

MAYAN MAHARISHI DE FARIA LADEIRA AMÂNCIO



**ENSINO DE ARTES VISUAIS NO CAMPO COMO GARANTIA DE
ACESSO A DIVERSIDADE E À CULTURA INDÍGENA**

Belo Horizonte
2015

MAYAN MAHARISHI DE FARIA LADEIRA AMÂNCIO

**ENSINO DE ARTES VISUAIS NO CAMPO COMO GARANTIA DE
ACESSO A DIVERSIDADE E À CULTURA INDÍGENA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título em Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientadora: Fabiana De Lucca Munaier

BELO HORIZONTE
2015

Amâncio, Mayan Maharishi de Faria Ladeira, 1988.

Ensino de Artes Visuais no Campo como garantia de acesso a diversidade e à cultura indígena / Mayan Maharishi de Faria Ladeira Amâncio – 2015. 42 f.

Orientador (a): Fabiana De Lucca Munaier

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

1. Artes visuais – Estudo e ensino. I. Munaier, Fabiana De Lucca. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Ensino de Artes Visuais no Campo como garantia de acesso a diversidade e à cultura indígena.

CDD: 707

MAYAN MAHARISHI DE FARIA LADEIRA AMÂNCIO

ENSINO DE ARTES VISUAIS NO CAMPO COMO GARANTIA DE
ACESSO A DIVERSIDADE E À CULTURA INDÍGENA

Monografia apresentada ao
Curso de Especialização em
Ensino de Artes Visuais do
Programa de Pós-graduação em
Artes da Escola de Belas Artes
da Universidade Federal de
Minas Gerais como requisito
parcial para a obtenção do título
em Especialista em Ensino de
Artes Visuais.

Orientadora: Fabiana De Lucca
Munaier

Fabiana De Lucca Munaier – EBA/UFMG

Letícia Weiduschadt – EBA/UFMG

BELO HORIZONTE
2015

Dedico este trabalho à minha família, em especial
ao meu companheiro Euro Henrique e a minha
mãe Rejane Faria, pelo incentivo e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço os idealizadores, coordenadores e funcionários do Curso de Especialização de Ensino em Artes Visuais, da Escola de Belas Artes na Universidade Federal de Minas Gerais. A todos os professores e tutores pela dedicação e compromisso demonstrado ao longo do curso. Agradeço em especial a Orientadora Fabiana De Lucca Munaier pelo apoio e dedicação no acompanhamento do meu projeto, pela paciência e diálogo, cada passo dessa orientação foi muito importante para meu processo construtivo.

Aos colegas de classe pela espontaneidade, carinho e alegria na troca de informações e materiais numa rara demonstração de amizade e cumplicidade.

Às nossas famílias e amigos pela paciência em tolerar a nossa ausência. E finalmente à proteção e força divina concedida a nós, na oportunidade e privilégio que nos foram dados em compartilhar tamanha experiência e, ao frequentar este curso, perceber e atentar para a relevância de temas que não faziam parte, em profundidade, das nossas vidas. Agradecemos pelo aprendizado, em especial, pelo aprofundamento sobre o Ensino de Artes Visuais.

*“A escola entra na comunidade e se
apossa dela, tornando-se dona da
comunidade, e não a comunidade dona
da escola. Agora, nós índios, estamos
começando a discutir a questão”.*

KAINGANG apud FREIRE

RESUMO

Considerando-se o campo das artes como ambiente que possibilita a apropriação de diferentes objetos, a proposta desta pesquisa apresenta a seguinte questão-problema: A temática indígena está inserida de que maneira no ensino de Artes Visuais na Educação do Campo? Este trabalho se justifica a partir do pressuposto de que apesar da cultura indígena no ensino ser amparada legalmente, ainda são frequentemente detectados na prática escolar costumes que desprezam a divulgação da diversidade. O estudo tem por objetivo analisar o ensino de arte na Educação do Campo; mostrar a abordagem da temática indígena nesse contexto; relatar os desafios encontrados e confrontar a prática apontada pela pesquisa de campo com a teoria estudada na pesquisa bibliográfica. A metodologia de pesquisa consiste em uma pesquisa qualitativa exploratória através de um trabalho de campo, que utiliza questionário e observações informais. Em síntese, conclui-se que na realidade analisada ainda faltam investimentos para que a temática indígena possa de fato ser inserida como conteúdo no ensino de Artes Visuais.

Palavras-chaves: Arte Indígena. Diversidade. Ensino de Artes Visuais. Educação do Campo.

SUMÁRIO

Introdução	10
1. Educação no Brasil	13
1.1 – Breve Histórico	13
1.2 – A perspectiva da Educação do Campo	16
2. Ensino de Artes Visuais.....	22
2.1 – Artes Visuais e a Temática Indígena	23
2.2 – Leis	25
3. Um olhar sobre Diversidade e o Ensino de Artes Visuais na Escola do Campo.....	28
3.1 – Contexto do Ensino Artes Visuais em São Gonçalo do Rio das Pedras – MG, sob ótica da Temática Indígena.....	28
3.2 – Ensino de Artes Visuais, Temática Indígena e Educação do Campo.....	35
Considerações Finais	37
ANEXO.....	40
REFERÊNCIAS	41

Introdução

Por muito tempo a sociedade brasileira criou estereótipos e histórias equivocadas a respeito dos povos dos campos, indígenas, negros e minorias. Não só criou como disseminou educacionalmente uma visão de mundo unilateral, replicando também o que a própria cultura brasileira vivenciou com a colonização, ou seja, vem há anos colonizando seu próprio povo. Com o passar dos anos, as lutas sociais por espaço e reconhecimento da pluralidade de culturas, direito e educação, emergiram no Brasil, o que vem possibilitando um rompimento com ideias autócratas. Essas lutas exigem um basta na repetição dessa história de mazelas e apagamento de culturas.

O Ensino das Artes Visuais é também protagonista nessa história, as artes possibilitam um olhar sob as questões históricas, culturais e sociais, e ainda são espaços de recriação, criatividade, experimentação e de expressão. A arte não se limita a fruição, nela pulsam as oportunidades da reflexão, da crítica e do fazer artístico expressivo. E também é caminho de mudança, no ensino das Artes Visuais fazer a contextualização das histórias dos povos indígenas, povos do campo, negros e demais minorias. Isso não apenas expande a visão de mundo, mas ajuda a ampliar as práticas e pesquisas em artes, assim como repertório e técnicas.

Nesse sentido, a presente monografia trata da importância do ensino de Artes Visuais na Educação do Campo, uma vez que esta é composta pela diversidade de culturas, histórias e contextos sociopolíticos, e as Artes possuem abertura e potencialidade para abordar esse conjunto.

O trabalho se justifica a partir do pressuposto de que apesar da cultura indígena no ensino ser amparada legalmente, ainda são frequentemente detectados na prática escolar costumes que desprezam a divulgação da diversidade. Portanto, a essência da problemática levanta o seguinte questionamento: A temática indígena está inserida de que maneira no ensino de Artes Visuais na Educação do Campo?

O objetivo geral desta pesquisa é conhecer como o Ensino de Artes Visuais introduz o assunto sobre diversidade no Ensino do Campo. Já os objetivos específicos são observar e registrar a realidade para indicar os desafios da prática docente em incluir no conteúdo programático da disciplina os aspectos que caracterizam a formação da população brasileira a partir dos estudos da cultura indígena.

A fundamentação teórica utilizada neste trabalho sobre a Temática Indígena foi amparada principalmente nas reflexões de Funari e Piñon; a perspectiva do Ensino de Artes Visuais por sua vez se baseou no material didático do CEEAV (Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais); o panorama da educação e da Educação do campo foi abordado, dentre outros colaboradores, sob a ótica das autoras Magda Martins Macêdo e Maria Afonso Oliveira além de documentos oficiais.

A metodologia utilizada se pautou primeiramente pela pesquisa bibliográfica através da consulta em material didático, livros e publicações virtuais. Em seguida foi realizada uma pesquisa de campo através de entrevista a duas professoras, das quais foram obtidas informações sobre o cotidiano do Ensino de Artes Visuais sobre a temática indígena na Educação do Campo. Simultaneamente foi efetivado um trabalho de observação.

O capítulo 1 apresenta um breve histórico da Educação no Brasil, seguido de uma reflexão sobre a Educação do Campo, que amparam as ponderações sobre o ensino e suas respectivas dimensões tratadas neste trabalho.

O capítulo 2 aborda o Ensino de Artes Visuais, assim como a sua relação com a Temática Indígena, além de discorrer sobre a Lei que a ampara na Educação. Ou seja, esta seção delimita a discussão anterior aos aspectos legais e sustenta o enfoque do processo optado para obter e avaliar as suas informações em seguida.

O terceiro capítulo se volta para a pesquisa de campo, sua metodologia, coleta e exposição dos dados observados, traçando um painel da realidade vivenciada no ensino por professoras de Artes no contexto do campo.

Em seguida o trabalho disponibiliza o anexo e as referências utilizadas no decorrer da pesquisa.

1. Educação no Brasil

Neste capítulo veremos um breve painel histórico da educação no Brasil e em seguida uma contextualização da perspectiva da Educação do Campo em relação à educação.

Pretendemos contextualizar minimamente o leitor sobre educação no Brasil para que em seguida façamos novas reflexões sobre a importância de alguns elementos específicos. O intuito é ponderar uma formação que leve em consideração o ensino de Artes Visuais, a formação dos sujeitos, o direito por uma educação de qualidade, que permita reflexão crítica, incentive a criatividade e seja contextualizada.

1.1 Breve Histórico da Educação no Brasil

Acredita-se que a educação no Brasil se deu inicialmente nos processos comunitários cotidianos das aldeias nativas existentes, até 1500, quando houve a colonização do território brasileiro por europeus. Com a chegada dos europeus se instituiu uma tradição de educação jesuíta, na qual padres e discípulos deram início ao processo de catequização de indígenas nativos, a partir de uma metodologia educacional vinda da Europa e baseada no ensino do cristianismo. Essa situação se manteve em média por mais 200 anos. De acordo com o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas - IBASE (2004), “A chegada dos portugueses ao litoral brasileiro implicou um processo desagregador para os povos indígenas, porque, entre outros motivos, destruiu as formas tradicionais de educação indígena, tal como vinham sendo praticadas nas aldeias”.

Segundo o Ministério da Educação (1993), as iniciativas de Pombal, logo após o rompimento com a ordem dos jesuítas, ou sob o impacto da chegada do regente Dom João ao Brasil no início do século XIX, foi um dos poucos movimentos transformadores neste período. Mesmo assim o descaso com a educação continuou durante a era colonial, no período do Reino luso-brasileiro e nos dois impérios do Brasil independente. Houve uma melhoria no século XX, mas somente em 1922 existiu expressiva mudança, quando foi fundada a Universidade do Brasil.

Percebemos então como foi demorado o processo de reconhecimento da importância da educação para a população brasileira. Porém mesmo com esse reconhecimento, a educação foi sendo constituída inicialmente para poucos. Muitas pessoas e classes não tinham acesso à educação.

Na década de 1930 o Estado passa a enxergar de maneira mais estratégica a preocupação educacional. Não era ainda um ponto de muita atenção do governo, mas com o início da industrialização e urbanização do país foi dada mais atenção ao processo educacional, principalmente ao ensino básico. Entre os anos de 1930 e 1940 alguns estados do sudeste do país estruturaram escolas de referência em ensino público, pensando especialmente em formar mão de obra especializada para o novo cenário Brasileiro. Em sequência, outras tendências pedagógicas surgem como, por exemplo, o Movimento da Escola Nova, que produz um manifesto em 1932. Neste período foram também definidos novos currículos e decretos que regulamentam a educação. Segundo Libâneo (1989) surgem ao longo do tempo as tendências pedagógicas liberais e as tendências pedagógicas progressistas.

Em 1960 foi instituída a primeira publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que futuramente sofreu alterações. De acordo com o Ministério da Educação:

Reformulações das instituições acadêmicas foram tentadas em 1966 e 1971. Como resultado, renovaram-se as velhas escolas profissionais de nível superior, abrindo campo para experiências modernizadoras, embora não se modificassem em substância suas velhas raízes burocráticas. (MEC, 1993, p.35).

Em 1964 o sistema educacional foi marcado por um período extremamente ditatorial, durante o regime militar. Após a ditadura houve um período de renovação e de mudanças na educação, embora até hoje exista o reflexo desse momento no país.

De 70 até 80, a educação ainda mantém o peso da ditadura, apresentava características de uma educação bancária. Segundo Paulo (1987), na

Educação Bancária “O Educador deposita no educando o conteúdo programático da educação”. O educador nesse caso é aquele que domina a sala de aula, no sentido mais rústico da palavra, o que comanda, sem dar espaço para interatividade e criatividade dos alunos. A Escola nesse período ainda favorece o país que desde 1964, já estava voltado para a industrialização, nesse período a educação objetiva formação de mão de obra.

No período seguinte entre a década de 1980 e 1990, acontecem expressivas mudanças na educação, nas quais pensadores como Paulo Freire e políticas públicas, abrem um novo horizonte educacional no Brasil. Para Falci:

Numa breve retomada, vale destacar que essas ações, que visavam dotar a escola pública de autonomia, começaram no início dos anos 1980, com a redemocratização da sociedade brasileira. Mas, foi na década de 90, com a Conferência Mundial de Educação Para Todos, que a questão da gestão democrática da educação passou a ser considerada essencial para a busca da qualidade. (FALCI, 2005, p.15)

Há uma superação da população brasileira, após a ditadura, a nação recomeça com um novo olhar sob a educação, não apenas a Conferência Mundial de Educação, mas também a Constituição Federal de 88 e a vontade de uma democracia fortaleceram iniciativas pela autonomia.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases é renovada e gera também significativa mudança nos parâmetros educacionais do país. As políticas públicas auxiliaram numa jornada pela democracia e pela garantia de investimentos na educação.

No séc. XXI a preocupação recai sobre os profissionais e as escolhas educacionais, de acordo com António Nóvoa:

A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos

anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. (NÓVOA, 2009, p.12)

Frente à reflexão de Nóvoa, enxergamos que a educação no Brasil passava por grandes etapas de estruturação dos sistemas escolares, depois veio a implementação desses sistemas escolares e a experimentação de tudo aquilo que se havia constituído até então. Diante dessa vivência dos sistemas em funcionamento é que se constata problemas, e até mesmo os rumos de formação dos professores, Nóvoa ainda ressalta que eles são:

[...] elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. NÓVOA (2009, p.13).

É o professor então a peça chave do processo de formação e que mediará os processos educativos de acordo com as diretrizes e também com as necessidades da contemporaneidade como a diversidade.

É a hora também que vemos a educação apontando para uma direção contrária da educação bancária relatada por Paulo Freire. O professor facilitador de aprendizagens não é mais o dominador, mas sim aquele que auxiliará adaptando recursos e iniciando reflexões. A pretensão é que o educador compreenda questões sociais e educacionais como um elo. Mas para que tudo isso aconteça é preciso também continuas mudanças nos sistemas de formação que garantam essa capacidade aos educadores.

1.2 A perspectiva da Educação do Campo

O desafio e a necessidade da Educação do Campo tem como raiz histórica a política capitalista de homogeneização. Essa homogeneização surgiu para manter padrões sociais de interesse, que apagaram especificidades e diferenças para se estabelecer como modo de vida e prevalecer sobre outras maneiras de vida e visões de mundo, em favor dessa dominação. Tal prática capitalista fragilizou o campo no que diz respeito ao acesso e direito à educação, saúde, mobilidade, desenvolvimento cultural, econômico etc.

[...] a luta empreendida pelos movimentos sociais e seus aliados é no sentido de romper com a perspectiva do homogêneo e fazer valer o direito à “inclusão”, mas sem sujeição, sem ser obrigado a “formatar-se”, a adaptar-se ao modelo eleito como certo, como padrão. Inclusão que dê conta da diversidade, da pluralidade. Inclusão que se abra ao novo, à multiculturalidade ou, mais além, à interculturalidade, que faça nascer uma nova unidade, que é múltipla. Somos plural! E assim precisam ser as nossas escolas. Escolas com propostas curriculares próprias, com projetos político-pedagógicos articulados e coerentes com os projetos de vida dos povos; onde os trabalhadores do campo e os povos indígenas sejam protagonistas e não meros destinatários. (SILVA, 2002, p.79)

Diante desses desafios emergem lutas sociais que visam mudanças e transformações que façam a diferença na vida dos camponeses. Também surgem movimentos como o Movimento dos Sem Terra, Movimento por uma Educação do Campo, Comissão Pastoral da Terra e outras organizações sociais que percebem a grande necessidade e importância em se pensar e realizar uma educação que não seja somente para o campo, mas sim do campo, para o campo e no campo. Uma educação diferenciada para o campo que considera a realidade vivenciada e busca por seus direitos como sujeitos do campo e do mundo.

A educação descontextualizada que nega a identidade do outro, não permite o sujeito transitar, além de restringi-lo e limitar a sua ação no mundo, é considerada uma educação frágil. Essa educação sem consistência faz com que diminuam as possibilidades do sujeito do campo em transitar com dignidade ou se estabelecer localmente com propriedade de suas relações e de sua economia, sem ter que migrar por pressão. Para Freire:

O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário. Por isso corremos o risco de tanto idealizarmos o mundo melhor, desgarrando-nos do nosso concreto, quanto o demasiado “aderidos” ao mundo concreto, submergirmo-nos no imobilismo fatalista. Por isso, aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo. Processo de luta profundamente ancorado na ética. De luta contra qualquer tipo de violência. (FREIRE, 2000, p.61)

Sob essa ótica cabe à Educação do Campo e educadores, compreender a instância em que se propõe atuar e ampliar o olhar para essas questões educacionais, sociais e culturais, a fim de não tornar as práticas educativas

desintegradoras de saberes, mas sim uma prática dialógica, reflexiva e de experimentações.

Na Educação do Campo o papel de educador não depende de um espaço único, ele pode ocorrer na escola, em uma associação local, em relações sociais etc. O educador no contexto do campo é aquele que, ao se deparar aos anseios alheios oferece a oportunidade para o outro rever a sua condição no mundo e dele mesmo rever a sua própria condição. Oferece oportunidade de trocar, de dialogar, de aprendizado mútuo, mas que está em consonância com a vivência que lhe é apresentada.

Segundo Macêdo e Oliveira (2011), o educador do campo deve conhecer as especificidades de ser e de viver no campo, as crenças e valores, a fim de promover valorização dessas culturas e assim contribuir com fatos novos que permitam o desenvolvimento dessas populações, uma vez que esses saberes e culturas variam de acordo com suas interações com a terra e o meio. Estendendo o recorte, o educador do campo pode contribuir para o exercício da cidadania a partir da reflexão e entendimento à respeito do contexto em que os sujeitos do campo vivem, refletir suas condições de vida, trabalho, relações sociais, direitos, deveres, identidade, território etc.

A Educação do Campo propõe reflexão e compreensão de questões como: O que é cidadania? Como o sujeito do campo exerce seu papel de cidadão, quais direitos e deveres esse sujeito possui? Que lugar eu quero ocupar? Que lugar eu ocupo? Que caminhos posso seguir? Que ideias e práticas quero fortalecer? Eu tenho identidade? De acordo com Tião Rocha o educador é:

[...] aquele que dá à Educação o caráter político, social e cultural de que ela se reveste e faz de seu trabalho um processo de militância e comprometimento, não com o sistema dominante ("tarefeiro"), não com os grupos hegemônicos ("pelego"), não consigo mesmo ("egoísta"), mas com a prática da democracia substantiva e radical. O educador popular é um agente-meio de educação do povo, a partir da visão de mundo, dos saberes e fazeres do povo, das suas perspectivas e "utopias"(entendidas não como sonhos impossíveis, mas como a busca do não-tópico, do não realizado ainda). Este educador faz com que o grupo de educandos (do qual é parte) crie o seu próprio ritmo de apropriação do conhecimento e construa sua pedagogia. (ROCHA, 2015, p.2).

Nesse sentido, a Educação do Campo tem o papel de auxiliar no processo de libertação de uma dada realidade, que pode ser modificada pelos sujeitos envolvidos em circunstância, situações e opressões. Para tanto, esse não é um processo que acontece uma única vez e pronto, a libertação se dá em momentos, ações e experiências. Libertação, por sua vez, compreende a complexidade das relações sociais e problemáticas vivenciadas pela comunidade em alguns momentos.

Se pensarmos que o sujeito que tem autonomia alimentar ou que cria formas participativas de trabalho em grupos de produção local, que se agrupa para resolver questões da comunidade, está se libertando de algumas amarras do sistema capitalista, ele foge da lógica comum quando oportuniza a ação pensada. Porém, isso não acontece sempre e nem com todos os sujeitos, então não há plenitude, mas há um caminho, o passo de um pode modificar o passo do outro. Ocorre momentaneamente, mas altera os cenários e modifica os desafios. Ou seja, a libertação está presente na complexidade, por que os problemas muitas vezes se dão pela falta de ser liberto, de ter livre escolha. É tendo escolha que o processo educacional ocorre e é transcendente a qualquer metodologia pronta, por mais que tenha sido inspirada por alguma, pois é na escolha de uma comunidade, grupo ou educando, que surgem os processos autônomos, únicos, orgânicos e sistematizados. Tião Rocha reafirma essa necessidade de libertação quando menciona que:

O povo fará as transformações por si e no momento em que, com nossa militância e cumplicidade, numa prática educativa plural, superar a ideologia do autodesprezo, resgatar a sua autoestima, apropriar-se de seus próprios saberes e fazeres, e assumir criticamente a sua linguagem e consciência, hoje em estado latente, sufocada e oprimida, determinando o novo curso da História. (ROCHA, 2015, p.3).

Em diálogo com esse novo curso da história que possa vir, surge também o fortalecimento dos movimentos sociais a partir de uma educação do campo. Ao compreender, respeitar e valorizar as identidades camponesas a educação não dissociada desses aspectos permite o fortalecimento dos sujeitos do campo e amplia as possibilidades desses sujeitos realizarem escolhas.

A educação do campo pretende também fortalecer as lutas dos movimentos sociais, e a luta dos camponeses por direitos, espaço, educação, território, autonomia, cidadania, identidade etc. Ela permite que ideologias que não pertencem historicamente ao capitalismo ganhem mais espaço e adeptos. A consequência é que as disputas entre classes tenham menor disparidade e que o elitismo perca ou diminua poder de dominação. Nesse cenário teremos de fato uma descentralização do domínio e o exercício dos direitos e das políticas públicas.

Quanto mais autonomia camponesa, mais entendimento e compreensão acerca de identidades, processos socioculturais, de economia local, políticas dentre outros. Assim sendo, mais força de questionamento, contraposição e de serem os próprios definidores de suas experiências, trânsito e relações.

O capitalismo é elitista e segue um sistema que perde eficácia quando os sujeitos dominados ganham força. Segundo Frei Betto, há uma dimensão holística da realidade, ele afirma que:

[...] ela deve ser observada, uma vez que é preciso ter presente que o educando, assim como o educador é um ser em totalidade, em relação, em contradição, dotado de razão e emoção. Um ser que pensa e sente, com relações que ultrapassam análises pré-determinadas. (BETTO, 2000, p.16)

Frei Betto (2000) ainda ressalta que há uma teia de relações que deve ser levada em conta no processo educativo no qual é imprescindível compreender a sua abrangência, a ponto novas relações com o mundo e os sujeitos deste mundo.

Assim a partir do momento em que o indivíduo reconhece seus direitos, e a educação é um caminho para isso, pois ela possibilita que o indivíduo se torne crítico, ele pode buscar o que almeja, possa ganhar ou buscar forças para fazer valer aquilo que acredita. Para Macêdo e Oliveira:

A educação pensada para o campo exige um educador, cujo trabalho principal seja o de pensar a formação humana no âmbito da escola, da família, comunidade, seja educando crianças, jovens, adultos ou idosos. Esses educadores devem ser formados para atuarem em diferentes espaços educativos, dessa forma, entende-se

que há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada. (MACÊDO & OLIVEIRA 2011, p.10)

Dessa maneira cabe a reflexão de que atualmente tem sido ressaltada a importância do educador do campo e seu papel como mediador de saberes. Esse papel é marcado pela necessidade de entender que há conhecimentos diversificados no mundo em que vivemos e cada um deles carrega sua especificidade e relevância. O educador do campo por sua vez atua em um ambiente que reserva uma identidade local, específica, detentora de uma cultura particular, que é o campo. Os saberes camponeses no histórico brasileiro foram tratados com menosprezo, descaso e deu-se pouca atenção à sua complexidade. Nesse caminho, a educação, que é um direito do cidadão, não considerou as complexidades camponesas e suas particularidades. E é esse debate que faz a Educação do Campo uma peça chave para um novo processo de formação educacional.

O mundo não é único, os conhecimentos presentes nele menos ainda, são inúmeras possibilidades de pensá-los. Então a tensão entre conhecimentos e paradigmas é constante, e nossa sociedade vivencia tudo isso em constante transformação. Daí a necessidade da educação que contemple uma ponte entre saberes e um caminho de desafios e de abertura para novos horizontes.

2. Ensino de Artes Visuais

O Ensino Formal de Artes Visuais surge no Rio de Janeiro quando começa um novo momento da Educação no Brasil, após o rompimento de Pombal citado anteriormente. Segundo GOUTHIER (2008) pensou-se então um modelo de ensino de artes a partir do pensamento dos que chegavam da Europa para habitar o país. Esse ensino inicial foi pensado por artistas e artífices franceses que chegavam ao Rio de Janeiro em 1816, em sequência à fixação da família real na cidade. Ao ser criada, a escola foi influenciada por essa leva europeia no Brasil e nomeada de Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, mas passou a se chamar Academia Imperial de Belas-Artes.

O Ensino de Artes Visuais também sofreu diversas influências pelo processo histórico vivenciado na educação. Em 1922 a educação no Brasil foi marcada por uma expressiva mudança com a fundação da Universidade do Brasil, e o campo das Artes esteve diretamente ligado às novas contribuições na educação brasileira com a emergência do modernismo. Gouthier salienta que:

Nesse cenário, a Semana de Arte Moderna, artigos de Mário de Andrade investigando a arte da criança, e os cursos de Anita Malfatti, valorizando a livre expressão infantil, e a renovação feita por Lúcio Costa na Escola Nacional de Belas Artes engendram o que alguns autores chamam de busca da identidade nacional. Além desses acontecimentos, há ainda o “equilíbrio de forças entre a abordagem nacionalista do ensino da arte centrado em conteúdos (Teodoro Braga) e a idéia da universalidade da linguagem infantil (Nereo Sampaio)”. (GOUTHIER, 2008, APUD BARBOSA, 2002, P. 42)

Dá-se aí um grande passo à busca por uma educação que pensa na Arte como necessidade educacional para o país e que pensa nos sujeitos como parte de uma cultura brasileira. Assim, o raciocínio é conduzido no sentido de que buscar uma identidade nacional é se aproximar dos sujeitos que dão vida a essa nação.

O Ensino de Artes seguiu com fortes alterações ao longo dos anos sofrendo as consequências dos acontecimentos históricos, culturais e

sociais. Por isso, há menos de 20 anos apenas que o Ensino de Artes tornou-se obrigatoriamente parte do currículo nacional, com parâmetros curriculares bem definidos e com leis que amparam o ensino e as bases teóricas e práticas. Para Juliana Gouthier:

[...] as leis e orientações vigentes no Brasil, com destaque para o reconhecimento da arte como área de conhecimento, refletem mudanças concretas que revelam um percurso conceitual precioso para a compreensão da dimensão arte na formação humana em qualquer espaço. (GOUTHIER, 2008, p.21)

É também essa formação humana possibilitada através das Artes, a impulsionadora de temáticas e conteúdos históricos, sociais e culturais que precisam ser problematizados, refletidos e experimentados. Pelo viés da arte a partir da experimentação conceitual, estética, formal, construtiva, é crível explorar essas temáticas.

Arte, enquanto área de conhecimento, além de ser um modo de pensar, de chegar a produções inusitadas e estéticas, de propor novas formas de ver o mundo e de apresentá-las com registros diferenciados, é também uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, socioeconômico, histórico, político etc.(PIMENTEL, 2008, p.26)

A Arte então extrapola as funções estéticas, ou seja, é além de uma experimentação plástica, é além de uma escolha de materiais ou método, essas funções podem ser as impulsionadoras e as mediadoras entre os outros contextos, mas não se esgota nisso, a arte abre espaço para uma construção humana, para dar voz e vez aos sujeitos da nossa sociedade, a arte é meio de expressão, transformação, de amadurecimento, de questionamento.

2.1 Artes Visuais e a Temática Indígena

Diante dessa problematização, espera-se identificar a contribuição das Artes Visuais no fortalecimento da cultura indígena e através delas expandir as condições de reflexão e experimentação. Além disso, também de compreender a multiplicidade cultural e sua trajetória, das contribuições e dos cenários atuais das artes como espaço de expressão dos povos indígenas.

Há um percurso histórico de exclusão e discriminação em nosso país dos povos indígenas, por isso é ainda mais urgente que se problematize as histórias indígenas, e se dê espaço para que o (re)conhecimento das verdadeiras histórias desses povos e das suas ramificações culturais, artísticas, sociais e intelectuais. Há aspectos e contribuições indígenas no campo das Artes que também podem ser exploradas enquanto elementos técnicos, artísticos, formais, estéticos etc.

Nosso momento histórico exige a construção de um sistema que elimine a exclusão. Se a manutenção do capitalismo supõe a necessidade da exploração, das diferenças sociais, mantidas pela contradição capital-trabalho, não é possível, neste sistema, a resolução da questão. Se a escola é um instrumento que contribui para manter o sistema, pode, também, contribuir para transformá-lo. Acreditando nesta possibilidade, consciente de que a escola não está fora da sociedade, mas reflete sua organização, pensamos em possibilidades de irradiar elementos de construção de uma nova escola e, consequentemente, elementos de uma nova sociedade. (FONSECA ET AL, 2008, p.20)

Assim, apresentar o contexto histórico dos povos indígenas e debater as suas trajetórias de vida, as trajetórias social e cultural também é parte nesse processo. Práticas com experimentação em arte tanto em busca de artistas, artesão ou artigos que dialoguem com a arte indígena, quanto em experimentações de técnicas, materiais e processos, como a tinta vegetal e de terra, a argila, a fibra, o trançado, o traço, a pintura corporal, a música, poesia, as artes contemporâneas indígenas, as histórias, são possíveis de contribuir com o debate da superação da desigualdade e contribuir artisticamente ampliando o universo de pesquisas e experimentações.

Esse processo é incentivado para construir uma nova relação com as temáticas indígenas, desmistificando os povos indígenas e propiciando a reflexão ativa acerca do assunto proposto. Relacionar a experiência com as histórias sobre os povos indígenas, arte indígena com o contexto campesino e sua própria história como minoria na sociedade é entrelaçar grupos e sociedades que tem sido deixada a margem da sociedade e permiti-las o poder de transformação através das artes e da crítica.

Para a construção dessa nova sociedade, tendo a escola como um instrumento fundamental, precisamos quem a construa, portanto, de sujeitos construtores, independentemente de se tratar de campo ou cidade, considerando que, na sociedade almejada, essas diferenças serão apenas diferenças, respeitadas e assumidas com naturalidade. A escola que queremos deve ser a “Escola Necessária”, que responda às necessidades do desenvolvimento integral da pessoa, possibilitando e potencializando o crescimento em todas suas dimensões. Então, a construção da escola e da sociedade dar-se-á dialeticamente, à medida que uma se construir, construir-se-á a outra, ambas ao mesmo tempo. (FONSECA ET AL 2008, p.24)

Revela-se então uma ponte entre arte e a nossa própria história como povo brasileiro. Compreender a força das Artes Visuais como ponto de fortalecimento da Temática Indígena é nos compreender melhor, é permitir que a diversidade étnica seja atrelada, reconhecida e assimilada também pela diversidade artística.

De acordo com Paiva (2012, p.36) “As escolas devem suscitar o confronto entre as etnias e culturas, promovendo nos alunos a constatação das diferenças. Neste sentido, estuda-se o outro para melhor compreensão e construção do eu”.

2.2 Leis

Em março de 2008 foi alterada a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e passou a vigorar a lei de alteração de número 11.645, de março de 2008, que estabelece diretrizes e bases da educação e torna obrigatória a inclusão da temática Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Conforme o artigo 26 desta lei:

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.

§ 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, 2008)

Portanto, a lei garante o ensino desses conteúdos na educação nacional, obrigatoriamente desde 1996, o que é muito pouco perto do tempo de nossa existência como nação, existência essa inteiramente de responsabilidade dos povos indígenas e dos negros, que são os constituidores do povo brasileiro.

Infelizmente a garantia em lei se dá pelo fato desses povos indígenas e afro-brasileiros serem há décadas discriminados, marginalizados, vítimas de preconceito e descaso.

Na história do Brasil percebemos como os indígenas foram massacrados e escravizados. A soma dessa realidade social, de invenção humana, deixa marcas até a contemporaneidade. Esses povos hoje representam minorias em nossa sociedade no sentido de acesso ao mercado de trabalho, educação, saúde, direitos humanos, dignidade etc. No livro *A Temática Indígena na Escola: Subsídios para o professor*, Funari e Piñon relatam que:

Nos primeiros séculos da colonização, os índios foram considerados “incapazes” – intermédio entre os livres e os escravos de origem africana. Em diversos lugares do mundo hispânico, tornaram-se trabalhadores dependentes, sujeitos a um regime semelhante ao da escravidão africana, com a diferença de que permaneciam em comunidades indígenas, enquanto os outros, os africanos, eram mantidos em cativeiro. No Brasil, embora tampouco pudessem ser legalmente escravizados, foram por séculos assimilados à escravidão, como “negros da terra”. (FUNARI & PIÑON, 2014, p.62)

Daí a importância de serem incluídos na educação nacional uma vez que há uma luta vigente contra o preconceito e em favor da valorização desses povos e da garantia da vida plena e garantia também do respeito às diferenças. São essas diferenças que fazem de nós brasileiros, povo mestiço, de diversas culturas que se unem em uma só. A diversidade deve existir, não somos iguais e isso não é um problema, mas sim nossa história de nação.

Foi mencionado na lei 11.645/2008 que as temáticas histórias e culturas indígenas devem ser trabalhadas em todo o currículo. Porém dá-se ênfase nas áreas da literatura, história e artes, uma vez que esses conteúdos são abrangentes e relacionam cultura, história, memória e contemporaneidade.

A diversidade étnica deve ser respeitada, valorizada, representada e perpetuada e que todos tenham seu direito de ser no mundo, a sua manifestação pessoal e cultural. Discute-se aqui a importância das Artes Visuais em promover um ambiente de diversidade, informação, experimentação e reflexão social, individual, coletiva e crítica.

3. Um olhar sobre Diversidade e o Ensino de Artes Visuais na Escola do Campo

No Ensino de Artes Visuais nas escolas está prevista a abordagem das Temáticas Indígenas, portanto, na Educação do Campo também é previsto o espaço de abordagem e ênfase nesta temática. Com base em tais resoluções, realizamos uma pesquisa com professoras de Artes de uma Escola do Campo, localizada em São Gonçalo do Rio das Pedras, distrito do município de Serro – Minas Gerais. O intuito foi levantar dados sobre Artes Visuais e as Temáticas Indígenas na Escola do Campo.

Segundo CBC (Currículo Básico Comum) de Artes de 2008, dos anos finais do Ensino Fundamental, pontos importantes na prática docente são: a valorização de diferentes manifestações artísticas para acesso e compreensão de Valorização das diversas culturas. O CBC ressalta importância da capacidade lúdica, da flexibilidade, do espírito de investigação e da crítica, para que se tenha uma relevante experiência artística. É ressaltada ainda a importância da percepção sensível para criticar manifestações artísticas que expressem a diversidade cultural, autonomia e a ética humana.

3.1 Contexto do Ensino Artes Visuais em São Gonçalo do Rio das Pedras – MG, sob ótica da Temática Indígena

Foi aplicado um questionário semiestruturado com 12 questões, além da entrevista a duas professoras que atuam nas Escolas do Campo da região. As escolas atendem em média 12 comunidades rurais.

Quando perguntadas sobre a importância da Temática Indígena no ensino de Artes Visuais e a contribuição das Artes Visuais em relação à Temática Indígena, uma das professoras respondeu:

Sim. Compreendo que a temática indígena pode ser abordada através do ensino das Artes Visuais contribuindo com o levantamento do tema, muitas vezes distante e desconexo da realidade. Através de práticas artísticas que contemplam o assunto podem surgir debates, reflexões e brechas para

trabalhos interdisciplinares aprofundados. (Professora 1, setembro de 2015)¹

É bem evidente que a professora manifesta a importância das Artes como veículo de diálogo e expressão, além de destacar as Artes Visuais como chave para levantar reflexões que podem ganhar maior proporção e notoriedade dentro do ambiente escolar a partir de um estímulo dado durante o Ensino em Artes. A outra docente também concorda e afirma que:

Sim, acho especialmente interessante o grafismo e os trançados. A mistura de cores e técnicas artesanais de adereços acho igualmente instigantes. Considero a fotografia um elemento de ligação muito válido. Técnicas como colagem, mosaicos, decupagem podem criar efeitos muito interessantes quando conjugados com a estética indígena. (Professora 2, setembro de 2015)

Esse ponto de vista traz em evidência elementos formais como grafismo e o traçado Indígena enquanto contribuições ricas para as Artes Visuais. A professora ainda destaca a estética indígena como possibilidade de fruição e experimentação artística no ensino de Artes Visuais.

De acordo com Pimentel (2008) compreender como se dá o ensino de arte na escola, como ela se manifesta em cada cultura e que significado produz, são relevantes no planejamento do ensino/aprendizagem, ou seja, isso é importante de ser levado em consideração, assim como a produção artística, análise e fruição devem ser constantemente revistas e ponderadas, movimento que resulta no estudo-ação, no fazer e refletir a prática.

Portanto, torna-se imprescindível que o professor conheça os conteúdos a serem trabalhados, as temáticas, diferentes histórias das culturas do seu povo, e conhecer elementos que possam contribuir para seu momento como educador e artista, assim como a experimentação do que se propõe em sala de aula.

¹ As docentes que colaboraram com esta pesquisa optaram por não se identificar, portanto, serão nomeadas como 'Professora 1' e 'Professora 2'.

Ao ser questionada se a Temática Indígena está inserida em sua prática docente e como a incorpora em suas aulas, uma das professoras considerou:

Sim. Explorei a temática indígena, mas sempre de forma indireta. Quando trabalhei a linguagem artística da dança, com o foco nas danças da cultura popular brasileira, parti das danças indígenas, identificando as características dessas danças que influenciaram as danças tradicionais do Brasil que surgiram a partir da miscigenação cultural dos negros, índios e brancos. Também trabalhei com o Modernismo no Brasil, que foi um movimento artístico que buscou a identidade cultural do povo brasileiro, que mais uma vez está ligada à miscigenação dos povos. Na minha experiência enquanto professora de teatro já trabalhei com a encenação de rituais indígenas. Consigo visualizar essa temática sendo trabalhada em todas as linguagens artísticas, existem muitas possibilidades... (Professora 1, setembro de 2015)

A outra professora conta um pouco da inserção do tema na rotina e afirma também que:

Está presente na medida do meu interesse. Não por sugestão ou orientação pedagógica da escola onde trabalho. Nem de nenhuma das escolas onde já lecionei. No mês de abril alguma atividade indígena é sugerida, mas o direcionamento da atividade sempre foi livre opção minha, acredito que por desconhecimento do corpo docente das escolas. A educação formal nunca abordou a temática indígena de forma pertinente. Tudo que aprendi foi por minha própria iniciativa, em viagens para aldeias indígenas. Tudo que aprendi e que ensino, aprendi diretamente com os índios. Abordo geralmente a música que é minha área de especialização. Os cantos indígenas estão presentes em atividades que faço dentro e fora da escola. (Professora 2, setembro de 2015)

Percebe-se nos relatos a dedicação das educadoras quanto às experimentações em Arte. O que levam para a sala de aula faz parte do repertório vivencial de cada uma, tanto de pesquisa, quanto de fruição artística. Ficam evidentes também considerações sobre a falta de apoio das escolas e o desconhecimento sobre a importância da abordagem problematizada e contextualizada da Temática Indígenas.

Para Pimentel (2008 p.42) “experimentação representa o instante crucial, pleno de possibilidades e momentos decisivos no processo de investigação que provoca o aparecimento de questões específicas”. A autora destaca

ainda que na experimentação há interessantes recortes que podem surgir. Por exemplo, a experimentação dos materiais e processos criativos.

Por isso, o professor deve se colocar em constante pesquisa e experimentação, reconhecer sua realidade cultural, assim como a realidade cultural dos alunos e comunidade. Além disso, o docente também deve buscar possibilidades de materiais e recursos artísticos disponíveis em seu contexto. Caso esteja inserido no campo, precisa prezar por suas especificidades, características territoriais e heranças culturais.

Ainda sobre o aspecto de apoio da escola do campo e dos materiais didáticos, uma das professoras esclarece *“Não tenho apoio e desconheço se há materiais didáticos com essa temática em Artes Visuais na escola.”* Enquanto a outra corrobora essa visão e acrescenta:

Nunca vi nas escolas em que trabalho um debate aprofundado sobre essa temática nem mobilizações em prol de projetos nesse sentido. Às vezes vejo o tema sendo trabalhado, talvez de uma forma superficial e vazia, de modo que não faça sentido para os alunos. Por exemplo, a leitura e interpretação de uma lenda indígena. É interessante, mas não coloca em questão a atual realidade dos povos indígenas. Fica sendo apenas uma lenda, uma história que mostra um pouco da antiga cultura indígena. Somente esse ano o estado lançou um livro de Artes para as escolas estaduais. Apenas um livro para todo o ensino médio. Quase não há a exploração da temática indígena nesse livro. (Professora 2, setembro de 2015)

Nesse sentido há ainda resquícios dessa postura nas escolas, como cita a professora sobre a maneira que viu sendo trabalhada a Temática Indígena. Ela coloca que foi de maneira pouco problematizada e superficial, levantando a questão sobre uma reflexão mais aprofundada sobre o tema, que conforme Anna Mae:

A cultura indígena só é tolerada na escola sob a forma de folclore, de curiosidade e esoterismo; sempre como uma cultura de segunda categoria. Em contraste, foi a própria Europa que, na construção do ideal modernista das artes, chamou a atenção para o alto valor das outras culturas do leste e do oeste, por meio da apreciação das gravuras japonesas e das esculturas africanas. Desta forma, os artistas modernos europeus foram os primeiros a criar uma justificação a favor do multiculturalismo, apesar de analisarem a "cultura" dos outros sob seus próprios cânones de valores. Somente no século vinte, os movimentos de descolonização e de liberação criaram a possibilidade política para que os povos que tinham sido dominados reconhecessem

sua própria cultura e seus próprios valores”. (BARBOSA, 1998 p.13).

Constata-se que é tempo de provocar uma mudança de paradigma e colocar o multiculturalismo em evidência. Assim como os artistas modernos europeus perceberam as artes como um caminho, as Artes Visuais também devem poder promover o reconhecimento de culturas e a valorização estética cultural sem colocar limites de valoração. Ou seja, se abrindo a compreender de fato outras culturas.

Essa mudança também deve se dar nos materiais didáticos e nos recursos disponíveis para alunos e professores. Sobre esse assunto, a docente entrevistada expõe *“Utilizei apenas vídeos de danças presentes nos rituais indígenas, livros de contos e lendas indígenas e textos extraídos da internet”*. Enquanto a outra conta que empregou *“Objetos pessoais que adquiri em viagens: cocares, filtro de sonhos, vestimentas indígenas e instrumentos indígenas.”* Vasconcellos aponta que os referenciais dos alunos e professores alteram o sentido e o conhecimento. Para este autor:

Ao entendermos que é na singularidade e na diversidade de códigos artísticos/estéticos que o aluno realiza leituras mais críticas da realidade, fazendo escolhas e se percebendo como sujeito, poderemos, talvez, traçar elos mais fecundos entre arte, educação e sociedade. (VASCONCELLOS, 2006, p.195)

Mais uma vez é destacada a importância de um material didático que apoie o professor em Artes Visuais. Além disso, ele deve contemplar o que está previsto nas Leis de Diretrizes e Bases, no Currículo Básico Comum e respeitar a diversidade cultural, incentivando e instrumentalizando o professor investigador e artista. É significativa a disponibilidade de recursos que instigue a capacidade reflexiva e forneça base teórica aos professores.

No que diz respeito às leis que aparam as Temáticas Indígenas a serem trabalhadas nas Artes Visuais, as professoras não demonstraram conhecimento. Ambas ignoram as especificidades das leis e quando perguntadas, uma respondeu que simplesmente não conhece e a outra *“Muito por alto. Sei da obrigatoriedade do ensino da cultura afro a indígena. Sem detalhes. Também nunca vi sua efetividade.”*

Em relação ao diálogo das Artes Visuais com as Temáticas Indígenas no ensino do campo, seguem outras ponderações:

Como falei, minha especialização é a música. Desconheço o debate nas Artes Visuais, mas no geral, fora das capitais não conheço debates voltados pra essa área, com exceções pontuais. Esse ano por exemplo, o MINC determinou como tema obrigatório para a semana dos Museus de todo o Brasil o tema memória indígena. (Professora 1, setembro 2015)

A outra docente por sua vez, esclarece que:

Vi que sua pesquisa é bem focada nas Artes Visuais. Eu sou formada em Teatro e em todos os projetos que dei aula, em contextos mais informais que o ensino regular, sempre me voltei mais para o Teatro. Há dois anos estou trabalhando como professora de artes do estado. Tive dificuldade em responder essas perguntas, pois, no atual currículo das escolas estaduais, o professor de artes deve trabalhar as linguagens artísticas da dança, teatro, música e artes visuais e até hoje artes visuais foi a linguagem que eu menos explorei por sentir que tenho menos propriedade pra ensinar. Logo, as vezes que ministrei aulas de artes visuais tive que estudar conteúdos inéditos para mim. (Professora 2, setembro 2015)

Evidencia-se que não há mais aquele antigo professor formado para dar conta de todas as áreas, há formações na música, nas Artes Visuais, no teatro, separadamente, e ambos profissionais licenciados, podem atuar na escola pública aprofundando em sua área de formação no ensino.

Para Cartaxo (2009) no âmbito trabalhista, a polivalência esteve presente em um momento histórico em que a Educação Artística estava sendo implantada no Brasil. O trabalho do professor de arte estava em fase de solidificação e os gestores e empresários da educação enxergavam que o professor de arte deveria atuar nos vários campos da arte. Em outros aspectos, essa polivalência aparecia em uma exploração de mão-de-obra, onde esse profissional era visto como “animador cultural”.

Viu-se então a necessidade de mudança nesse cenário, assim os professores passaram a ter formações em uma área de atuação, a que se dedicavam em formação. Por outro lado, Cartaxo (2009) ressalta a importância de não se perder a abordagem multicultural.

É importante superar a polivalência, porém alguns temas são universais e devem ser valorizados na formação de um educador, deve-se compreender que não há o professor polivalente, mas que os educadores devem compartilhar uma formação humanista, que atenda a demanda de seus educandos.

Quando professores desconhecem leis e diretrizes que regem e ancoram a prática docente, é necessária a adoção de um olhar muito atento para esse aspecto. A formação de professores deve ser ampliada, a Licenciatura e as formações para o Ensino de Artes Visuais e em outros campos das artes devem dar conta de problematizar não só as Artes, mas os contextos históricos e sociais em que estamos inseridos e em que dialogamos. Aqui trazemos o recorte da Temática Indígena, importante tema a ser levado em consideração seja na música, teatro ou Artes Visuais.

A respeito da utilização de elementos formais usados nas Culturas Indígenas, sua importância, como relacionam ou experimentam em suas aulas ou usariam, as professoras consideraram as seguintes questões:

Sobre trabalhar esse tema nas Artes Visuais, podem ser realizadas aulas teóricas sobre o assunto em questão, seguidas de debates e trabalhos em grupo que busquem explorar o tema. Essa parte de reflexão pode ser seguida de aulas práticas, como criação de máscaras, pinturas corporais com urucum, criação de uma performance ligada aos rituais indígenas, confecção de potes de barro com argila e outros artesanatos inspirados em modelos indígenas. (Professora 1, setembro 2015)

Em resposta a outra questão, já citada anteriormente, uma das professoras deixa evidente a forma como percebe as possibilidades de recursos estéticos indígenas quando menciona:

Sim, acho especialmente interessante o grafismo e os trançados. A mistura de cores e técnicas artesanais de adereços acho igualmente instigantes. Considero a fotografia um elemento de ligação muito válido. Técnicas como colagem, mosaicos, decupagem podem criar efeitos muito interessantes quando conjugados com a estética indígena. (Professora 1, setembro 2015)

Segundo Ana Mae Barbosa (1998, p.16), “tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos”. Através da arte educação é viável aguçar a percepção e a

imaginação, a fim de desenvolver a criatividade, objetivando mudar a realidade refletida. Resignificar a realidade vivida é possível a partir das Artes Visuais. Na verdade, ela permite a quebra de paradigma e a saída da chamada zona de conforto, no instante que se permite sair do lugar comum. Quando os sujeitos permitem-se relacionar a partir de outras perspectivas, livres de pré-determinismos, eles podem por meio das artes estabelecer com a criatividade referida por Barbosa, outros contextos e leituras de mundo.

3.2 Ensino de Artes Visuais, Temática Indígena e Educação do Campo

Tendo em vista a pesquisa realizada com professoras de Artes em Escolas do Campo, assim como as reflexões indicadas a partir dela, é possível traçar um paralelo entre Ensino de Artes Visuais, Temática Indígena e Educação do Campo.

A Educação do Campo preza pela valorização dos povos e comunidades tradicionais, assim como pela constituição de uma educação que leve as especificidades desses povos e comunidades tradicionais, uma vez que por consequência da história da nação brasileira, as narrativas e culturas desses povos foram apagadas e/ou abafadas. Culturas e povos tradicionais incluem biografias significativas e um arcabouço de riquezas, além de complexas e interessantes formas de organização social, educacional, política e cultural.

As Artes Visuais por sua vez, se apoiam nos elementos gráficos e visuais, estéticos e plásticos, que são capazes de instituir novos significados às histórias, elementos e contextos a partir de reflexões, experimentações e fruições.

Nessa perspectiva a arte se traduz como um elemento transformador da capacidade de pensar e agir no mundo, que também sofre influência de elementos estéticos, culturais, políticos e sociais dos povos e comunidades tradicionais, dentre esses os povos indígenas. Assim sendo a Temática Indígena pode contribuir com as Artes Visuais uma vez que é ela mesma

embebida de possibilidades artísticas visuais e de cultura capaz de influenciar uma linha de leitura estética e visual.

Dessa maneira a tríade Ensino de Artes Visuais, Temática Indígena e Educação do Campo, são somadas à identidade do povo brasileiro. Ela também permite o avanço de artistas, sociedade, educadores, enfim, responsáveis e participantes da rede de atuação que pensa os sujeitos no mundo, não dissociados de sua cultura, mas como transformadores dela.

Considerações Finais

Analisando a perspectiva do Ensino de Artes Visuais na Educação do Campo a partir das Temáticas Indígenas, evidencia-se a necessidade de aprofundamento nessa discussão, métodos, práticas, que sejam coerentes com a diversidade de nosso país.

Em vista da pesquisa realizada podemos conduzir alguns pontos que merecem atenção, como a formação profissional do professor em relação à discussão das leis que embasam o ensino de artes e de Artes Visuais, a necessidade de constantes pesquisas, um leque maior de materiais didáticos disponíveis aos professores e às escolas. Estes por sua vez, além de chegarem de fato às instituições escolares, devem ser também problematizados junto a esses espaços e aos educadores, para que todos conheçam o material, e o compreendam como mais um rico elemento para a prática docente.

Além desses aspectos, verificou-se que as professoras que participaram da pesquisa têm algum conhecimento sobre as histórias, culturas indígenas, porém pouco apontam sobre elementos formais, materiais plásticos e artísticos sobre as temáticas indígenas. Portanto uma continua busca por aprendizado, pesquisa, experimentação e prática, faz-se necessária, afinal só assim serão capazes de mediar e facilitar de discussões e processos criativos nesse panorama. Para tanto não são apenas as professoras as responsáveis por esse contexto, precisam de incentivo para problematizarem essa Temática, por parte da escola, das leis e durante a formação profissional.

Essas posturas, formações e finalmente o processo educacional em Artes Visuais que contemple essas temáticas, passa também pela mudança social que é necessária a cada dia em nosso país. É preciso que a sociedade entenda essa proposta e sua contribuição positiva para a nação.

No campo das artes também é preciso ampliar visões, entender que há diferentes olhares, inclusive sobre o próprio conceito do que é arte, e de

como ela se processa. É preciso perceber que temos artistas brasileiros, e apesar da importância em reconhecer as Temáticas Indígenas e explorá-la como elemento formal e de memória histórica; não podemos categorizar quais são indígenas, negras etc. Ou seja, todas devem ser apreendidas como arte brasileira. Se não retomamos ao ponto de marcar as diferenças, quando na verdade o que se busca é espaço e reconhecimento da trajetória, dos processos, das histórias e das culturas. Culturas que são a nossa cultura de povo brasileiro.

Se no Ensino das Artes Visuais houver a abordagem da diversidade de maneira contextualizada e aprofundada, a apropriação da plasticidade existente nesses contextos e propostas para efetivar espaços artísticos e de processos criativos, o resultado certamente será a formação de alunos e alunas que não se distanciam da realidade social vivenciada e até então excluída e negada pela grande massa, embora essa mesma seja fruto de uma grandiosa multiculturalidade. Assim damos um passo para mudanças efetivas no que diz respeito à ética, igualdade, respeito e consequente mudança no cenário educacional e artístico.

Constata-se que faltam investimentos para que a Temática Indígena possa de fato ser inserida como conteúdo no ensino de Artes Visuais na prática, além da disponibilização de capacitação específica e formal aos docentes presentes no contexto da Educação do Campo.

A educação é chave de transformação de uma sociedade, a partir dela os sujeitos mudam concepções, enxergam possibilidades, criam novos caminhos, rompem padrões. Daí a interlocução com a Educação do Campo que emerge de lutas sociais por igualdade, espaço educacional e espaço social. Os povos do campo são compostos por indígenas, ribeirinhos, camponeses, quilombolas entre outros, todos em busca da valorização e do reconhecimento de suas contribuições, histórias e cultura.

Através do ensino é que começam a superar esses anseios. As Artes Visuais são um campo importante nessa transformação, está inserida na educação, está no currículo das escolas. Arte é reconhecida por lei como

uma das principais disciplinas de problematização das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras. Assim é importante que os atuantes desta área, sejam eles pensadores, estudantes ou professores, devem atentar-se a essas urgentes demandas sociais, que carecem do envolvimento e engajamento dos profissionais e estudantes para que esses possibilitem avanços em relação a esse paradigma.

ANEXO

ROTEIRO DE QUESTÕES SOBRE ARTES VISUAIS E
TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

1. Em sua prática docente está presente de alguma maneira a Temática Indígena?
2. Se sim, quais temáticas já explorou?
3. Você considera importante a Temática Indígena o ensino de Artes Visuais?
4. Como as Artes Visuais podem contribuir com a Temática Indígena?
5. Como você se vê incorporando essa Temática Indígena em suas aulas?
6. Você considera elementos formais usados nas Culturas Indígenas importantes de serem relacionados ou experimentados em suas aulas? Como você usa ou usaria esses elementos?
7. Você conhece as leis que amparam o estudo das Temáticas Indígenas nas aulas de Artes?
8. Como a escola do campo que você trabalha enxerga esse processo? Ela te apoia debate o assunto? Incentiva o professor com iniciativas que partem da escola?
9. Você acha que o debate da educação do campo caminha junto ao debate das Temáticas Indígena nas Artes Visuais? Por quê?
10. Na escola há materiais didáticos em Artes Visuais, que contemplam essa temática? Você já usou alguma atividade indicada ou referência?
11. Quais referências didáticas já foram utilizadas para trabalhar com Artes Visuais e essa temática?
12. Você tem alguma consideração sobre Artes Visuais e a Temática Indígena, ou questão que gostaria de colocar sobre esse tema e pesquisa?

Obrigada por colaborar com essa pesquisa!

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE EM ENSINO DE ARTES VISUAIS

ESCOLA DE BELAS ARTES – UFMG

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo horizonte: C/Arte, 1998.
- BETTO, Frei. *Os Desafios da Educação Popular: as esferas sociais e os novos paradigmas da educação popular*. São Paulo: CEPIS, 2000.
- CARTAXO, Carlos. *A tal Polivalência: interface do conhecimento ou especificidade*. Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil - Confaeb: Concepções contemporâneas, 19. *Anais*. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=72302> Acessado em 23/12/2015.
- FREIRE, Paulo. *1921-1997. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- FUNARI, P.P; PIÑON, A. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- GOUTHIER, J. S. *História do Ensino da Arte no Brasil*. In: Lucia Gouvêa Pimentel. (Org.). *Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008, v. 01, p. 11.
- IBASE. *Educação escolar indígena em Terra Brasilis*. Rio de Janeiro, 2004.
- JÚNIOR, WALDEMAR MOURA V.; MOURÃO, ARMINDA RACHEL B. *Políticas públicas e os movimentos sociais por uma educação do campo*. In: GHEDIN, Evandro. (org.). *Educação do campo: epistemologia e práticas*. São Paulo: Cortez, 2012.
- KOLLING, E.J; CERIOLI, P.R; CALDART, R.S. (Organizadores) *Por Uma Educação do Campo*. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo nº4). 92p.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- MACHADO C.L.B; CAMPOS, C.S.S; PALUDO, C. *Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências*. – Brasília: MDA, 2008. 236 p.: il.; 23 cm. -- (NEAD Experiências). P.58
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação no Brasil: Situação e Perspectiva*. Brasília: 1993.

NÓVOA, António. *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf> Acessado em: 10/11/2015

OLIVEIRA, Maria A. Afonso; MACÊDO, Magda Martins. *Educadores do Campo: caminhos e desafios*. 2011. III Congresso de Pesquisa em Educação do Norte de Minas. DMTE. Disponível em: http://www.coped-nm.com.br/terceiro/index.php?option=com_content&view=article&id=21:educadores-do-campo-caminhos-e-desafios&catid=5:educacao-de-diversidade&Itemid=28 Acessado em: 03/05/2015

PAIVA, A.T, *História indígena na sala de aula*. Belo Horizonte, MG. Fino Traço, 2012. 200 p.

PIMENTEL, L. G. *Metodologias do Ensino de Artes Visuais*. In: PIMENTEL, L.G.(Org.). *Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais* -. 1ed.Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008, v. 1.p.26, p.42, P.41.

PIMENTEL, L.G; CUNHA. E.J.L; MOURA, J.A. *Currículo Básico Comum*. Anos Finais – Ensino Fundamental – ARTES. Secretaria do Estado de Minas Gerais, 2008.

ROCHA, Sebastião. *Você é um educador?* Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/2974464/Voce-e-educador-por-Tiao-Rocha> Acessado em: 30/04/2015

SAVIANI, Dermeval (2005). *História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa*. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D.e NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.), *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, Autores Associados, p. 1-29.

SILVA, R.H.D *Diretrizes Operacionais para Educação do Campo* in *Por Uma Educação do Campo*. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo nº4). 92p.

VASCONCELLOS S.T; *A Diversidade Cultural e o Ensino da Arte*. Anais IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2006. P.195. Disponível em: http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais4/sonia_tramujas.pdf. Acessado em: 04/10/2015