos indígenas vêm sendo diluídos a partir do processo de colonização. Em 1988 a Constituição Brasileira, em seu art. 231 expressa na redação que trata dos direitos desta população, que são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras.

Nesses poucos mais de quinhentos anos muitos escritos foram elaborados, entretanto pouco se fez conforme constatações nas discussões ocorridas em sala de aula nos conteúdos afins. Historicamente os conteúdos curriculares passariam por realinhamento, incluindo o perfil dos saberes, fazeres e direitos dos povos indígenas

iniciando no século XVI, e a relação, ora distorcida entre colonizador e colonizado, de povos livres ditos com a expressão de povos bravios e serviçais, sem alma e sem dignidade, como expresso na tela de Victor Meireles datada de 1861, cuja imagem foi inspirada pelas cartas escritas por Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal. Uma imagem empedernida replicada nos livros didáticos, ainda em uso, visto que a educação engessou o indígena, exibindo um estereótipo que já não existe.

A justificativa para desenvolver esta pesquisa serviu de canal revelador da minha identidade indígena, disfarçada por pensamentos que me levaram a ponderar sobre a ausência de deferência aos povos nativos da Amazônia, sendo eles parte intrínseca da história do Brasil.

Tratar da indianidade brasileira me fez compreender que não se trata apenas de estatísticas populacionais das famílias indígenas após o período colonial, mas, como debatemos em Socioantropologia, é encontrar espaços que transpõem a sala de aula, que não demarcam a busca de novos conhecimentos e novos modelos de vida que nos distanciam do processos de amalgama conformadores das múltiplas indianidades ou modos de ser indígena, não de "uma etnia", nem uma cultura, nem uma sociedade, mas um combinado de saberes que harmonizam o processo cultural e social.

Reunir informações sobre a trajetória histórica dos povos indígenas do século XVI ao XXI com evidência na formação intelectual deste, como profissional de arte em dança não será exaustivo, por mais que a lacuna entre os referidos séculos seja imensurável e paradoxalmente contextual, o arcabouço de um único texto rico em informações e manifestações da arte e cultura indígena, será sempre um texto inconcluso, capaz de possibilitar revisões em forma de textos acadêmico-científicos.

Quanto a formulação do problema, enumeras questões permearam o imaginário do autor, que não reconhecia um fio metodológico capaz de atender as indagações construídas, ou seria incoerente tentar dar conta de diferentes questões, uma vez que a beleza da pesquisa é tornar o ordinário em extraordinário. Assim sendo, antevendo a incompletude da pesquisa, definimos a questão problema com a seguinte frase: o indígena licenciado em dança pela Escola Superior de Artes e Turismo atua como professor de artes no âmbito da Educação Básica?

Como Objetivo Geral coube a seguinte expressão:

Investigar a atuação do indígena licenciado em dança pela ESAT-UEA como professor do componente artes no âmbito da dança na educação básica entre 2016 e 2023.

Objetivos Específicos:

1. Listar os indígenas licenciados em dança pela ESAT;
2. Identificar os professores indígenas que lidam com arte no âmbito da dança;
3. Observar a atuação dos professores em suas práticas de sala de aula.

O processo metodológico esteve focado na pesquisa quanti-qualitativa seguindo passos assertivos no campo e a análise de dados seguiu orientações de metodólogos que acompanharam a trajetória no campo investigativo, como está descrito no capítulo da metodologia.

O texto está dividido em três Capítulos e cada um com sub itens a saber:

O Primeiro faz um recorte entre Gênese e Êxodo da História dos Povos Indígenas e põe em evidência o modelo de educação imposta aos povos indígenas brasileiros e a forma como os saberes urbanos estão sendo apropriados por eles, após o grande êxodo ocorrido na década de setenta no estado do Amazonas.

No Segundo trabalhamos Arte, Cultura e Colonialidade ou Decolonização como empreitada colonialista quando ocorreram os processos de exploração em diferentes territórios, onde se impôs narrativas, culturas, valores e histórias, como padrões universais civilizatórios. Tendo como alvo a exploração daqueles que não se encaixavam no padrão europeu ocidental.

No Terceiro trouxemos como tema A Atuação Professor e Suas Práticas Educativas, onde abordamos a importância do papel do professor e da escola na formação dos educandos, visando a adequação do conhecimento escolar às práticas sociais e culturais. A Lei Federal nº 11.645/2008 assegura aos povos indígenas o direito de expressar suas culturas e histórias na sala de aula, destacando a relevância de professores indígenas. O texto também ressalta a arte, especialmente da dança, na escola, destacando seu papel no desenvolvimento cultural, emocional e cognitivo dos alunos, conforme preconizado pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 2019.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 A GÊNESE E O ÊXODO DA HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS

A história da Gênese dos povos indígenas brasileiros é rodeada de momentos de avanços, perdas, lutas e desafios entre os quais o direito à formação intelectual que fora rejeitada pelos membros da coroa portuguesa que por aqui aportaram.

Grupioni (2006, p. 39) põe em evidência o modelo de escola imposta aos povos indígenas brasileiros e a forma como os saberes urbanos estão sendo apropriados por eles, após o grande êxodo ocorrido no Amazonas na década de setenta. A invasão dos lusitanos que chegaram à América antes mesmo de ela receber esse nome, desenvolveram uma vida em sociedade e, essa presença deixou indícios ao longo dos anos e de todo o continente.

Naquela época, a vida em sociedade não ocorreu de maneira uniforme, ela se deu ao longo de todo o território e em diferentes graus de complexidade, abandonando suas fascinantes histórias. O povo que aportou vindo dos mares, ou continente europeu, traziam consigo também outra língua e outra religião. “As diferentes identidades indígenas foram ignoradas, descaracterizadas e muitas vezes apagadas completamente pelos missionários e colonos. Isso sem falar da escravidão e do simples assassinato de aldeias inteiras” (Ribeiro, 2019, p. 32).

O Brasil, então, se funde no escravismo e no extermínio indígena, a maior marca da nossa história social, que está presente até hoje em diversos aspectos da realidade. Mesmo resistindo e sobrevivendo como povos escravizados, os povos indígenas brasileiros, assim como também os povos africanos capturados para cá, influenciaram na formação da cultura brasileira. Até hoje, muitas palavras de origem tupi existem no nosso vocabulário.

Os indígenas ocupavam toda superfície, especialmente o litoral. Não devemos pensar que se tratavam de um único povo, mas sim de várias tribos indígenas, cada uma com sua língua e costumes. A etnia mais numerosa eram a dos tupis-guaranis, e foram com eles que os portugueses travaram contato. Os tupis conheciam a natureza, tinham nomeado os montes, praias e rios, sabiam quais as ervas eram nocivas ou não. Tudo isso foi ensinado aos portugueses.

A desapropriação de suas aldeias originárias designamos de Êxodo, ou seja, a saída violenta, expropriação dos grupos indígenas, rodeada de fome, doenças e

perdas, iniciando aí a grande luta dos povos indígenas em busca de novas territorialidades. O descaso das políticas brasileiras os tornou indigentes, desprovidos do mínimo necessário para suas sobrevivências de moradia, saúde e educação.

Embora existam legislações que apresentem modelos de uma educação bilíngue, ainda é insuficiente o fazer educação entre os povos indígenas, como afirma Constituição Brasileira de 1988, ao definir no CAPÍTULO III - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTE:

#### SEÇÃO I – DA EDUCAÇÃO

Artigo 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

#### SEÇÃO II – DA CULTURA

Artigo 215 - O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

1. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Sobre a questão temos a fala de Grupioni (2006, p. 40):

Nesses mais de 500 anos de história do Brasil, os povos indígenas foram vistos e interpretados de diferentes formas. O questionamento sobre que papel eles poderiam desempenhar na formação da sociedade brasileira pautou diferentes práticas a eles dirigidas. Entre o bom e o mau selvagem, a visão de que os índios eram entraves ao progresso, que precisavam ser civilizados, salvos enquanto indivíduos, aniquilados enquanto povos culturalmente diversificados, impôs-se como paradigma até bem pouco tempo atrás.

Os estereótipos impostos pela sociedade aos povos originários, tenderam a resultar nas fragilidades presentes até os dias de hoje, seja na educação ou até mesmo no mercado de trabalho, as experiências que adquirimos desde a base que é a educação, tem como modelo a educação eurocêntrica, que vai se consolidando durante a formação profissional. Os povos indígenas sofreram diversas formas de opressão, o que envolve questões étnicas, linguísticas e sociais, colaborando para a desigualdade que se faz presente, fazendo com que aconteça a negação das identidades de grupos indígenas que são submetidos a estereótipos repassados por gerações aos não indígenas, alcançando também o ambiente escolar (Nascimento, 2021).

Grupioni (2006), cita que há uma grande parcela da sociedade não indígena, que enxerga o indígena como um problema, como comentava Ribeiro (1995) que estes desapareceriam, devido as políticas que os induziram a deixarem de ser o que

são. a miscigenação como fator preponderante da diversidade que caracteriza o Brasil. Essa fusão biológica e cultural teria se iniciado logo que os primeiros portugueses desembarcaram na América, e a gestação étnica do brasileiro se prolongou por todo o período colonial (1530 – 1815).

O processo migratório dessa população, culminou com a busca de suas sobrevivências entre as quais a escolaridade das novas gerações, como afirma Ribeiro (2019) ao descrever os encontros problemáticos entre diferentes evidenciando o preconceito e discriminação. Contudo, a educação que ocorre em terras indígenas, vem confrontando essas concepções sobre as práticas e lugares dos indígenas nas áreas urbanas, procurando construir suas territorialidades conforme estabelecem as leis brasileiras.

Sabe-se que a educação surge com os primórdios como ferramenta de sobrevivência, na pesca, no cultivo, o que estava totalmente ligada à cultura e aos modos de viver. Grupioni (2006, p. 43) relata que

A escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais. (Grupioni, 2006, p. 43)

Se na educação básica não se trabalha a pluralidade cultural, as concepções pré-estabelecidas de forma pejorativa passam a ser cada vez mais propagadas, fragilizando o sentido e o significado de diversidade como marca da história da Região Norte brasileira. É sabido que já aconteceram avanços judiciais com a finalidade de melhorar o cenário com relação as populações em tela, o que não deixa de ser um fator preocupante a ser exigido e acompanhado pela liderança do indigenismo<sup>1</sup>.

A liderança indígena, por iniciativa conjunta decorrente dos anos 1970, período das grandes migrações, impulsionou um conjunto de direitos estabelecidos no plano legislativo, como organização de ações e programas governamentais de saúde, educação bilingue e direitos a aposentadoria, entre outros. Os encontros ocorriam em espaços próprios de articulações indígenas, com reuniões e assembleias onde

---

<sup>1</sup> Indigenismo – a expressão "política indigenista" foi utilizada por muito tempo como sinônimo de toda e qualquer ação política governamental que tivesse as populações indígenas como objeto. As diversas mudanças assistidas no campo do indigenismo no últimos anos, no entanto, exigem que estabeleçamos uma definição mais precisa e menos ambígua do que seja a política indigenista. Para dar conta desta tarefa, é importante distinguir os diversos agentes que interagem diretamente com os povos indígenas situados em território nacional.

reunião diversas etnias que deliberavam atos de abrangência nacional ou regional, com debates de temas diversos para seus pleitos.

Como resultado das assembleias organizaram o encontro de professores indígenas onde reivindicavam além da formação docente, a oferta de uma educação indígena com a existência de escolas nas aldeias, com projetos futuros para suas coletividades. A presença da representativa de indígena no âmbito político e pedagógico, é de extrema importância para a garantia de novos processos de construção, uma mediação necessária na articulação de interesses de suas comunidades para a sistematização, organização e ressignificação da cultura e educação (Bonin, 2018).

Diante dos fatores que comprometem o imaginário cultural dessa sociedade e as limitações do ensino presentes nas escolas bilíngues, se fez necessário envidar esforços que ampliassem os direitos de uma escola indígena dirigida por eles próprios de forma que enriquecesse a prática para manutenção da cultura, longe de um estudo superficial, distanciando de seus saberes, mas sim um ensino onde predomine a língua originária.

Retomando a ideia central da educação que atenda os povos indígenas e quilombola esta só poderá se enraizar de fato quando uma nova consciência e análise crítica for traduzida e incorporada no cotidiano da consciência docente e das práticas escolares. Isso implica em uma transformação profunda na forma como a educação é pensada e implementada, levando em consideração as especificidades e demandas desses diferentes contextos.

Tais exigências de modificações são resultados, ainda que vagarosos, de muita persistência. Uma consciência de mudança que é histórica, se faz muito mais compreensível na produção teórica e política do que nas grades curriculares. As mobilizações sociais mostram por onde e como avançar, destacando a educação, o conhecimento, a cultura e os valores sociais.

Um dos importantes avanços que podemos destacar, são as oportunidades aos povos originários de ingressarem ao ensino superior voltados para seu povo, tendo a oportunidade de levar seus conhecimentos e práticas para o meio acadêmico.

De acordo com Nascimento (2021), a educação superior voltada para os povos indígenas desencadeou um importante processo de diálogo intercultural e multicultural, tornando-se um projeto coletivo e uma forma de resistência contra o modelo colonialista eurocêntrico que os uniformiza e ignora suas diversidades

culturais e étnicas. Apesar dos desafios complexos que ainda persistem, como o ensino tradicional, autoritário e hierárquico, baseado em um modelo pedagógico urbanocêntrico e monolíngue, houve avanços significativos nas políticas públicas para a formação de professores indígenas.

Esses avanços tem permitido uma cidadania mais ampla e plural, voltada para o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas. Por essa razão, os processos educacionais diferenciados são constantemente objeto de debates e análises por parte do poder público, com o propósito de aprofundar as reflexões sobre as questões socioculturais. A educação intercultural demanda uma revisão iminente dos conteúdos e das metodologias de ensino, de forma a respeitar as diversas culturas, promovendo a preservação e o fortalecimento das identidades individuais. Isso se deve ao fato de que as instituições de ensino podem ser vistas como organizações transnacionais e interculturais.

Como afirma Aracy (2000) o cenário da educação escolar indígena foi uniformemente programado para catequizar, civilizar e integrar os povos indígenas, nulificando a diversidade própria de cada etnia. Os projetos tradicionais de educação escolar indígena, fundamentalmente etnocêntricos, têm considerado as culturas dos povos originários como indicadores claros de atraso a serem combatidos por meio de uma suposta atividade civilizatória benevolente. É fundamental assegurar que os povos indígenas tenham o direito genuíno de agregar seus saberes às escolas e aos projetos do presente e de futuro. Portanto, é necessário garantir que os povos indígenas sejam gestores de suas escolas, conforme destacam os artigos 1º, 2º e 4º da Declaração de Princípios. Caso contrário, as escolas continuarão a representar um potencial ameaçados para o desaparecimento desses povos.

As políticas públicas devem valorizar as etnias e atentar para a igualdade de oportunidades, de forma a visar a preservação das identidades culturais do povo brasileiro, pois são estabelecemos trocas de conhecimentos e saberes entre indígenas e não indígenas.

## 1.2 ARTE, CULTURA, EDUCAÇÃO E COLONIALIDADE OU DECOLONIZAÇÃO

### 1.2.1 Arte e interposição colonialista

Durante a construção da modernidade europeia nos séculos XV e XVI com a empreitada colonialista, ocorreram os processos de exploração em diferentes territórios, onde se impôs narrativas, culturas, valores e histórias, como padrões universais civilizadores. Na base dessa hierarquização se encontraram os alvos da exploração, aqueles que não se encaixavam no padrão europeu ocidental. A partir de então passou-se a serem inseridos conteúdos para a validação da existência das minorias. Porém, as próprias histórias desses povos nos ensinam caminhos de resistência para a busca de uma realidade nova nos quesitos sociais, políticos e ambientais (Maia *et al.*, 2023).

Trazendo para a arte, o estudo de Bessa (2021), argumenta que o Brasil transporta uma carga impositiva de aprender, vinda da concepção de “descoberta” da colônia portuguesa no século XVI, tendo um padrão de arte para se fazer, somente no século XX ocorreu o implemento de uma noção de ensinar arte a partir da ideia de decolonialidade, ou seja, antes produzir arte significava reproduzir para a produzir, uma espécie de padronização e uma única forma de apreensão trazidos dos colonizadores.

Neste ponto, Bessa (2021) ressalta o processo de padronização da subjetividade no contexto artístico, destacando a influência de diversas forças, especialmente religiosas, ao longo da história do Brasil. O texto sugere que essas forças moldaram a maneira como a arte foi ensinada e praticada, desde o período do descobrimento, passando por fases neoclássicas, a busca por uma identidade artística própria durante o modernismo, até chegar ao estado atual, marcado pela colonização por diferentes geopolíticas.

Moura (2019) em seu estudo que analisa a invisibilização da arte latino-americana nos campos de conteúdos de conhecimento em arte nos espaços educativos, percebe o encobrimento dessas expressões na própria formação de professores em arte. Pois muito se caminha nos conhecimentos que a modernidade eurocêntrica fragmentou, limitando a uma única versão e forma de pensar.

A Lei n. 11.645/2008, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) para atender a uma antiga reivindicação dos movimentos

negros e indígenas, tem um impacto direto nos critérios de seleção de materiais didáticos. No entanto, é crucial reconhecer que a inclusão da história, cultura e arte indígena, por si só, não garante uma ampliação significativa dos espaços de discussão sobre os problemas contemporâneos enfrentados por esses povos. Sem esses aprimoramentos, é possível que as perspectivas eurocêntricas e os pontos de vista estereotipados que permeiam os discursos escolares sobre as culturas indígenas persistam (Thomas *et al.*, 2019).

Maia *et al.* 2023, apontam que a decolonialidade é uma ação de caráter prático e de intervenção, como uma atitude para evitar a reprodução do modelo hegemônico de poder, pois a perspectiva decolonial é potente no seu conjunto de ações para a reeducação das consciências em distintas linguagens, sendo elas sociais, performativas, artísticas ou históricas.

O domínio e opressão que acontece nas sociedades atuais, ocorre pela imposição de ideologias de um processo epistêmico/cultural. Diante disso, a educação é instrumento para alcançar subjetividades reforçando o modelo produtivo neoliberal. O que muito se utiliza são as padronizações no controle de currículo, de forma a ser um limitador do caráter crítico dos conteúdos, tendo o objetivo de apenas informar e não gerar conhecimentos como processo de construção (Ribeiro *et al.*, 2020).

É imprescindível atribuir ao currículo e a estrutura convencional das escolas, à educação informal e não formal, a função de agentes fundamentais na ampliação de horizontes diversificados sobre a conceituação de arte conectada à cultura. São essas diversas facetas educacionais que se unem para enriquecer nossa compreensão de mundo e promove um crescimento amplo sobre a importância da arte no processo de formação da identidade.

Na maior parte dos currículos de formação de professores a história, a cultura e a pluralidade étnica brasileira são abordadas insuficientemente, consequência de um sistema educacional que privilegia o conhecimento eurocêntrico e que, por sua vez, nega qualquer manifestação de uma educação voltada para as populações afro-brasileira e indígena. Sabe-se que as leis 10.639/03 e 11.645/08 alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, incluindo a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito das áreas das artes, literatura e história das escolas de educação básica. Porém, essa é uma realidade distante de várias escolas brasileiras (Cruz, 2022, p. 181).

Refletir sobre a conceituação de arte interligada à cultura nos leva a decifrar as políticas curriculares e fazê-la assumir um papel de máxima relevância, dado que ela estabelece os alicerces de uma rede que válida ou refuta conhecimentos. Além disso, ela adapta a inclusão e/ou exclusão como também constrói e sustenta hierarquias no

ambiente escolar, delineando os papéis entre “diferentes” e “iguais” - professores e estudantes - bem como suas dinâmicas interativas. E, ao analisar o currículo como algo mutável em sintonia com as evoluções culturais da sociedade, bem como as aspirações de suas comunidades é permitir que diferentes saberes se entrecruzem em pacificamente em determinados espaços.

A intersecção entre cultura e currículo revela-se como fenômenos carregados de significados, desempenhando um papel direto na geração de sentido. Destaca-se a necessidade do engajamento de educadores na promoção de uma educação decolonial e intercultural. Além disso, merece atenção a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os quais tem como finalidade realçar os valores da cidadania ética e a multiplicidade cultural (Mello, 2020).

Mello (2020) destaca a relevância de refletir, teorizar e problematizar as complexidades do currículo e suas práticas na educação indígena. Ressaltando que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas também desempenha um papel crucial na delimitação dos limites do ensino para comunidades indígenas. O currículo é considerado um meio para implementar mudanças e reformas no sistema educacional, além de ser um componente significativo nos discursos sobre política educacional.

A reflexão sobre a política curricular é destacada como essencial nesse debate, pois ela serve como uma estrutura que legitima ou deslegitima diferentes conhecimentos, fontes e materiais didáticos. Portanto, tem-se a importância de uma abordagem crítica e reflexiva em relação ao currículo e à política curricular, reconhecendo seu papel central na formação e transformação do ambiente educacional, especialmente no contexto do ensino escolar indígena.

Em síntese, segundo Arroyo (2015) na contínua manutenção dessas estruturas curriculares, torna-se desafiador identificar oportunidades para a inclusão de currículos voltados aos trabalhadores rurais, comunidades indígenas e quilombolas. Esses currículos deveriam abraçar plenamente a intensidade com que as vozes dissonantes se afirmam por meio de suas lutas políticas, sociais e culturais em prol da educação e do saber.

### 1.2.2 Arte-dança na Educação Básica

Quando um profissional licenciado em dança ingressa na educação formal, ele enfrenta o desafio de abordar as quatro linguagens artísticas ao ministrar a disciplina de artes. Nesse sentido, é crucial que ele busque integrar essas linguagens com o campo de conhecimento de sua formação. De acordo com Sousa *et al.* (2014), a dança ainda passa por um período de busca por valorização no âmbito escolar, sendo um componente que segundo os PCN's, tem espaço para ser exercido na matéria de artes e educação física.

Todavia, é necessário que entendamos a dança para além de seus benefícios corpóreos para com a saúde, mas sim como uma área capaz de agregar aos estudantes à capacidade de adquirir conceitos, criticidade e de se tornarem criativos. É importante discutir a dança nas escolas no seu sentido artístico, por ser eficaz em trazer conhecimentos culturais e históricos e gerar aprendizagens teóricas, práticas e interdisciplinares. De acordo com Guzzo *et al.* (2015) a presença da arte e da estética permeia a existência humana, sem distinção das vivências de isolamento, reflexão e criação. Elas têm o potencial de contribuir, testemunhar ou se envolver na edificação da realidade de qualquer sociedade. A experiência estética sugere a promessa de que as singularidades e vivências individuais possam se tornar coletivas, resultando de alguma maneira em uma experimentação de igualdade e liberdade.

Sousa *et al.* (2014), cita em seu estudo que a dança precisa ser mais ativa nas escolas, contidas nos Projetos Político e Pedagógicos (PPP), contando com uma construção coletiva realizada durante os planejamentos escolares a partir de discussões e reflexões organizadas pela escola no sentido pedagógico de lecionar artes, tendo em vista que o PPP elenque o que a instituição idealiza fazer a partir de seus objetivos e metas. Cabendo a escola não só planejar, mas por em prática e acompanhar o processo.

Assim, a arte e a dança desempenhariam um papel contrário a função de desvirtuar, explorar e sugerir situações que causam estranhamento, e abririam novas possibilidades de aprendizagem. A dança tem um papel privilegiado nesse contexto, pois, enquanto forma de expressão do movimento, ela proporciona uma experimentação na essência primordial da existência e atua na organização humana, que é o corpo. A própria concepção da dança como prática reflexiva do corpo constitui um processo social dinâmico, jamais implicaria em mobilização do corpo. O

movimento originado por um corpo que dança representa uma proposta, uma quebra, um reinício, um desfecho (Guzzo *et al.*, 2015). O ensino da dança na escola ainda busca uma aplicabilidade eficaz, sua interação é notada somente em festas comemorativas (Sousa *et al.*, 2010).

Outra situação recorrente é conceber a dança como uma atividade extracurricular. Strazzacappa (2003) enfatiza que tratar a dança da maneira que Sousa apresenta, demonstra que há rupturas visto que trata-se de projetos isolados com professores e estudantes que desejam criar grupos de danças no âmbito escolar, conquanto essa prática tenha como finalidade as apresentações de danças ilustrativas. Entretanto o ensinamento de Souza é a base da discussão que leva Strazzacappa a compartilhar o texto citado anteriormente.

Fiamoncini (2003), classificou em sua pesquisa algumas fragilidades presentes no ambiente escolar para com a dança, nas festas comemorativas a dança aparece como um produto final, onde o processo não é levado em consideração, e a exigência técnica para atingir certa linguagem da dança inibe a expressão própria do movimento, fazendo com que a expressividade se perca perante a preocupação com o desempenho físico, e não destacar o sentimento pode ocasionar a falta de sentido ao dançar. Além disso, ensinar visando somente a inserção no mercado de trabalho, não prepara os estudantes para a construção justa da sociedade, pois é necessário o compromisso na busca de estratégias para a transformação da educação.

A dança pode ser política a partir do movimento crítico que faz em relação à realidade, questionando ou propondo possibilidades de ação e transformação da maneira que existimos. A dança como forma de comunicação e discurso, e principalmente como arte, tem o papel de testemunhar e reconstruir os sentidos da vida no presente. Ela é entendida, ao mesmo tempo, como uma forma e um espaço de reflexão sobre as condições e necessidades coletivas, mesmo quando ela não se propõe a isso de maneira específica (Guzzo *et al.*, 2015, p. 9).

Portanto, cabe uma profunda discussão coletiva na construção dos PPP, através das percepções da comunidade acadêmica sobre aspectos estruturantes da vida universitária, tendo como base a articulação entre avaliação e planejamento e sua relação com a dinâmica pedagógica e administrativa do curso, sobretudo na relação com a literatura. Tendo como referência o planejamento participativo, associado aos processos de avaliação, pode-se definir a qualidade de um curso de graduação, tanto em relação às práticas de gestão, como às práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula para enriquecer a qualidade de ensino.

Para Libâneo (2006) o planejamento consiste em ações, procedimentos e atividades a serem realizadas em razão dos objetivos traçados. Trata-se, segundo ele, de um processo de análise da realidade escolar em suas condições concretas e subjetivas, tendo em vista a elaboração de um plano ou projeto para a instituição que atenda a diversidade da(s) turmas(s), independente de nível social, raça ou credo. Reitera o autor:

[...] é necessário uma reflexão de conjunto para uma compreensão mais correta dos problemas da escola pública. Há um conjunto de causas externas e internas à escola que, bem compreendidas, permitirão avaliar mais claramente as possibilidades do trabalho docente na efetiva escolarização das crianças e jovens (Libâneo, 2006, p. 34).

Libâneo (2006), destaca a importância de uma reflexão abrangente e holística para uma compreensão mais precisa dos desafios enfrentados pela escola pública. argumentando que é fundamental considerar tanto as causas externas quanto as internas à instituição escolar. Uma análise aprofundada desses fatores permitirá uma avaliação mais clara das possibilidades do trabalho docente no processo efetivo de escolarização de crianças e jovens.

Em outras palavras, Libâneo (2006) sugere que não se pode entender completamente os problemas da escola pública apenas examinando questões isoladas. É necessário considerar uma ampla gama de fatores, incluindo influências externas (como políticas educacionais, sociais e econômicas) e internas (como dinâmicas escolares, métodos de ensino, entre outros). Somente uma compreensão abrangente desses elementos possibilitará uma avaliação mais precisa das oportunidades e desafios enfrentados pelos professores no processo de educar crianças e jovens.

### 1.3 ATUAÇÃO DO PROFESSOR E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A inquietação sobre o papel do professor e da atuação da escola frente à formação do educando no processo de ensino/aprendizagem vem, ao longo do tempo, gerando estudos entre os pesquisadores com o objetivo de ressaltar a importância do professor na prática educativa, assim como sua atuação que deve estar voltada para a produção do conhecimento do educando. Não existe quem ensina ou quem aprende, mas quem aprende a aprender com afirma Novoa ou aprender a aprender com o outro como nos instiga Paulo Freire em seus inúmeros textos.

Se a escola é o espaço onde acontece a intervenção pedagógica e o professor mediador da formação do estudante, percebe-se a necessidade de estabelecer um diálogo entre esses segmentos, objetivando adequar o conhecimento difundido no contexto escolar às práticas sociais e culturais, então há neste espaço a troca de saberes e equidade.

Este professor deve atuar comprometido com a difusão do conhecimento, voltado à pesquisa, socializando suas buscas e experiências durante a prática educativa, para a melhoria da qualidade de ensino, considerando a diversidade da sala de aula.

Sendo o professor o mediador na formação do estudante o que dizer do estudante indígena diante das dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, quando depara com professores inaptos para entender sua língua e sua cultura? A escolarização brasileira para os povos indígenas, quando se trata de direitos adquiridos ao longo dos séculos cuja bandeira advém de lutas em favor da terra, saúde, escolarização e, de forma apequenada o direito de ver seus direitos respeitados, nos remete a Lei Federal nº 11.645/2008 que assegura aos povos indígenas o direito de expressar suas culturas e histórias no ambiente de sala de aula, tomando-a tema recorrente em todos os segmentos da formação do indivíduo indígena e não indígena.

Tal situação não acompanha a vida profissional do professor indígena licenciado em dança na cidade de Manaus. O professor atuante na modalidade do ensino regular ou da Educação Escolar Indígena, necessita ter como um dos princípios norteadores do seu trabalho o fortalecimento e a valorização das diferentes identidades tanto dos povos indígenas, povos de pele preta, branca, vermelha ou amarela e sentimentos de pertencimento étnico.

Como o foco da pesquisa está no profissional indígena licenciado em dança e a sua colocação no mercado de trabalho, nos debruçamos sobre a questão reafirmando as competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes próprias de seu meio cultural, ancorando nos saberes e práticas indígenas, o acesso a outros conhecimentos e informações técnico-científicas específicas a cada nível de ensino.

O indígena licenciado em dança traz consigo saberes para trabalhar a interculturalidade e o bilinguismo para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, assim como de produzir materiais didático-

pedagógicos diferenciados de acordo com as práticas culturais estabelecidas por lei, assim como, inserir com brandura o que preconiza a Lei nº11.645/2008. Tem presteza para levar os diferentes saberes das mais diversas etnias da região norte<sup>2</sup> brasileira, utilizando metodologias adequadas de ensino e pesquisa, em consonância com o que estabelece a legislação e normatizações pertinentes à modalidade da educação diferenciada, e em diálogo constante com membros de sua comunidade e com representantes do sistema de ensino.

Em uma região onde há a maior concentração de povos indígenas, urge a necessidade de: Conhecer a legislação sobre povos indígenas e educação escolar indígena, bem como as orientações, diretrizes e normas para sua implementação, geradas em âmbito federal e no sistema de ensino público. A arte na escola, assim como outras disciplinas, desenvolve habilidades gerando foco, concentração, imaginação e pensamento crítico. Também expande o repertório cultural dos estudantes, incentivando-os a dominar várias linguagens: artes plásticas, teatro, dança e música e a se expressar bem.

A BNCC (2019) entende que essa área do conhecimento colabora com a autonomia criativa e contribui para uma relação saudável entre alunos e professores à medida que aprofunda a sensibilidade e a intuição das pessoas com atividades curriculares e extracurriculares. As expressões artísticas como a arte/dança ajudam os jovens a lidarem com as próprias emoções e ampliam o conhecimento sobre as diferentes práticas culturais no mundo. Dessa forma, a importância da arte/dança na escola extrapola a matriz curricular e se conecta à formação plena de crianças, adolescentes e jovens.

---

<sup>2</sup> São mais de 180 povos indígenas, além de vários grupos isolados<sup>3</sup> vivendo no bioma. Estes ocupam uma área de cerca de 110 milhões de hectares. Para se ter uma ideia da grandiosidade, a terra Yanomami, localizada em Roraima e no Amazonas, possui mais de 25 mil indígenas. <https://ispn.org.br/biomas/amazonia/povos-e-comunidades-tradicionais-da-amazonia/>. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB Nº 13/2012anexo)

## **2 METODOLOGIA: ENTRE O CAMPO E OS SUJEITOS**

Optar por uma metodologia adequada que atendesse o tema arte e dança envolvendo professores indígenas que atuam na educação básica - com crianças indígenas e não indígenas - fomentou discussões acerca do método e na busca de técnicas exequíveis para responder à questão problema a partir do contato com o campo e o diálogo com os teóricos que contribuíram com o projeto.

Adotamos como leituras metodológicas, Prodanov (2013), Minayo (2008), Gil (2002), Triviños (1987), visto que suas falas reforçam a ideia de que a pesquisa científica leva em consideração um conjunto de procedimentos, que se apoia no raciocínio lógico e no uso de métodos científicos para discorrer sobre o problema de pesquisa e de técnicas que atendam as questões existentes nas entrelinhas dos objetivos específicos.

### **2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

#### **2.1.1 Quanto ao tipo da natureza**

A questão foi discutida com Prodanov (2013) e trata-se de uma pesquisa aplicada, pois buscamos gerar conhecimentos para a aplicação prática e solução de problemas específicos voltados para o campo da atuação do indígena licenciado em dança, no qual foram realizadas entrevistas com os participantes a partir de perguntas referentes ao cenário educacional.

#### **2.1.2 Quanto aos objetivos**

Esta se classifica como exploratória-descritiva, pois teve o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema baseada no levantamento bibliográfico e objetivou caracterizar certo fenômeno, descrevendo as características dos participantes ao estabelecer relações entre variáveis (Gil, 2002), o que envolveu técnicas de coleta de dados com uso de questionários e técnicas de observação, pois a pesquisa de levantamento por ser utilizada em estudos exploratórios e descritivos, pode ser de dois tipos: de uma amostra e de uma população, devendo a coleta de dados seguir o modelo de questionário, entrevistas e/ou observações.

### **2.1.3 Quanto a abordagem**

Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa por agregar as duas classificações, e receber aquiescência de Triviños (1987) e Minayo (2008), visto que as duas se complementam. A escolha dependeu da forma que abordamos os participantes durante a pesquisa e observamos o objeto de estudo. Nessa abordagem, o objetivo central foi entender a explicação do fenômeno em torno das falas dos interlocutores. Ou seja, as subjetividades e nuances não quantificáveis, onde foi feita a coleta e a interpretação das respostas subjetivas das entrevistas. O método quantitativo, considerou elementos quantificáveis, isto é, o objetivo da pesquisa foi analisar fenômenos a partir destes elementos, neste caso, após a quantificação do número de professores indígenas licenciados em dança entre 2016 e 2023, a seleção dos participantes possibilitou trabalhar no viés qualitativo, utilizando técnicas elaboradas para a coleta de dados. Assim sendo este projeto enquadrou-se na pesquisa quanti-qualitativa.

### **2.1.4 Quanto ao procedimento**

Como procedimentos utilizamos as pesquisas de levantamento, documental, subsidiada pela bibliografia. O estudo de levantamento possibilitou a interrogação direta com a população que interessava para este estudo (Gil, 2002), através dos questionários semiestruturados que acumularam informações necessárias para o delineamento do objetivo do nosso estudo nas abordagens quanti-qualitativas.

A pesquisa documental foi necessária para encontrar os participantes da pesquisa a partir da disponibilização de documentos pela Secretaria do Curso de Dança, sendo este o primeiro contato que espelha a ideia qualitativista. Neste método leva-se em consideração os documentos diversificados que possivelmente não passaram por tratamento analítico como os arquivos de órgãos e instituições (GIL, 2002). Neste caso, foi preciso entrar em contato com a secretaria da universidade para a busca dos dados dos graduados licenciados em dança entre 2016 e 2023 e assim planificar uma amostra exequível para a pesquisa.

A bibliografia fomentou o conhecimento prévio e familiaridade com o tema da pesquisa munindo a discussão para, posteriormente analisar os dados, visto que segundo Prodanov (2013), toda pesquisa necessita de referencial teórico para obter

e organizar as informações dos matérias já publicados, além de se atentar para a veracidade dos conhecimentos de dados obtidos.

## 2.2 SUJEITOS E INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS

### 2.2.1 Participantes da Pesquisa

Foram selecionados vinte egressos para o estudo de maneira aleatória e convencional a fim de encontrarmos profissionais indígenas, onde tivemos retorno de seis que foram eleitos para compor a pesquisa, sendo estes adultos de ambos os sexos, com média de idade de vinte e seis, profissionais da dança, licenciados pela Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no período de 2016 a 2023, onde 1 destes se autodeclarou indígena.

### 2.2.2 Caracterização dos participantes

Na Tabela 1 estão informações pertinentes aos sujeitos interlocutores da pesquisa que sustentarão a análise de dados.

**Tabela 1** - Dados referentes a caracterização dos participantes da pesquisa.

PARTICIPANTE (CODINOME)	GÊNERO	NATURALIDADE E ETNIA	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	INSTITUIÇÃO	REGIME DE TRABALHO
1*	F	Manaus; Miranha	Licenciada em Dança	Bailarina	Balé Folclórico	CLT, 20h semanais
2	F	Manacapuru	Licenciada em Dança e Educação Física; Mestranda em Letras e Artes	Professora de Dança e Educação Física	Escola Privada	Prestação de Serviço, 40h semanais
3	F	Tabatinga	Licenciada em Dança e Serviço Social; Especialista em Políticas Públicas do enfrentamento de violência intrafamiliar	Empresária e Comerciante	Distribuidora Comercial	Autônoma, 12h semanais
4	F	Manaus	Licenciada em Dança	Professora de Dança e Artes	Escola Privada	CLT, 20h semanais
5	M	Coari	Licenciado em Dança	Bailarino	Espatódea Trupe	Prestação de Serviço, 15h semanais

6	F	Manaus	Licenciada em Dança	Professora de Artes	Escola Privada	CLT, 18h semanais
---	---	--------	---------------------	---------------------	----------------	-------------------

**Fonte:** Do próprio autor, 2023-2024.

**Legenda:** F: Feminino, M: Masculino; CLT: Consolidação das Leis do Trabalho; Participante indígena\*

### 2.2.3 Instrumentos da Coleta de Dados

Como instrumentos para a coleta utilizamos um questionário para dados pessoais acompanhado de um questionário semiestruturado e um guia de entrevista (Apêndice A).

O questionário de dados pessoais teve como objetivo reunir informações para a caracterização dos participantes como: nome, idade, gênero, naturalidade, etnia, e nível de formação profissional. O questionário semiestruturado conteve dados referentes a: profissão, local, regime e carga horaria de trabalho, como também o nível de ensino do público atendido.

O guia de entrevista foi elaborado com perguntas para entender como os licenciados se encontram inseridos no mercado de trabalho, de forma que os possibilite explicar as suas experiências, vivências e inquietações.

### 2.2.4 Procedimentos da Coleta de Dados

O início do processo de coleta de dados se deu com a busca dos participantes para compor a amostra, iniciamos esse procedimento através da busca de informações com a coordenadora do Curso de Dança na universidade, em seguida relacionamos os egressos através de dados que continham no portal da UEA na aba Cursos: Licenciatura em Dança, onde continha a relação dos discentes com o status do curso concluído ou em andamento. Selecionamos 20 egressos e entramos em contato através do número de Whatsapp. Dos selecionados, obtivemos retorno de apenas 6 participantes, com os quais realizamos o procedimento de coleta de maneira virtual. Primeiramente apresentamos e explicamos o projeto de pesquisa para que os envolvidos tomassem consciência da dinâmica do trabalho, como também a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) como forma de legitimar o trabalho no campo envolvendo pessoas. Após o consentimento dos participantes, fizemos uma suscinta explicação do questionário e enviamos o mesmo em documento word para o preenchimento pelos participantes, que responderam

perguntas objetivas e perguntas subjetivas, voltadas para atenderem os objetivos específicos.

**a)** Na primeira etapa, a pesquisa buscou esforços para levantar dados sobre a oferta de trabalho que atendesse o objetivo e contou com a busca, localização e seleção dos participantes que somaram a amostra por meio das técnicas que foram aplicadas.

**b)** No segundo momento realizamos a revisão dos dados já coletados e, após estes, realizamos a análise das informações coletadas.

### 3 SISTEMATIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSO DOS DADOS

A sistematização seguiu orientações de Guerra (2014) ao afirmar que é preciso ressaltar que todo material coletado nas pesquisas qualitativas ou quanti-qualitativa, deve ser primeiramente preparado para que possa ser analisado, portanto segue as etapas de análise:

a) Transcrição de materiais gravados (áudio/vídeo/texto): no documento escrito, inserimos um cabeçalho identificando o material com o nome do entrevistado, da instituição (se fosse o caso), e a forma como ele foi tratado no texto final de sua pesquisa, ou seja, um apelido ou um codinome para garantia do sigilo da mesma. Registrando também a forma de contato com o mesmo (e-mail, telefone, etc.);

b) Na organização do material, registramos sempre a pergunta feita, tópico ou variável observada, e a resposta dada ou informação coletada (pergunta/tópico em negrito e resposta/informação sem destaque gráfico).

c) Registramos o comentário anotado pelo pesquisador durante a coleta de dados seja ela, questionário, entrevista, observação, diário de campo, etc.

d) Após organização preliminar do material, separamos o que foi relevante para a análise. Essa separação exigiu que o pesquisador, de posse de sua escolha metodológica e teórica, utilizasse as recomendações específicas para cada análise pretendida.

e) No caso de material já registrado de forma escrita no momento da coleta, foi necessário organizar todo o material. Se a observação foi sistemática, reunimos todos os conteúdos que já foram registrados em categorias ou tópicos em um relatório final, ainda mantendo a separação por categorias analíticas ou tópicos estabelecidos nos registros.

f) Conforme a natureza do material e demanda do paradigma teórico-metodológico escolhido, utilizamos um registro quantitativo para organizar as respostas qualitativas. Tratando-se de levantar a distribuição de presença e não propriamente de frequência, o que poderia facilitar a análise. Não se tratando aqui de fazer um tratamento estatístico das respostas.

### 3.1 RESUMO DAS ENTREVISTAS

#### a) Participante 1

Natural de Manaus, única participante indígena da nossa pesquisa, da etnia Miranha, atua como bailarina profissional no Balé Folclórico do Amazonas, concluiu a graduação há 11 meses. Estudou de forma híbrida no período pandêmico e presencial no pós-pandemia, se diz estar realizada com a graduação e por estar atuando como bailarina. Contudo, relata que a renda ainda não supre suas necessidades. Por ser o balé folclórico, ela conta que realizam apresentações voltadas para a história e cultura afro-brasileira e indígena. Embora tenha formação como licenciatura em dança, não atua no segmento da educação, mas no segmento do bacharelado.

#### b) Participante 2

Natural de Manacapuru, a participante é mestranda em Letras e Artes e atua como professora de escola privada há 6 anos, atualmente trabalha em dois espaços para o Ensino Fundamental I e II, concluiu a graduação há 2 anos de forma presencial, tem como o objetivo no mestrado dar continuidade à pesquisa realizada na graduação durante o PAIC. Ao ser questionada sobre a renda e estrutura da instituição, ela respondeu da seguinte forma: *“Sinto que poderia ganhar mais, ainda é uma área pouco valorizada. Os locais que trabalho possuem boas estruturas para as aulas”*. Sobre o planejamento didático e os impactos sociais: *“O planejamento é mensal, e as avaliações ocorrem no final do ano, na criação de espetáculos. A Dança na escola ainda não é uma matéria obrigatória, porém alguns espaços adotam como uma matéria, assim podemos avaliar ao final de cada semestre”*.

A entrevistada se diz estar muito realizada com a graduação, e por estar lecionando no atual ambiente de trabalho: *“Com toda certeza sim, estou realizada, não é fácil, porém conseguimos cumprir todos os desafios. Sinto a necessidade de dizer que os professores dessa área precisam se manter mais posicionados, em virtudes de alguns comandos dentro de qualquer espaço escolar, estamos ali para também ocupar o nosso espaço e desenvolver um ótimo trabalho”*. Sobre realizar atividades para história e cultura afro-brasileira e cultura indígena, e sobre as experiências e desafios com o trabalho tivemos como resposta: *“Com toda certeza*

*sim, realizo, qualquer oportunidade de fazer atividades voltadas a nossa história eu o faço. Sempre é um desafio levar nossa arte e nosso conhecimento a lugares a quais sabemos que seremos bem recebidos. O maior desafio em alguns lugares é fazer com que toda a turma faça a aula de dança, geralmente há uma separação dos meninos e das meninas, onde os meninos ficam restritos dessas aulas. Em alguns lugares eu já consegui mudar essa ideia estrutural de que homem não dança, e continuarei a lutar para que todos tenham acesso as aulas”.*

### **c) Participante 3**

Natural de Tabatinga, a participante possui graduação em Licenciatura em Dança e Serviço Social, é especialista em Políticas Públicas do Enfrentamento de Violência Intrafamiliar, é autônoma e trabalha em uma distribuidora. Concluiu a graduação em dança há 1 ano de forma híbrida, como motivo de cursar pós, relata: *“Tive uma infância e presenciei muita violência de todas as formas e sempre quis, desde muito nova, entender de que forma eu poderia ajudar as vítimas a se livrarem e romperem o silêncio de serem violentadas e o processo que poderia recorrer pra ajudá-la”.*

A entrevistada aponta que a renda atual supre suas necessidades financeiras, mas não está realizada trabalhando em uma distribuidora. Ela diz que não está lecionando: *“As ofertas de trabalho para área não remunera a altura da minha profissão”.* Como experiências e sobre a realização de atividades voltadas para a história e cultura afrobrasileira e indígena, ela conta: *“Já trabalhei em duas escolas, onde não se tinha essas atividades. Lecionei para alunas da Escola Estadual Letício de Campos Dantas ballet iniciante, a primeiro momento foi desafiador por que era mulheres que sonhavam em ter contato com a dança, mas tinham aquele paradigma de que gente adulta não faz ballet e pra desfazer isto na mente de cada aluna foi desafiador. Porém tive um resultado muito satisfatório tanto no corpo, quanto na mente de cada aluna”.*

### **d) Participante 4**

Natural de Manaus, a participante é professora de Dança e Artes em uma escola privada, leciona há 8 anos e atualmente é professora no Ensino Fundamental

I. Concluiu a graduação há 1 ano e 6 meses de forma híbrida. Aponta que sua renda atual supre somente as necessidades básicas. O local de trabalho possui recursos para as aulas e conta com um planejamento: *“O planejamento didático é realizado por meio do plano anual (objetivo geral, específicos, metodologia, BNCC e conteúdos programáticos), além do plano mensal ao qual distribuimos esses conteúdos para cada bimestre. Mediante o processo de avaliação, ela é efetivada de forma contínua e processual, levando-se em consideração critérios como participação, domínio de conteúdo, provas, trabalhos e caderno, nesse caso para a disciplina de Artes. Entretanto na área da dança segue apenas como aula extracurricular, geralmente eu sigo como um plano de aula mensal para controle de aulas”*.

Sobre os impactos sociais do seu trabalho, ela diz ser: *“a visibilidade que a escola tem de explorar e permitir que possamos realizar um trabalho voltado para a nossa região e cultura, acredito que precisamos valorizar e conhecer aquilo que está ao nosso redor”*. Além disso, conta que ainda não se sente realizada, porém diz que escola onde trabalha: *“é um ambiente acolhedor e incentivador de crescimento profissional”*.

Perguntamos sobre sua experiência profissional e ela contou que passou por 5 escolas: *“A duas primeiras escolas eram da mesma gestora, porém uma de cunho infantil e a outra do Fundamental I até o Ensino Médio, nessas escolas foi onde tive a minha primeira experiência relacionada a dança para diferentes idades e turmas, como tinha contato somente com a percepção prática, pois possuía apenas cursos técnicos em dança, a questão do “ensinar”, foi desafiadora, foram diversas adaptações e mudanças no trabalho.*

*Além das responsabilidades em sala, nos tempos vagos ajudávamos em todos os setores, foi quando eu percebi que necessitava encontrar outros meios melhorar minha metodologia em sala de aula, de modo que com um ano de empresa, entrei na faculdade no curso de Licenciatura em Dança na UEA. Todavia os 5 anos ao qual permaneci nesse lugar, houve sim compartilhamento de muitos conhecimentos, entretanto a sobrecarga do trabalho e falta de apoio pedagógico foram as questões que permeavam a questão do: será que eu devo seguir com essa profissão?*

*A terceira e quarta escola eram de cunho infantil e aulas eram de dança criativa e baby class, somente uma vez por semana, eram escolas menores então o que geralmente acontece é a falta de um lugar apropriado para a realização da atividade prática e atraso no pagamento, pois as escolas menores não possuem uma capital de*

*giro (renda), pelo menos a maioria delas. E a quinta escola é a qual estou atualmente, onde pude florescer profissionalmente e obter uma outra visão de ambiente de trabalho, não é uma escola perfeita, mas sim como disse anteriormente acolhedora, temos contato sempre com a direção, tendo assim liberdade para expor nossas ideias e percepções.”*

Pontuamos como se encontravam as atividades e aulas voltadas para a História e cultura afrobrasileira e indígena: *“A escola trabalha somente relacionado a cultura indígena e isso nas datas ditas como comemorativas, porém eu utilizava meu tempo de aula para realizar outras atividades para explorar um pouco além daquilo que a escola mediava, como uma Expoarte utilizando elementos indígenas (cestos, frutos) e trabalhos manuais”.*

Com relação a realização, experiências e desafios, ela nos disse: *“A graduação era a realização de um sonho, pois em minha casa eu sou a única que possui curso em nível superior, mesmo que durante a graduação os questionamentos eram permanentes e desafiadores, a vontade de vencer e melhorar como profissional era maior. De modo que ao decorrer do curso novos olhares foram direcionados, dando o impulso para sermos aquilo que queríamos ter tido: bons professores!*

*Os desafios são diários, mas podem variar de um escola para outra, acredito que um dos maiores desafios é quando não tem nenhum apoio pedagógico e familiar, superlotação de sala de aula e a inclusão ao qual dizem aceitar, mas não há nenhum mediador, auxiliar ou estrutura para receber aqueles alunos, como minhas experiências são em redes privadas de educação, percebo que em algumas delas por muitas vezes visa apenas o lucro em ganhar novos alunos, ao qual acaba tornar-se o objetivo principal, sendo que a escola por muitas vezes não proporcionava tudo aquilo que era exposto como propaganda no ato da matrícula.*

*Entretanto mesmo com toda essa falta de apoio e recursos, aprendi que os professores passam pela vida dos educandos de forma positiva ou negativa, então tento oferecer o meu melhor, pois sei que uma semente estará sendo plantada na vida de cada um deles”.*

#### **e) Participante 5**

Natural de Coari, atua como bailarino profissional na escola Espatódea Trupe, concluiu a graduação de licenciatura em dança há menos de 1 ano de forma

presencial. O participante conta que sua renda não atende as suas necessidades financeiras. O local possui estrutura para as aulas de dança, sendo uma escola de artes que oferece cursos de música, dança e teatro, com professores capacitados que seguem um planejamento didático e tem como avaliação suas mostras de artes e o desenvolvimento de projetos através de editais, o que possibilita levar os espetáculos aos palcos.

Apesar de estar trabalhando como bailarino intérprete, ele nos relata: *“Ainda não atuei em escola de ensino formal, apenas de forma informal nos corpos artísticos no município de Coari. Nos quais era responsável de ministrar aulas e coreografar para os eventos da cidade”*. Ele nos diz que sua atual instituição de trabalho não realiza atividades voltadas para a história e cultura afrobrasileira e indígena, mas pontua que: *“Em 2022 abriram inscrições para um grupo de dança indígena no município, mas não houveram inscritos para tal corpo artístico”*. E com relação as suas realizações, experiências e desafios: *“Através da graduação, experienciei a realidade de um professor de artes e as disciplinas nos ajudam a expandir nossos conhecimentos. Ser artista e professor é um desafio diário. Entendo que viver da arte é difícil, mas viver sem ela é pior ainda. Apesar de não ter um retorno financeiro favorável, tenho buscado melhorar e ser reconhecido na área”*.

#### **f) Participante 6**

Natural de Manaus, concluiu a graduação há 11 meses, foi professora de dança para o Ensino Infantil por dois anos. Atualmente é professora de Artes no Ensino Fundamental II e Ensino Médio em uma escola privada a pouco tempo, onde a renda é definida por hora/aula: *“O componente artes possui uma pequena quantidade de aulas para as turmas (1x por semana), portanto isso resulta no baixo salário”*. O local de trabalho possui laboratório de artes e o planejamento das aulas acontece a cada 6 meses. *“No início do ano são planejadas as aulas para o 1° e 2° bimestre e após o recesso se planeja os bimestres finais 3° e 4°, devendo conter objetivos, habilidades e conteúdo programático que segue o livro didático e a BNCC. Não me sinto realizada no atual trabalho, pois não sou bem remunerada e existe uma má distribuição de horários devido à baixa quantidade de professores”*.

Como experiência profissional, ela nos diz: *“Trabalhei em uma creche durante 2 anos, com aulas de dança para crianças de 3 a 10 anos, eram 4 turmas com um tempo de aula curto de 30 minutos, além de não ter um tempo para se explorar muito, a sala não era apropriada para aulas de dança, uma outra problemática era a falta de recursos básicos na qual eu necessitava levar de casa, como som e material para atividades lúdicas”*.

Tivemos como resposta sobre realização, experiências e desafios: *“A graduação em dança me proporcionou muitas experiências como pesquisadora, o que me desperta interesse em seguir carreira acadêmica e com o auxílio dos professores pude participar de projetos, cursos e organização de congressos que muito enriqueceram minha formação profissional, e sou muito grata. Como desafios posso pontuar que trabalhar em uma escola pequena, onde a gestão não compreende a necessidade de recursos para uma aula de dança, a começar pela sala que deveria ser apropriada, requer o dobro de planejamento para o professor tanto no cuidado de elaborar uma boa aula de forma a interessar o aluno como também no cuidado para com o corpo em questões de saúde”*.

Ao perguntarmos se na instituição são realizadas atividades e aulas voltadas para a história e cultura afrobrasileira e indígena, ela relatou: *“Na BNCC, tem-se a exigência destes conteúdos e atividades, portanto a escola segue à risca o conteúdo na ordem como se apresenta no livro didático. O conteúdo voltado para a cultura afrobrasileira e indígena se encontra no bimestre final e nas últimas unidades do livro. Diante disso, deve-se pensar que caso tenha atraso nas aulas, estes conteúdos podem vir a ser prejudicados. Como professora, vejo a necessidade de modificações nessa programação, tendo em vista que muito se estuda a arte nas escolas com a perspectiva eurocêntrica e pouco se ensina e se explora a arte e cultura local em um ambiente responsável pela disseminação de conhecimentos para futuros acadêmicos e profissionais”*.

### 3.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO: O DIÁLOGO E A DIALÉTICA DA ANÁLISE

Ao analisar a pesquisa, nota-se como primeira problemática, a dificuldade de encontrar profissionais indígenas licenciados em dança pela ESAT, tal situação limitou os resultados do estudo devido ao número reduzido de participantes indígenas, embora tenha ressaltado outras questões que *a priori* não foram vistas sobre as lentes

da investigação. No decorrer das análises constatamos que ainda é escasso o espaço da academia de jovens indígenas que procuram alçar voo como muitos parentes, entre eles o Prof. Pós Doutor Gersem José dos Santos Luciano Baniwa, hoje professor emérito da Universidade de Brasília. Este fato expressa a inacessibilidade do jovem indígena ao ensino superior, e traz a lume o descaso da Lei diante de um pseudo direito, onde a distribuição de vagas existe não de forma igualitária.

De acordo com Brostolin *et al.* (2010) é crucial que os povos indígenas sejam reconhecidos, respeitados e compreendidos em sua lógica cultural e educacional. E que sejam preparados com proficiência nas ferramentas do mundo moderno para que possam estabelecer um diálogo de forma mais eficaz, para então, ocuparem o espaço que lhes é de direito, pois embora a Constituição brasileira e as legislações reconheçam os direitos dos povos indígenas, ainda há um longo caminho a percorrer na prática em relação a todas as etnias com suas culturas distintas. Não é suficiente que a lei preveja ou garanta a posse dos territórios, o acesso à educação, direitos à saúde, entre outros, são necessárias ações concretas que efetivem o que está estipulado em lei.

Dos seis participantes que aceitaram participar do estudo, encontramos um indígena e a mesma atua como bailarina profissional, não estando em sala de aula. Concluo que a maioria dos profissionais, tanto da licenciatura quanto do bacharelado, preferem seguir no campo prático da dança, como bailarinos intérpretes avulsos. Estar representativamente em sala de aula leva o homem a refletir que a base para a construção de novos conceitos migram da educação, onde se faz necessário a presença de profissionais indígenas contribuindo para a produção de conhecimento sem distinção e assim, buscar promover mudanças na educação.

Todavia, convêm ressaltar que, apesar de não estar agregado ao ensino formal, o balé folclórico promove espetáculos voltados a temática da cultura indígena e de certa forma é um meio de corroborar e demonstrar crítica e reflexivamente ao público que observa a obra artística a importância fundamental da presença dos profissionais da dança licenciados atuando nas escolas da educação básica pública e particular.

Embora os entrevistados não respondam na essência a questão enunciada, apontou situações agregadas a ela de cunho mais invasivo que trouxe à luz problemas de infraestrutura social e política capazes de alimentar atitudes preconceituosas e o afloramento a ausência da equidade, demonstrando os grandes desafios enfrentados na graduação como expressa o trabalho.

Para Bessa (2021) a formação de professores encontra na mediação da arte, das culturas e dos conhecimentos, inserções coloniais que precisam ser rompidas como ocorre com a padronização da subjetividade eurocentrista. Variadas abordagens no aprendizado da arte, em contraposição à dominação de corpos externos, favorece a compreensão das diferenças no sentido de fazerem-se iguais. De tal modo, cabe ao Estado a responsabilidade de implementar políticas públicas que promovam a valorização da história e da cultura indígena em todos os segmentos das classes sociais.

Em um contexto mais próximo desta investigação, afirmo que as instituições de ensino, especialmente as universidades, deveriam primar pela igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, conforme estipula a Constituição de 1988. Isso implica em reconhecer e valorizar as diversas culturas que povoam o território nacional, promovendo o respeito às diferenças e a preservação das identidades culturais, facilitando a troca de conhecimentos e impulsionando o enriquecimento mútuo entre os diferentes grupos sociais (Nascimento *et al.*, 2021).

A Lei Federal nº 11.645/2008 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" conforme segue o enunciado:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras.

A promulgação dessa Lei produz importantes efeitos, tanto nas propostas curriculares quanto na produção de materiais didáticos, especialmente para as áreas textualmente referidas (Arte, Literatura, História).

Diante disso, as escolas passaram a ter a responsabilidade de abordar esses conteúdos visando não apenas corrigir distorções históricas e promover o respeito à diversidade, mas também fortalecer a identidade dos alunos afrodescendentes e indígenas e combater a discriminação racial. Grupioni (2006) afirma que esse conhecimento é informado tanto pelas concepções teóricas da História e da Antropologia quanto é capaz de se desvencilhar das influências prejudiciais das

ideologias dominantes da sociedade nacional. Para mais, essa educação pode gerar formas autênticas de autoconsciência sobre suas próprias histórias e culturas.

Ao perguntarmos sobre a realização de aulas e atividades voltadas para a história e cultura afro-brasileira e indígena, podemos destacar que a lei assegura para o cumprimento desses conteúdos, mas no campo não é o que ocorre: *“Com toda certeza sim, realizo, qualquer oportunidade de fazer atividades voltadas a nossa história eu o faço”*.

Apesar de perceber que existe essa preocupação para alguns professores, para outros isso pode não existir e até mesmo nem se ter conhecimento sobre a lei, *“Já trabalhei em duas escolas, onde não se tinha essas atividades”*.

Para uma lei que surgiu em 2008, a temática já deveria estar presente nas escolas, ainda mais se tratando de um componente como a arte-dança que permite não só aprimoramento de conteúdos teóricos como também práticos ao proporcionar melhores experiências para os estudantes de forma livre e lúdica. Segundo Bessa (2021) é significativo considerar que a Arte, assim como outras disciplinas, sempre se mostrou aberta ao ensino como um conhecimento transcultural, fomentando diálogos entre diferentes saberes, apesar das limitações da Educação Básica ao Ensino Superior de compreendê-la completamente.

O desafio reside em desenvolver um currículo “vivo”, não “estático” para a formação dos professores indígenas e não indígenas, e que seja capaz de abordar as necessidades decorrentes das demandas do cotidiano onde se dá a primeira aprendizagem. Elementos como a produção de material didático peculiar e discussões linguísticas voltadas para a preservação e o fortalecimento das línguas indígenas devem fazer parte integrante do currículo dessa formação docente (Nascimento *et al.*, 2021).

Quando temos como resposta: *“A escola trabalha somente relacionado a cultura indígena e isso nas datas ditas como comemorativas, porém eu utilizava meu tempo de aula para realizar outras atividades para explorar um pouco além daquilo que a escola mediava, como uma Expoarte utilizando elementos indígenas (cestos, frutos) e trabalhos manuais”*.

Um conteúdo obrigatório não deve ser tratado somente em datas comemorativas, quando isso ocorre, trata a cultura para o campo do entretenimento, fazendo com que seja pouco explorado. Contudo a iniciativa de realizar uma exposição artística voltada para a temática indígena é uma forma de dar visibilidade e

acesso a essa cultura por meio de representações. Porém torna-se evidente a necessidade de reformular os paradigmas atuais relacionados à Formação de Professores e ao Trabalho Docente tanto nas escolas quanto nas universidades, pois sabemos que seguir a lógica da colonização, que persiste há quinhentos anos, não tem obtido sucesso no ensino da Arte no Brasil (Bessa, 2021).

É importante ressaltar que a implementação efetiva da lei requer não apenas a inclusão de conteúdos nos currículos escolares, mas também a formação adequada de professores, a produção de materiais didáticos diversificados e o estímulo à reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Conforme (Nascimento *et al.*, 2021) refletir sobre essa modalidade de educação implica discutir questões mais amplas que abrangem o direito a um ensino que reconheça e respeite a pluralidade, a identidade étnica, cultural e a socio territorialidade dos povos indígenas.

Os currículos de formação e educação básica têm o dever de integrar as narrativas desses processos que continuam atuais, marcados pela persistente destruição do modo de vida, pela desterritorialização e pela inferiorização, que os movimentos sociais denunciam. É essencial incorporar os entendimentos críticos dessas histórias, assim como as resistências e os movimentos de afirmação e emancipação que os próprios coletivos constroem. Desde a infância, ao ingressarem nas escolas, os estudantes devem aprender a reconhecer-se em currículos que celebrem a diversidade de conhecimentos, valores, culturas e identidades produzidos pelos movimentos sociais (Arroyo, 2015).

Quando nos deparamos com *“Em 2022 abriram inscrições para um grupo de dança indígena no município, mas não houveram inscritos para tal corpo artístico”*. A lei da obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas deveria representar um avanço significativo, mas enquanto houver essa fragilidade presente nas escolas, o não cumprimento da lei, iremos continuar nos deparando com as situações no cotidiano que já deveriam estar sendo reparadas.

A partir desta resposta podemos incluir como um dos principais problemas que contribuem para o não cumprimento da lei, a priorização de outros conteúdos concebidos socialmente como “mais importantes”: *“Tem-se a exigência destes conteúdos e atividades, portanto a escola segue à risca o conteúdo na ordem como se apresenta no livro didático. O conteúdo voltado para a cultura afrobrasileira e indígena se encontra no bimestre final e nas últimas unidades do livro. Diante disso,*

*deve-se pensar que caso tenha atraso nas aulas, estes conteúdos podem vir a ser prejudicados”.*

*“Como professora, vejo a necessidade de modificações nessa programação, tendo em vista que muito se estuda a arte nas escolas com a perspectiva eurocêntrica e pouco se ensina e se explora a arte e cultura local em um ambiente responsável pela disseminação de conhecimentos para futuros acadêmicos e profissionais”.* Em meio a demandas curriculares extensas e a pressões para cumprimento de metas de avaliação, muitas escolas acabam priorizando outros conteúdos em detrimento da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Moura (2019) destaca a importância da desobediência docente, que deve originar-se da decolonialidade intelectual dos formadores e formadoras de professores e professoras de Arte, sendo incorporada nos currículos dos cursos de formação, de modo a possibilitar a concepção de uma Arte/Educação decolonial, que reflete as potencialidades do pensamento artístico e das expressões artísticas latino-americanas na formação de consciências cidadãs igualmente decolonizadas.

Enquanto Arroyo (2015) ressalta que os movimentos sociais indicam a necessidade de desenvolver outros currículos, ao defenderem a ocupação do espaço do conhecimento, das escolas, das universidades e dos currículos para semear e consolidar outras formas de saber, pois eles buscam afirmar-se como agentes criadores de novas culturas e valores.

À medida que a voz dos povos originários ecoa cada vez mais alto nesse campo de disputa política e epistêmica nas instituições de ensino, esses grupos estão empenhados em reivindicar o que lhes foi negado ao longo dos séculos, incluindo o reconhecimento como cidadãos presentes na história e na política (Mello, 2020).

Partindo para as problemáticas sobre arte-educador, de maneira geral, os entrevistados relataram estar realizados com a graduação, porém a renda que recebem atualmente, não supre suas necessidades financeiras. O mercado de trabalho para professores de dança ainda é bastante restrito, especialmente onde a demanda por aulas de dança declina. A dança tem sobrevivido nessas últimas três décadas, frequentemente não recebe o mesmo nível de atenção, investimento e reconhecimento que outras formas de arte, embora avalie que há um entrelaçamento entre teatro, música e dança.

Observamos que um dos entrevistados apesar de ter duas graduações e uma especialização, se encontra trabalhando em comercial de distribuição, isso pode

acontecer devido a baixa remuneração que é oferecida para os artistas trabalharem na sua área de formação, digo do bacharelado. Outros dois entrevistados atuam como bailarinos e não como professores em espaços formais ou informais. Como dito anteriormente, pode existir a preferência pela prática como também a falta de opção de trabalho por devido a baixa oferta de oportunidade. *“As ofertas de trabalho para área não remunera a altura da minha profissão”, “Sinto que poderia ganhar mais, ainda é uma área pouco valorizada”*.

Os salários oferecidos para professores de dança podem ser baixos e isso pode dificultar a estabilidade financeira dos professores, levando alguns a buscar empregos adicionais ou alternativas de carreira. A desvalorização acontece devido a arte não ser vista como área de conhecimento, pois tem-se a crença de que "dançar se aprende dançando" e nada mais é, na realidade, uma visão ingênua diante dos diversos significados, relações e valores pessoais, culturais, políticos e sociais que são intrinsecamente incorporados às nossas práticas de dança (Marques, 1997).

Na maioria das escolas, a dança é vista apenas como uma atividade recreativa ou complementar, enquanto disciplinas consideradas mais tradicionais, recebem maior ênfase no currículo escolar, o que leva a uma falta de investimento em espaços apropriados para a prática dessa arte, além disso, espaços inadequados podem limitar a capacidade dos professores de oferecer aulas de alta qualidade e podem até mesmo representar riscos à segurança dos praticantes. Vemos que os relatos recentes ainda confirmam essas inadequações: *“...o que geralmente acontece é a falta de um lugar apropriado para a realização da atividade prática”, “...a sala não era apropriada para aulas de dança, uma outra problemática era a falta de recursos básicos na qual eu necessitava levar de casa, como som e material para atividades lúdicas”*.

A carência de infraestrutura escolar, incluindo restrições de espaço, instalações físicas inadequadas e escassez de área disponível, representa um desafio significativo para a qualidade da educação, pois muitas escolas ainda adotam uma abordagem arquitetônica tradicional, que perdura como tendência dominante neste século. É importante ressaltar que os prédios escolares devem evoluir para atender às novas demandas educacionais e se adaptar às mudanças sociais, culturais e políticas (Sousa *et al.*, 2019).

A falta de espaços e recursos adequados para aulas de dança nas escolas é uma realidade lamentável que compromete a oferta de uma educação mais

abrangente de forma que limita a incorporação da mesma. Marques (1997) aponta que a dança ainda é vista como uma ameaça significativa para a educação formal e permanece como uma desconhecida nos corredores escolares, onde as propostas que envolvem a dança e exploram seus aspectos criativos, que por natureza são imprevisíveis e indeterminados, ainda geram apreensão entre aqueles que estão acostumados com abordagens didáticas tradicionais. Segundo Marques (1997) É evidente que o ensino de artes no Brasil enfrenta os impactos de abordagens pedagógicas enraizadas no racionalismo e dualismo, o que tem afetado negativamente sua prática e desenvolvimento.

Perante os resultados, percebemos que as fragilidades que encontramos hoje decorrem de reparações que deveriam estar sendo realizadas, visto que os conteúdos de cultura afro-brasileira e indígena exigidas por lei não estão sendo feitas, na prática observamos que os conteúdos em arte permanecem com predominância dos estudos com perspectivas eurocêntricas, impedindo com que os avanços venham a acontecer. Mello (2020) destaca que a semente da resistência, embora plantada, germinada e colhida no campo epistêmico das Universidades, ainda carece de desenvolvimento de raízes profundas. Isso ocorre porque o ensino da história dos povos originários, mesmo integrado nos currículos acadêmicos, muitas vezes é ministrado por professores com formação e mentalidade predominantemente ocidentais, faltando uma interação adequada com os verdadeiros guardiões dos saberes tradicionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar a questão norteadora em que indagamos: o indígena licenciado em dança pela Escola Superior de Artes e Turismo atua como professor de artes no âmbito da Educação Básica? remetemos nosso olhar as sinuosidades do campo ao revelar uma série de questões cruciformes sobre história e cultura indígena no contexto educacional brasileiro, especialmente no campo da Arte-Educação onde seria necessário a inserção da cultura nos anos iniciais da vida escolar.

A dificuldade inicial ocorreu com a planificação de profissionais indígenas licenciados pela ESAT (Escola Superior de Artes e Turismo) entre 2016 e 2023. Surpreendeu-nos a existência de uma lacuna significativa na representatividade desses profissionais, seja pela falta de acesso ao ensino superior ou em decorrência da negação. Em certas ocasiões as pessoas não se identificam como indígena, o que impacta diretamente na ocultação e preservação de suas tradições.

Ainda que a Lei Federal nº 11.645/2008, tenha estabelecido a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, observa-se uma desconexão entre a normativa legal e sua efetiva implementação no âmbito escolar. A falta de prioridade dada a esses conteúdos, relegando-os muitas vezes a datas comemorativas ou a posições secundárias nos currículos, perpetua uma visão eurocêntrica e limitada da história e da identidade brasileira.

A presença de profissionais indígenas nas salas de aula é fundamental não apenas para garantir uma educação mais inclusiva e representativa, como também para proporcionar uma compreensão mais profunda e autêntica da cultura e dos valores desses povos. A ausência desses profissionais compromete a construção de uma educação legitimamente intercultural, que respeite e valorize a diversidade étnica e cultural do Brasil.

Os desafios enfrentados pelos profissionais arte-educadores indígenas, especialmente no campo da dança, evidenciam a falta de reconhecimento e de investimento, tanto em termos de admissão e remuneração quanto de infraestrutura escolar adequada. A desvalorização da dança como forma de arte e expressão cultural contribui para a perpetuação de estigmas e preconceitos em relação a essa prática, dificultando sua integração e legitimação no ambiente escolar.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente a necessidade de cumprimento das políticas públicas, que sejam eficazes e pautadas em uma mudança estrutural no

sistema educacional brasileiro que promova a valorização e o respeito às diferentes culturas e identitárias nacionais. Isso inclui a formação adequada de professores, a revisão e atualização dos currículos escolares, o investimento em infraestrutura e recursos para o ensino da arte, bem como o reconhecimento e a valorização dos saberes tradicionais dos povos indígenas e afro-brasileiros.

É fundamental que as instituições de ensino, em todos os níveis, assumam um papel de liderança nesse processo, promovendo a diversidade e a inclusão em todas as áreas do conhecimento, e reconhecendo a importância da arte e da cultura como preconiza a Lei, criando instrumentos de transformação social para a promoção da cidadania.

A escassez de licenciados em dança nesta pesquisa põe em destaque uma situação ainda mais grave, considerando o grande fluxo migratório de famílias indígenas fixadas no perímetro urbano da cidade de Manaus e, considerando a ênfase da cultura da dança entre a população indígena, não podemos negar que a negligência da Lei torna tudo mais difícil para o(a) jovem indígena que traz consigo sua cultura na expectativa de alçar voo e vê-se fadado(a) a aceitar profissões que o(a) distância da academia, seu grande sonho.

Contribuir com uma educação justa em uma escola que o reconheça seja pública, privada, bilingue ou indígena, é a síntese desta pesquisa que torna evidente a necessidade de políticas públicas mais efetivas e de uma mudança estrutural no Sistema Educacional Brasileiro para os povos indígenas. Somente assim poderemos avançar em direção a uma educação mais justa, igualitária e plural, que reconheça e celebre a riqueza da diversidade cultural brasileira.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, Editora UFPR. jan./mar. 2015.

BESSA, Marcos. **Arte-educação descolonial: formação de professor de arte para um trabalho docente mediador**. Revista Educação v. 16, n. 1, 2021. Disponível: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4133>. Acesso: 07/2023.

BONIN, Iara. **Educação escolar & protagonismo indígena: argumentos sobre a constituição de uma “docência artífice”**. Campo Grande, MS: Série-Estudos v. 23, n. 47, 2018. Disponível: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822018000100063&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822018000100063&script=sci_abstract). Acesso: 07/2023.

BRASIL, **Constituição Federal Brasileira**. DF., 1988. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 08/2023.

BROSTOLIN, Marta et al. **Ética e educação indígena: reflexões sobre os sentidos do aprender num contexto cultural diferenciado**. Construção Psicopedagógica, São Paulo, Vol. 18, n.16, pg. 45-54, 2010.

CRUZ, Mônica. **Contribuições do livro “A lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras”**. ODEERE ISSN 2525-4715 Vol 7, Nº 3, 181-184, 2022.

FIAMONCINI, Luciana. **Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética**. Pensar a Prática 6: 59-72, Jul./Jun. 2002-2003.

FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. **Construção coletiva do PPC: a experiência do curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador**. Universidade Católica de la Santísima Concepción . Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 16, núm. 31, pp. 157-173, 2017. Disponível: <https://www.redalyc.org/journal/2431/243152008009/html/>. Acesso: 06/2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRUPIONI, Luis Donisete Benz. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, DF: 2006. Disponível: [https://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/livro\\_MEC\\_SECAD.pdf](https://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/livro_MEC_SECAD.pdf). Acesso: 06/2023.

GUERRA, Elaine. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

GUZZO, M. S. L. et al. **Arte, dança e política(s)**. Psicologia & Sociedade, 27(1), 3-12, 2015.

LIBÂNEO, J. C, Oliveira, J. F. de & Toschi. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAIA, Jorge et al. **Movendo margens para a resistência: apostas sobre a potencialidade do sonhar para a invenção de possibilidades de uma educação decolonial com enfoque para os campos das artes e da história**. Revista Hydra, Volume 6, Número 12. Maio, 2023.

MARQUES. Isabel. **Dançando na escola**. MOTRIZ - Volume 3, Número 1, Junho, 1997.

MELLO, Isabella et al. **Sobre a Dança da Educação: Um ensaio sobre contribuições indígenas para uma educação não-indígena**. Bahia: Revista de Ciências Humanas e Linguagens, 2020. Disponível: <https://www.homologacao.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/9629>. Acesso: 08/2023.

MINAYO, Maria Cecília. **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Oswaldo Cruz, 2008.

MOURA, Eduardo. **ARTE/EDUCAÇÃO DECOLONIAL na América Latina**. Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 1, p. 31-44, jan./jun. 2019.

NASCIMENTO, Cassandra et al. **Educação Superior Indígena na perspectiva da Interculturalidade**. Research, Society and Development, v. 10, n. 2, UFAM, AM: 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/file:///Users/soc/Downloads/12979-Article-169462-1-10-20210228.pdf>. Acesso: 06/2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. Ed. São Paulo: 1995.

RIBEIRO, Debora et al. **Análise decolonial das apostilas de arte no ensino fundamental e eurocentrismo**. Anais | Latinidades - Fórum Latino-Americano de Estudos Fronteiriços, 2020.

RIBEIRO, M. P. S. Nóbrega. **Educação, Cultura e Identidade Amazônica: Narrativas Possíveis**. VI Encontro Científico Nacional em Dança da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA, UFBA, Salvador: 2019. Disponível: [https://proceedings.science/proceedings/100136/\\_papers/117564/download/abstract\\_file1](https://proceedings.science/proceedings/100136/_papers/117564/download/abstract_file1). Acesso: 08/2023.

SILVA, Aracy et al. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SOUSA, Nilza et al. **O ensino da dança na escola na ótica dos professores de educação física e arte.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo, 2014. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/f4dXtkxhFHB69rKWdpyVMFB/?lang=pt>. Acesso: 08/2023.

SOUSA, Nilza et al. **Dança na escola: um sério problema a ser resolvido.** Revista Motriz. Rio Claro, v.16, n.2, 2010. Disponível: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3477>. Acesso: 08/2023.

SOUZA, Nilza et al. **Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor.** Educação Física e Ciência. V. 21. N. 1., 2019.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Dança e educação discutindo questões básicas.** Pensar a prática 6: 73-85, Jun/Jul, 2003. Disponível: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/55>. Acesso: 08/2023.

THOMAS, Mariana et al. **O que ensinam livros didáticos de Artes do Ensino Médio sobre arte dos povos indígenas.** Roteiro, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 1-28, maio/ago. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.



## APÊNDICE A

### DADOS PESSOAIS

Nome:

Idade:

Gênero:

Naturalidade:

Etnia:

Contato:

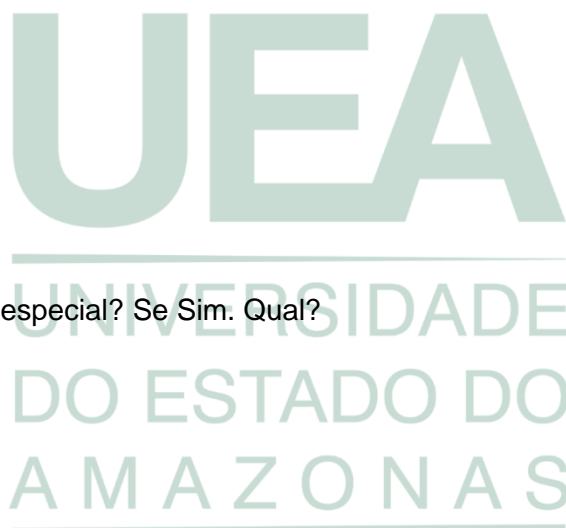
Email:

Graduação:

Pós-graduação:

Cursos complementares:

Possui alguma necessidade especial? Se Sim. Qual?



### QUESTIONÁRIO

Profissão:

Local de trabalho:

Instituição: ( ) Pública ( ) Privada

Regime de trabalho: ( ) CLT ( ) PSS ( ) Autônomo ( ) Prestação de serviços

( ) Outro:

Carga horária de trabalho:

Faixa etária do público atendido:

---

Nível de Ensino do público atendido: ( ) Ensino Fundamental I ( ) Ensino Fundamental II

( ) Ensino Médio

### ENTREVISTA

1. Há quanto tempo você concluiu a graduação?
  2. Você realizou o curso de forma presencial, híbrida?
  3. O motivo da temática de interesse da sua pós-graduação, o que levou a cursar? (se houver)
  4. A renda oriunda desta instituição supre suas expectativas/necessidades financeiras?
  5. O local possui estrutura física e recursos apropriadas para as aulas de arte-dança?
  6. Como funciona o planejamento didático? E como é a avaliação neste processo de ensino?  
Quais impactos sociais esse trabalho apresenta?
  7. Você está realizando atuando nesse ambiente?
  8. Há quanto tempo você leciona? \_\_\_\_\_
  9. Em quantas escolas trabalha ou já trabalhou e como foram as experiências?
  10. Na sua instituição de trabalho você realizou ou foram realizadas atividades voltadas para a História e cultura afrobrasileira e indígena?
  11. A graduação o (a) deixou realizado (a)?
  12. Conte suas experiências e desafios com relação ao trabalho.
-

**ANEXO A****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o(a) Sr(a) para participar da pesquisa intitulada: “ATUAÇÃO DO INDÍGENA LICENCIADO EM DANÇA PELA ESAT-UEA NO COMPONENTE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA”, sob a responsabilidade do pesquisador LAMON ALVES FELIZOLA, telefone: (92) 99430-8560, email: laf.dan18@uea.edu.br, residente na R. Comendador Matos Aersa, 431, C-10, CEP: 69029-200, tendo como orientadora a Profa. Dra M<sup>a</sup> do P. SOCORRO DE NÓBREGA RIBEIRO, que possui como objetivo geral: Investigar a atuação do indígena licenciado em dança pela ESAT-UEA como professor da componente artes no âmbito da dança na educação básica entre 2016 e 2023 e como objetivos específicos: Listar o número de indígenas licenciados em dança pela ESAT; Mapear os professores indígenas que atuam com arte no âmbito da dança; Conhecer o local de trabalho dos referidos professores; Analisar a atuação do professor em suas práticas.

Para realização deste estudo respeitados os critérios de inclusão, inicialmente faremos uma suscinta explicação do questionário impresso e como se dará o preenchimento pelo participante, onde você responderá perguntas objetivas e perguntas subjetivas, voltadas para clarificar sobre a atuação dos professores indígenas licenciados em dança na Educação Básica de ensino. Após estas etapas, mapearemos o local de trabalho dos professores indígenas na rede pública e particular e consultaremos sobre suas lutas e desafios para atuar na educação básica.

Antes da participação, você receberá as informações do antes, durante e depois do projeto. A coleta será realizada de forma remota. Além disso, os dados ficarão em sigilo compartilhados apenas com a equipe de estudo, o(a) Sr(a) será identificado(a) através de um número, sendo que este código substituirá a sua identidade em todas as etapas do estudo preservando o seu anonimato. Após a coleta você receberá o resultado do estudo.

Os possíveis riscos de participar do presente estudo seriam de: durante a realização do preenchimento do questionário e no decorrer da entrevista poderá haver constrangimento da parte do participante em responder algumas perguntas e o mesmo poderá optar por não dar mais continuidade, pois a participação é voluntária e pode ser retirada a qualquer momento. Assim, poderão ser minimizados possíveis riscos. Caso sinta algum desconforto durante a coleta, o(a) participante poderá parar imediatamente e optar por não mais dar continuidade.

---

Todo e qualquer custo inerentes à sua participação na pesquisa bem como a qualquer dano causado, será de responsabilidade dos pesquisadores, de forma financeira e/ou com os encaminhamentos necessários para o atendimento integral à sua saúde. Lembramos ainda que o(a) participante será acompanhado(a) por um profissional formado e capacitado durante todas as etapas da coleta. (Resolução CNS nº. 446 de 2012).

Como benefícios, você receberá os resultados da pesquisa, que poderá contribuir com o entendimento sobre como se encontram os profissionais indígenas licenciados em dança no âmbito educacional a partir de informações que serão coletadas e analisadas por meio de questionário, entrevista.

Se depois de concordar com a sua participação e optar por desistir em qualquer etapa da coleta, você terá o direito e a liberdade para retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela participação. Qualquer despesa decorrente deste projeto será de responsabilidade dos pesquisadores. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço: Av. Leonardo Malcher, 1728 - Praça 14 de Janeiro, 69010-170, pelo telefone (92) 99430-8560 e e-mail: laf.dan18@uea.edu.br. Sobre questões de ética da pesquisa do presente projeto, o Comitê de Ética em pesquisa da UEA fica na Avenida Carvalho Leal, 1777 Cachoeirinha, CEP: 69065-001, e-mail: cep.uea@gmail.com, fone: 38784350.

O presente documento apresenta-se em duas VIAS (e não CÓPIAS), devendo ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo participante, assim como pelo pesquisador responsável, devendo as páginas de assinaturas estarem na mesma folha. (Item IV.3.f, da Resolução CNS nº. 466 de 2012);

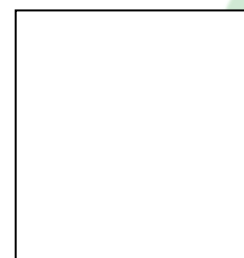
Consentimento Pós-Informação:

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente orientado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, a respeito da pesquisa intitulada: "ATUAÇÃO DO INDÍGENA LICENCIADO EM DANÇA PELA ESAT-UEA NO COMPONENTE ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA". Ficaram claros quais são os propósitos, procedimentos a serem realizados, garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**UEA**  
UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DO  
AMAZONAS



Impressão do dedo polegar  
Caso não saiba assinar

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Assistente

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_