

As implicações da formação escolar dos professores de artes: um novo caminho para as questões indígenas

The implications of the school education of arts teachers: a new path to indigenous issues

Katyuscia Oshiro¹
Lucrécia Stringhetta Mello²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v17i32.396>

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a formação inicial, continuada e a história de vida relacionada às questões dos povos indígenas dos professores lotados na escola municipal de tempo integral do município de Campo Grande, MS. A pesquisa trabalhou com uma abordagem qualitativa com delineamento na história de vida dos professores de Artes. A primeira foi realizada em quatro etapas, que se iniciou com um levantamento bibliográfico e documental, seguida por uma análise da formação inicial e continuada desses professores de artes da escola, a partir da aplicação de um questionário semiestruturado. Já a terceira etapa foi a organização das categorias e análise dos dados. O próximo passo foi a realização de uma entrevista com a finalidade de compreender a história de vida dos docentes. Por fim, com os resultados da pesquisa, é possível concluir que para a Lei 11.645/2008 ser colocada em prática, é preciso repensar a formação inicial, criar formações continuadas que se atentem para as temáticas indígenas e ainda organizar, na escola, espaços de discussão e reflexão para os professores não continuarem como reprodutores de tudo o que já aconteceu na história dentro da escola com relação a esses povos.

Palavra-chave: história de vida; formação de professores; história e cultura dos povos indígenas.

Abstract: The purpose of this article is to analyze the initial, continuous and life history related to the issues of the indigenous peoples

¹ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Sobre as autoras:

Katyuscia Oshiro: doutoranda do Programa de Pós-Graduação da UFMS. **E-mail:** katyoshiro@hotmail.com

Lucrécia Stringhetta Mello: docente do Programa de Pós-Graduação da UFMS. **E-mail:** lucrecia.mello@uol.com.br

of the full – time municipal school teachers of the municipality of Campo Grande, MS. The research worked with a qualitative approach with design in the life history of the professors of Arts. The first one was carried out in four stages, which began with a bibliographical and documentary survey, followed by an analysis of the initial and continued formation of these school art teachers, from the application of a semistructured questionnaire. The third step was the organization of the categories and data analysis. The next step was to conduct an interview with the purpose of understanding the life history of teachers. Finally, with the results of the research, it is possible to conclude that for Law 11.645/2008 to be put into practice, it is necessary to rethink the initial formation, to create continued formations that are attentive to the indigenous themes and to organize, in the school, spaces of Discussion and reflection for teachers not to continue as reproducers of everything that has already happened in history within the school with respect to these peoples.

Key words: life history; teacher training; history and culture of indigenous peoples.

1 INTRODUÇÃO

A escola em que realizamos o projeto de pesquisa possui uma proposta de ensino inovadora, que requer uma organização pedagógica diferenciada e que propicie uma constante aprendizagem de alunos e de professores. A ideia é ir além do ensino tradicional na medida em que busca uma participação ativa de toda a comunidade escolar.

Diante desse cenário inspirador - e concordando com a afirmação de Souza (2008, p. 317) – para a qual “a escola é o espaço estratégico para inserir o tema da alteridade, da prática da interculturalidade, na tentativa de ampliar horizontes e favorecer a convivência respeitosa entre os diferentes” –, algumas questões se colocam: como o tema da diferença é construído em sala de aula? A formação inicial do professor deu-lhe condições para realizar essa reflexão? Como a história de vida desses professores se reflete na prática pedagógica? A Secretaria Municipal de Educação tem criado iniciativas para ressaltar a importância da diversidade cultural no âmbito escolar? O Brasil, além de uma considerável população afro- descendente, tem 305 povos indígenas, que falam 274 línguas diferentes (IBGE, 2010), portanto é fundamental que a escola inclua nos seus conteúdos o respeito à diversidade sociocultural no país.

Nesse sentido, a rotina da escola bem como a relação do professor com o aluno proporciona uma situação ímpar para a abordagem das diferenças. Nessa interação é possível trocar experiências, perceber o outro e se perceber, ou seja, a escola é um ambiente que propicia as várias maneiras de compreender, de estabelecer as relações e de pensar as multiplicidades culturais e as desigualdades sociais.

Assim, o papel do professor vai além de mediar o processo de ensino e da aprendizagem do aluno ao se deparar com situações afetuosas, mas também de preconceito e discriminação. Nesse caso, o docente pode intervir, ora reproduzindo esses conflitos, ora criando uma nova possibilidade de convívio.

Tendo como foco o professor, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a formação inicial, continuada e a história de vida dos docentes de Artes no que concerne às questões dos povos indígenas. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Ana Lucia de Oliveira Batista, de tempo integral, localizada em Campo Grande, MS, com seis docentes de Artes, divididos entre as seguintes habilitações: um professor de Artes Cênicas; três professores de Artes Visuais e dois professores de Música.

Como objetivos específicos, este artigo se propõe a estudar a proposta da Escola em Tempo Integral no que tange às problemáticas indígenas; levantar a formação inicial dos professores e identificar as disciplinas sobre a temática; verificar a formação continuada e identificar se a diversidade bem como os temas referentes aos povos nativos foram contemplados. Além disso, a intenção é também analisar a história de vida de cada professor para compreender as influências em sua prática pedagógica.

A escolha dos professores de Artes ocorreu por considerar a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, [BRASIL, 1996]), referente à diversidade cultural brasileira, especificamente o seu Art. 26, nos parágrafos 1º e 2º, o qual delibera que, nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Acreditamos que esse projeto se justifica por compreender as concepções dos professores, formadas ao longo de sua vida, repercutem na maneira de fomentar o diálogo sobre a diversidade para, assim, poder conscientizar que as diferenças fazem parte não só da nossa sociedade como também da humanidade. Lembrando ainda que é essa diversidade que nos torna únicos e enriquece a nossa cultura.

A pesquisa trabalhou com a metodologia da abordagem qualitativa, que Santos Filho (1997) descreve como uma modalidade que ocorre na relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, que não é neutra, a linguagem deve estar próxima do real, e como tal, os valores, as crenças determinam o que deve considerar dos fatos. A pesquisa qualitativa se preocupa, portanto, em compreender ou interpretar o fenômeno social, sem pretender descoberta de leis sociais.

Tal abordagem propicia ao pesquisador uma compreensão da situação das pessoas que são pesquisadas. Nesse tipo de investigação, deve imergir-se

no fenômeno pesquisado, tendo como objetivo principal a busca das relações subjacente aos fatos pesquisados. A pesquisa teve como delineamento a História de Vida dos professores, sobre a qual Bragança (2008, p. 75) afirma:

As narrativas não apenas descrevem a realidade, são produtoras de conhecimento individual e coletivo e, no caso dos professores/as, potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas. O saber da experiência assume centralidade, envolvendo as diversas dinâmicas formativas ao longo da vida e também os movimentos em direção ao futuro.

A pesquisa foi realizada em quatro etapas: a primeira ocorreu com o levantamento bibliográfico e documental sobre o tema, como a Lei 11.645, Constituição Brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente de Artes, a proposta da escola de tempo integral, Projeto Político Pedagógico (PPP), o regimento escolar e o referencial do município de Campo Grande, MS.

A segunda etapa se desenvolveu com aplicação de um questionário semiestruturado no qual foi analisada a formação inicial e continuada dos professores de artes da referida escola. A terceira fase foi a organização das categorias e análise dos dados, ao passo que a quarta e última etapa foi aplicação de uma entrevista semiestruturada, procedimento destacado por Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (1999): “a entrevista permite tratar de temas complexos, que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”. Assim, essa coleta de informações teve como objetivo compreender a concepção do professor no que diz respeito às questões indígenas e como se dá a prática pedagógica com os alunos. No entanto, para essa etapa, foram necessários três encontros.

2 AS MUDANÇAS NO CURRÍCULO ESCOLAR COM A LEI 11.645

Para que as questões indígenas fossem problematizadas no contexto escolar, muitos avanços ocorreram com a Constituição Brasileira de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 também contribuiu para inserir a reflexão da história dos povos indígenas na escola. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 mostrou caminhos para direcionar o trabalho pedagógico que aborde a cultura dos povos indígenas. Já com a Lei 11.645, acrescentou-se a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígena à lei 10.639 de 2003, descrita da seguinte maneira:

A lei 11.645 acrescentou a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígena à lei 10.639, de 2003, responsável por inserir a história

afro-brasileira e africana nos currículos escolares. A intenção é fazer com que as questões indígenas e afro-brasileiras sejam abordadas em disciplinas como Educação Artística, Literatura e, claro, História do Brasil. (Lei 10.639/2003).

A lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), passou a vigorar considerando o Artigo 26 A, que, nas instituições de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, e seus parágrafos estabelecem a lei da seguinte maneira:

§ 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. § 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 história brasileira. (BRASIL, 1996).

Segundo Souza (2008, p. 100), “essas várias modificações, na verdade, têm ocorrido principalmente por pressão de militâncias que lutam pelo fim do preconceito e da discriminação”. Os próprios índios são agentes desse processo. Em 1991, por exemplo, na Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, os professores indígenas colocaram, como um dos princípios do documento, o tratamento adequado da história e da cultura autóctones nas escolas dos não índios (GRUPIONI, 1996).

Dessa forma, com a lei em vigor, cabe às secretarias de educação, às escolas e aos professores trabalharem a importância da história e da cultura dos povos indígenas para a construção da identidade brasileira.

3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA DISCUTIR AS QUESTÕES INDÍGENAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A formação continuada do professor é de suma importância e vem sendo discutida em nível mundial, por ser um processo complexo, no qual a aprendizagem do docente ocorre no decorrer de toda a sua vida.

Compreendida como um “*continuum*”, o processo de formação no decorrer da trajetória profissional docente resulta em novas aprendizagens constantes tornando assim um profissional reflexivo, uma ideia defendida por Nóvoa (1995), Tardif (2002), Huberman (1992), entre outros. Para esses autores,

o professor não pode ser considerado um profissional pronto e acabado ao concluir a formação inicial.

Schön (1992) afirma que o conhecimento não se aplica à ação, no entanto está tacitamente intrínseco nela, por isso, é um conhecimento na ação, mas não quer dizer que o profissional seja apenas prático; devemos incluir a dimensão teórica, pois o conhecimento é sempre uma relação entre a prática e as interpretações que fazemos.

A reflexão sobre a prática pedagógica requer questionamentos sobre esta, esses questionamentos recorrentes caminham para intervenções e, assim, para mudanças na prática pedagógica. No entanto ela não ocorre de um momento para outro. Esses questionamentos resultam de um amplo processo de procura que se dá entre o que se pensa e o que se faz.

Zeichner (1993, p. 18) afirma que “a ação reflexiva que a prática desencadeia exige do professor a emoção, paixão, que anime na diversidade, mas não cegue perante a realização”. Sendo assim, a formação dos professores deve prepará-los para esse processo, o que demanda a capacidade de interpretação, compreensão e questionamento.

Nesse sentido, André (2006, p. 45) reafirma que:

Aprender a ensinar e tornar-se professor é um processo contínuo, que começa bem antes da preparação formal. Sem dúvida, passa necessariamente por ela, permeia toda a vida profissional e, nessa trajetória, configura nuances, detalhes e contrastes. Nesse sentido, aprender a ensinar confunde-se como o próprio desenvolvimento da subjetividade.

A autora ainda destaca que, no decorrer da vida profissional, o docente aprende de várias maneiras, por diferentes fontes, sendo por meio de confrontos de ideias, troca de experiências através de diálogo, recorrendo a memória do que conhece e vive, estudando teorias, elaborando questionamentos, clareando posições, escrevendo sobre o assunto, exercitando e refletindo sobre a prática, pesquisando e refletindo sobre seu próprio modo de aprender (ANDRÉ, 2006).

A mesma autora defende que alguns princípios fundamentam a aprendizagem da pessoa madura:

Aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal; a aprendizagem se dá a partir do confronto e do aprofundamento de ideias; o processo de aprendizagem envolve compromisso e implicação com o objeto ou evento a ser conhecido e como os outros da aprendizagem; o ato de conhecer é permanente e dialético; o ponto de partida para o conhecimento é a experiência que acumulamos. (ANDRÉ, 2006, p. 23).

Para garantir o processo de aprendizagem do professor, é preciso que ele esteja aberto para o novo, sabendo reconhecer-se e, ao mesmo tempo, ter

domínio da linguagem, flexibilidade e sensibilidade para o que ocorre ao seu redor. André (2006) alerta que é possível aprender de várias maneiras e por intermédio de múltiplas relações, além do mais é somente no grupo que ocorre a interação capaz de favorecer a atribuição de significados, pela confrontação dos sentidos. No coletivo, os sentidos construídos com base nas experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados, quando partilhados. Segundo Souza (2008, p. 110):

Para tratar da história e da cultura dos índios brasileiros na sala de aula, o professor precisa se autoanalisar quanto a seus conhecimentos sobre as questões indígenas e sobre os índios; principalmente, que imagem tem do índio. E, ainda, como tem se colocado nas discussões sobre as diferenças étnico-culturais, que atitudes tomar quando percebe comportamento discriminatório e preconceituoso entre seus alunos. [...] o professor precisa informar-se sobre os estudos, as pesquisas e as produções científicas que estão circulando nos espaços pedagógicos.

Como podemos observar, há muitos caminhos pelos quais o professor aprende, porém nem sempre ele mesmo se dá conta desses processos de aprendizagem. Por isso, a formação continuada é imprescindível desde que propicie aos docentes condições de refletir sobre sua prática e, assim, de modificá-la.

Pensando na concretização de uma proposta pedagógica inovadora, percebemos a necessidade de o professor desenvolver novas competências profissionais no processo educativo. É preciso um perfil diferente para que possam ocorrer significativas mudanças em sua prática. Da mesma forma, é de fundamental importância para o trabalho pedagógico desenvolver não somente a capacidade de interação de cada um com seus pares e com a comunidade na qual se está inserido, mas também a capacidade reflexiva em grupo na tomada de decisões sobre o ensino.

E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. (IBERNÓN, 2006, p. 15).

A equipe escolar deve proporcionar meios para que a formação continuada seja realizada de forma participativa e coletiva, desenvolvendo um trabalho colaborativo entre os professores a partir de processos de pesquisa, de produção e socialização das ideias. Por isso a escola garante e propõe um espaço para reflexão junto com uma discussão coletiva de base teórica, a fim de promover práticas pedagógicas comprometidas. Mas não basta assegurar o espaço e o tempo; é preciso ainda criar um ambiente aberto e cordial para que os professores se sintam confortáveis para partilhar as ideias e realizar um debate.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

Com intuito de compreender a formação dos professores e de como essa formação implica-lhes a prática pedagógica, foi elaborado um questionário semiestruturado que foi respondido por todos os professores, os quais foram categorizados para fins de análise, como se demonstra a seguir:

Professor	Idade	Cursou educação infantil	Cursou Séries iniciais e finais	Cursou Ensino Médio
Professor 1	26	Sim	Rede particular	Rede particular
Professor 2	25	Sim	Rede particular	Rede estadual
Professor 3	31	Sim	Rede particular	Rede estadual
Professor 4	33	Sim	Rede municipal	Rede particular
Professor 5	27	Não	Rede municipal	Rede estadual
Professor 6	33	Não	Rede estadual	Rede estadual

Quadro 1 – Processo de formação dos professores de Artes

Fonte: próprio autor

Dos professores investigados, 66% cursaram a Educação Infantil e, conforme a lembrança deles, o único momento em que eram discutidas as questões indígenas era na semana de comemoração ao índio. Segundo o professor 1, “para comemorar o Dia do Índio, passávamos a semana pintando cocar, fazendo atividade sobre o índio, pintando desenho, tudo bem estereotipado”.

Já no Ensino Fundamental, tanto nas Séries Iniciais como nas Séries Finais, todos os professores pesquisados comemoraram o momento dedicado à reflexão das problemáticas indígenas que também se resumia ao Dia do Índio. Segundo o Professor 5:

[...] na escola eu via um índio e na vida eu conhecia outro índio. Meus avôs tinham uma fazenda e, bem próximo, havia uma aldeia, nós mandávamos roupa para eles e, às vezes, alguns índios trabalham na fazenda. Lembro que passei as férias de janeiro lá e passei as férias toda brincando com filho de um índio que estava trabalhando na fazenda. Quando voltei para escola, fiquei questionando que índio era aquele que andava pelado, usava cocar, comia com a mão e usava arco e flecha, porque o meu vizinho, brincava de carrinho, usava roupa e comia de tudo. Hoje eu já tenho o cuidado de não cometer esse equívoco com meus alunos.

Souza (2008, p. 92) ressalta que: “a organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida”. Nesse sentido, o professor pode dar outro sentido àquilo que aprendeu durante a

vida e não reproduz aquilo que não deu certo.

Professor	Idade	Formação Universitária	Ano de formação	Instituição de formação	Tempo de experiência docente
Professor 1	26	Licenciatura Teatro	2011	Anhembi Morumbi	2 anos
Professor 2	25	Licenciatura Artes Visuais	2011	UFMS	2 anos
Professor 3	31	Licenciatura Artes Visuais	2013	UNIASSELVI	1 ano
Professor 4	33	1ª Administração de Empresas 2ª Licenciatura Artes Visuais	2005 2012	FACSUL UNIASSELVI	2 anos
Professor 5	27	Licenciatura Música	2013	UFMS	1 ano
Professor 6	33	Licenciatura Música	2012	UFMS	2 anos

Quadro 2 – Formação Universitária

Fonte: próprio autor

Todos os professores investigados têm nível superior na área de Artes e são formados depois da Lei 11.645/2008. Na entrevista, ao perguntar como as questões indígenas foram discutidas na graduação, todos responderam que não houve uma discussão específica, como afirma o professor 2: *“teve uma disciplina sobre cultura brasileira, mas não foi nada aprofundado. Não só a questão indígena, mas como as outras culturas que foram discutidas na disciplina, como dos afro brasileiros, foi tudo muito superficial. Hoje, ao fazer um planejamento para meus alunos, procuro estudar e pesquisar para poder discutir com eles”*. Segundo Josso (2002, p. 29),

Recordações e referências são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. Significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A escrita da narrativa nasce, inicialmente, de questionamentos dos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um.

Nesse sentido, as experiências ou a falta de conhecimento ganha sentido quando o sujeito se transforma e aprende a partir de suas próprias marcas sócio-histórica.

Professor	Formação Universitária	Primeira opção pela licenciatura	Primeira opção de curso universitário
Professor 1	Licenciatura Teatro	Sim	
Professor 2	Licenciatura Artes Visuais	Não	Arquitetura Design de moda
Professor 3	Licenciatura Artes Visuais	Não	Contabilidade Matemática
Professor 4	1ª Administração de Empresas 2ª Licenciatura Artes Visuais	Sim	
Professor 5	Licenciatura Música	Sim	
Professor 6	Licenciatura Música	Sim	

Quadro 3 – Escolha pela Licenciatura

Fonte: próprio autor

Ao discutir com os professores sobre o que os teria motivado a se tornarem professores, diversas foram as respostas e, como ressalta Souza e Mignot (2008, p. 7),

As biografias educativas também propiciam adentrar, através do texto narrativo, nas representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida, possibilita entender os sujeitos e os seus sentidos e situações do/no contexto escolar.

Nesse sentido, o Professor 1 descreve: *sempre gostei de ensinar coisas novas às outras pessoas. Quando fui cursar Teatro, pensei na Licenciatura como possibilidade a mais de trabalho.* Já o Professor 2 relata que *ao entrar na faculdade e iniciar as propostas práticas juntamente com os conhecimentos teóricos da metodologia em Artes, me motivei a ensinar e compartilhar.* O Professor 3 ressaltou que: *o motivo de escolher Artes Visuais foi por gostar de obra de Artes e já ter trabalhado em uma galeria de Artes. Tenho o conhecimento de alguns artistas regionais, posso também passar meu conhecimento.* O Professor 4 comentou sobre a recompensa de poder ensinar uma profissão *que expressa a alma do ser humano. Sempre achei a profissão de professor a mais bonita, fui incentivado pela minha mãe e minha sogra a trabalhar com isso.* Já o Professor 5 relatou que: *o que me motivou foi a possibilidade que o curso ofereceu, já que habilitação foi em licenciatura e não bacharelado. Minha intenção inicial foi o desenvolvimento como instrumentista.* E o Professor 6: *na verdade, assumi essa vocação depois de ter passado e não ter realizado os cursos de processamento de dados, direito, publicidade e propaganda, etc. Esta situação decorre do receio e das expectativas ruins que a sociedade tem com a profissão relacionado a música.*

Professor	Formação Universitária	Você teve disciplina que discutiu as questões indígenas?	Quais? Como?
Professor 1	Licenciatura Teatro	Não	Tivemos fundamentos do teatro, algo relacionado a ritos, mas nada específico.
Professor 2	Licenciatura Artes Visuais	Não	Tive a disciplina cultura brasileira (anual), porém não foi um estudo aprofundado.
Professor 3	Licenciatura Artes Visuais	Não	Cultura brasileira, mas não tendo o aprofundamento no assunto.
Professor 4	1ª Administração de Empresas 2ª Licenciatura Artes Visuais	Não	
Professor 5	Licenciatura Música	Sim	Tive a disciplina de cultura popular, que abordava a cultura sul-mato-grossense e, bem vagamente, a história indígena do estado.
Professor 6	Licenciatura Música	Não	Em minha área não tem espaço para a música indígena, pois a predominância do curso é a música europeia.

Quadro 4 – Na sua formação inicial, você teve disciplinas que abordaram a cultura e a história dos povos indígenas?

Fonte: próprio autor

Como aparece no quadro, nem todos os professores tiveram espaço para aprofundar, discutir e refletir sobre as temáticas indígenas, mesmo onde houve a discussão, essa foi insuficiente para dar condições de formação ao professor.

Professor	Tem Pós-Graduação	Qual?	Discutiu as questões indígenas
Professor 1	Sim	Técnica Klaus Vianna	Não
Professor 2	Sim	Artes Visuais: cultura e criação	Não
Professor 3	Sim	Arte e Educação	Não
Professor 4	Sim	Gestão Escolar	Não
Professor 5	Em andamento	Educação, Pobreza e Desigualdade Social	Até o momento não
Professor 6	Em andamento	Educação, Pobreza e Desigualdade Social	Até o momento não

Quadro 5 – Você tem pós-graduação?

Fonte: próprio autor

Todos os professores investigados têm ou estão cursando uma pós-graduação, mas em nenhuma delas discutem-se as questões dos povos indígenas.

Professor	Participou de algum seminário / encontro / congresso / palestra que discutiu as questões indígenas?
Professor 1	Não
Professor 2	Não
Professor 3	Não
Professor 4	Não
Professor 5	Não
Professor 6	Não

Quadro 6 – Você participou de algum seminário/encontro que discute as problemáticas indígenas?

Fonte: próprio autor

De todos os professores de Arte investigados, nenhum deles participou de seminário, encontro, congresso, palestra que tivessem as questões indígenas como foco.

Professor	Participou de alguma formação mediada pela Secretaria de Educação do município de Campo Grande, MS, sobre as culturas dos povos indígenas?
Professor 1	Não
Professor 2	Sim, Direito à Diversidade, em 2014
Professor 3	Não
Professor 4	Não
Professor 5	Não
Professor 6	Não

Quadro 7 – Participou de alguma formação mediada pela Secretaria de Educação do município de Campo Grande, MS, sobre as culturas dos povos indígenas?

Fonte: próprio autor

Apenas uma professora participou de uma formação oferecida pela Secretaria de Educação do município de Campo Grande, MS, no entanto não era uma formação direcionada ao professor, e sim ao grupo gestor.

Professor	Sim ou não
Professor 1	Não
Professor 2	Não
Professor 3	Não
Professor 4	Não
Professor 5	Não
Professor 6	Não

Quadro 8 – A sua escola mediou alguma discussão sobre a cultura dos povos indígenas?

Fonte: próprio autor

Como os professores relataram na escola também não houve espaço de formação específica para discutir as temáticas indígenas com os professores.

Professor	Sim ou não. Quais?
Professor 1	Sim, no momento do planejamento.
Professor 2	Sim, na Hora do Trabalho Pedagógico Articulado (HTPA) foi solicitado que trabalhássemos com os alunos as questões dos povos indígenas.
Professor 3	Sim, no planejamento semanal, mas não houve discussão sobre os conteúdos.
Professor 4	Sim, mas ainda falta estudarmos e aprofundar esse assunto para não reproduzir as verdades que foram construídas sobre esse povo durante a história do Brasil.
Professor 5	Sim, foi solicitado que abordássemos as questões indígenas com os alunos.
Professor 6	Sim, a coordenadora solicitou que se trabalhassem as questões indígenas, depois que ela corrigiu o planejamento sugeriu algumas leituras, o que ajudou no aprofundamento do tema.

Quadro 9 – Em algum momento no contexto escolar houve alguma discussão sobre a cultura dos povos indígenas?

Fonte: Próprio autor

Como os professores ressaltaram, foi solicitado que se discutissem com os alunos as culturas dos povos indígenas, no entanto não foi discutido se os professores teriam conhecimento para mediar essas questões.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi o de analisar a formação inicial, continuada e a história de vida relacionada às questões dos povos indígenas dos professores lotados na Escola Municipal de tempo integral do município de Campo Grande, MS. A questão chave que procuramos responder está relacionada com a aplicação da Lei 11.645/2008, o que nos leva a questionar: como os professores estão discutindo essas questões com seus alunos? A formação inicial desse professor deu-lhe condições para realizar essa reflexão? A formação continuada tem discutido as temáticas indígenas? A escola tem sido palco para essas discussões com seus professores?

A partir das análises que fizemos com base nos dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas, podemos responder afirmativamente que as questões dos povos indígenas ainda precisam ser discutidas. É necessário pensar espaços para essa reflexão, como formações continuadas, palestras, fórum, encontros, disciplinas nos cursos de licenciaturas, curso de especialização.

Os professores entrevistados foram formados depois da Lei 11.645/2008 e, mesmo assim, na formação desses professores, não houve espaço para debater a cultura e história dos povos indígenas.

Nesse sentido, acreditamos que, para a Lei 11.645/2008 ser colocada em prática, é preciso repensar a formação inicial, criar formações continuadas que discutam essas questões e ainda organizar na escola, em parceria com as universidades, espaços de diálogo e de reflexão para os professores; caso contrário, de nada adiantará a execução da Lei sem antes realizar com os professores essa formação. Os professores serão apenas reprodutores de uma história mal relatada, de livros didáticos com conceitos equivocados, de uma visão reducionista da cultura desses povos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais - pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A et al. Aprendizagem do adulto professor. In: PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Org.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. História de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008.

BRASIL. *Lei 11.645*, de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Senado, 2008.

_____. *Lei 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira". Brasília: Senado, 2003.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996.

GRUPIONI, Luis D. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 186, p. 409-437, maio/ago. 1996.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SANTOS FILHO, J. Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, Clementino de Souza. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

