

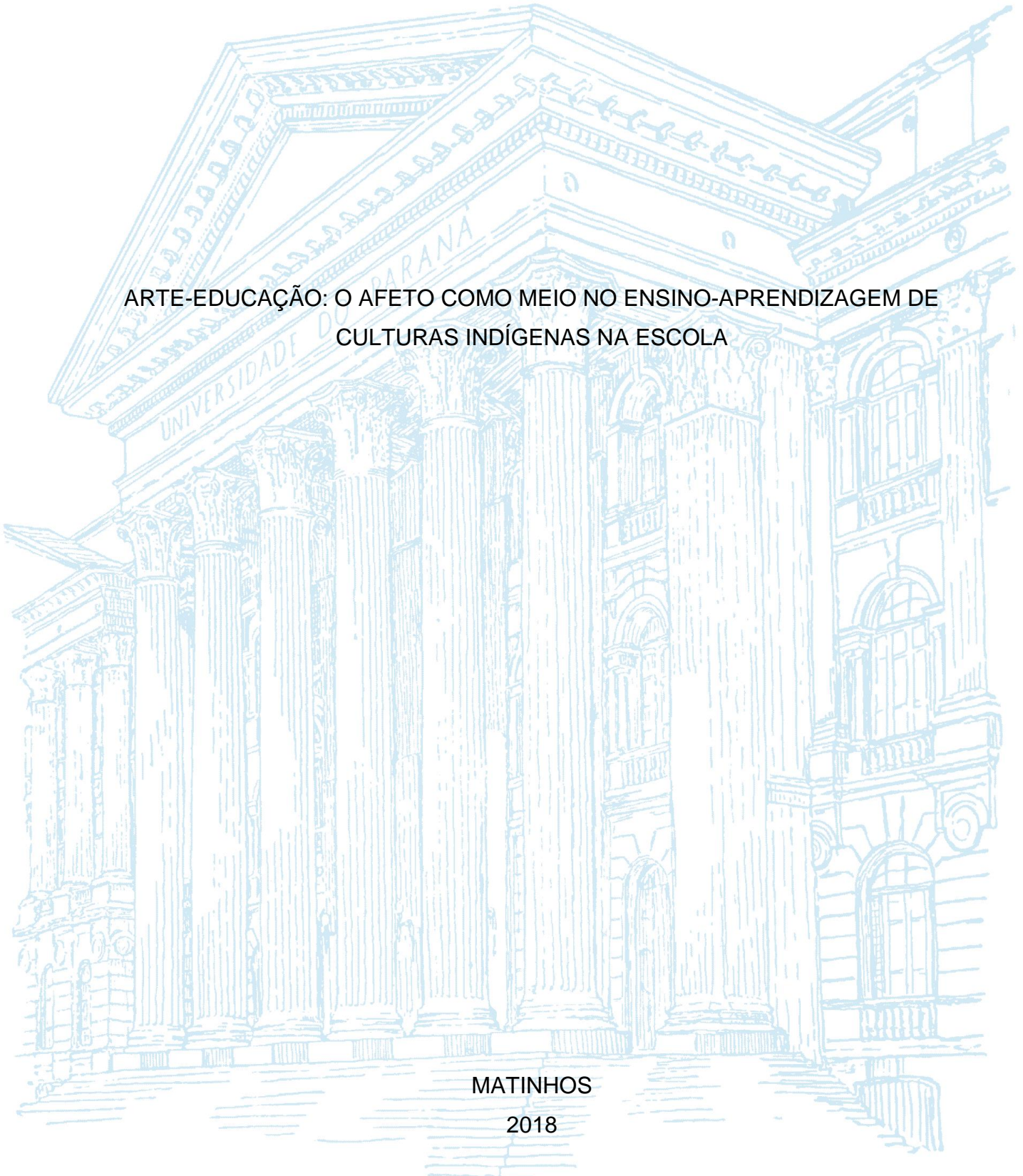
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TATIANA RAMOS

ARTE-EDUCAÇÃO: O AFETO COMO MEIO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE  
CULTURAS INDÍGENAS NA ESCOLA

MATINHOS

2018



TATIANA RAMOS

ARTE-EDUCAÇÃO: O AFETO COMO MEIO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE  
CULTURAS INDÍGENAS NA ESCOLA

Monografia apresentada ao curso de Graduação de Licenciatura em Artes, Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Elisa de Castro Freitas

MATINHOS

2018

## TERMO DE APROVAÇÃO

TATIANA RAMOS

### ARTE-EDUCAÇÃO: O AFETO COMO MEIO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CULTURAS INDÍGENAS NA ESCOLA

Monografia apresentada ao curso de graduação de Licenciatura em Artes em 27 de novembro de 2018, no Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em artes.

---

Profa. Dra. Ana Elisa de Castro Freitas

Orientadora – Câmara de curso de Licenciatura em Artes – Setor Litoral,  
Universidade Federal do Paraná.

---

Prof. Me. Adalberto Penha de Paula

Câmara do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Setor Litoral,  
Universidade Federal do Paraná.

---

Mestrando Marcio de Oliveira Pires

Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA),  
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

---

Gilda Wankyly Kuita

Professora Indígena do Povo Kaingang

Matinhos, 27 de novembro de 2018.

## DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia ao meu grande amor, companheiro e maior incentivador Rogerio Silva Bernardi. Dedico a minha filha Pamella, aos meus pais Rosa, Celso (in memorian) e padrasto Jamir, que me apoiaram em todo o meu processo de aprendizagem. Dedico também a minha “mestra” e orientadora Profa. Dra. Ana Elisa de Castro Freitas da qual os ensinamentos e dedicação foram fundamentais em minha caminhada acadêmica. Sobretudo, dedico esse trabalho aos povos indígenas brasileiros, em especial aos povos Kaingang e M’bya Guarani e Bakairi, sem os seus ensinamentos este trabalho não seria possível.

## AGRADECIMENTOS

Ao Poder Superior, por me permitir vivenciar todas as incríveis experiências e aprendizados colhidos durante esta graduação.

Aos Jangrès/espíritos guias do povo Kaingang, a Nhanderu/divindade maior do povo M'bya Guarani, por me guiarem pelo conhecimento do *Bem Viver* indígena e me permitirem pensar na construção de pontes educativas possíveis entre os mundos indígenas e não indígena.

Ao meu amor e professor Rogerio Silva Bernardi, do qual seu incentivo resoluto e persistente encorajamento foram fundamentais para que eu alcançasse essa etapa, principalmente por sua admirável paciência, empatia e sabedoria, sendo personagem fundamental nessa trajetória, mantendo-me a sanidade e a perseverança nos momentos mais complexos e difíceis desse processo de aprendizagem.

A minha filha e toda a minha família, em especial minha mãe e padrasto, que estiveram comigo desde o início dessa trajetória.

A minha orientadora Profa. Dra. Ana Elisa de Castro Freitas que me oportunizou e me apresentou outros mundos, outros saberes, outras visões, outros valores. Que esteve presente em toda a minha trajetória acadêmica, orientando-me não somente nas questões discentes, mas também para a vida.

Ao povo indígena Kaingang, aqui representados por Jaciele Nyg Kuitá e Gilda Kuitá, grandiosas mulheres Kaingang, que com todo o afeto e disposição me receberam de braços abertos para me ensinar sobre a cultura de seu povo, e mostrar-me na prática o *Bem Viver* indígena.

Ao meu grande colaborador e interlocutor Marcio de Oliveira Pires, pertencente ao povo Bakairi, que me mostrou de forma prática e habilidosa, que o afeto como meio para ensinar sobre culturas indígenas nas escolas é possível.

Ao povo M'bya Guarani, especialmente a comunidade Guaviraty, por todo o aprendizado e parceria em todos os eventos organizados em sua Tekoá/aldeia na universidade.

Por fim, agradeço a todos os meus professores, aos meus colegas de turma e todas as pessoas que conheci e que fizeram parte desse processo de constituição do ser docente, da mulher e cidadã que me tornei.

A todos vocês minha eterna e mais sincera gratidão!

## EPÍGRAFE



Figura I: “OPY” – Casa de Reza Guaraní, Tekoá Guaviraty – Pontal do Paraná – PR  
FONTE: Tatiana Ramos (2016).

*“No dia em que não houver lugar para o índio no mundo, não haverá lugar para ninguém”. (Aílton Krenak).*

## RESUMO

Esta monografia apresenta inquietações frente às práticas educativas voltadas ao ensino-aprendizagem de culturas indígenas nas escolas brasileiras na contemporaneidade, focalizando práticas em arte-educação desenvolvidas no espaço das aulas de artes no Colégio Estadual Gabriel de Lara, situado na cidade de Matinhos - PR. Tendo em vista os 10 anos da Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas das redes pública e privada do Brasil, foram selecionadas as escolas Colégio Estadual Gabriel de Lara e Escola Municipal Luiz Carlos dos Santos, integrantes da rede de ensino público no Estado do Paraná, nas quais foram realizadas 80 horas de observação e práticas educativas em arte-educação, no espaço formal das aulas de artes dirigidas a crianças do 1º, 2º e 6º ano do ensino fundamental. As observações estiveram voltadas as práticas educativas a partir de como, e de que forma, os arte-educadores abordavam as culturas indígenas e sua diversidade no processo de ensino aprendizagem? A partir dos resultados foram desenvolvidos e aplicados planos de aulas elaborados colaborativamente com intelectuais indígenas que frequentam o ensino superior na Universidade Federal do Paraná, e que participaram na produção de conteúdo e procedimentos pedagógicos para o ensino de suas próprias culturas originárias. Decorrente desse processo foi organizada uma palestra no Colégio Estadual Gabriel de Lara, que sediou o projeto educativo, tendo como mediador e colaborador um estudante universitário indígena, sendo ele o protagonista do processo de ensino aprendizagem sobre a diversidade cultural e social dos povos indígenas. Analisa-se a prática educativa decorrente dessa experiência intercultural, e identifica-se o vínculo do afeto como meio escolhido pelos indígenas para estabelecer a aproximação e comunicação com os alunos. Por meio da comunicação afetiva a prática educativa desenvolvida pelo colaborador indígena investe na empatia e na compreensão, promovendo valores como o respeito ao coletivo e à pessoa indígena, suas formas de viver coletivamente e a diversidade sociocultural dos povos indígenas brasileiros.

Palavras-chave: 1. Arte-Educação 2. Culturas Indígenas 3. Afeto 4. Diversidade Cultural 4. Práticas Educativas

## ABSTRACT

This monograph presents concerns related to educational practices connected to the teaching-learning process of the Indigenous Culture at Brazilian schools in recent years, especially regarding the practices of art-education that have been developed in Colégio Estadual Gabriel de Lara, in the city of Matinhos-PR. For ten years, Brazilian Federal Law 11.645/2008 has established the obligation of teaching Afro-Brazilian Culture and Native Culture at public and private schools in Brazil. At Colégio Estadual Gabriel de Lara and Escola Municipal Luiz Carlos dos Santos, schools that are both integrated to the Public Education System of State of Paraná, we have performed 80 hours of observation and educational practices in art-education, at the classes of Art for pupils from the 1st, 2nd and 6th grades of the “Ensino Fundamental” (Elementary School). These studies have aimed to answer the following question: how do art-educators approach Indigenous Culture and its diversity in the teaching-learning process? From these observations, teaching plans were developed with the cooperation of native scholars who attend the Universidade Federal do Paraná. They also helped with the production of content and the educational procedures of teaching their cultures. Afterwards, we presented a lecture at Colégio Estadual Gabriel de Lara, in collaboration with one of these native scholars as a supporter and protagonist of the social and cultural diversity of indigenous peoples. We appraise here the educational practices performed in this intercultural experience and identify the affectional connection as the means chosen by the native scholars for approximation and communication to and with the pupils. Through affectional communication, the native scholar adopts empathy and comprehension as his educational practice, and promotes values like respect for the collective and individual natives, their ways of living in community and the sociocultural diversity of Brazilian native peoples.

Keywords: 1. Art-Education 2. Native Cultures 3. Affection 4. Cultural Diversity 5. Educational Practices



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 A LEI Nº 11.645/2008 E A INCORPORAÇÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS .....</b>	<b>13</b>
<b>3 CONHECER PARA RESPEITAR OS POVOS INDÍGENAS NA CONTEMPORÂNEIDADE: QUEM SÃO? QUANTOS SÃO? ONDE ESTÃO? .....</b>	<b>17</b>
<b>4 A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR EM PERMANECER UM CONTÍNUO EDUCANDO.....</b>	<b>22</b>
<b>5 AFETO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA ENSINAR SOBRE CULTURAS INDÍGENAS NAS ESCOLAS: .....</b>	<b>26</b>
<b>6 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....</b>	<b>32</b>
6.1 PROJETO DE AÇÃO EDUCATIVA EM ARTE-EDUCAÇÃO:.....	34
6.1.1 ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PRÁTICA EDUCATIVA APLICADA:.....	36
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>46</b>
<b>ANEXO I – REFERÊNCIAS DO PLANO DE AULA – PRÁTICA EDUCATIVA.....</b>	<b>48</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso de graduação em Licenciatura em Artes reverbera toda a trajetória na construção acadêmica e sociocultural de uma arte-educadora. O tema de pesquisa versa sobre o afeto como meio possível para o cumprimento da Lei nº. 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino das histórias e culturas indígenas na educação básica brasileira.

*“Conhecer para respeitar as culturas indígenas”.*

Muitos são os intelectuais que dissertam sobre o ensino de culturas indígenas na educação básica, que naturalmente serve de guia para outras práticas educativas. Nas tramas do ensinar e aprender o *“conhecer”* é a linha de amarração, é o nó firme que nos conduz ao respeito pelo outro, pelo diverso, ao que não nos é comum, ao respeito a outras formas de viver e se ver no mundo. Desse modo, tendo como princípio norteador o *“conhecer para respeitar”* ergue-se o trabalho.

O processo de construção desse trabalho se iniciou no ano de 2015, por meio do ingresso em um projeto de extensão universitária dirigido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da Universidade Federal do Paraná, que tem como fundamentos:

...desenvolvimento e integração de ações de Extensão, cultura, políticas sociais e divulgação da produção intelectual e científica, articulando-se com o ensino e a pesquisa de forma inter e multidisciplinar. A interação entre essas ações acontece por meio da reflexão, discussão e atuação sobre o espaço social e os sujeitos nele envolvidos, privilegiando ações conjuntas com as administrações públicas e a sociedade civil, em favor de políticas sociais que buscam a construção de uma sociedade mais justa e solidária e do desenvolvimento sustentável. As ações da PROEC buscam estabelecer um diálogo permanente com as diretrizes e metas da Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU-2012), do Plano Nacional de Cultura (PNC - 2010), do Plano Nacional de Educação (PNE-2014) e do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3 - 2009/2010), além de acompanhar as recentes sobre a Política Nacional das Artes, e manter especial diálogo com programas e planos estaduais e municipais de educação, cultura e direitos humanos. As Unidades da PROEC realizam suas atividades por meio de processos permanentes de formação e interação dialógica com as comunidades interna e externa da UFPR, nos quais se articulam saberes e práticas que objetivam a inclusão social e a construção do conhecimento. (PROEC, 2017)

O projeto de extensão “Registro, Restauração, Conservação, Acervo e Exposição da Instalação de Arte Indígena Kaingang “Poética dos Trançados”, sob orientação da antropóloga e docente Dra. Ana Elisa de Castro Freitas, desenvolve diversas atividades relacionadas a 63 peneiras da cultura material do povo indígena Kaingang, reunidas na instalação de arte contemporânea “Poética dos Trançados”, da artista plástica Ana Norogrande. (FREITAS, 2015)

Uma das atividades desse projeto de extensão foi essencial para o desenvolvimento desse trabalho: o grupo de estudos intercultural e interdisciplinar sobre arte indígena na contemporaneidade, que desde 2015 e até o presente momento, desenvolve reuniões ampliadas, abertas a interessados e convidados, envolvendo a leitura de textos, catálogos de arte, apreciação de filmes, com foco na etnologia ameríndia, na arte do povo indígena Kaingang e sua relação com a arte contemporânea.

Constantemente, esse grupo de estudos conta com a colaboração de interlocutores indígenas do povo Kaingang, advindos de diversas Terras Indígenas nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio grande do Sul, de interlocutores pertencentes ao povo M'Bya Guarani, cujos territórios abrangem os estados brasileiros do Espírito Santo ao Rio Grande do Sul, além de outros interlocutores indígenas, pertencentes a distintas etnias, dentre elas, a Bakairi, do Estado do Mato Grosso. Alguns desses interlocutores indígenas são ou foram alunos da Universidade Federal do Paraná, pesquisadores do *Laboratório de Interculturalidade e Diversidade/LaID*, bolsistas do projeto PET<sup>1</sup> Indígena desta mesma universidade e outros são colaboradores que fazem parte de uma rede concebida ao longo de projetos desenvolvidos durante a extensão universitária.

Entre as tramas da “*Poética dos Trançados*” foram construídas pontes entre os saberes indígenas e não indígenas. Abriram-se janelas para o “*conhecer*”, e dentre os “sujeitos” que integram essas ações e relações estão também 63 peneiras, trançadas pelas mãos dos Kaingang para uma instalação de arte contemporânea de uma artista plástica não indígena.

---

<sup>1</sup> Programa de Educação Tutorial/PET, do Ministério da Educação, que desde 2010 contempla modalidade de grupos de educação tutorial voltados à formação de intelectuais indígenas no ensino superior (FREITAS 2015).

As peneiras enquanto fibras da floresta norteiam pesquisas no campo das Ciências Ambientais, Ciências Humanas e das Artes, sendo a interdisciplinaridade elemento potencial do acervo para diversos campos do conhecimento. Paralelamente, o grupo trabalha na criação de duas novas linhas de curadoria e exposição, mobilizando chaves de leitura heterológicas, a partir do diálogo com a comunidade Kaingang da Terra indígena Apucarantina, Bacia do Rio Tibagi, espaço de pertencimento da estudante indígena Jaciele Nyg Kuitá, que colabora no projeto e integra o PET indígena”, outro projeto de extensão da UFPR. (FREITAS, 2017)

A partir de todo esse aprendizado intercultural, os estudos e as práticas desenvolvidas no projeto de extensão e suas potencialidades no campo da arte-educação é que emergem as questões motivadoras das inquietações que orientam a presente pesquisa. A rica experiência vivenciada nas práticas interculturais compartilhadas com interlocutores indígenas, no âmbito da extensão universitária, contrastava com o trato rudimentar conferido aos conteúdos da diversidade cultural indígena com que estava familiarizada ao longo da minha trajetória escolar. Nesse contexto, fez-se indispensável o estudo mais qualificado sobre a Lei nº 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica Brasileira. A Lei nº 11.645/2008 altera o Art. 26-A da Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN).

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).” (BRASIL, 1996)

Desde então, existem esforços voltados a desenvolver materiais didáticos com o intuito de sintetizar a pluralidade e a diversidade sociocultural da trajetória histórica, do passado a contemporaneidade dos povos indígenas brasileiros. Não

obstante, passados dez anos de vigência da Lei nº 11.645/2008, ainda são observadas grandes carências nessas áreas. (SILVA, 2017; SILVA e COSTA, 2018).

Este trabalho propõe, não somente o estudo e análise de propostas e práticas metodológicas sobre a aplicação da Lei nº 11.645/2008, mas também o apontamento de percurso metodológico de abordagem das histórias e culturas indígenas, fazendo da interculturalidade o caminho de reconhecimento do afeto como meio privilegiado pelas perspectivas educativas indígenas para conhecer, promover, respeitar e valorizar a diversidade sociocultural dos povos indígenas, seus coletivos e interlocutores.

## **2 A LEI Nº 11.645/2008 E A INCORPORAÇÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS**

Segundo Medeiros (2012, p. 50), o marco para consolidação da Lei nº 11.645/2008 que dispõe especificamente sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas escolas, foi a Convenção nº. 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais de 1989. Importante ressaltar que o Brasil passa a ser signatário desta Convenção apenas em 2004 e, por meio do Decreto Federal nº. 5.051, compromete-se a dar integral cumprimento as diretrizes estabelecidas no pacto dentre elas: assegurar aos povos indígenas a igualdade de tratamento e oportunidades no pleno gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais e respeito às suas identidades sociais e culturais, costumes e tradições e suas instituições. Substanciando, o direito de serem iguais sem destituir de suas diferenças. (MEDEIROS, 2012, p. 50)

O Artigo 31 da Convenção 169 da OIT impõe a adoção de medidas com caráter educativo, que deverão ser adotadas com o objetivo de se eliminar preconceitos com relação aos povos indígenas e tribais:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. (BRASIL, 2004)

Somente em março de 2008 foi sancionada pela Presidência da República a Lei nº 11.645/2008 que tornou obrigatória a inclusão de conteúdos de histórias e culturas dos povos indígenas (e também das afro-brasileiras e africanas) para alunos de ensino fundamental e médio, de escolas públicas e particulares de todo o país. Desde então, a Lei vem sendo adotada de forma gradual nas escolas, à medida que os projetos políticos pedagógicos são reestruturados, esquivando-se de mudanças abruptas nas matrizes curriculares, uma vez que novas disciplinas não foram criadas para abordar as temáticas. (SILVA; COSTA, 2018, p. 67)

No texto da Lei, o ensino das histórias e culturas dos povos indígenas, assim como afro-brasileiras e africanas, deve, pois, transversalizar os conteúdos já abordados em disciplinas como História, Artes e Literatura.

Para Silva e Costa (2018, p. 67), espera-se que com essa medida – além de outras – seja revertido, progressivamente, um quadro sombrio de desconhecimento a respeito da presença de sociedades que há muito vivem nos atuais territórios americano e brasileiro, sobrevivendo a todo tipo de atrocidades durante a colonização, sobrepujando os males do extermínio e carregando suas culturas e tradições através do tempo.

Essa inclusão da temática indígena na escola é resultado de um amplo movimento de luta dos povos originários – juntamente com outras entidades, como ONGs, universidades, igrejas – por seus direitos, principalmente pelo reconhecimento de suas identidade étnicas, culturais, econômicas e sociais.

No Brasil, este movimento foi inaugurado, oficialmente, com a Constituição Federal de 1988 que reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988, Artigo 231). (MEDEIROS, 2012, p. 49)

Com a promulgação da Lei em 2008, embora passados 10 (dez) anos, “muitos professores se queixam que não tiveram acesso a essa temática em seus cursos superiores de licenciatura e temem reproduzir imagens estereotipadas e preconceitos por falta de material pedagógico de qualidade.” (SILVA; COSTA, 2018)

A Lei nº 11.645/2008 exige que professores e alunos da Educação Básica no Brasil conheçam, reconheçam, aprendam, valorizem e divulguem a história e as culturas indígenas, mobilizando distintos conteúdos dos diversos componentes escolares. A questão que se faz urgente ser respondida é: como realizar tal empreendimento se por muito tempo os índios se fizeram presentes no ambiente escolar apenas no mês de abril, quando se comemora o “Dia do Índio”, no dia 19? Aliás muitos sequer sabem por que essa data é dedicada aos indígenas. (SILVA; COSTA, 2018, p. 68)

Segundo os autores, a celebração do “Dia do Índio” é organizada no dia 19 de abril, nas escolas de todo o Brasil, em regra, por professores e estudantes que desconhecem as razões de sua criação.

Em 1940, entre 14 e 24 de abril, ocorreu em Pátzcuaro, estado de Michoacán de Ocampo, México, o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano. Nele estiveram presentes representantes da maioria dos países americanos (exceto Canadá, Haiti e Paraguai), incluindo o Brasil. Ao longo de sua realização foram tomadas algumas importantes decisões. Tais como a criação do Instituto Indigenista Interamericano e a designação do dia 19 de abril como “Día del Aborigen Americano”. No Brasil é chamado de “Dia do Índio” e, além do nosso país, apenas Argentina (1945) e Costa Rica (1971) celebram a data. (SILVA; COSTA, 2018, p. 81)

O Dia do Índio ou “Semana do Índio” nas escolas brasileiras ganhou ares de comemoração cívica ao longo do tempo, mas repete, sistematicamente, paradigmas desgastados de apresentação das “realidades indígenas”: desenhos estilizados e estereotipados de índios, apresentações descontextualizadas, caracterizações folclóricas exóticas, genéricas, ilustrações paradas no tempo e na história do “ser índio”.

Mesmo em cidades onde há forte presença indígena, “é comum verificar-se que os índios representados em esquetes teatrais ou desfiles de rua estão longe da realidade local e mais parecidos com indígenas de livros didáticos.” (SILVA; COSTA, 2018, p. 82)

O índio idealizado passa, então, a fazer parte da vida escolar e extraescolar de crianças e jovens que, quando perguntados sobre a presença indígena no Brasil, referem-se a ela como sendo exclusivamente do passado, algo a ser celebrado em data específica e que nada tem a ver com o cotidiano em que vivem.

A comemoração do dia 19 de abril pode e deve ser desconstruída nas escolas, o que ajudará na reflexão sobre a história dos indígenas, dolorosamente entrelaçada à história do país, e sobre a situação atual em que vivem, com grandes dificuldades em diversos locais. O Dia do Índio poderia servir também para a celebração dos povos indígenas que vivem nas matas e nas cidades, dos que vivem no Brasil e em outros países americanos, daqueles que chegaram ao século XXI com poucos ou nenhum sinal diacrítico (que marca a diferença) e que nem por isso deixaram de se ver como Potiguara, Ofayé, Wajãpi, etc. Crianças e jovens em fase escolar podem aprender muito mais do que associar os povos indígenas à utilização de penas de aves em cocares, tangas ou à nudez: é possível aprender a reconhecer a diferença, conhecendo-a, respeitando-a e valorizando-a como um valioso patrimônio cultural. (SILVA; COSTA, 2018, p. 82)

*“O dia 19 de abril não é um dia de comemoração para nós, é um dia de resistência”* (Jaciele Nyg Kuitá, 2018)

Outras datas significativas a serem lembradas são:

09 de agosto – Dia Internacional dos Povos Indígenas – instituído pela ONU (Organização das Nações Unidas), em 1994, quando também foi definida a Década Internacional dos Povos Indígenas (1995 a 2004). Em 2004, por meio da Resolução 59/174, a Assembleia da ONU aprovou o segundo decênio dos povos indígenas, de 2005 a 2014.

30 de julho – Dia da Libertação Indígena – comemorado para relembrar que os índios já foram escravizados na América Portuguesa e deixaram legalmente a condição de escravos em 1609.

18 de maio – Dia das Raças Indígenas da América – Para Silva e Costa (2018), “embora o conceito de “raça” seja bastante questionável, esta data é uma excelente oportunidade para, justamente, colocar em xeque a existência de “raças” entre as pessoas e discutir se há, de fato, uma “raça” indígena”. (SILVA; COSTA, 2018, p. 83)

Não apenas a comemoração de datas deve ser estimulada nas escolas pelos professores de diferentes componentes curriculares: o conhecimento da história das relações travadas entre índios e não índios ao longo do tempo no país pode e deve fazer parte da transversalização de conteúdos. Em outras palavras, compreender como as populações indígenas foram enxergadas e tratadas na história do Brasil, além de ampliar os conhecimentos dos alunos, evita anacronismos de toda ordem. Pensarmos o passado dos povos indígenas e de suas relações com o Outro em seus próprios termos auxilia nas reflexões que fazemos sobre o presente e, mais do que isso, aponta para expectativas de futuro desses povos. (SILVA; COSTA, 2018, p. 83)



Para Medeiros (2012), algumas questões definem a indispensabilidade sobre a criação da Lei nº 11.645/2008:

Por que a necessidade de uma lei que nos obrigue o estudo da história e da cultura indígena na escola? Porque a escola historicamente abordou a temática apresentando indígenas de forma genérica e estereotipada, ou mesmo silenciou sobre o tema. E por que é importante estudar os povos indígenas? Porque esses povos reivindicam seu direito ao passado (e, conseqüentemente, o direito ao presente) e a difusão desse passado aos não indígenas. (MEDEIROS, 2012, p. 50)

Ainda para Medeiros (2012) a Lei nº 11.645/2008 foi criada pelo clamor dos povos indígenas por reconhecimento cultural e pelas diferenças sociais, para serem respeitados como sujeitos da história, de uma história própria e singular e de sua participação original, factual na chamada história do Brasil.

Importante estudar os povos indígenas porque os não índios têm o direito de conhecer a diversidade e de saber que seus modos de viver e pensar não são os únicos possíveis, os principais ou os mais adequados e de que as pessoas são diferentes. (MEDEIROS, 2012, p. 51)

### **3 CONHECER PARA RESPEITAR OS POVOS INDÍGENAS NA CONTEMPORÂNEIDADE: QUEM SÃO? QUANTOS SÃO? ONDE ESTÃO?**

Partindo da aprendizagem adquirida durante a participação no projeto de extensão universitária “Poética dos Trançados”, que privilegia a interlocução de colaboradores indígenas no ensino de suas culturas. Considerou-se a interlocução indígena como ferramenta metodológica para promover afirmação da identidade indígena e também o afeto como meio para ensinar sobre culturas indígenas nas escolas. Nesse sentido é significativa a apresentação de alguns autores e interlocutores indígenas no decorrer desse trabalho.

Assim, colhe-se no texto *“Usando a palavra certa para doutor não reclamar”* Daniel Munduruku (2013), cujo blog pessoal mantido na rede mundial de computadores indica que, além de autor de 52 (cinquenta e dois) livros para crianças jovens e educadores, é filósofo, educador e pertencente ao povo Munduruku:

É sabido que esta palavra tem, às vezes, um quê de inocência em quem a usa. Tem quem a utiliza conscientemente também. Sabe que se trata de uma atitude política e fica mais fácil para os interlocutores entenderem do que estão falando. Aliás, esta palavra foi devidamente utilizada pelo movimento indígena no início dos anos 1970. Foi uma forma de mostrar consciência étnica. Antes disso não havia uma consciência pan-indígena por parte dos povos nativos. Eram grupos isolados em suas demandas políticas e sociais. Cada grupo lutava por suas próprias necessidades de sobrevivência. Somente depois que começaram a encontrar os outros grupos durante as famosas assembléias indígenas – patrocinadas pela Igreja católica, através do recém criado Conselho Indigenista Missionário – CIMI – é que as lideranças passaram a ter clareza de que se tratavam de problemas comuns a todos os grupos. A partir disso o termo índio passou a ter uma ressignificação política interessante. Notem, no entanto, que foi um termo usado na relação política com o estado brasileiro. Cada grupo continuou a se chamar pela própria denominação tradicional. Isso não significou abrir mão do jeito próprio de se chamar. Quando muito, chamavam para os outros grupos ou pessoas indígenas utilizando o termo parente.

Até aqui tenho usado outra palavra para referir-me aos povos ancestrais. Ora eu uso nativo, ora indígena. Qual seria a certa? Ambas estão correta para referir-se a uma pessoa pertencente ao um povo ancestral. Por incrível que possa parecer não há relação direta entre as palavras índio e indígena, embora o senso comum tenha sempre nos levado a crer nisso. Basta um olhadela num bom dicionário que logo se perceberá que há variações em uma e noutra palavra. No duro mesmo os dicionários têm alguma dificuldade em definir com precisão o que seria o termo índio. Quando muito dizem que é como foram chamados os primeiros habitantes do Brasil. Isso, no entanto, não é uma definição é um apelido e apelido é o que se dá para quem parece ser diferente de nós ou ter alguma deficiência que achamos que não temos. Por este caminho veremos que não há conceitos relativo ao termo índio, apenas preconceito: selvagem, atrasado, preguiçoso, canibal, estorvo, bugre são alguns deles. E foram estas visões equivocadas que chegaram aos nossos dias com a força da palavra.

Por outro lado o termo indígena significa “aquele que pertence ao lugar”, “originário”, “original do lugar”. Se pode notar, assim, que é muito mais interessante reportar-se a alguém que vem de um povo ancestral pelo termo indígena que índio. Neste sentido eu sou um indígena Munduruku e com isso quero afirmar meu pertencimento a uma tradição específica com todo o lado positivo e o negativo que essa tradição carrega e deixar claro que a generalização é uma forma grotesca de chamar alguém, pois empobrece a experiência de humanidade que o grupo fez e faz. É desqualificar o modus vivenciados povos indígenas e isso não é justo e saudável. (MUNDURUKU, 2013)

Para Costa e Silva (2018), tratando-se de termo criado pelos colonizadores europeus é difícil precisar o significado da palavra, fato é que o termo “índio” se perpetuou ao longo do tempo e para os autores não parece proficiente adotar uma postura politicamente correta e banindo das escolas termos como “índio”, porém, salientam que mais interessante seria a incorporação de perspectivas teóricas e metodológicas que abordem diferentes disciplinas.

– Antropologia, Arqueologia, Geografia, História e Linguística, entre outras – , a fim de produzir uma visão mais completa e complexa dos processos que resultaram no que conhecemos na atualidade como “povos”, “sociedades”, “comunidades” ou “grupos” indígenas.

Por ser generalizante, o termo “índio”, usado para designar todo habitante das Américas antes da chegada dos europeus, não dá conta de abranger sua complexidade e diversidade, mesmo que existam algumas semelhanças em seus modos de viver. (SILVA; COSTA, 2018, p. 11)

Para os autores, portanto, o termo “índio” é mó dico e não abarca as imensas diferenças existentes entre os povos indígenas. A iniciar pela diversidade de línguas, das distintas crenças, das visões de mundo e etc.

“Indígena” é um termo derivado da língua latina (*indígena*, - *ae*). Significa “nascido em casa”, assim como aborígine (*ab origine*), ou “pessoa original”. (SILVA; COSTA, 2018, p. 12)

Para Bergamaschi (2012), sabe-se que a designação “índio” se deu por um erro náutico, onde os colonizadores acreditavam estar chegando as Índias. Termo esse utilizado ainda hoje de forma a generalizar povos com denominações próprias como Guarani, Charrua, Kaingang, etnias indígenas cujos seus territórios são localizados no sul do Brasil.

Para muitas pessoas não indígenas, a denominação índio tem sentido pejorativo, expresso historicamente por preconceitos e discriminações. Na escola, principalmente, predominam visões estereotipadas dos povos indígenas, oscilando entre a concepção romântica de um indígena puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima e um índio bárbaro, selvagem e preguiçoso, empecilho para o progresso. Contudo, como resultado dos movimentos empreendidos pelos povos indígenas, evidencia-se na atualidade, uma concepção mais condizente com a vontade dos povos originários do nosso país: do indígena como sujeito da história, como sujeito que continua sendo indígena e compartilha com os demais brasileiros o direito de ser e estar na sua “Terra Brasilis”. (BERGAMASCHI, 2012, p. 9).

Para promover o respeito aos povos indígenas é importante, que não só o arte-educador, mas também qualquer pessoa que demonstre interesse pelo tema, seja capaz de reconhecê-los, por meio do saber, em seus modos de viver. E nesse sentido seguem algumas informações pertinentes sobre os povos indígenas que vivem no território brasileiro.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Os resultados do Censo 2010 apontam para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Essas declarações ultrapassaram as estimativas iniciais feitas pela FUNAI. Entretanto, no que diz respeito aos números totais de língua e etnia, há ainda a necessidade de estudos linguísticos e antropológicos mais aprofundados, pois algumas línguas declaradas podem ser variações de uma mesma língua, assim como algumas etnias também se constituem em subgrupos ou segmentos de uma mesma etnia. (IBGE, 2010)

Ainda segundo o IBGE, os povos indígenas somavam em 2010, 896.917 pessoas. Destes, 324.834 vivem em cidades e 575.083 em áreas rurais.

A maior parte da referida população está distribuída em 720 Terras Indígenas, espalhadas em todo o território brasileiro.



Figura II: MAPA BRASIL INDÍGENA

FONTE: IBGE, Censo 2010 (2018).

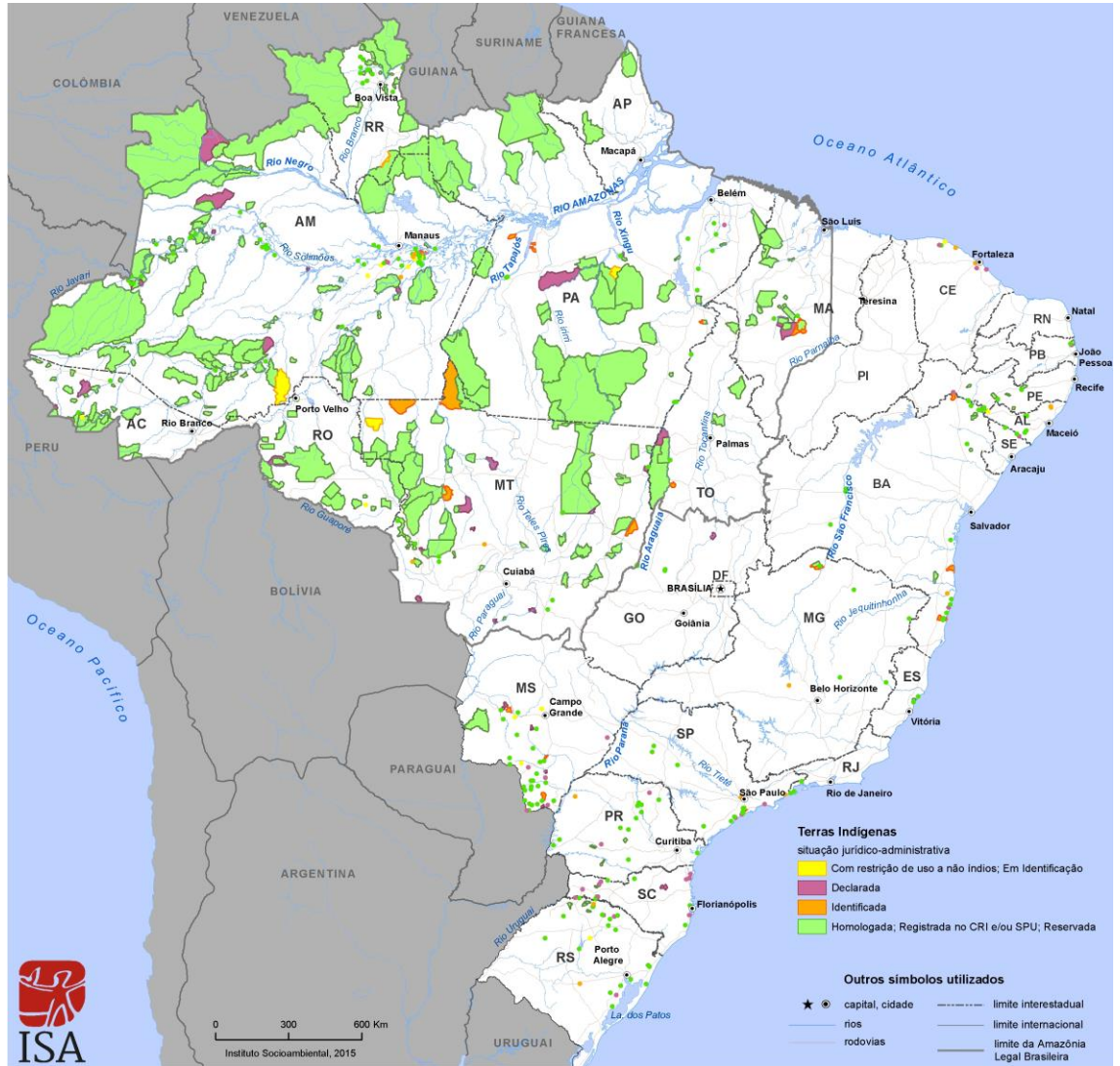


Figura III: Localização e extensão das Terras Indígenas no Brasil

FONTE: ISA (2018).

Uma importante fonte para busca de informação é Instituto Socioambiental (ISA) que mantém, desde o início da década de 1980, pesquisas sobre os índios no Brasil, e também uma ampla rede de colaboradores que contribui com informações e artigos para publicações impressas e digitais.

O ISA também disponibiliza materiais em outras línguas além do português, como a língua inglesa e espanhola, com temas sobre sociodiversidade indígena que são disponibilizados por meio dos sites “*Povos Indígenas no Brasil (PIB)*” e uma versão especial para educação infantil, o “*Povos Indígenas no Brasil Mirim (PIB Mirim)*”. (ISA, 2018)

Em pleno século XXI a grande maioria dos brasileiros ignora a imensa diversidade de povos indígenas que vivem no país. Estima-se que, na época da chegada dos europeus, fossem mais de 1.000 povos, somando entre 2 e 4 milhões de pessoas. Atualmente encontramos no território brasileiro 255 povos, falantes de mais de 150 línguas diferentes. (ISA, 2018)

A diferença entre informações do ISA e do IBGE se dão a partir das pesquisas específicas citadas pelo próprio IBGE no que diz respeito às variações linguísticas e subgrupos formados a partir de uma mesma etnia.

Outra fonte importante na obtenção de conhecimento e expansão de informações sobre culturas indígenas podem ser encontradas nas universidades por meio dos Programas de Educação Tutorial/PET, do Ministério da Educação, que desde 2010 contempla modalidade de grupos de educação tutorial voltados à formação de intelectuais indígenas no ensino superior.

No plano da extensão universitária, muitas ações colaborativas são desenvolvidas na própria universidade, tendo como público-alvo diferentes componentes da comunidade acadêmica. Trata-se das oficinas, seminários, encontros, performances, intervenções artísticas onde os membros do Grupo PET experimentam e socializam os conhecimentos construídos em comum. Estes eventos estabelecem escalas espaço-temporais descontínuas, mas de alta intensidade. Neles, docentes, pesquisadores, estudantes não-indígenas, servidores técnico-administrativos, mas também xamãs, lideranças, professores indígenas bilíngues, anciãos do mundo ameríndio convidados, professores da rede pública de ensino básico, interessados da comunidade em geral experimentam o diálogo intercultural. Esta prática é recorrente, com maior ou menor intensidade, nos demais grupos PET indígenas em todo o país, como podemos verificar nos relatos de experiência sistematizados em obra anterior [Freitas, 2015]. Como resultante, as instituições de ensino superior com Grupos PET-Indígenas ampliam seu caráter plural. (FREITAS; HARDER, 2018, p. 52)

Este trabalho trata especificamente do arte-educador, entretanto, pode ser útil para educadores de qualquer área. Há necessidade do “professor pesquisador” se atentar aos diversos métodos de pesquisas sobre a temática dos povos indígenas na contemporaneidade. É fundamental o olhar contemporâneo sobre as culturas indígenas, para não tratar dessa temática, obrigatória por lei, de forma a manter os povos indígenas aprisionados no passado.

Paulo Freire nos alerta sobre a essencialidade da pesquisa para o profissional docente:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, Esses quefazer se encontram um no corpo do outro, Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2018, p. 31)

#### **4 A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR EM PERMANECER UM CONTÍNUO EDUCANDO.**

É notória a desvalorização crescente do profissional docente no Brasil, e muitos são os estudos que tratam do tema. Uma busca rápida utilizando as ferramentas da internet resulta em diversos artigos jornalísticos e acadêmicos sobre o excesso de trabalho, a defasagem salarial, os entraves burocráticos que, muitas vezes, retiram um tempo precioso de pesquisa do profissional docente, canalizando energias essenciais, que poderiam ser melhor aproveitadas na preparação das aulas por exemplo. No entanto o objetivo desse trabalho não é abordar a tão combatida e complexa situação do profissional docente no Brasil. O objetivo é mostrar que, mesmo em meio às dificuldades da profissão, é possível ensinar culturas indígenas nas escolas, sem a necessidade de muitos recursos, desde que o profissional docente se prontifique a continuar suas pesquisas.

Na perspectiva do afeto como metodologia para ensinar sobre culturas indígenas nas escolas, se faz importante à reflexão sobre o pensamento do educador Rubem Alves:

Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda a vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. (ALVES, 1985, p. 11)

Evidente que o pensamento do “vacionado” não agrada a todos os profissionais docentes, uma vez que é necessário muito estudo e dedicação para a formação profissional. No entanto esse trabalho pretende apresentar de forma prática que o afeto como metodologia, pode ser uma importante ferramenta mesmo para o profissional que não se vê como “vacionado” e sim um estudioso dentro da sua área de formação/atuação docente. Basta que o professor se compreenda e se reconheça um “educador”.

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois . Espaço artesanal.

Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o “educador” pouco importa, pois o que interessa é um “crédito” cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isto mesmo professores são entidades “descartáveis”, da mesma forma como há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos de café descartáveis.

De educadores para professores realizamos o salto de pessoa para funções.” – (ALVES, 1985, p. 13)

Para Paulo Freire (2018), é fundamental que, desde a prática da formação docente, o aprendiz de educador considere que o indispensável “pensar certo”, não é presente dos deuses, tampouco se encontra nos guias de professores escritos por intelectuais, pelo contrário, o “pensar certo”, que suplanta o ingênuo tem que ser elaborado, desenvolvido pelo próprio aprendiz em concordância como o professor formador. (FREIRE, 2018, p. 39)

É indispensável que por toda carreira docente o “pensar certo” de Paulo Freire, seja constante. Dessa maneira o educador estará em incessante aprendizado, e prontamente atualizado.

Segundo Rubem Alves (1985), “quanto mais separado da experiência um determinado conteúdo, maiores e mais complicadas as mediações verbais.” (Alves, 1985, p. 40)

Para tanto é indispensável à inquietação do educador na busca constante pelo conhecer. E nessa busca, algumas provocações se fazem pertinentes:

E agora eu me perguntaria sobre o discurso que tem fluído de nossas práticas educativas, do jardim de infância às pós-graduações... Que amores têm sido inflamados? Que ausências têm sido choradas e celebradas? Que horizontes utópicos têm sido propostos?” (ALVES, 1985, p. 60)

É inadiável que os educadores relembrem e ressignifiquem seu papel fundamental na formação e construção social e ponderem sobre a influência da atividade docente.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” (FREIRE, 2018, p. 53)



A educação deve ir além das necessárias pesquisas científicas, da busca constante por fontes seguras, respeitáveis, deve ir além do embasamento técnico no que tange as práticas educativas. Para ensinar é preciso que se construa uma relação entre a alegria oportuna à atividade educativa e a esperança. A esperança de que fala Paulo Freire, é a de que professor e alunos possam aprender juntos, e juntos possam ensinar-se, inquietar-se, que juntos possam produzir e igualmente juntos resistir aos obstáculos sobrepostos à alegria, inerentes a natureza humana. (FREIRE, 2018, p. 70)

Para pensar no afeto como um meio possível e uma ferramenta metodológica para ensinar culturas indígenas nas escolas, é fundamental que saibamos que:

... sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não os escuto, não posso falar com elas, mas a elas, de cima para baixo. (FREIRE, 2018, p. 118)

Daniel Munduruku reforça o papel da escola e do educador na construção de uma sociedade sem preconceito, pensando não somente nos povos indígenas, mas em qualquer cultura que, ensinada sem o devido conhecimento, pode gerar preconceito.

Se na escola tivermos referências positivas sobre outras culturas, certamente desenvolveremos ideias positivas dessas culturas. Se, ao contrário, nos forem passadas informações negativas, fatalmente cresceremos com imagens negativas, preconceituosas e discriminatórias com relação ao outro. (MUNDURUKU, 2009, p. 22)

Do ponto de vista metodológico, utilizar o afeto como meio para o ensino-aprendizagem, não somente sobre culturas indígenas, mas qualquer outra cultura diversa das que fazem parte do cotidiano do educador e educandos, somente é possível buscando a aliança entre o conhecimento científico sério, a prática educativa vivida com afetividade e alegria e, não menos importante, a clareza

política dos educadores ou educadoras. “*A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente a permanência do hoje*”. (FREIRE, 2018 p. 140)

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 2018, p. 26)

## 5 AFETO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA ENSINAR SOBRE CULTURAS INDÍGENAS NAS ESCOLAS:

SIGNIFICADO DE AFETO: Substantivo masculino

Sentimento de imenso carinho que se tem por alguém ou por algum animal; amizade: o beijo é uma demonstração de afeto. Algo ou alguém que é alvo desse sentimento: seu afeto eram os netos. Sentimento e emoção que se manifestam de muitos modos: amizade é uma forma de afeto.

[Psicologia] Um dos três tipos de função mental, juntamente com a volição e com a cognição.

[Psicanálise] Estado emocional que se relaciona com a formação da pulsão.

Etimologia (origem da palavra **afeto**). Do latim effectus.us. adjetivo Que possui ou demonstra dedicação ou afeição por; devotado: padre afeto às causas sociais. Que pode ser utilizado para; para ser usado em: lucro afeto ao município. Que está sob ordens de; dependente de: medidas afetas à decisão do prefeito.

Etimologia (origem da palavra **afeto**). Do latim affectus.a.um. ([AFETO]. In: DÍCIO, 2018)

Grandes estudiosos, como Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), já atribuíam importância à afetividade no processo evolutivo, na construção humana de cada indivíduo, mas foi o educador francês Henri Wallon (1879-1962) que se aprofundou na questão.

Wallon desenvolveu uma teoria relacionando afetividade ao processo de ensino/aprendizagem, colocando o conceito de afetividade como um dos pontos

centrais do desenvolvimento humano. Para tanto, duas afirmações de Wallon são imprescindíveis para considerações técnicas sobre o afeto como método de ensino/aprendizagem:

As necessidades de descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que não deixa de ser um artifício...

Os domínios funcionais entre os quais se dividirão o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa. (2005 apud ALMEIDA; MAHONEY; WALLON, 1995, pp. 131 e 135)

Ao estudar a criança, ele não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões - motora, afetiva e cognitiva -, que coexistem e atuam de forma integrada. (SALLA, 2011)

A teoria de Wallon classifica em cinco estágios (impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e puberdade e adolescência) o papel da afetividade no desenvolvimento humano, que vai do nascimento até a morte, cujo conteúdo será determinado histórica e culturalmente. Cada estágio é considerado como um sistema completo em si, isto é, a sua configuração e seu funcionamento revelam a presença de todos os componentes que constituem a pessoa. (ALMEIDA; MABONEY, 2005, p. 22)

Para os povos indígenas o afeto também é muito presente no que diz respeito ao ensinar para a constituição do ser. O conhecimento é passado dos mais velhos aos mais jovens por meio da oralidade que se materializa na “contação” de muitas histórias. Esse método de transmissão de conhecimento, por si só, é capaz de ilustrar o afeto inerente ao “*Bem Viver*” indígena.

Lembro, para reforçar a tradição, o que o velho chefe Seattle dizia no século XIX: “O homem não tramou o tecido da vida; ele é simplesmente um de seus fios. Tudo o que fizer ao tecido fará a si mesmo.”

Recordo também o que o velho Apolinário receitava quando queria reforçar nas crianças a necessidade de se voltarem para a Tradição. Com os olhos inflamados por um estranho estado de êxtase, recomendava: “Se vocês quiserem saber como foi o começo de tudo, perguntem ao nosso irmão mais velho, o fogo; se quiserem entender onde mora a alegria, pergunte a água cristalina, pois ela vem da fonte da alegria; querendo saber notícias dos espíritos, questionem o irmão vento, pois ele vem de longe; se querem saber qual foi o som da criação, pergunte à Mãe Terra, pois ela tudo gerou.” (MUNDURUKU, 2009, p. 28)

*“As sociedades tradicionais são filhas da memória e a memória é a base do equilíbrio das tradições”* (MUNDURUKU, 2009, p. 28)

Certa vez, durante as primeiras atividades interculturais do projeto de extensão “Poética dos Trançados”, foi perguntado à aluna interlocutora indígena Kaingang do projeto, por que não existiam livros contando as diversas histórias que ela nos contava sobre a cultura e as tradições de seu povo. A resposta foi simples:

*“Nossos livros são os nossos velhos...”* (Nyg Kuitá, 2015)

As sociedades não indígenas vêm perdendo ao longo dos anos as ligações com suas tradições, principalmente no que diz respeito aos “nossos velhos”. Por falta de tempo, deixamos de ouvir o que eles têm para nos contar e ensinar. Perdemos o afeto, “o sentar e ouvir”, as trocas de saberes entre o ontem e o hoje. Em meio à enxurrada tecnológica e “vidas virtuais”, passamos a delegar a educação de nossas crianças às escolas, que na sua maior parte, são construídas sob o viés da formação tecnicista, por conta das exigências sociais da atualidade.

A educação da cidade ensina as crianças a competir. Quando tentamos passar como se dá o aprendizado da criança indígena, sinto que as pessoas se abalam e percebem como se distanciaram do real sentido de educar para a vida e não apenas para o diploma. As escolas ainda ensinam o tema indígena como algo do passado, como algo exótico.” (MUNDURUKU, 2009, p. 9)

Para compreender o afeto como uma metodologia possível na prática do ensinar, precisamos aprender com os povos indígenas outros significados sobre aprendizado. Para isso, nada mais justo que um interlocutor indígena a nos apontar o caminho possível:

*“Vou correr o risco de dar uma resposta geral, sem receio de ser infiel à diversidade cultural e linguística que existe em nosso país” (MUNDURUKU, 2009, p. 29)*

Todo o aprendizado de respeito à natureza é transmitido desde o nascimento. A criança vai sendo introduzida no convívio social ao longo dos momentos marcantes do seu processo de crescimento. Até mesmo no ato de ouvir uma história narrada por um velho da aldeia, a criança está aprendendo como deve ser o seu relacionamento com a natureza e que, em tempos imemoriais, eram os animais, as plantas, os peixes, as árvores e as aves que mandavam no mundo e até no homem. Assim por esses momentos ricos de significado, o pequeno e a pequena, o jovem rapaz ou a menina-moça, vão aprendendo a conviver no ambiente que os cerca. Vão aprendendo que não devem mandar na natureza, mas conviver com ela, pedindo que lhes ensine toda a sua sabedoria e que possam ser alimentados material e espiritualmente pela Grande Mãe. (MUNDURUKU, 2009, p. 29)

Nos *“Fragmentos de um discurso sobre afetividade”*, Azoilda L. da Trindade, mulher negra, professora, doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ, militante do movimento, e foi também por anos, coordenadora pedagógica do projeto *“A Cor da Cultura”*, nos traz considerações, enquanto educadores, acerca da utilização do afeto como método de ensino:

Se o racismo produz problemas de afetividade nas pessoas, e se ele está em toda a sociedade, todas as pessoas, independentemente da cor da pele, são, a priori, passíveis de sofrer mazelas. Nosso enfoque passa a ser as crianças e jovens estudantes e seus/suas professores/as. Afinal, a afetividade e seus complicadores e facilitadores não se limita a tal e qual grupo social, mas a todos que fazem, conscientemente ou não, o cotidiano escolar. (TRINDADE, 2006, p. 101)

Para Azoilda, *“o mundo é um montão de gente, um mar de fogueirinhas e para que as fogueirinhas existam, queimem, sejam calmas ou tenham a intensidade capaz de incendiar outras pessoas, é fundamental a nossa afetividade.”* (TRINDADE, 2006, p. 101)

*“A afetividade está relacionada a gostar de gente, propiciar encontros, contatos, afetos e afetações. Porque afetividade nos reporta ao corpo e porque os corpos são potências, possibilidades, amorosidade.”* (TRINDADE, 2006, p. 102)

Era comum para Azoilda, assim como para os povos indígenas, ensinar contando histórias, memórias cheias de significado afetivo, que construíam pontes do conhecer, tendo como matéria base para a construção de pontes o afeto.

Todos, exatamente todos os tipos de seres humanos, de qualquer nacionalidade, etnia, cor, características físicas e psíquicas, orientação política, religiosa, sexual, classe social, portadores/as de necessidades especiais ou não, são obras divinas, todos são expressão criativa de uma divindade. Todas as pessoas, com suas características as mais diversas e contraditórias, têm o direito de viver e conviver na Terra, não sem conflitos, encontros, desencontros, diálogos, afetos e desafetos, movimentos, mas têm o direito pleno a desfrutar da beleza da vida. Axé! (TRINDADE, 2006, p. 111)

Em meio a poesias, entre a ciência e as vivências, nas tramas do ensinar e do conhecer, outro educador nos convida a refletir sobre o afeto como ferramenta de ensino-aprendizagem:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado. (ALVES, 1985 p. 20)

Retomando-se a questão central do afeto como meio para ensinar sobre as culturas indígenas nas escolas, tendo em vista a arte-educação, e reiterando a importante interlocução indígena no desenvolvimento de todo esse processo de ensino/aprendizagem, concluímos as considerações sobre a relevância do afeto como ferramenta metodológica com as palavras de Daniel Munduruku, na forma do *ensinar* contando histórias, sendo assim, acomodem-se em seus lugares formando um círculo, sentem-se pelo chão:

*Há uma pequena história que conta que um importante antropólogo, no início de sua carreira, estudava um grupo indígena brasileiro. Naquele tempo, na década de 1940, aquele povo havia sido recentemente contatado pelo governo e o estudioso decidira fazer uma pesquisa de campo para entender a forma daquele grupo conceber o universo, o cosmos e a vida.*

*Um dia sentado num tronco de árvore, absorto em suas anotações etnográficas, o pesquisador percebeu que ao seu lado havia um casal jovem. O moço estava deitado no*

*colo de sua esposa, que o acariciava sutilmente, enquanto lhe tirava uns piolhos da cabeça, num ritual que chamou a atenção do cientista.*

*A jovem mantinha uma postura muito fina, delicada e falava com desenvoltura ao ouvido do marido. Entre um estalar e outro de piolho nos dentes, a menina se abaixava e contava alguma coisa para o jovem que respondia apenas com alguns gemidos. De repente, a moça se vira para o pesquisador e pergunta-lhe de chofre:*

*- Por que você está assim, tão triste?*

*O pesquisador estranhou a pergunta, pois não tinha mostrado que estava triste, mas não teve como se esconder da pergunta.*

*- Estou um pouco triste, sim, porque já faz muito tempo que estou longe de casa. Tenho saudades de minha esposa.*

*Aparentemente a moça não deu a mínima para a resposta e continuou com seu ritual de catação de piolho. Vez ou outra assoprava algumas palavras no ouvido do esposo.*

*Algum tempo depois ela voltou a perguntar para o pesquisador:*

*- Se você está triste, por que não volta para casa?*

*- Estou pesquisando. Não posso voltar ainda. Tenho que ficar mais um tempo aqui. Logo, logo, vou poder ir embora para matar a saudade de casa.*

*A moça voltou para sua tarefa e nada mais disse.*

*Depois de um tempo, vendo que o pesquisador continuava ali com suas anotações, a moça virou-se para ele e disse:*

*- Já que você está com saudade de casa, mas ainda vai ficar mais algum tempo entre nós, vou lhe dar um presente para levar para sua casa. Assim, quando você chegar lá, sua esposa vai ter o que fazer com você.*

*Dizendo isso, puxou três piolhinhos da cabeça do esposo e jogou-os na cabeça do atônito pesquisador que, assustado, não sabia como explicar o que estava acontecendo. (Munduruku, 2009, p. 77, 78)*

Entre muitos povos indígenas, há tradições que evidenciam os momentos de afeto e demonstrações públicas de carinho. As mães acarinham seus filhos e filhas nos momentos em que pintam seus corpos para as celebrações, durante a limpeza pessoal dos pequeninos e também nos momentos em que estão catando piolhos em suas cabeças.

Jovens e adultos também têm suas demonstrações públicas de afeto. Nesses momentos sociais, que antecedem vivências rituais e celebrações, o corpo vira o lugar da manifestação do afeto e da espontaneidade.

Gravei isso com muita atenção e não pude deixar de perceber, com o passar dos anos, que ela (mãe) tinha razão. Havia uma preocupação em transmitir conhecimento enquanto nos dava carinho. Era, portanto, uma educação que partia do afeto.

Isso é, para mim, muito sintomático quando o assunto é educação, pois fala de um modo muito peculiar da visão de um povo sobre sua concepção do ato educativo, ao mesmo tempo em que fala do processo de formação dos educadores.

Afinal de contas, o que é educar? É o mesmo que ensinar? É o mesmo que transmitir tradição?

Acho que educar é como catar piolho na cabeça de criança. É preciso ter confiança, perseverança e um certo despojamento. É preciso, também, conquistar a confiança de quem se quer educar para fazê-lo deitar no colo e “ouvir histórias”. (MUNDURUKU, 2009, p. 78, 79)

O afeto desdobra-se de muitas formas na composição do *Bem Viver* indígena, como para o povo Kaingang, que tem o afeto como uma dimensão para a construção de um conceito ético do sujeito kaingang para *enlaçar* animais, plantas, mineiras, a terra, o cosmo, transformando essas relações na identidade desse povo, o kaingang “*nanh ga*”. A noção de “*nanh ga*” corresponde a vida ética nas relações do povo Kaingang com a floresta, os seres vivos e o mundo dos espíritos. O afeto está presente na ligação e no respeito para com a *Mãe Terra*, no “pedir licença” aos espíritos ao adentrar a mata, seja para obter alimento, refúgio espiritual, remédios ou e tudo o que a natureza disponibiliza, desde que utilizados respeitosamente, para que os seres vivam de maneira harmoniosa. (FREITAS; ROSA, 2015)

*“É pela via do afeto, da sincronicidade recíproca presente no enlace, que ativamos nossas memórias e nossa pulsão da vontade na direção da ação.”*  
(FREITAS; ROSA, 2015)

## 6 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A construção e elaboração das práticas educativas em arte-educação que abarcam a Lei nº 11.645/2008 e o afeto como meio para ensinar sobre culturas indígenas na escola se deu da seguinte forma:



O licenciado em Artes pela UFPR Litoral recebe uma formação crítica e contextualizada, sendo preparado para a docência. Seu conhecimento tem como referência a arte-educação, a prática e a reflexão artística em quatro linguagens: artes visuais, música, dança e teatro”. (CÂMARA DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES, 2018)

A aplicação da prática educativa efetuou-se durante o estágio obrigatório nas linguagens das disciplinas de Artes Visuais e Teatro, porém, a análise será realizada nas práticas educativas desenvolvida na linguagem das Artes Visuais.

Para se compreender a construção desse projeto de ação educativa é necessário que o arte-educador se reconheça pesquisador (FREIRE, 2018), para tanto, esse projeto foi desenvolvido não somente após o estudo e fundamentação teórica do tema, tendo como referência as relações interculturais estabelecidas durante o processo de ensino-aprendizagem construídos no grupo de estudos do *LaID*, das pesquisas e leituras de textos orientados e as práticas desenvolvidas no projeto de extensão universitária “*Poética dos Trançados*”, como também, pela oportunidade de experienciar o *Bem Viver* indígena em meio ao povo Kaingang na Terra Indígena Apucarantina, situada na cidade de Tamarana – PR. Foi lá, com a família Kuitá, na beira do rio Tibagi, em torno da fogueira, que as histórias e mitos Kaingang utilizados na elaboração de um dos planos de aula foram ouvidas.



Figura IV: Beira do Rio Tibagi – Terra Indígena Apucarantina – Tamarana/PR.

FONTE: Tatiana Ramos (2017).

Pensando no arte-educador que não teve a mesma oportunidade de conhecer colaboradores indígenas que auxiliem na elaboração de planos de práticas educativas, existem alguns meios de busca de informações sobre a diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil. Nos tempos atuais a internet, utilizada como ferramenta de pesquisa, pode auxiliar arte-educadores a obterem acesso a informações que antes eram mais complexas de se alcançar. O importante é checar a seguridade e veracidade das informações.

Sites como o do ISA (Instituto Socioambiental), pode nos orientar quanto às regiões e nomes dos povos que habitam os locais mais próximos das escolas onde o arte-educador ministra suas aulas, onde encontra-se também matérias didáticos para auxiliar professores:

[www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org)

[pib.socioambiental.org](http://pib.socioambiental.org)

[mirim.org](http://mirim.org)

Outro meio importante de colaboração para auxiliar o arte-educador no cumprimento da Lei nº 11.645/2008 são as universidades, que por meio de políticas públicas específicas, recebem hoje estudantes indígenas de diversas etnias. Para tanto é necessário entrar em contato com os núcleos específicos que atendem os estudantes indígenas nas universidades e estabelecer pontes do saber.

Nos últimos anos, após a Lei nº 11.645/2008, diversos livros específicos foram publicados e tratam da temática dos povos indígenas na educação. Portanto, é fundamental que o arte-educador se reconheça pesquisador. Somente dessa maneira os conteúdos serão abordados de forma a promover o reconhecimento e o respeito da diversidade sociocultural dos povos indígenas.

A prática educativa que será analisada neste trabalho, faz parte do projeto de ação educativa elaborada durante o estágio obrigatório em artes visuais, no primeiro semestre do ano de 2017, no Colégio Estadual Gabriel de Lara, levando em consideração tanto a fundamentação teórica, quanto o bem viver indígena:

### **6.1 PROJETO DE AÇÃO EDUCATIVA EM ARTE-EDUCAÇÃO:**

O documento abaixo (PLANO DE AULA I E II) foi desenvolvido, aprovado e aplicado nas aulas de artes durante o estágio obrigatório na linguagem de Artes Visuais no primeiro semestre de 2017:

O projeto de ação educativa em artes foi elaborado de acordo com a linguagem determinada por semestre/estágio pelo Curso de Licenciatura em Artes da UFPR. Seguindo as normas do curso o projeto foi aprovado pelos ORIENTADORES DE ESTÁGIO NA UFPR e pelo PROFESSOR SUPERVISOR DA ESCOLA **antes** de iniciar sua aplicação.

### **ESTÁGIO I - ARTES VISUAIS**

**COLÉGIO ESTADUAL GABRIEL DE LARA – MATINHOS – PR**

**TURMA: 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SUPERVISORA DE ESTÁGIO: ILDA SOUZA DOS SANTOS**

### **PLANO DE AULA I E II (100 MIN.)**

**TEMA:** Culturas Indígenas

**OBJETIVO GERAL:** Apresentar aos alunos alguns conceitos e diferenças da cultura e da arte indígena do povo Kaingang em relação a outros povos indígenas, objetivando a elaboração de trabalhos manuais inspirados na cultura desse povo.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Apresentar aos alunos a cultura do povo Kaingang por meio de histórias mitológicas;
- Conceituar as diferenças entre as culturas do povo Kaingang e do M'bya Guarani, utilizando recursos materiais e elementos visuais da arte indígena dos dois povos;
- Produzir por meio dos conceitos apresentados em sala, pequenas telas utilizando como referência a diversidade dos trançados dos povos indígenas;
- Transmitir aos alunos a importância do conhecimento sobre a diversidade dos povos indígenas, com o objetivo de desconstruir preconceitos e promover o respeito às diferentes culturas.

**CONTEÚDOS:**

- História mitológica do dualismo das marcas “Kamé e Kairú” do Povo Kaingang;
- Objetos da cultura material Kaingang;

**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

• A aula será iniciada com a contextualização sobre as diferenças socioculturais e a importância dos povos indígenas na região sul do Brasil, incluindo a formação social conforme o conhecimento dos alunos sobre o tema. Em seguida, enquanto o mito é contado, imagens serão mostradas com o objetivo de facilitar a compreensão da história. Posteriormente objetos da cultura material Kaingang (peneiras) serão mostrados para os alunos para que tenham contato com estes materiais, a fim de desenvolver inspiração para o exercício seguinte, que será a produção de uma tela com papéis coloridos trançados.

**RECURSOS DIDÁTICOS:** Lousa, vídeos, imagens, objetos da cultura material Kaingang, papéis coloridos, tesoura sem ponta, régua e cola branca.

**AVALIAÇÃO:** Os alunos serão avaliados pela participação durante as aulas e também pelo processo de criação do exercício manual.

**REFERÊNCIAS:** Anexo I

**6.2 ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PRÁTICA EDUCATIVA****APLICADA:**

A prática educativa que versa sobre a cultura, organização sociopolítica e cosmológica do povo Kaingang foi ministrada nas cinco turmas do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Gabriel de Lara, entre os meses de maio e junho de 2017.

O ensino aprendizagem ocorreu conforme o planejamento da prática educativa. Em meio a dificuldades, como o número excessivo de estudantes em cada turma e manutenção do interesse dos estudantes ao tema, o processo de

aprendizagem foi concluído com a participação plena dos alunos. Participação efetiva também durante as discussões fomentadas nas aulas, incluindo questões sobre as peneiras, componentes do acervo de arte contemporânea, que foram levadas para a sala de aula e que compõem ao acervo *“Poética dos Trançados”* e pertencem a cultura material Kaingang. A identificação e fruição relacionadas a esses objetos facilitaram a interpretação e a condução quanto à execução do trabalho prático que foi sobre o trançado indígena.

Para a prática educativa, os alunos precisavam reproduzir de forma simples o trançado das peneiras Kaingang. Para isso, cada aluno recebeu duas folhas de papel A4 com cores distintas. Utilizando a régua como base, eles deveriam cortar tiras de aproximadamente um centímetro com a folha na posição horizontal. A partir das tiras coloridas iniciaram o trançado baseado nas peneiras Kaingang, cruzando uma tira de cada cor marcando o meio de cada tira de papel colorido. Continuando o trabalho com as tiras de uma cor, passando por cima da tira de outra cor, dessa maneira alternado as tiras coloridas o trançado foi sendo construído.

Cada qual da sua maneira, respeitando o tempo e a compreensão de cada um dos estudantes, todos conseguiram realizar a tarefa proposta sem impasses. Mesmo os alunos mais ativos, com maior dificuldade de concentração, conseguiram empreender êxito na prática educativa.

Uma observação necessária é de que a atividade prática, além de trabalhar a coordenação motora também trabalha o raciocínio lógico de cada estudante, uma vez que eles precisam exercitar algumas regras aprendidas em matemática e geometria para conseguirem cortar as tiras de papel de forma a se encaixarem nas tramas do trançado. Dessa forma se estabelece o ensino-aprendizagem interdisciplinar, unindo em uma aula prática diferentes disciplinas.

O afeto começa a se mostrar presente quando os estudantes com habilidades mais afinadas terminam a prática antes do tempo previsto e passam a auxiliar seus colegas com mais dificuldades na elaboração do trançado. Dessa maneira, uns colaborando com os outros, a prática foi concluída.

Durante e após as aulas, ouvia-se elogios sobre a prática o tempo todo. Sendo o objetivo principal alcançado, quando alguns alunos falam sobre a dificuldade de se fazer o trançado em papel, comparando com a coleta e preparo das fibras de taquara utilizadas pelos Kaingang, compreendendo e valorizando o trabalho empreendido no artesanato indígena como um todo, além da compreensão

da diversidade sociocultural também por meio dos diversos tipos de trançados de cada povo.

*“Eu nunca mais vou esquecer o povo Kaingang”* (Aluno do 6º ano do C. E. Gabriel de Lara, 2017).

Algumas imagens da prática educativa:

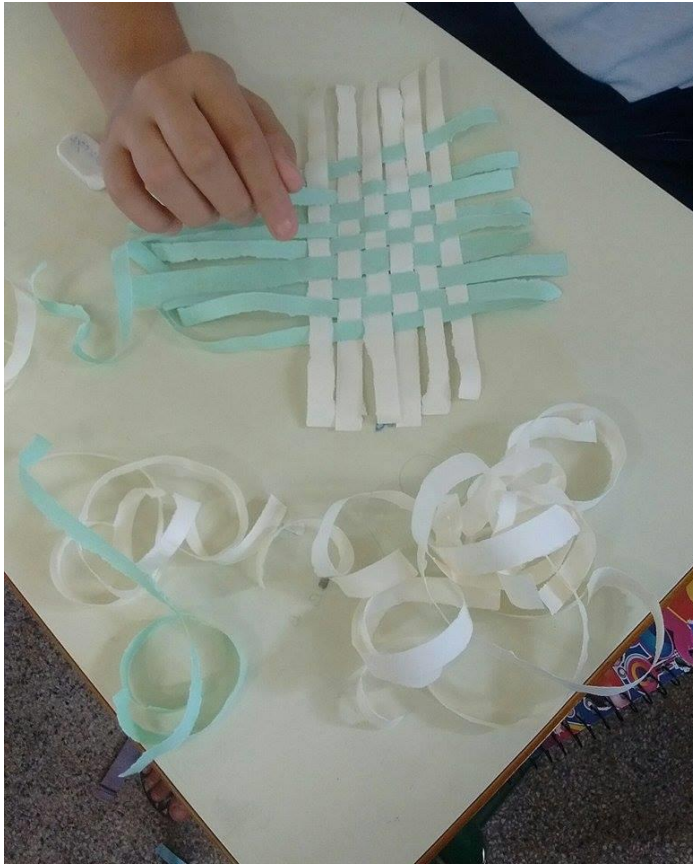


Figura V - Praticando o trançado  
FONTE: Tatiana Ramos (2017).



Figura VI - Praticando o trançado  
FONTE: Tatiana Ramos (2017).

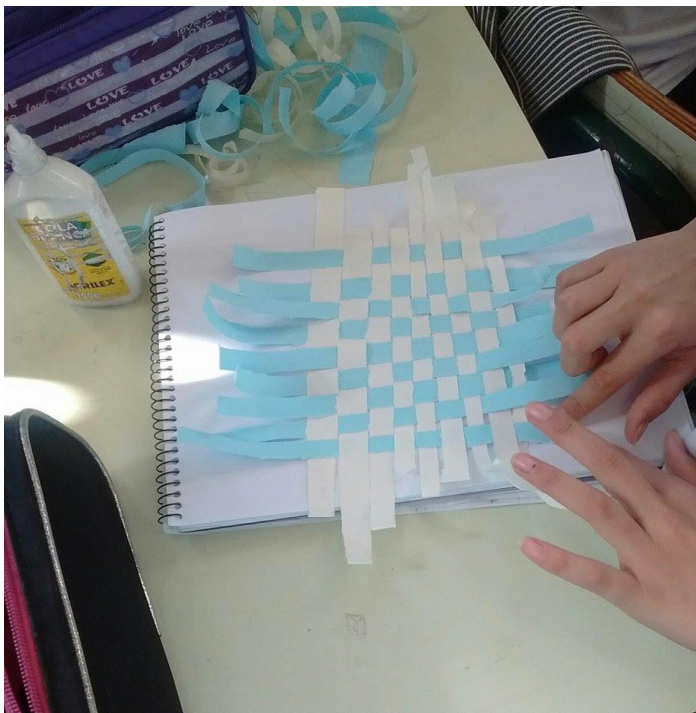


Figura VII – Praticando o trançado  
FONTE: Tatiana Ramos (2017)

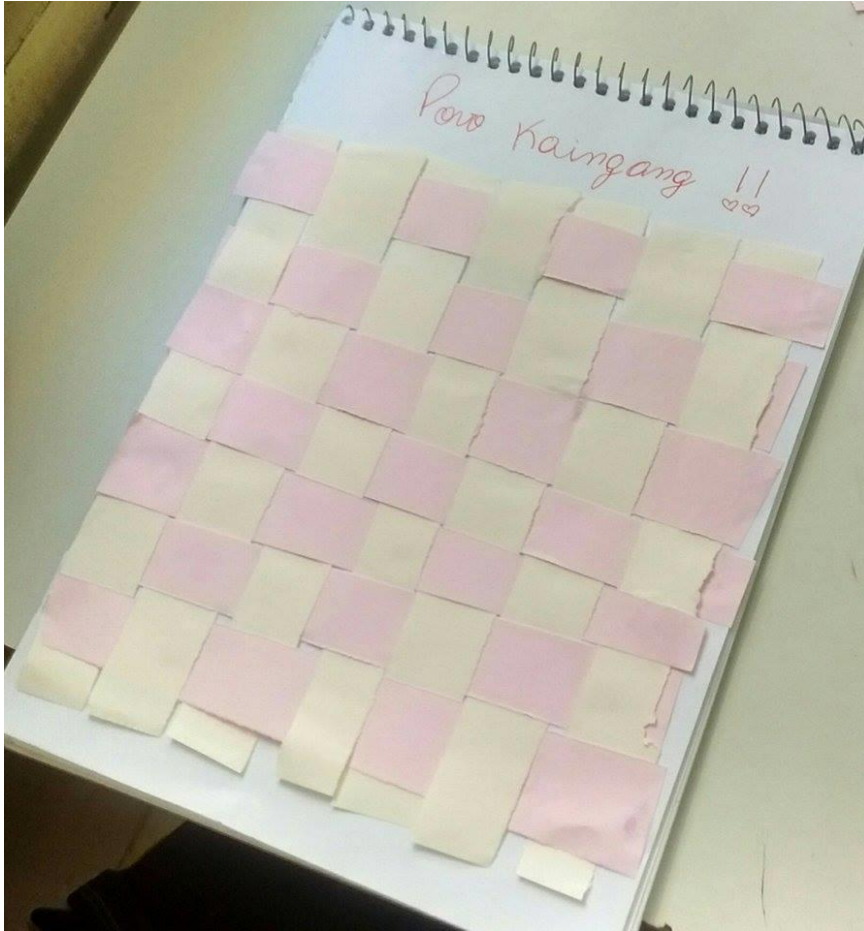


Figura VIII - Praticando o trançado e significando o afeto

FONTE: Tatiana Ramos (2017).

Para o estágio em artes visuais foram elaboradas 20 horas/aula, sendo 10 planos de práticas educativas com duração de duas horas cada plano, porém, somente um plano foi ministrado, cumprindo a carga horária exigida na repetição desse plano para as cinco turmas do 6º ano do colégio.

Após a conclusão do estágio em artes visuais, pela adesão dos estudantes e também da professora regente do estágio, este projeto de ação educativa, elaborado sobre culturas indígenas, foi convidado a fazer parte do evento organizado pela escola em comemoração ao Dia Internacional dos Povos Indígenas, celebrado no dia 09 de agosto.

Um dos planos de prática educativa que não foi ministrado, contava com a participação de um colaborador indígena para falar com os estudantes sobre sua própria cultura. Marcio de Oliveira Pires é do povo Bakairi do Mato Grosso, é membro do LaID, mestrando em Ciências Sociais pela UFRJ, foi bolsista PET



indígena e na época do evento era graduando do curso de Agroecologia da UFPR. Marcio Bakairi, como se apresenta, prontamente atendeu a solicitação em participar do projeto, tendo como prática educativa e participação dele como palestrante para as cinco turmas do 6º ano, durante a celebração do Dia Internacional dos Povos Indígenas no Colégio Estadual Gabriel de Lara.

Outras práticas educativas ocorreram durante todo o dia na escola, incluindo exposição dos trabalhos que partiram das aulas do estágio e também feira de comidas típicas indígenas. O evento contou com a participação de todos os alunos da escola, porém, a palestra com Marcio Bakairi foi apenas para um grupo de alunos, em torno de 150 estudantes.

Após o palestrante circular por toda a escola, apreciar o evento e conversar com alguns estudantes a palestra se inicia.

Manter o controle e a atenção de aproximadamente 150 estudantes do 6º ano, não foi tarefa fácil para as cinco professoras do colégio que auxiliavam o evento. A euforia dos estudantes em estar próximos a um palestrante indígena era aparente.

Marcio iniciou a palestra apresentando sua aldeia utilizando um mapa via satélite, atividade essa que colaborou para a sutil desconstrução do uso de tecnologia por indígenas. Em seguida, não conseguindo se comunicar em decorrência do barulho promovido pela inquietação dos estudantes, Marcio para sua apresentação, espera pacientemente que os estudantes se acalmem e mantem o silêncio até que ele possa ser novamente ouvido.

Assim como observado durante todo esse trabalho, o afeto é um meio comum utilizado pelos povos indígenas para ensinar, e dessa maneira se concretizou o afeto intercultural quando Marcio de forma afetuosa explica aos alunos que:

*“Se vocês estivessem lá na minha aldeia, seriam recebidos com muita educação. Lá os mais jovens ouvem os mais velhos. Se vocês fossem lá, todos nós iríamos ouvir o que vocês têm a nos dizer com muito respeito.”*

Sem maiores explicações o silêncio se fez presente entre todos aqueles estudantes. O palestrante pode concluir sua fala e ao final responder aos questionamentos repletos de curiosidades sobre o seu povo.

Por meio da comunicação afetiva no decorrer da prática educativa desenvolvida pelo colaborador indígena, investindo na empatia e na compreensão, promovendo valores como o respeito ao coletivo e à pessoa indígena, suas formas de viver coletivamente e a diversidade sociocultural dos povos indígenas que esse trabalho se tornou possível.



Figura IX: Re-Conhecer. Dia Internacional dos Povos Indígenas, Colégio Estadual Gabriel de Lara.

FONTE: Tatiana Ramos (2017)



Figura X: A inquietação em receber um palestrante indígena  
FONTE: Tatiana Ramos (2017)



Figura XI: Início da palestra com a utilização de tecnologia via satélite  
FONTE: Tatiana Ramos (2017)



Figura XII: O momento em que o ensino-aprendizagem acontece por meio do afeto  
FONTE: Tatiana Ramos (2017)



Figura XIII: Marcio explicando para os estudantes a cultura do povo Bakairi  
FONTE: Tatiana Ramos (2017)

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso fisgar a atenção dos jovens e instiga-los ao conhecimento da riqueza presente no universo indígena por intermédio das escolas, sensibilizá-los para reconhecer que o suposto primitivismo dos ameríndios esconde sabedorias em termos de harmonia na educação das crianças, de respeito aos mais velhos, de preocupação espiritual na utilização dos recursos do mundo, dentre outras tantas contribuições culturais que correspondem às ideias de igualdade social, coletivismo e ecologia, que pautam nossas democracias neoliberais contemporâneas. Há um universo inesgotável de conhecimentos a serem explorados de produção intelectual capaz de integrar as lógicas (e cosmológicas) ameríndias e suas ciências tradicionais em diálogo simétrico com paradigmas da ciência oficial. (BERGAMASCHI, 2012, p. 20)



Figura XIV: “*Interculturalidade*”.

Nas tramas da taquara, entre os conhecimentos ancestrais, em meio as cores e a energia das peneiras Kaingang, construímos pontes entre os saberes.

Fonte: Tatiana Ramos (2015)

A trajetória de construção dessa arte-educadora visou conciliar a pesquisa dos fundamentos teórico-práticos às significativas vivências em meio aos saberes indígenas. Foram ouvidos seus velhos, verdadeiros livros vivos, e tantos outros colaboradores indígenas que teceram coletivamente essa trama de saberes interculturais. Construir coletivamente, de forma intercultural, a aplicação prática de todas as tramas de saberes em sala de aula, fez desta pesquisadora, igualmente, resultado do afeto, aqui considerado nó firme de toda a estruturação do trançado, da fortaleza da união de fibras, natural e respeitosamente colorida em tamanha diversidade. Sim! O afeto, definitivamente, pode ser utilizado como meio no ensino-aprendizagem de culturas indígenas.

## REFERÊNCIAS

[AFETO]. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/afeto/>>. Acesso em: 07/10/2018.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga et al. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p.11-30, jun. 2005. Sem.. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002)>. Acesso em: 02 ago. 2018.

ALMEIDA. L. R. de; MAHONEY, A. A. (Org.). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2005.

ALVES, Rubem. **CONVERSAS COM QUEM GOSTA DE ENSINAR**. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1985. 87 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. POVOS INDÍGENAS: CONHECER PARA RESPEITAR. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida et al (Org.). **POVOS INDÍGENAS & EDUCAÇÃO**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7-15.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. **Promulga A Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - Oit Sobre Povos Indígenas e Tribais**. BRASIL, 19 abr. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)>. Acesso em: 7 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. BRASIL, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 jul. 2016.

CÂMARA DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES (Brasil). UFPR. **O PROFISSIONAL**. 2018. Disponível em: <<http://www.litoral.ufpr.br/portal/artes10>>. Acesso em: 27 out. 2018.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**. 56. ed. Rio de Janeiro/são Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, A.E.C. e ROKÀG, Francisco dos Santos. *O kujà e o sistema de medicina tradicional kaingang – “por uma política do respeito”*: Relatório do II Encontro dos Kujà, Terra Indígena Kaingang Morro do Osso, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *Cadernos do LEPAARQ – Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio*. v. IV, nº7/8. Pelotas, RS: Editora da UFPEL. Ago/Dez 2007.

FREITAS, Ana Elisa de Castro (Org.). **INTELECTUAIS INDÍGENAS E A CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE PLURIÉTNICA NO BRASIL: POVOS INDÍGENAS E OS NOVOS CONTORNOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL-CONEXÃO DE SABERES**. Rio de Janeiro: E-papers, 2015B.

FREITAS, Ana Elisa de Castro e HARDER, Eduardo. O ofício antropológico (re)visitado: o encontro etnográfico frente às experiências colaborativas. En: Ramírez, J. L.R.; Martínez, J. M. **Enseñar y aprender a investigar: experiencias variadas en América**. Ciudad de México: EDUMET.NET Biblioteca Virtual, 2018.

FREITAS, Ana Elisa de Castro e JACINTO DA ROSA, Douglas. Nas tramas de uma ecologia *kaingang nanh ga*: enlace, afeto e tradução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado e MENDES, José Manuel. **Alice Metodologias**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, no prelo.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Garra de jaguar, botão de camisa, cartucho de bala: um olhar sobre arte, poder, prestígio e xamanismo na cultura material Kaingang. *Revista Mediações*. Londrina, v. 19 n. 2, p. 62-83, JUL./DEZ. 2014.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. *Mrūr Jykre: A cultura do cipó – Territorialidades Kaingang na margem leste do Lago Guaíba, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil*. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. **Registro, Restauração, Conservação, Acervo e Exposição da Instalação de Arte Indígena Kaingang “Poética dos Trançados”**. 2015. Disponível em: <<https://intranet.ufpr.br/sigeu/public/projetoExtensao>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. **Registro, Restauração, Conservação, Acervo e Exposição da Instalação de Arte Indígena Kaingang “Poética dos Trançados”**: Relatório Anual PROEC. Curitiba: Ufpr/proec, 2017.

IBGE (Brasil) (Comp.). **Censo Demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>>. Acesso em: 7 ago. 2017.

ISA INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (São Paulo). **POVOS INDÍGENAS NO BRASIL**. 2018. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/programas/povos-indigenas-no-brasil>>. Acesso em: 07 out. 2018.

JACINTO DA ROSA, D. e FREITAS, A.E.C. O “Bem Viver” Kaingang e seus desafios. In: FREITAS, A.E.C. (org.). *Intelectuais Indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: Povos Indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes*. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2015, p. 251-271.

JACINTO DA ROSA, D. *Gestão socioambiental e territorial de terras indígenas sob uma perspectiva Kaingang: um ensaio (auto) etnográfico em Re Kujú - Campo do Meio, Bacia Hidrográfica do Alto Uruguai, atual estado do Rio Grande do Sul*. Trabalho de Conclusão (Bacharelado em Gestão Ambiental). Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2015.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **POVOS INDÍGENAS E A LEI Nº 11.645: (IN)VISIBILIDADES NO ENSINO DA HISTÓRIA DO BRASIL**. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida et al (Org.). **POVOS INDÍGENAS & EDUCAÇÃO**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 3. p. 49-62.

MUNDURUKU, Daniel. **O BANQUETE DOS DEUSES: CONVERSA SOBRE A ORIGEM E A CULTURA BRASILEIRA**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **USANDO A PALAVRA CERTA PRA DOUTOR NÃO RECLAMAR**. 2013. Disponível em: <<http://danielmunduruku.blogspot.com/2013/05/usando-palavra-certa-para-doutor-nao.html>>. Acesso em: 25 set. 2018.

PROEC - PRÓ REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA DA UFPR. 2017. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SALLA, Fernanda. **O conceito de afetividade de Henri Wallon**. 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>>. Acesso em: 07 out. 2018.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. 152 p. (Coleção Práticas Docentes).

SILVA, Nei da. **O Corpo Kaingang na Escola: uma via metodológica de abordagem da Lei 11.645/2008 no ensino de Educação Física**. 2017. 36 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. **A Cor da Cultura**, Rio de Janeiro, n. 1, p.101-116, fev. 2006. Disponível em: <[http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1\\_ModosDeVer.pdf](http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1_ModosDeVer.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2017.



## ANEXO I – REFERÊNCIAS DO PLANO DE AULA – PRÁTICA EDUCATIVA

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano -. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Laced/museu Nacional, 2006. 232 p. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 432 p.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

CONSELHO DE MISSÃO ENTRE POVOS INDÍGENAS (Brasil). **Mitos Kaingang**. 2018. Disponível em: <<http://comin.org.br/static/arquivos-publicacao/MITOS%20KAINGANG.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2018.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Garra de jaguar, botão de camisa, cartucho de bala: um olhar sobre arte, poder, prestígio e xamanismo na cultura material Kaingang. *Revista Mediações*. Londrina, v. 19 n. 2, p. 62-83, JUL./DEZ. 2014.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (Brasil) (Org.). **Povos Indígenas no Brasil**: Povo Kaingang. 2018. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>>. Acesso em: 12 set. 2018.

NIMUENDAJU. **Mitos Kaingang**. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/terrabrasileira/mitos/kaingang.html>>. Acesso em: 01 set. 2018.

JACINTO DA ROSA, D. e FREITAS, A.E.C. O “Bem Viver” Kaingang e seus desafios. In: FREITAS, A.E.C. (org.). *Intelectuais Indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: Povos Indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes*. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2015, p. 251-271.