

VISUALIDADES ÉTNICAS: AS CULTURAS INDÍGENAS NA SALA DE AULA

JUSTIFICATIVA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais contêm propostas educacionais que enfatizam a diversidade cultural. Igualmente, a Lei Federal n. 11.645/2008 prescreve como obrigatória a inclusão do estudo e da valorização da cultura indígena no currículo escolar oficial de todos os níveis educacionais. Todas as disciplinas, sobretudo arte-educação,² literatura e história, devem incorporar a contribuição dos indígenas à cultura brasileira. Mas uma questão desafia o professor de artes visuais: como trabalhar com saberes e fazeres indígenas que, mesmo tão próximos e tão nossos, são pouco reconhecidos no meio acadêmico? A questão desafia porque faz se confrontarem as esferas do ensino de arte moderno e pós-moderno.

Os sistemas de valores associados com a modernidade (centralidade, unidade e homogeneidade) são contestados pelas características associadas à pós-modernidade (descentralidade, multiplicidade e heterogeneidade) (EFLAND, 1988, p. 8). No início dos anos 1980, a Proposta Triangular pôs em questão os valores alinháveis à modernidade no Brasil, sustentada em três vertentes: leitura da obra de arte (o ver), fazer

¹ É graduada em Educação Artística/Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mestre em Educação e doutoranda em História pela UFU. Atualmente é professora assistente do curso de Artes Visuais da UFU com experiência na área de Educação, enfatizando métodos e técnicas de ensino de arte e a articulação deste ensino com culturas rurais, indígenas e de fronteira.

² Educação artística é nomenclatura que a Lei n. 5.692/71 impôs. Arte-educação é nomenclatura assumida e comumente usada por associações, núcleos de arte-educadores e pela Federação dos Arte-Educadores do Brasil. Ensino de arte é nomenclatura usada após as discussões para elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (MACEDO, 2003).

artístico (o fazer) e informação histórica (o contextualizar). Tal proposta considera o ensino de arte não só como expressão, mas também como conhecimento e cultura (BARBOSA, 1998). A Proposta Triangular abriu as portas da sala de aula para as imagens, que desde então passaram a ter papel fundamental nas práticas do ensino de arte porque, através delas, pode-se chegar à análise estética e histórica.

Conforme tendência nacional, desde 1995 as imagens visuais, sobretudo as reconhecidas pela academia como obras de arte – em geral, coerentes com padrões da modernidade e contendo forte carga erudita –, têm sido adotadas em demasia pelos professores do ensino fundamental e básico em Uberlândia (MG) como referência para que, ao serem analisadas, desencadeassem processos criativos nos alunos (SÁ, 2007). De fato, um número maior de signos configuracionais deve ter sido apropriado, mas só os da cultura dominante. Promoveu-se um “arquivamento maior de esquemas ou programas (WILSON; WILSON, 1997) empregados no ato criativo pelos alunos. Mas isso não quer dizer que houve avanço nos estudos culturais apontados pela Proposta Triangular; antes, reforçaram-se os códigos eruditos, em especial os modernos (SÁ, 2007).

Na transição em curso entre o ensino de arte moderno e o pós-moderno, permanece uma não sintonia entre discurso teórico da licenciatura – arte como algo além de movimentos artísticos, como conhecimento e como cultura – e outras disciplinas teóricas e práticas das licenciaturas em artes visuais. Sobre aquilo que a academia considera obras de arte – ou produção de grandes artistas – há uma iconografia vasta e uma literatura específica, amplamente difundidas; mas não há de produções estéticas não correspondentes aos padrões legitimados, daí o anonimato destas. Como consequência, as imagens e o discurso adotados em sala de aula por licenciados não representam a pluralidade cultural proposta no ensino de arte pós-moderno (SÁ, 2007). Essa realidade requer repensar as estratégias para atravessar o abismo entre a escrita das leis e a realidade: que conceitos de cultura e arte devem se tornar referências à prática docente? Como as políticas públicas tratam das culturas indígenas no ensino das artes visuais? Qual é o discurso que sustenta os poderes-saberes³ expressos por essas políticas públicas? Como tudo isso se reflete na escola?⁴

Para que, em sua aplicação, a lei não fortaleça preconceitos nem estereótipos, o projeto “Visualidades étnicas: as culturas indígenas na escola”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Pibid/Capes), pretende responder às questões levantadas mediante pesquisas teóricas e oficinas práticas. Tais ações buscam criar condições para que licenciandos em artes visuais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) possam identificar e difundir a arte indígena como manifestação viva e atual, assim como incluir na prática docente valores estéticos até então ocultos ou considerados no ensino formal.

OBJETIVOS

GERAL

- Contribuir para a formação de alunos de licenciatura em artes visuais e para escolas de ensino fundamental e médio tendo em vista o cumprimento da Lei n. 11.645/08, que prescreve a obrigatoriedade de incluir o estudo e a valorização da cultura indígena no currículo oficial da rede de ensino.

Ensinso das artes visuais é o termo que não só define mais precisamente a contemporaneidade, porque supõe a inserção de várias mídias na arte – logo, também no ensino de arte –, mas também traduz com mais precisão a proposta aqui descrita. Como se vê, educação artística, arte-educação, ensino de arte e artes visuais não são sinônimos; antes, refletem mudanças no ensino de arte através da história.

3 O saber intelectual não paira acima nem fora das lutas e relações de poder, diferentemente do que pensam alguns ao se referirem às artes, sobretudo. Artistas e/ou professores de arte cumprem um papel nessas relações, pois, qualquer que seja a linha filosófica e política que reja nossas ações, estas compõem os “poderes-saberes” designados por Foucault (SA, 2010).

4 Herdados dos colonizadores, os sentimentos decorrentes do surgimento das duas ideologias concorrentes na época da colonização – a “recusa do estranho” e a “fascinação pelo estranho” –, apontados por François Laplantine (2003, p. 25-37), podem se refletir nas nossas abordagens em sala de aula.

ESPECÍFICOS

- Favorecer o exercício do olhar dos licenciandos mediante o estímulo ao reconhecimento da cultura em geral, e da cultura indígena em particular, e à transformação do Laboratório da Licenciatura em Artes Visuais (LLAV) num espaço não só de reflexão, valorização e respeito às diferenças, mas também de criação de metodologias plurais e técnicas artísticas que estimulem docentes e licenciandos a produzir materiais didáticos com base em suas pesquisas e poéticas.
- Proporcionar uma relação permanente entre licenciatura em artes visuais, escolas e museus universitários (Museu do Índio e Museu Universitário de Arte/MuNA) e incorporar membros da comunidade e organizações não governamentais (ONGs) para ajudar a formar licenciandos trazendo perspectivas não só de continuidade de saberes, mas também de sua produção e circulação.
- Incentivar a elaboração e realização de projetos úteis ao diálogo intercultural, aproximando produções visuais contemporâneas dos índios com as dos não índios e rompendo barreiras não só entre culturas, entre ensino, pesquisa e extensão, mas também entre as instituições envolvidas.

CONTEXTO EM QUE O TRABALHO ESTÁ INSERIDO

O trabalho se insere no Pibid e se vincula à licenciatura em artes visuais da UFU sob coordenação da professora Raquel Salimeno. As atividades começaram no segundo semestre de 2011, na Escola Estadual Bueno Brandão (EEBB), e contam com supervisão do professor de artes visuais Marcelo M. Ponchio. A escola localiza-se na região central da cidade de Uberlândia e recebe discentes do 5º ao 9º ano e do colegial; nos três turnos, 1.400 alunos a frequentam, incluindo jovens da região central e dos bairros, mesmo dos mais periféricos.

A Escola Municipal Professor Oswaldo Vieira Gonçalves (EMPOVG) participa do projeto desde o primeiro semestre de 2012. Também nesse caso a coordenação está a cargo da professora Raquel Salimeno, enquanto a supervisão cabe à professora de artes visuais Teresa Cristina M. da Silveira. Localizada no bairro Custódio Pereira, a escola recebe alunos do ensino fundamental – do 1º ao 9º ano – nos turnos matutino e vespertino, além de discentes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Apta a atender 1.313 discentes em três turnos de funcionamento, a EMPOVG prioriza residentes nesse bairro e nas imediações.⁵

CONTEÚDOS CURRICULARES ABORDADOS E FORMAS DE TRATAMENTO DIDÁTICO

Os dois grupos atuantes nessas escolas abordam praticamente os mesmos conteúdos. Mas cabe aos dois professores supervisores a adequação das atividades propostas às suas respectivas escolas tendo em vista as potencialidades dos alunos e dos professores supervisores.

⁵ Nessas escolas, participaram do Pibid – Artes Visuais os seguintes licenciandos: Anatan Oliveira, Alexis F. Silva, Brian Santos, Carla J. Silva, Felipe Menegheti, Gabriela Ferreira, Gloria M. Silva, Hellen C. Silva, Igor Rodrigues, Katlyn Curt, Karen Fidelis, Lauana Gaspar, Ligia M. Alves, Lorena Dias, Luana Oliveira, Marta Prata, Marlon H. de Souza, Paulo Lana, Paulo Gonçalves, Renata Lima, Reyla Vilela, Simone Guarato. As ações acontecem colaborativamente entre as duas escolas.

A ARTE INDÍGENA NAS ESCOLAS NÃO INDÍGENAS

- As políticas públicas, as culturas indígenas e o ensino das artes visuais.
- A diversidade dos indígenas brasileiros – a cultura material karajá, kadiwéu, kaiapó e asurini.
- A criação de materiais didáticos e a produção de trabalhos científicos.

A execução do projeto nas escolas começa com a leitura e o posterior esclarecimento de dúvidas sobre as propostas pela coordenadora. Depois, os licenciandos se dedicam à observação participante: do espaço físico e dos ambientes de ensino aprendizagem, dos recursos humanos, do projeto pedagógico e do projeto de arte-educação, dentre outros. Cada grupo observa na escola onde atua. Procura-se compreender que visão os alunos de ambas as escolas têm de si e do outro – leia-se indígenas brasileiros. O reconhecimento das potencialidades e necessidades da comunidade escolar representa o reconhecimento indireto das potencialidades e necessidades de uma parcela significativa da comunidade envolvente. Procura-se aliar a poética pessoal dos licenciandos à temática indígena e à capacidade dos discentes das duas escolas. A partir daí, os projetos começam a ser elaborados.

Na EEBB, supervisor e licenciandos aplicaram um questionário aos jovens e estimularam a criação de gibis para compreender a visão que aquele público tem dos índios brasileiros. Na EMPOVG, esse levantamento foi realizado por meio de rodas de conversa entre alunos (crianças) da escola, a supervisora e os licenciandos. Ao mesmo tempo, os licenciandos fazem um levantamento bibliográfico sobre a temática indígena – seguindo indicação de textos feita pela coordenadora ⁶ – e fichas de leitura. Os autores lidos embasaram a produção de textos acadêmicos entre os licenciandos e a elaboração e redação dos planos de suas aulas. Licenciandos e supervisores são estimulados a buscar na internet atualidades sobre os indígenas e a se envolver em discussões e mobilizações que julguem pertinentes.

A princípio, textos e documentários resultantes eram publicados em um *blog* (<<http://www.visualidadesetnicas.blogspot.com>>), que foi substituído por um grupo fechado no *website* de relacionamentos *Facebook* como espaço para publicar. Isso deu uma nova dinâmica ao projeto: além de postarmos notícias e pesquisas recentes, disponibilizar vídeos e divulgar ações, nossas reuniões passaram a ser também virtuais – isto é, *online*. Nessa fase, os licenciandos participam de palestras e encontros sobre o tema. Tal dinâmica permeia o desenrolar do projeto e estimula os licenciandos a apresentarem seus trabalhos em eventos científicos. Com a colaboração do professor supervisor, procuram adequar o projeto à realidade que se apresenta à observação participativa.

Durante a observação na EEBB, os licenciandos se envolveram com a feira cultural e a elaboração de jornal mural. Assim, alunos e professores puderam se atualizar sobre a temática do projeto. Depois de muita negociação, recuperou-se uma sala, onde o professor de arte pode, então, apropriadamente desenvolver seus trabalhos. O professor supervisor e a coordenadora criam o primeiro *kit* de material didático – *Carimbos indígenas* – e pedem aos licenciandos que produzam textos apresentando as etnias envolvidas – karajá e kadiwéu.

Também na EMPOVG os licenciandos já participam de atividades escolares colaborando com a professora supervisora na preparação de materiais para suas aulas. Começam com máscaras indígenas, depois confeccionam pranchas (material didático) com desenhos resultantes de pesquisas anteriores disponibilizados pelo Museu do Índio da UFU e complementados pela coordenadora do projeto com grafismos de outras etnias. Ao mesmo tempo, são elaborados projetos de intervenção na escola.

⁶ Ficou a cargo dos alunos a escolha de um dos textos sugeridos: RIBEIRO, Darcy. *Kadiwéu: ensaios etnológicos sobre o saber, o azar e a beleza*. Petrópolis: Vozes, 1980; VIDAL, Lux. *Grafismo indígena: estudo da antropologia estética*. São Paulo: Edusp, 1992.

Assim, a ocupação nas duas escolas de um espaço digno pelo professor supervisor e licenciandos e, depois, pelos alunos das escolas ocorre gradativamente, pois implica negociar com esferas superiores. Os licenciandos passam a entender a escola como organismo complexo cuja existência supõe relações de poder. Nessa fase, começa o processo de revitalização do LLAV, da UFU, no *campus* Santa Mônica, Uberlândia.

OS MUSEUS, A COMUNIDADE, AS ONGS E AS ALDEIAS COMO FONTES DE CONHECIMENTO

Os licenciandos fazem visitas técnicas a museus e galerias a fim de ampliar seu repertório imagético. Outros membros aos poucos se inserem no grupo como colaboradores: Lídia Meireles, coordenadora do Museu do Índio, proferiu palestras e mediou visitas a esse museu; Ramona Ávalo, indígena da etnia kaiowá, não aldeada e moradora de Uberlândia, ajudou nas rodas de conversa no LLAV, além de visitar escolas para falar de seu conhecimento sobre plantio e uso de ervas medicinais. João Augusto Neves, licenciando e bacharel em História, e Roberto Camargos, doutorando em História, são membros da coordenação do Coletivo (RE)Ação, que desenvolve projetos na ONG Ação Moradia, e atuam na Centelha Filmes; ambos, com dois licenciandos, filmaram a visita técnica que fizemos às aldeias do Mato Grosso do Sul. Essas incorporações contribuíram para a formação dos licenciandos e trouxeram perspectivas de continuidade, produção e circulação de conhecimento; também demonstram que o projeto, ao mesmo tempo em que encerra suas atividades em junho de 2013, sob coordenação da professora Raquel Salimeno, conforme o planejado, abre-se a desdobramentos, sobretudo relativos ao contato recente com os kaiowá aldeados.

A ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DE PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

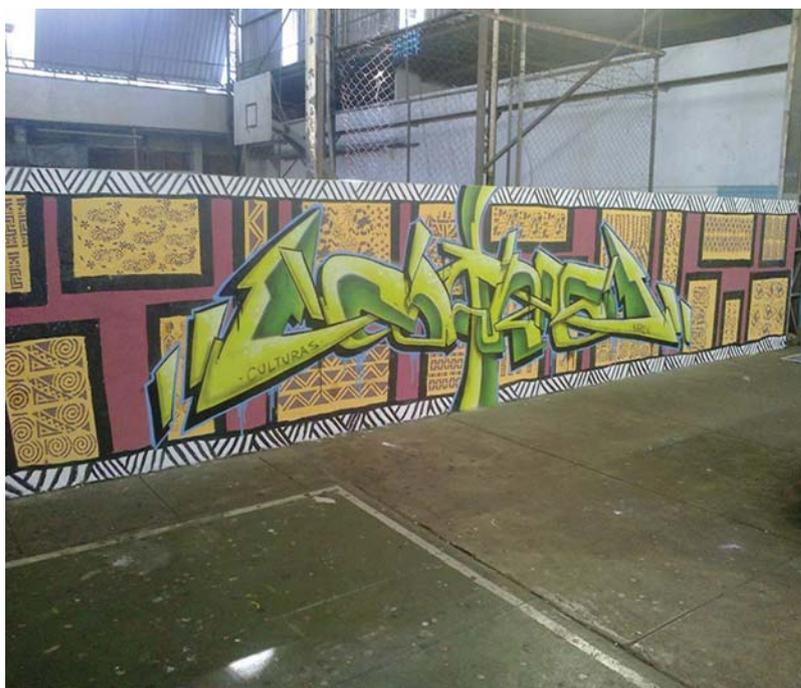
A poética pessoal e as pesquisas dos licenciandos foram transportadas aos seus projetos de ensino, resultando em oficinas experimentais que aproximaram as produções estéticas contemporâneas dos índios com as dos não índios. Essa experiência atinge o coletivo partindo das potencialidades individuais dos alunos. Aqueles que têm potencial para a história e a crítica de arte – ou para a história e a crítica da educação em arte – puderam elaborar textos; outros se dedicaram a oficinas que enfatizaram técnicas e processos criativos em arte. Houve várias delas para públicos distintos em locais diferentes. A seguir, algumas imagens dão uma medida dos grafites produzidos nas quadras da EEBB e EMPOVG, no muro da Escola Municipal Jardim das Palmeiras (EMJP) e, por fim, em um cruzamento de ruas. Com base em referenciais imagéticos indígenas, houve uma humanização visual desses espaços.

Não há dúvida da centralidade de supervisores e licenciandos nesses trabalhos, que refletem suas pesquisas e seu domínio técnico. Os grafites feitos por licenciandos e alunos da escola sob a supervisão do professor Marcelo Ponchio partiram de grafismos indígenas na pintura corporal, em especial das etnias karajá e kadiwéu.⁷ Para realizar o grafismo figurativo dos kaiapó no cruzamento da cidade em protesto contra a construção da usina de Belo Monte, a licencianda Karen Fidelis parte para uma pesquisa pessoal. Na EMJP, num projeto extensionista, o grafite se apresenta como releitura da obra *Abaporu*, de Tarsila do Amaral. No primeiro caso, o grupo explorou a técnica do estêncil trazida pela aluna grafiteira; no segundo, esta mostra ter sido mais influenciada pelos muralistas que pelos grafiteiros; o terceiro caso evidencia a influência da academia no trabalho: o *Abaporu* é obra reconhecida nos circuitos oficiais. Os desenhos do muro da EMPOVG partiram dos trançados das cestarias indígenas. A

⁷ Marcelo Ponchio pesquisa os grafismos dessas duas etnias desde quando era graduando e os incorpora à sua produção plástica e pedagógica.

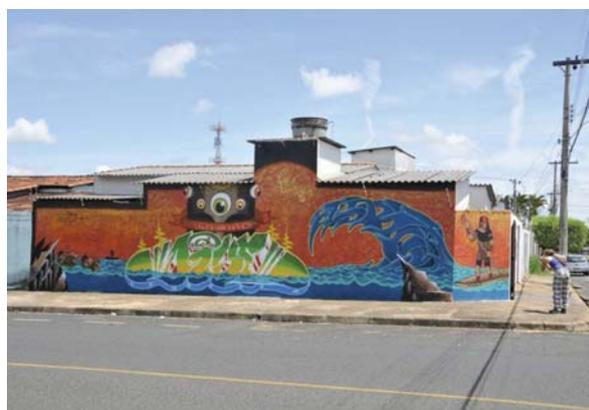
professora supervisora já havia trabalhado os trançados em papel com seus alunos e os licenciandos. Associa-se o desenho do muro feito de tijolos sobrepostos com o desenho de um trançado e ali se coloca cor. A participação dos alunos se mostra quando chegamos perto do muro: os trançados que fizeram em sala de aula são pregados nos tijolos e depois impermeabilizados com resina. Chamada de “lambe-lambe”, essa é outra técnica dos grafiteiros.

As fotografias permitem perceber a rede de relações impregnada nos muros grafitados.



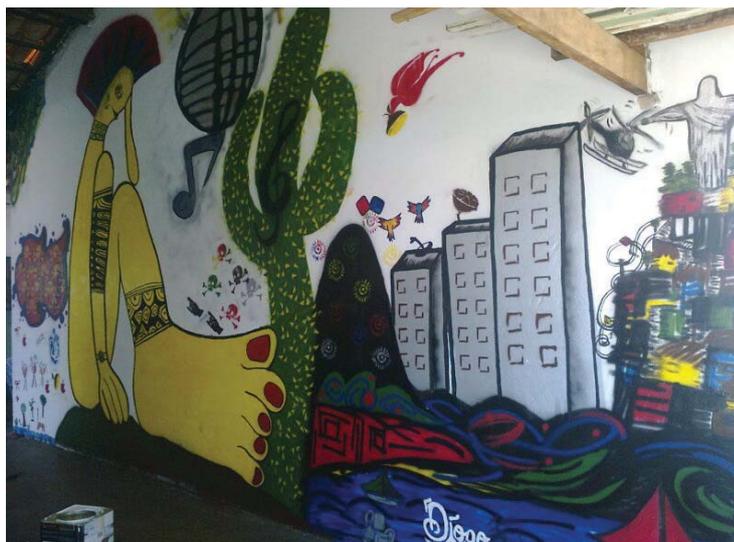
Grafite com motivos da cultura material das etnias kadiwéu e karajá feito na quadra da EEBB pelos licenciandos bolsistas do projeto “Visualidades étnicas: as culturas indígenas na escola” e por alunos da escola sob supervisão do professor Marcelo Ponchio e coordenação da professora Raquel Salimeno

Fonte: Acervo de Marcelo Ponchio, Karen Fidelis, Carla Jaqueline Silva, 2012.



Grafite com motivos da pintura corporal dos kaiapó realizado pela licencianda Karen Fidelis em conjunto com grafiteiros independentes de Uberlândia; o grafite compõe uma pesquisa sobre essa etnia que Karen desenvolve como extensão do projeto “Visualidades étnicas: as culturas indígenas na escola”, que acontece na EEBB.

Fonte: Acervo de Diogo Benicio, 2012.



Grafite feito pela licencianda Karen Fidelis e por alunos da EMJP como extensão do projeto "Visualidades étnicas: as culturas indígenas na escola", vinculado ao Pibid-Artes Visuais/CAPES e que acontece na EEBB; a extensão incluiu aulas teóricas e oficinas práticas, ministradas pelo professor Marcelo Ponchio e por Karen
Fonte: Acervo de Karen Fidelis, 2012.



Grafite realizado pelos licenciandos bolsistas do projeto "Visualidades étnicas: as culturas indígenas na escola" e por alunos da EMPOVG, supervisionados pela professora Tereza Cristina M. da Silveira
Fonte: Acervo de Tereza Cristina M. da Silveira, 2013.

Graças a uma parceria entre Pibid/UFU Educação Popular com ênfase em Educação no Campo, o projeto foi além do previsto: possibilitou fazer trabalhos de campo em aldeias indígenas do Mato Grosso do Sul. Da organização de atividades com os coordenadores participaram líderes indígenas que decidiram a forma de visitar as aldeias. Tal possibilidade deu outra perspectiva ao projeto, porque estimulou ainda mais os licenciandos, os supervisores e a coordenação. O contato com aldeias e culturas diferentes é um privilégio para todos nós que estamos em processo de formação. Concretiza algo que víamos como improvável: adentrar um lugar antes visitado só por antropólogos ou pesquisadores de grau acadêmico elevado. Interagimos não só com líderes, mas também com professores, homens e mulheres, adultos e anciãos, jovens e crianças indígenas.⁸ Retornamos dessa experiência com um novo olhar e com sensibilidade ampliada: conscientes da importância de lutarmos pelo respeito às diferenças e pela preservação da humanidade básica de cada um de nós; cientes de que, se temos limites, também temos um campo fértil e abrangente: a educação. Essa possibilidade está no espaço de jovens em formação inicial: de futuros professores de Arte que frequentam o curso de Artes Visuais da UFU.⁹



Momento de confraternização entre líderes e criança indígenas, coordenadores dos Pibids, licenciandos e supervisores vinculados aos projetos durante visita a aldeias bororó, guarani e kaiowá, em Dourados, MS — abril de 2013.

Fonte: Acervo de Carla Jaqueline da Silva, 2013.



Abraço de despedida entre Alda da Silva, líder indígena kaiowá, e Raquel Salimeno, professora coordenadora do projeto "Visualidades étnicas: as culturas indígenas nas escolas".

Fonte: Acervo de Lauana Gaspar, 2013.

8 Ver o vídeo "Terra" em <<http://www.youtube.com/embed/KPxJXhW9Zog?rel=0>>.

9 A Lei n. 11.645/08 resultou da reivindicação de líderes indígenas de todo país todo, para os quais qualquer disciplina, sobretudo arte-educação, literatura e história, deve incorporar como objeto a contribuição dos indígenas à cultura brasileira.

Essas ações mostram que ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis: enfatizar esta não supõe isolar aquelas, e vice-versa. Experimentações e reflexões no LLAV avançam para a escola, para projetos extensionistas ou de pesquisa. Se esta pode se valer daqueles como tema de estudo, tais projetos podem oferecer suporte a propostas educacionais. Os procedimentos metodológicos são abertos: o planejamento inicial se redesenha conforme as necessidades e potencialidades do grupo.

COMENTÁRIOS SOBRE AS INOVAÇÕES IMPLEMENTADAS

Ao nos preocuparmos com a formação docente, dedicamo-nos também a contribuir para o diálogo intercultural entre as produções estéticas contemporâneas dos índios com as dos não índios e, assim, romper, pelas visualidades, as barreiras entre as culturas indígenas e não indígenas e as barreiras eventuais entre as instituições envolvidas. O diálogo implica procedimentos metodológicos plurais – redesenháveis segundo as necessidades e potencialidades dos indivíduos e do grupo –, que apontam uma forma de avaliação tendente à “avaliação autêntica” (BOUGHTON, 2005, p. 383). Esse pensamento subjaz à criação de materiais didáticos à luz da poética e das pesquisas de licenciandos, dos supervisores e da coordenação. Estabeleceu-se uma relação entre teorias, prática em sala de aula e mundo do trabalho e suas implicações. Também se comprovou na *práxis* como as questões da estética se relacionam com outras demandas mais amplas e complexas, avançando para as questões éticas.

O projeto focado em certas culturas indígenas pode abranger outras. No mundo contemporâneo, a cada dia está mais difícil manter a distinção entre sociedades somente pelo viés do relativismo devido à mobilidade populacional decorrente, sobretudo, do aumento da desigualdade social – e da invasão territorial como no caso de indígenas. As culturas são dinâmicas, e seu dinamismo se intensifica com o avanço dos meios de comunicação e com o mundo virtual, que derrubam barreiras territoriais e geográficas cada vez mais. Por exemplo, o uso planejado do *Facebook* em um grupo fechado como instrumento pedagógico abrigou pessoas com interesses comuns em um território virtual, e não geográfico. Como coordenadora, adotei a cautela: não fui mediadora que se situa acima, abaixo ou ao lado: mantive-me junto; não fui reguladora, pois esse instrumento permite perceber a presença virtual dos participantes do grupo. As relações entre os membros se intensificaram: ora foram abertas ao grupo, ora foram particulares mediante mensagens. Mantivemos encontros presenciais e incorporamos os virtuais. Juntos, resolvemos problemas, tomamos decisões. Aprendemos todos uns com os outros.

Esses tempos em que a realidade se projeta à frente das teorias são tempos de culturas de fronteira que criam subjetividades de fronteira. Refletidas em todas as práticas culturais cotidianas, inclusive na arte e em seu ensino, tais subjetividades geram visualidades de fronteira, que pedem novas formas de lê-las. Eis o ponto mais inovador deste projeto. Para ampliarmos os conceitos de cultura e arte, deslocamo-nos da centralidade à descentralidade, da unidade à multiplicidade, da homogeneidade à heterogeneidade.

Se não cabem mais aqui as leituras com base no relativismo cultural ou só as leituras fundadas no formalismo ou na semiótica, onde estará a chave que abre essa porta tão cheia de surpresas e inseguranças? Como lidar com a arte indígena desconsiderando-se os conflitos sérios que envolvem esses povos sem pensar nos direitos humanos? Como não cair numa luta ineficaz pelos direitos humanos baseada em canibalização ou mimetismo cultural? Boaventura Santos (2003, p. 438-461), ao tratar dos direitos

humanos como roteiro emancipatório, deslocou nosso pensamento estético para o pensamento ético, esclarecendo-nos que não é o relativismo que torna a prática de uma cultura compreensível e inteligível noutra, mas sim a tradução “hermenêutica diatópica” (SANTOS, 2003, p. 429-458).

Caso se possa considerar academicamente inovadora a sustentação dos licenciandos em seu processo de identificar e difundir a arte indígena como manifestação viva e atual (assim como para que incluam em sua prática docente valores estéticos até então ocultos ou desconsiderados no ensino formal) via pesquisas teóricas e oficinas práticas, então, mais inovador seria apontar como isso pode ser feito. Essa possibilidade direcionaria com mais segurança nossa trajetória entre um “estado de ignorância designado por colonialismo e um estado de saber designado por solidariedade” (SANTOS, 2003).

AValiação DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Para avaliar o processo de aprendizagem dos licenciandos atuantes nesse projeto – que apresenta propósitos variados –, convém pensar numa avaliação que tenha formas distintas de análise e discuta formas diversas de produção de conhecimento. A estratégia de avaliação mais coerente com o projeto aqui referido é a “avaliação autêntica”, que “[...] rejeita o teste em favor de procedimentos que requerem do aluno comprometimento em projetos complexos, desafiadores, que reflitam situações de vida real e que sejam de longo prazo” (BOUGHTON, 2005, p. 30). A justificativa do projeto sugere que o tipo de conhecimento a ser produzido procura enfatizar menos o conhecimento-regulação – mensurável por julgamentos globais que podem produzir índice maior de concordância entre avaliadores –, e mais o conhecimento-emancipação – que implica procedimentos metodológicos plurais, redesenháveis conforme o desdobramento dos indivíduos e do grupo, dentre outras variáveis. Isso aponta uma forma de “avaliação autêntica”: em vez de fazer julgamentos globais, “[...] mapear os caminhos intelectuais dos estudantes — seu pensamento e entendimento” (BOUGHTON, 2005, p. 30).¹⁰ Essa busca se estende ao avaliador, que mapeia seus caminhos intelectuais – seu pensamento e entendimento –, como deixam entrever comentários sobre as inovações implementadas.

Os dados para avaliação provieram de registros de atividades (relatórios, questionários respondidos, textos acadêmicos, fotografia, leitura de imagens, materiais didáticos produzidos, dentre outras fontes materiais); das rodas de conversa entre coordenadora, supervisores e licenciandos; enfim, de atendimentos individuais que aconteceram presencial ou virtualmente (pelo *Facebook*). Outras evidências úteis à avaliação foram as exposições, a apresentação de painéis em eventos científicos, as aulas e oficinas ministradas, os vídeos produzidos e as técnicas artísticas inovadoras. A condução da avaliação se valeu de critérios que supõem estratégias múltiplas; daí usarmos instrumentos mais reflexivos que nos permitem analisar: a capacidade de lidar com públicos variados, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a atuação como multiplicadores, as formas de inserção no *Facebook* (a publicação, a recepção – o curtir –, o comentário e o compartilhamento), a produção plástica/visual realizada em uma reorganização dos arquivos visuais que se enriqueceram com novas referências (padrões indígenas), a elaboração de propostas educativas com base na poética pessoal e a capacidade de fazer circular o que se produz (participar de curadorias, organizar e montar exposições, fazer material de divulgação, por exemplo).

10 Influenciados pelas práticas de seus professores na licenciatura, os futuros professores de arte poderão gerar o conhecimento-regulação – trajetória entre um estado de ignorância designado por caos e um estado de saber designado por ordem – e o conhecimento-emancipação – trajetória entre um estado de ignorância designado por colonialismo e um estado de saber designado por solidariedade, conforme diz Santos (2005). Essas duas formas de conhecimento estão inscritas na matriz da modernidade eurocêntrica, segundo esse autor.

AUTOAVALIAÇÃO (AVALIAÇÃO DE PARES) DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR FORMADOR

FRAGMENTOS DE DEPOIMENTOS DOS LICENCIANDOS

“Antes de entrar para o Pibid, apesar de querer lecionar, tinha muitas dúvidas devido à grande fascinação pelo processo de criação, que é mais ligado ao bacharelado. A convivência na escola com o olhar do ‘pibidiano’ foi fundamental para que me decidisse pela licenciatura.” **(ALEXIS)**

“Familiarizei-me com o ambiente escolar, quebrando expectativas negativas sobre a licenciatura, aprendi como ter liberdade de ensinar com qualidade e muitas estratégias de como lidar com o aluno e as turmas, encerrando medos e ansiedade em dar aulas.” **(KAREN FIDELIS)**

“O Pibid me deu um ânimo para a faculdade e razão para uma maior produção. O contato com outras realidades afetou o modo como eu encaro o mundo e a profissão.” **(PAULO LANA)**

“A viagem às comunidades indígenas me proporcionou uma oportunidade única de conhecer outra realidade e refletir sobre o mundo em que vivo. Tais questões me induziram a ter novas ideias para trabalhos artísticos e até mesmo em meu TCC. As atividades realizadas na escola me proporcionaram um maior contato com o aluno e enriqueceram a minha experiência em licenciatura. Aprendi mais sobre como ser professor, conheci a cultura indígena e sua grande importância e tive ótimas experiências de trabalhos em grupos e novas amizades.” **(FELIPE)**

“O Pibid provocou mudanças positivas em meu processo formativo, escrevo e leio mais, organizando melhor meu tempo. Aprendi sobre assuntos nos quais tinha pouco interesse, como a cultura indígena e os problemas pelos quais esses povos vêm passando, além de me proporcionar uma experiência dentro da escola que acredito que será bem positiva quando eu for atuar profissionalmente.” **(MARLON)**

“O aprendizado está além do que recebemos de informação na universidade, a vivência trás a experiência.” **(LUANA)**

“Amadureci e tenho obtido uma visão crítica sobre educação e formação do professor, pois com minhas idas à escola, e reflexões feitas posteriormente, entendi que um educador vai além do que lhe é solicitado, pois trabalha diretamente com o futuro de uma geração, e por isso não pode se limitar apenas às suas obrigações. Cresci como pessoa ao pesquisar sobre assuntos indígenas, percebendo como é preciosa a cultura desses povos e como podemos resgatá-la para dentro do nosso trabalho.” **(ANATAN)**

FRAGMENTOS DE DEPOIMENTOS DOS SUPERVISORES

“Com o Pibid/UFU Artes Visuais, as aulas tornaram-se mais reflexivas e dinâmicas, e a presença dos licenciandos intensificou as propostas. Os alunos da escola recebem orientações para as pesquisas, a disciplina de

Arte vem atuando em reuniões e apresentando os resultados para a comunidade escolar, sugerindo novas soluções para antigos problemas. O mapeamento da estrutura física despertou o interesse por criar um espaço próprio para as aulas de Arte. Em negociação com a direção, após alguns meses de trabalho, encontramos no antigo refeitório o lugar ideal para a sala de arte, que foi batizada com o nome de um renomado artista plástico de nossa cidade: “Geraldo Queiroz”. **(EEBB - PROFESSOR SUPERVISOR MARCELO PONCHIO)**

“O Pibid tem possibilitado em nossa escola a produção e/ou ampliação de conhecimentos acerca da temática indígena, bem como promovendo estudos, pesquisas e produções plásticas diversas. Com a Observação Pedagógica, compreendemos melhor o ambiente escolar. Realizamos, junto às professoras, um estudo mais aprofundado sobre a temática indígena. Realizamos uma campanha em prol das etnias indígenas do Mato Grosso do Sul, arrecadando roupas, calçados, alimentos não perecíveis e produtos de higiene pessoal, que foram entregues pessoalmente pelos ‘pibidianos’ nas aldeias. Para isso, contamos com a colaboração de toda a comunidade escolar, bem como da população circunvizinha.” **(EMPOVG - PROFESSORA SUPERVISORA TEREZA CRISTINA DA SILVEIRA)**

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae Tavares. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOUGHTON, Doug. Avaliação: da teoria à prática. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais*. Brasília, 1999.
- EFLAND, Arthur D. Arte e cognição: teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna. In: _____. *A compreensão e o prazer da arte*. São Paulo, 1998.
- LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MACEDO, Cesária A. *História do ensino de arte: uma experiência na educação municipal de Uberlândia (1990-2000)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.
- RIBEIRO, Darcy. *Kadiwéu: ensaios etnológicos sobre o saber, o azar e a beleza*. Petrópolis: Vozes, 1980.

SÁ, Raquel M. S. *O ensino da arte na educação municipal de Uberlândia: potencialidades e silenciamentos no campo do multiculturalismo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

_____. Ensino de arte numa visão antropológica e sociológica. In: SÁ, Raquel M. S. (Org.). *Educação, arte e cultura: conceitos e métodos*. Uberlândia: Composer, 2010.

SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VIDAL, Lux. *Grafismo indígena: estudo da antropologia estética*. São Paulo: EDUSP, 1992.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta da fonte de imagens nos desenhos de crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 57-75.

ANEXOS

ANEXO 1

PAINÉIS EM TECIDO: GRAFISMOS INDÍGENAS NA SALA E AULA

Com base nos estudos antropológicos de Darcy Ribeiro (1979) e Lux Vidal (1992), elegemos os padrões dos grafismos das etnias Karajá e Kadiwéu para a realização de uma oficina de arte oferecida aos alunos da Escola Estadual Bueno Brandão (EEBB) e ministrada pelos licenciandos vinculados ao projeto Visualidades Étnicas, que realizou-se no Laboratório de Ensino de Arte do Curso de Artes Visuais da UFU e na EEBB, em novembro de 2011. Os alunos criaram novos grafismos utilizando e se apropriando dos elementos visuais observados as quais posteriormente foram transpostos para uma superfície plana de dimensões maiores, como uma tela, onde trabalharam com pintura, na criação de painéis. Os painéis são de autoria coletiva. Fonte: acervo de Lauana Gaspar, Marcelo Ponchio e Marta Prata Soares, 2012.







ANEXO 2

VISUALIDADES ÉTNICAS EM DOURADOS - MS

Graças a uma parceria feita entre o Pibid/UFU Educação Popular com ênfase em Educação no Campo, foi-se além do previsto – tornou-se possível realizar trabalhos de campo em algumas aldeias indígenas de Dourados (MS), em abril de 2013. Participaram dessa visita os coordenadores, supervisores e licenciandos dos dois Pibids, além dos colaboradores e membros da coordenação do Coletivo (RE)Ação, que desenvolve projetos na ONG Ação Moradia, e atuam na Centelha Filmes. Dessa forma os jovens licenciandos tiveram a oportunidade de comprovar na práxis como as questões da estética estão relacionadas a outras demandas mais amplas e complexas como as questões da ética. Isso trouxe perspectivas não só de continuidade de saberes, mas também de sua produção e circulação. Em decorrência disso, o projeto que encerrou suas atividades em junho de 2013, conforme o planejado, abriu-se a desdobramentos, sobretudo relativos ao contato recente com os kaiowá aldeados. Temos hoje um contato mais próximo com as lideranças indígenas que nos receberam, apontando para possíveis parcerias em um futuro próximo.





ANEXO 3 HUMANIZAÇÃO VISUAL NA ESCOLA ESTADUAL BUENO BRANDÃO

Esse trabalho aproximou as produções visuais contemporâneas dos índios com as dos não índios e aconteceu sob a coordenação da professora Raquel Salimeno e supervisão do professor de Artes Visuais, Marcelo M. Ponchio. Reflete as pesquisas e o domínio técnico do grupo envolvido. As pinturas nos muros que licenciandos e alunos da escola fizeram partiram de grafismos indígenas na pintura corporal, em especial das etnias karajá e kadiwéu. A técnica e padrões gráficos do grafite foram incorporados ao trabalho.

O MURO DA QUADRA

FIGURA 1: Alunos da EEBB e Pibidianos preparam o fundo do muro que será grafitado. Delimitam espaços e desenhavam duas faixas paralelas e horizontais, uma superior e outra inferior com padrões de desenho dos índios karajá.



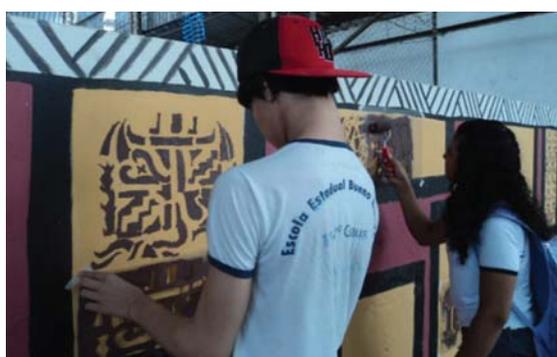
Fonte: Acervo de Marcelo Ponchio, 2012.

FIGURA 2: Os espaços delimitados anteriormente são preenchidos com duas cores, ocre e terra.



Fonte: Acervo de Carla Jaqueline Silva, 2012.

FIGURA 3: Alunos da EEBB pintam grafismos kadiwéu nos espaços delimitados e pintados em ocre, utilizando-se da técnica do estêncil que é uma prática adotada na arte de rua pelos grafiteiros.



Fonte: Acervo de Marta Prata Soares, 2012.

FIGURA 4: A licencianda e pibidiana Carla Jaqueline da Silva realiza um desenho com a técnica do estêncil. Na sua composição repete as formas de um padrão gráfico dos índios karajá.



Fonte: Acervo de Marta Prata Soares, 2012.

FIGURA 5: Renata Lima, licencianda e pibidiana, realiza um desenho com a técnica do estêncil, priorizando o padrão gráfico dos índios karajá.



Fonte: Acervo de Marcelo Ponchio, 2012.

FIGURA 6: Preparação do muro com desenhos dos grafismos karajá e kadwêu sendo realizada pelos alunos da EEBB. A aluna grafiteira Karen Fidelis orienta esse trabalho.



Fonte: Acervo de Marta Prata Soares, 2012.

FIGURA 7: Muro da quadra preparado, pronto para receber a intervenção da aluna grafiteira Karen Fidelis.



Fonte: Acervo de Carla Jaqueline Silva, 2012.

FIGURA 8: A palavra Culturas, escolhida entre os componentes da equipe do projeto “Visualidades étnicas: as culturas indígenas na escola” e alunos da EEBB é desenhada e pintada no muro por Karen Fidelis, que traz para esse trabalho um padrão de letra próprio da arte do grafite.



Fonte: Acervo de Marta Prata Soares, 2012.

FIGURA 9: O grafite no muro da quadra da EEBB finalizado.



Fonte: Acervo de Marcelo Ponchio, 2012.

FIGURA 10: Grupo composto pela representante da Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais e membros do projeto “Visualidades étnicas: as culturas indígenas na escola” (licenciandos do Pibid que atuam na EEBB, supervisor da EEBB e supervisora da EMPVG, coordenadora do Pibid – Artes Visuais) e coordenadora institucional do Pibid – UFU, em cerimônia de apresentação do muro grafitado à comunidade escolar.



Fonte: Acervo de Lauana Gaspar, 2012.

ANEXO 4

PINTURA CORPORAL E MÁSCARAS INDÍGENAS

Desenhos faciais que foram disponibilizados pelo Museu do Índio da UFU e complementados pela coordenadora do projeto com grafismos de outras etnias serviram de referência para que a professora supervisora da Escola Municipal Professor Oswaldo Vieira Gonçalves (EMPOVG), Teresa Cristina M. da Silveira, e os licenciandos vinculados ao Pibid – Artes Visuais criassem seus próprios materiais didáticos. Os alunos fizeram exercícios com esses materiais (pranchas) e confeccionaram máscaras indígenas. Também nessa escola foram desenvolvidas atividades utilizando o kit de material didático — Carimbos indígenas — que foi criado pelo professor supervisor da Escola Estadual Bueno Brandão, professor Marcelo M. Ponchio, e pela coordenadora do projeto, professora Raquel Salimeno.

MÁSCARAS INDÍGENAS, PINTURA FACIAL E USO DE CARIMBOS INDÍGENAS

FIGURA 1: Painel referência para a criação de material didático - A diversidade dos povos indígenas brasileiros - Desenhos faciais de crianças indígenas (Museu do Índio e Raquel Salimeno).



Designers gráfico do painel: Igor Rodrigues e Felipe Menegheti.

FIGURA 2: Confeção de máscara indígena.



Fonte: Acervo de Tereza Cristina M. Silveira, 2013.

FIGURA 3: Aluno experimentando sua máscara.



Fonte: Acervo de Tereza Cristina M. Silveira, 2013.

FIGURA 4: Alunos e suas máscaras.



Fonte: Acervo de Tereza Cristina M. Silveira, 2013.

FIGURA 5: Licencianda do Pibid aplicando pintura facial indígena em aluno da EMPOVG.



Fonte: Acervo de Tereza Cristina M. Silveira, 2013.

FIGURA 6: Exposição de mascaras e pintura facial.



Fonte: Acervo de Tereza Cristina M. Silveira, 2013.

FIGURA 7: Uso dos carimbos indígenas.



Fonte: Acervo de Tereza Cristina M. Silveira, 2013.