



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE ARTES – IARTE

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES



FLAVIANE DOS SANTOS MALAQUIAS

INTERCÂMBIO CULTURAL:

Uma proposta de desenvolvimento da competência intercultural no ensino de artes visuais

Uberlândia

2018

FLAVIANE DOS SANTOS MALAQUIAS

INTERCÂMBIO CULTURAL:

Uma proposta de desenvolvimento da competência intercultural no ensino de artes visuais

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes. Sob a linha de pesquisa Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Prof.^a Dra. Roberta
Melo.

Uberlândia

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M237i
2018 Malaquias, Flaviane dos Santos, 1984-
Intercâmbio cultural [recurso eletrônico] : uma proposta de desenvolvimento da competência intercultural no ensino de artes visuais / Flaviane dos Santos Malaquias. - 2018.

Orientadora: Roberta Melo.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1435>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Arte. 2. Prática de ensino. 3. Educação multicultural. 4. Desenhos - Intercâmbio. 5. Direitos humanos. 6. Arte e educação. 7. Bennett, Milton, 1955- . I. Melo, Roberta (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES). III. Título.

CDU: 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Prof Artes



**Intercâmbio Cultural: Uma proposta de desenvolvimento da
competência intercultural no ensino de Artes Visuais**

Trabalho de conclusão defendido em 08 de agosto de 2018.

Profª. Dra. Roberta Máira Melo – Orientador/Presidente

Prof. Dr. Narciso Larangeira Telles da Silva - UFU

Prof. Dr. Antônio Cláudio Moreira Costa – FAGED - UFU

Dedico os meus pais, Diva Malaquias e Aloísio Malaquias (In Memoriam), que em sua humildade me fizeram compreender que a questão social jamais foi um limitador de sonhos, e que a educação era um caminho.

AGRADECIMENTOS:

À Deus em primeiro lugar, pois sem a fé seria impossível ter alcançado a conclusão desse curso.

Aos meus pais, Diva Malaquias e Aloísio Malaquias (In Memoriam), que sempre me motivaram e incentivaram em todas as etapas de minha vida.

Ao meu irmão Flávio Malaquias, cunhada Regiane Malaquias e sobrinha Yasmin Malaquias, dos quais sempre pude contar em todas as decisões.

Ao grande companheiro Raphael Melo, meu muito obrigado pelo apoio e compreensão durante esse árduo processo.

Ao amigo/irmão Sérgio Rodrigues que me acompanha em trajetória paralela desde o Ensino Médio. Seus esforços em sempre me ajudar em momentos de altos e baixos são imensuráveis. Obrigada amigo querido!

À Professora Dra. Roberta Melo (IARTE-UFU) pela paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão desse trabalho. Nunca imaginei que encontraria alguém cujos estudos contribuiriam tanto para essa pesquisa.

Às Professoras Coordenadoras desse programa de mestrado Mara Lúcia Leal e Dirce Helena Benevides Carvalho por toda atenção dada em resolver todas questões relativas à esse programa com prontidão.

Profa. Dra. Elsieni Coelho da Silva e Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva pelas contribuições metodológicas, e aos professores Dr. João Agreli e Dra. Silvana Malusá pelas contribuições na qualificação desse projeto.

À Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho que proporcionou a parceria para realização desse projeto.

Aos professores Esmeralda Schill nos Estados Unidos; Baraa Kouja, coordenador do projeto “Da Síria com Amor” da Síria; Primoz Krasna da Eslovênia; Lynn Fournier do Canadá; Bobo Leenox da Community Youth Arts Centre (Coyac)/Bobo Lennox Arts and Design do Camarões; e a professora Manuelita Téllez, do Colegio Campestre Goyavier/Centro de Investigaciones Goyavier na cidade de Floridablanca, na Colômbia. Sem a disposição para essas trocas de experiências esse trabalho jamais teria sido realizado.

À todos os amigos e colegas, os quais tornaram esses momentos proveitosos, com grandes perspectivas para uma boa convivência, e por terem confiado em mim como representante discente do colegiado desse programa.

À UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina e IARTE– Instituto de Arte da Universidade Federal de Uberlândia; sem os quais, sua organização e apoio, não teria sido oportunizado a gratuidade do curso.

Desenvolver uma sensibilidade intercultural significa, na sua essência, aprender a reconhecer e gerir as diferenças fundamentais que dizem respeito à percepção do mundo pelas culturas.

Arne Guillert

RESUMO

Compreendendo o conceito de Educação Intercultural como um modelo de abordagem educacional que se preocupa com a diversidade cultural, acredito num tipo de aprendizado em arte que aconteça de forma intercultural. Essa pesquisa se torna um desafio para a busca de um aprendizado, e de uma prática docente em artes visuais, que se construa olhando para as diferenças, que se darão através da troca de experiências com o outro. Levando em consideração apontamentos sobre a educação intercultural, questiono então, como aplicar os pressupostos do modelo de desenvolvimento da “competência intercultural” (MDSI) através de práticas artísticas? Essa questão poderá ser respondida repensando a prática docente em artes visuais, como terreno fértil para que a *competência intercultural* se desenvolva a partir da produção dos alunos, da relação professor/aluno, e do professor como mediador do processo. Nesse sentido tornou-se viável e relevante a promoção de um intercâmbio entre produções artísticas sobre direitos humanos entre alunos do ensino fundamental II, e alunos da mesma faixa etária de escolas dos Estados Unidos, Canadá, Eslovênia, Colômbia, Camarões e Síria, que atuaram como co-participes no processo de desenvolvimento dessa competência.

Palavras-chave: Competência Intercultural. Milton Bennett. Direitos Humanos. Arte-educação. Intercâmbio de desenhos.

ABSTRACT

Understanding the concept of Intercultural Education as a model of an educational approach concerned with cultural diversity, I believe in a learning process in visual arts in an intercultural way. This research is a challenge for learning and teaching practice in the visual arts. It has been done by looking at the cultural differences, through the exchange of experiences in art. Considering intercultural education, I question how to apply the assumptions of the artistic practices by using the Developmental Model of Intercultural Sensitivity (MDSI) artistic practices? This question can be answered by rethinking the teaching practice in the visual arts as a fertile ground for intercultural competences to be developed from the pupils' production, and the teacher as a mediator of the process. In this sense, it has been promoted an exchange of artistic kids productions on human rights among elementary school students. The participants were students of the same age group of schools from the United States, Canada, Slovenia, Colombia, Cameroon and Syria. They have acted as co-participants in the process of developing these competences in the Art Education field.

Keywords: Intercultural Competence. Milton Bennett. Human rights. Art-education, Exchange of art works.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES:

Figura 1	Cartão postal.....	21
Figura 2	Cartão postal.....	21
Figura 3	Cartão postal.....	21
Figura 4	Cartão postal.....	24
Figura 5	Cartão postal.....	25
Figura 6	Auto-retrato: Os 3 Eus, pintura digital.....	33
Figura 7	Desenho de criança americana.....	43
Figura 8	Desenho de criança síria.....	44
Figura 9	Desenho de criança canadense.....	45
Figura 10	Registros da atividade no caderno.	66
Figura 11	Registros da atividade no caderno.	66
Figura 12	Logo mundial dos Direitos Humanos.	67
Figura 13	Identificações das crianças sírias.	79
Figura 14	Identificações das crianças sírias.	79
Figura 15	Desenho de aluno sobre direitos humanos.	84
Figura 16	Desenho de aluno sobre direitos humanos.	84
Figura 17	Desenho de aluno sobre direitos humanos.	84
Figura 18	Desenho de aluno sobre direitos humanos.	85
Figura 19	Desenho de aluno sobre direitos humanos.	85
Figura 20	Desenho de aluno sobre direitos humanos.	85
Figura 21	Desenho de aluno sobre direitos humanos.	86
Figura 22	Desenho de aluno sobre direitos humanos.	86
Figura 23	Desenho de aluno sobre direitos humanos.	86
Figura 24	Desenho de aluno sobre direitos humanos.	87
Figura 25	Desenho de aluno sobre direitos humanos.	87
Figura 26	Desenho de aluno sobre direitos humanos.	87
Figura 27	Desenho de criança Síria..	92
Figura 28	Desenho de criança canadense.	92
Figura 29	Desenho de criança brasileira.....	92
Figura 30	Desenho de criança síria.....	92
Figura 31	Desenho de criança eslovena.	95

Figura 32	Desenho de criança colombiana.	95
Figura 33	Desenho de criança brasileira.....	95
Figura 34	Desenho de criança colombiana	95
Figura 35	Desenho de criança americana.....	96
Figura 36	Desenho de criança colombiana.	96
Figura 37	Desenho de criança síria.....	96
Figura 38	Desenho de criança americana.	96
Figura 39	Desenho de criança canadense.....	98
Figura 40	Desenho de criança canadense.....	98
Figura 41	Desenho de criança colombiana.	98
Figura 42	Desenho de criança síria.....	98
Figura 43	Desenho de criança brasileira.....	98
Figura 44	Desenho de criança colombiana.	98
Figura 45	Desenho de criança canadense.....	100
Figura 46	Desenho de criança colombiana.....	100
Figura 47	Desenho de criança brasileira.....	100
Figura 48	Desenho de criança colombiana.	100
Figura 49	Desenho de criança brasileira.....	102
Figura 50	Desenho de criança canadense.....	102
Figura 51	Desenho de criança síria.....	102
Figura 52	Desenho de criança síria.....	102
Figura 53	Desenho de criança canadense.	104
Figura 54	Desenho de criança canadense.....	104
Figura 55	Desenho de criança brasileira.....	104
Figura 56	Desenho de criança brasileira.....	104
Figura 57	Desenho de criança colombiana.	104
Figura 58	Desenho de criança síria.....	104
Foto 1	Produção de alunos do 1°C.....	26
Foto 2	Exposição: Valores civilizatórios da África Ocidental.....	26
Foto 3	Museu e Galeria de Arte The Duldig Studio.....	28
Foto 4	Museu e Galeria de Arte The Duldig Studio.....	28

Foto 5	Galeria de Arte de Ballarat/Austrália.....	28
Foto 6	Galeria de Arte de Ballarat/Austrália.....	29
Foto 7	Visão Frontal do Museu de Arte Castelo diRivoli – Itália.....	31
Foto 8	Manica Lunga, parte lateral do Castelo de Rivoli.....	31
Foto 9	Manica Lunga, espaço interno.....	31
Foto 10	Os 3 Eus, performance.....	34
Foto 11	Ação educativa no museu/Itália.....	35
Foto 12	Ação educativa no museu/Itália.....	35
Foto 13	Apresentação dos alunos /Chipre.....	36
Foto 14	Ação educativa na exposição Processos em Diálogo.....	36
Foto 15	Projeto da Consciência Negra, 2013.....	54
Foto 16	Projeto da Consciência Negra, 2013.....	54
Foto 17	Pesquisa do país e sua cultura.....	55
Foto 18	Produção de Bandeiras.....	55
Foto 19	Exposição das Bandeiras.....	56
Foto 20	Produções de trajes típicos.....	56
Foto 21	Produções de trajes típicos.....	57
Foto 22	Produções de trajes típicos.....	57
Foto 23	Desfile de trajes.....	57
Foto 24	Desfile de trajes.....	57
Foto 25	Registros da atividade no caderno.....	67
Foto 26	Registros do processo da atividade.....	68
Foto 27	Registros do processo da atividade.....	68
Foto 28	Registros do processo da atividade.....	68
Foto 29	Registros do processo da atividade.....	68
Foto 30	Produção de desenhos sobre direitos humanos.....	69
Foto 31	Produção de desenhos sobre direitos humanos.....	69
Foto 32	Montagem de exposição avaliativa em sala de aula.....	70
Foto 33	Montagem de exposição avaliativa em sala de aula.....	70
Foto 34	Observação dos desenhos dos Estados Unidos.....	71
Foto 35	Observação dos desenhos dos Estados Unidos.....	71
Foto 36	Observação dos desenhos do Canadá	73

Foto 37	Observação dos desenhos do Canadá.	73
Foto 38	Observação dos desenhos da Eslovênia.....	75
Foto 39	Observação dos desenhos da Eslovênia.....	75
Foto 40	Observação dos desenhos da Colômbia.....	78
Foto 41	Observação dos desenhos da Síria.....	80
Foto 42	Exposição no saguão do CEMEPE.....	109
Foto 43	Exposição no saguão do CEMEPE.....	110
Foto 44	Exposição na galeria do SESC.....	111
Foto 45	Exposição na galeria do SESC.....	111
Foto 46	Visitação de estudantes do curso de língua inglesa do SESC.	112
Foto 47	Escola Exposição dos desenhos brasileiros na Escola Osnovna Sola Fram, Eslovênia.....	112
Gráfico 1	Modelo de desenvolvimento de Milton Bennet.....	42

Abreviações:

D.M.I.S. – Developmental Model of Intercultural Sensitivity (Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural aqui chamado de Competência Intercultural)

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	13
2.	TRAJETÓRIAS DE UMA EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL.....	18
2.1	Intercâmbio e conferências internacionais: Vivências e poética artística que refletem na prática docente.....	18
3.	EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS.....	38
3.1	Aprendizagem intercultural.....	39
3.2	Milton Bennett e a proposta de desenvolvimento da competência intercultural (DMIS).....	40
3.2.1	Sintetizando cada estágio.....	42
3.2.1.1	As fases etnocêntricas.....	42
3.2.1.2	As fases etnorelativas.....	45
3.3	Artes visuais e cotidiano escolar: um espaço para a competência intercultural	47
3.4	Escola Municipal Otávio Batista Coelho filho - A escola em questão.....	52
3.5	Projeto Copa + Cultura.....	55
4	UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL (MDSI) NO ENSINO DE ARTES VISUAIS.....	59
4.1	Contexto.....	59
4.2	Perfil dos participantes.....	60
4.3	Procedimentos metodológicos.....	61
4.4	O tema - Direitos Humanos e diferenças culturais no ensino.....	63
4.5	Intercâmbio cultural como prática pedagógica: uma experiência em arte-educação.....	65
4.6	Análise dos dados: Olhares entre a produção artística enviada e a produção recebida de outros países e seus contextos.....	82

4.6.1	A leitura dos nossos olhares.....	82
4.6.2	A leitura do olhar do outro, e o que aprendemos olhando para o outro.....	90
4.7	A exposição de resultados e seus desdobramentos na comunidade educacional.....	106
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
6.	REFERÊNCIAS.....	117
	APÊNDICE A.....	123
	APÊNDICE B.....	124
	APÊNDICE C.....	125
	APÊNDICE C.....	126

1 INTRODUÇÃO

A ideia para o desenvolvimento desta pesquisa, intitulada *Intercâmbio Cultural: Uma proposta de desenvolvimento da competência intercultural no ensino de artes visuais* originou-se em vivências acadêmicas anteriores, nas quais a questão intercultural estiveram, direto e/ou indiretamente envolvidas: a pós-graduação em História da Cultura Afro Brasileira e Africana concluída em 2011 pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, a graduação em Artes Plásticas (Licenciatura Plena e Bacharelado) concluída em 2008, pela mesma instituição; participação como artista plástica e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Pintura e Ensino – NUPPE, também pela UFU. Tais contextos me possibilitaram vivências artísticas internacionais¹ que proporcionaram a convivência em diferentes culturas, as quais se entrecruzam com minha prática docente em arte-educação, realizada na cidade de Uberlândia desde 2009 onde essas referências se tornaram inspiradoras e propositoras de práticas que se desenvolveram sob esse viés.

Esta prática docente de quase 10 anos se mostrou, também, marcada pela diversidade, uma vez que pude experimentar todos os níveis da educação básica (infantil, fundamental e médio), nas instâncias pública (municipal, estadual e federal), e privada². Nestes contextos pude propor ações voltadas para a questão intercultural. Um dos projetos relevantes da trajetória foi o projeto COPA + CULTURA, de caráter interdisciplinar, que teve como intuito a pesquisa da cultura dos países participantes da copa 2010 e 2014.³

Com o ingresso no PROF-ARTE em 2016, tenho a oportunidade de aprofundar meu entendimento acerca da interculturalidade como ferramenta para o ensino de Arte, a partir de novas proposições educativas ancoradas em um aporte teórico acerca dessa temática.

¹ Contemplada com a bolsa de estágio pelo período de um ano no Museu e Galeria de Arte *The Duldig Studio* na cidade de Melbourne – Austrália – 2006/2007. Contemplada com bolsa pelo o Programa de Intercâmbio de Difusão Cultural do Ministério da Cultura na participação dos eventos *Conferência Regional Européia da INSEA International Society for Education through Art (Sociedade Internacional de Arte Educação)* 2012 – Lemessos – Chipre. 10º Workshop Internacional de Estudantes de Artes e Jovens Artistas - Sérvia – 2010. 8º Workshop Internacional de Estudantes de Artes e Jovens Artistas - Itália – 2008.

² Minha prática docente em arte-educação se desenvolveu na Escola Estadual Professor Inácio Castilho, onde atuo durante nove anos (2009-2017), na Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia, onde atuei em 2010, e na Escola Municipal Prof. Otávio Batista Coelho Filho, onde atuo há cinco anos (2012-2017), todas situadas em Uberlândia, MG.

³ Esse assunto é aprofundado na página 60.

Compreendendo o conceito de Educação Intercultural como uma proposta de abordagem educacional que se preocupa com a diversidade cultural, acredito em uma proposta de aprendizagem em arte que se desenvolva nessa perspectiva. O desafio desta pesquisa é, portanto, propor uma prática docente que se construa olhando para as diferenças, por meio da troca de experiências com alunos de diversos países, através de um intercâmbio de produções artísticas, de forma que cada aluno possa refletir suas responsabilidades individuais, sociais e culturais por meios visuais.

Diversos autores como Candau (2010), Brasil (1998), Barbosa (2008), Cao (2008), Fleuri (2001) e Bennett (1993) dos quais esse trabalho se embasa afirmam a carência de se trabalhar o valor e reconhecimentos das diferenças, e a importância da coexistência das diferenças no espaço escolar, considerando a diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro.

Este tema tem sido estudado na contemporaneidade, como afirma Guedes (2006), para desenvolver uma capacidade de compreensão e comunicação reforçada entre os membros de diferentes culturas, e uma maior flexibilidade no contexto de diversidade cultural, além de uma maior capacidade de participação na interação social e por reconhecimento da cultura como um patrimônio comum da humanidade.

Refletindo as perspectivas da interculturalidade no ensino de arte, Barbosa (2008, p. 15) aponta que no Brasil essa preocupação plural só aparece nos anos 80, com o fim da ditadura e o processo de redemocratização. Segundo a autora o multiculturalismo eclodiu no Brasil com base na diferença de classes sociais, e nesse processo começa a se consolidar o reconhecimento e valor pelas diferenças.

Uma das diversas vertentes do multiculturalismo é o multiculturalismo crítico. Dele é derivada a perspectiva intercultural. Nesse projeto iremos nos ater ao uso desse termo, por ser mais apropriado na proposta do intercâmbio que aqui será proposto. Segundo Fleuri (2001) esse termo abrange a ideia de interação, assim sendo relevante para as trocas realizadas nesse projeto.

Recorro também ao conceito de “aprendizagem intercultural”, desenvolvida por Arne Gillert (2006) que afirma que a um nível mais literal, a aprendizagem intercultural faz referência ao processo individual de aquisição de conhecimentos, de atitudes ou de comportamentos, associados à interação com diferentes culturas. A

autora também acredita que a verdadeira aprendizagem engloba os níveis cognitivo, emocional e comportamental. Para que a aprendizagem se concretize nesse caso, a autora sugere vários teóricos que estabelecem propostas de aprendizagem intercultural relevantes para o trabalho com jovens, sendo esses possíveis de serem aplicados no contexto escolar.

Para análise do processo, optei por um tipo de aprendizagem intercultural, que me servisse de referência para pensar uma perspectiva da educação intercultural que pudesse ir de encontro ao ensino de arte nas escolas. A escolha foi o modelo de desenvolvimento de Milton Bennett (1993), que pensa ser necessário para o aprendiz, o desenvolvimento do que ele chama de *competência intercultural* (MDSI). Para esse desenvolvimento o indivíduo passa por fases de aceitação, adaptação e integração das diferenças e valores de outras culturas, redefinindo sua própria identidade a partir das várias visões de mundo e outras referências culturais. Esses conceitos serão esclarecidos no segundo capítulo desse projeto.

Levando em consideração esses apontamentos, questiono então, como aplicar os pressupostos do modelo de desenvolvimento da “competência intercultural” (MDSI) através de práticas artísticas?

Essa questão poderá ser respondida repensando a prática docente em arte como terreno fértil para que a “competência intercultural” se desenvolva a partir da produção dos alunos, da relação professor/aluno, e do professor como mediador do processo. Dentro dessa perspectiva a pesquisa promoveu o intercâmbio entre produções artísticas dos meus alunos de 6ºs e 7ºs anos do II ciclo do ensino fundamental (rede pública de ensino), com pré-adolescentes de mesma faixa etária de outros países. Esses atuaram como co-participes no processo de desenvolvimento dessas competências, numa viagem imaginária que nos leva a conceber resultados que estimulem construções sociais e pessoais. Buscou-se aqui parcerias da Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho, e seis arte-educadores de outros países, sendo esses Estados Unidos, Eslovênia, Colômbia, Canadá, Síria e Camarões, que demonstraram interesses no projeto, desenvolvendo-o através da realização de propostas pedagógicas sobre o tema Direitos Humanos⁴ que resultaram em trabalhos plástico/visuais de diferentes

⁴ A escolha desse tema será tratada no último capítulo dessa pesquisa.

técnicas, com o objetivo de serem trocados por desenhos e pinturas realizados pelos meus alunos.

Desta forma a associação entre vivências anteriores e recentes se tornam o fulcro desta pesquisa. O primeiro capítulo intitulado *Trajetórias de uma experiência intercultural* resgata minha trajetória pessoal de experiências enquanto estudante, artista plástica e professora, evidenciando como a experiência de professora/artista contribuiu para a realização de práticas interculturais. Ser professora/artista é articular vivências que se entrecruzam como um caminho de mão dupla, pois a prática em sala de aula afeta a realização de obras pessoais, e a prática como artista, pode também afetar nos processos em sala de aula.

O Segundo capítulo *Educação Intercultural: Conceitos e pressupostos* é composto por conceitos sobre a Educação Intercultural e Aprendizagem Intercultural, apresentando os pressupostos da proposta de desenvolvimento da Competência Intercultural de Milton Bennett como metodologia, que até então foram aplicados em empresas, com intuito de maior integração e compreensão das diferenças para facilitar as relações no mercado de trabalho. Esses conceitos estão sendo trazidos para a educação, no contexto da Europa dadas as diferenças culturais nas escolas decorrentes das migrações. Nessa pesquisa tal metodologia é aplicada no campo da arte-educação, e dessa forma discute-se como a arte na escola pode ser um espaço para a aplicação desses conceitos.

O terceiro capítulo *Uma proposta de desenvolvimento da competência intercultural (MDSI) no ensino de artes visuais* apresenta a prática pedagógica anteriormente citada, realizada na perspectiva intercultural, em que os educandos experimentaram, através de suas produções artísticas em interação com as produções vindas de outros países, a possibilidade de construção de novos sentidos, a sensibilização e transformação diante da ideia de articulação entre igualdade e diferença. Esse processo de produção é relativo a um plano de unidade semestral desenvolvido em dezesseis aulas, pautadas no tema Direitos Humanos, que compreendem as trocas, as discussões, a análise baseada na metodologia de Milton Bennett a partir das representações e falas dos alunos envolvidos, a exposição dos resultados no Cemepe (Centro Municipal de Projetos Julieta Diniz) e Sesc (Serviço Social do Comércio) da cidade de Uberlândia como meio avaliativo, e os desdobramentos surgidos no processo do projeto. Ainda neste realiza-se a

análise de algumas produções buscando identificar em quais estágios da proposta de desenvolvimento de Bennett se situavam os olhares dos alunos brasileiros e como estes puderam ser transformados mediante a experiência intercultural, apontado a possibilidade de construção da “competência intercultural” proposta por Bennett.

De acordo com Vera Lúcia Candau⁵ (2006), existe urgência em se trabalhar questões de diferenças culturais na escola. Este é, inclusive, um assunto abordado tratado também nos Parâmetros Curriculares do Ensino fundamental – PCN⁶, um dos norteadores do Ensino de Artes no Brasil. Desta forma a pesquisa visa contribuir como uma possibilidade de atender essa demanda educacional que promove não apenas a ampliação dos olhares no sentido estético e cultural, como também favorece a construção de valores no âmbito individual que refletirão numa sociedade mais tolerante e pacífica.

⁵Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura da PUC – Rio.

⁶O PCN – Parâmetro Curricular Nacional de Arte, e seus Temas Transversais até então referenciaram muitas práticas e projetos para o Ensino de Arte. No ano de 2017, o currículo está sendo complementados a partir da elaboração de uma nova base, o chamado BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que ainda está em processo de estudo nas escolas, para sua implementação.

2 TRAJETÓRIA DE UMA EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL

2.1 Intercâmbio e conferências internacionais: vivências e poética artística que se refletem na prática docente

Ao refletir minha prática enquanto docente tive a oportunidade de perpassar pela instância municipal, estadual, federal e privada, na Educação Infantil, Fundamental I e II, Ensino Médio e Eja. Durante tempos de contrato trabalhei na cidade de Uberlândia em dez escolas diferentes, e hoje me encontro em dois cargos efetivos nas instâncias estadual e municipal, no ensino Fundamental II e médio da mesma cidade.

Essa prática se pauta em experiências como discente. Nessa fase fiz a mim mesmo a promessa, que se um dia fosse professora jamais trataria meus alunos da forma tradicional que fui algumas vezes tratada e injustiçada na escola militar em que cursei o Ensino Médio na cidade de Uberaba, onde nasci. Apesar de me deparar com as diferenças da escola que cursei o ensino fundamental (1991-1998), instituição estadual da mesma cidade, que se pautava na Educação Nova, tenho, ao mesmo tempo, muito a agradecer à esta escola, que na época (1999-2001), estava entre as três escolas mais renomadas em boa formação da cidade, e com um dos maiores índices de aprovação no vestibular em universidades federais. Esta instituição educacional criada para filhos de militares oferecia o noturno para os “civis”, os quais deveriam fazer uma prova de concurso para entrar devido a concorrência. Esta era uma forma também, de selecionar um público que não baixasse o nível qualitativo das avaliações da escola. Minha experiência foi marcante nela, dada suas exigências disciplinares.

Esta experiência me ajudou pela negação, pois eu não queria ser um ser humano injusto com meus alunos, na crença de que ouvi-los também tem efeitos positivos, e o ensino de arte é aberto para isso.

Ao longo dessas experiências, pude refletir a cronologia de projetos que me fizeram expandir a visão acerca do intercâmbio. A ideia de conhecer o diferente vem da infância. Ganhei de uma vizinha uma agenda da UNICEF de 1989 aos quatro anos de idade. Cada mês desta agenda era representado por

uma foto de uma cultura diferente, e as diferenças me encantavam. Havia fotos dos aborígenes australianos, os povos Maori da Nova Zelândia, povos da Nova Guiné, China, etc. Eu mergulhava num mundo imaginário de como seria estar nesses lugares e partilhar de seus diferentes costumes. Aos 12 anos de idade comecei a estudar a língua inglesa com uma professora particular, e posteriormente numa escola pública de línguas⁷, tendo intenção de me preparar, pois vislumbrava uma viagem ao exterior quando fosse adulta. Após esses anos de estudo saí da escola com uma boa formação na língua.

Recordo-me de um intercâmbio que realizamos em 1999, na disciplina de língua portuguesa, ao escrevermos cartas para estudantes dos outros Colégios Militares da cidade de Lavras e Patos do estado de Minas Gerais, que logo viriam para Uberaba para os jogos intercolégiais. Durante os jogos tivemos a oportunidade de conhecer os alunos com os quais vínhamos nos correspondendo, e eu percebia que essa troca era realmente muito interessante em minha vivência.

Aos 17 anos de idade (2001), fui líder do Grupo Missionário de Adolescentes, em uma instituição religiosa, composto por quinze integrantes, e realizei um projeto de cartas para três países diferentes, Estados Unidos, Malawi e Moçambique. Enviamos as cartas e elas foram respondidas. Os adolescentes desse grupo ficaram muito felizes com as respostas. O próprio papel em que elas foram escritas denunciava a realidade do país, pois a carta dos Estados Unidos veio impressa e assinada, numa época que ter impressora no Brasil era artigo de luxo, e a carta de Malawi foi escrita a lápis num papel encardido e rasgado.

Partindo do conceito de Santos (2003) sobre cultura, refletir sobre povos diversos e suas formas de arte me encantavam desde a infância.

Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é “algo natural” não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, cultura é um produto coletivo da vida humana. (SANTOS, 2003, p.45)

Em 2002, ingressei no curso de Artes Plásticas da antiga FAFICS⁸ (Faculdade de Artes e Ciências Sociais) da Universidade Federal de

⁷ CIEL – Centro Interescolar Estadual de Línguas. Essa escola estadual de línguas é pública, situada na cidade de Uberaba-Mg.

⁸Hoje IARTE (Instituto de Artes)

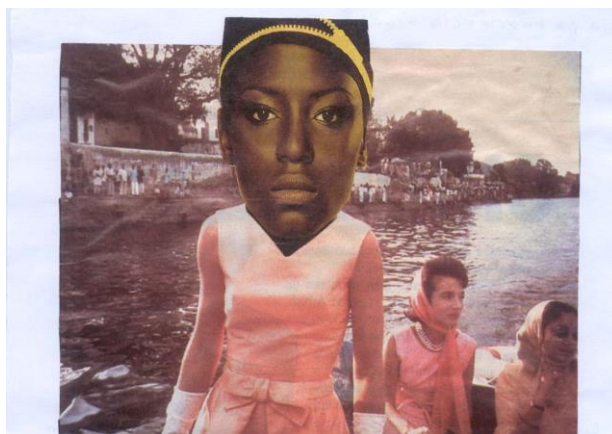
Uberlândia, onde cursei o Bacharelado e a Licenciatura. Diante das práticas na construção de uma poética artística, várias experiências nessa universidade compuseram a trajetória que impulsionou a pesquisa atual, não apenas enquanto arte-educadora, mas também como artista plástica da cidade de Uberlândia.

Em 2005, em uma das viagens de história da arte, desse curso, com a professora Yacy Ara Froner para Ouro Preto, conheci um australiano que mudaria minha trajetória pessoal, uma vez que esse encontro se inclinava para perspectivas artísticas que eu já vislumbrava. Através de suas indicações visitei uma exposição de arte no Palácio das Artes, na cidade de Belo Horizonte, do fotógrafo francês Pierre Verger, do qual fiquei encantada por seu olhar intercultural e seus paralelos África/Brasil.

Pierre Verger começou a reger minha prática desde a disciplina de Prática de Ensino I, do curso de licenciatura, pois esse foi o artista utilizado como referência em minha aula de estágio. Nessa aula produzimos cartões postais sobre a cultura afro brasileira, com alunos do 9º ano, que seriam enviadas às empresas da cidade que os próprios alunos escolheram, no dia Nacional da Consciência Negra (Figura 1,2 e 3). O intercâmbio já me interessava na prática desde então. O tema transversal do PCN – Pluralidade Cultural revela que o grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro (BRASIL,1998). Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes.

Relatos dos alunos sobre a experiência dessa aula foram relevantes no processo avaliativo, pois se chega à conclusão tanto pela imagem, quanto pelo registro escrito, que produziram o conhecimento na perspectiva do objetivo da aula. Como exemplo o relato da aluna Fernanda da Silva da turma 9º ano 2 (2005) ao afirmar que “precisamos ter orgulho de quem somos, nos identificar com nossas próprias culturas, linguagens e tradições. O pior defeito que podemos ter é o preconceito e racismo.”

Figura 1 – Sem título. Cartão postal. Recorte e colagem em papel A8. Produção de uma aluna do 9º1 da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves. 2005. Aula avaliativa da disciplina de Prática de Ensino I. Acompanhamento da professora Cíntia Guimarães.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 2 e 3 - Cartão postal. Recorte e colagem em papel A8. Produção de alunos do 9º2 da Escola Municipal Presidente Tancredo Neves. 2005. Aula avaliativa da disciplina de Prática de Ensino I. Acompanhamento da professora Cíntia Guimarães.



Fonte: Acervo pessoal

Mas teve uma vez que não me senti branco. Foi numa Festa Geledê em plena floresta do atual Benin. Era uma noite escura, sem lua, e o pessoal bailava ao redor de certas árvores, não tinha luz nenhuma, então conheci uma liberdade que não havia conhecido antes. Não era um branco entre os negros. A escuridão da floresta africana apagou a diferença. (VERGER, s/d)

Esta fala de Verger, que compôs a curadoria da exposição *Olhar Viajante* no Palácio das Artes na cidade de Belo Horizonte, sempre ecoou em diversas produções em sala de aula, e trouxeram motivações como visitas à

Fundação Pierre Verger⁹ e Galeria Pierre Verger no Pelourinho na cidade de Salvador.

O interesse em suas obras e seu modo de vida no Brasil me direcionou ao curso de especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana pela Universidade Federal de Uberlândia, que desencadeou a escrita do artigo “*CAPOEIRA: perspectivas para o ensino de arte como prática de implementação da lei federal 10.639/03*”¹⁰. Esse artigo tem como objetivo contribuir para o cumprimento da Lei Federal 10.639/03 através do ensino de artes visuais, discutindo a prática docente neste ensino, e suas interlocuções para uma educação interdisciplinar focando a capoeira e seus benefícios enquanto prática cultural, para alunos do Ensino Médio. Como fio condutor do artigo, foram observadas criticamente as obras e os olhares do fotógrafo Pierre Verger¹¹ e do pintor Carybé¹² ao representarem a capoeira nos anos de 1940 e 1950, sugerindo a partir da observação de obras apontamentos para a implementação dessa lei através da elaboração de uma proposta didática, que teve em vista a compreensão do educando como sujeito transformador de sua história ao registrarem suas percepções em imagens. Dentro do contexto aqui apresentado, é interessante

⁹ Em 1988, Verger criou a Fundação Pierre Verger (FPV), da qual era doador, mantenedor e presidente, assumindo assim a transformação da sua própria casa num centro de pesquisa, pois sua grande preocupação passou a ser a de disponibilizar as suas pesquisas a um número maior de pessoas. Em fevereiro de 1996, ele faleceu, deixando à FPV a tarefa de prosseguir com o seu trabalho, inspirando pesquisadores, artistas, e educadores do país inteiro.

¹⁰Essa lei tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em instituições de Educação Básica.

¹¹Pierre Verger nasceu em Paris. O ano de 1932 foi decisivo em sua vida: aprendeu um ofício - a fotografia - e descobriu uma paixão: as viagens. Em 1946, enquanto a Europa vivia o pós-guerra, em Salvador, tudo era tranquilidade. Foi logo seduzido pela hospitalidade e riqueza cultural que encontrou na cidade e acabou ficando. Como fazia em todos os lugares onde esteve, preferia a companhia do povo, os lugares mais simples. Os negros monopolizavam a cidade e também a sua atenção. Em seus últimos anos de vida, a grande preocupação de Verger passou a ser disponibilizar as suas pesquisas a um número maior de pessoas. <<http://www.pierreverger.org/br/pierre-fatumbi-verger/biografia/biografia.html>>. Acesso em: 20/06/2005.

¹²Carybé (1911-1997), nome artístico de Hector Julio Paride Bernabó, pintor figurativo brasileiro de origem argentina, na cidade de Lanús e, após radicou-se no Brasil, inicialmente no Rio de Janeiro, onde estudou na Escola Nacional de Belas Artes. Baiano de puro sangue. Em 1938, foi para Salvador, fixando-se definitivamente na Bahia a partir de 1950. Sete anos mais tarde, naturalizou-se brasileiro. Recebeu o apelido de Carybé (nome de um peixe de água doce pelo qual é internacionalmente conhecido) na época em que era escoteiro, porque esse era o nome de sua barraca de acampamento. Suas obras, tanto pinturas como desenhos, esculturas e talhas, refletem a chamada baianidade, através da representação do cotidiano, do folclore e de suas cenas populares. <http://www.infoescola.com/biografias/carybe/>. Acesso em 10/11/2009.

refletir que Verger e Carybé, respectivamente francês e argentino, estrangeiros que registraram em suas obras “o outro/brasileiro” e seus olhares, demonstravam ter na prática desenvolvido em suas vivências o conceito de *competência intercultural*.

Como homens, transformadores de seu tempo, Verger e Carybé deixaram à sociedade sua herança enquanto produção artística/documental, que nos permite conhecer as diversas manifestações afro-brasileiras. No contexto escolar os alunos como homens também de seu tempo, puderam nessa prática desempenhar as mesmas ações que os referidos artistas, legando às futuras gerações versões vinculantes às práticas afro-brasileiras e da diversidade, demonstrando que são sujeitos produtores de conhecimento.

“A educação se torna mais reflexiva à medida que os alunos se tornam conscientes de seu papel como intérpretes culturais.” (RICHTER, 2003, p.11)

A citação acima vem ao encontro do projeto Resgatando nossas Raízes¹³, escrito por um grupo de docentes da Escola Estadual Professor Inácio Castilho. No ensino de arte esse trabalho foi selecionado como finalista do XII Prêmio Arte na Escola Cidadã¹⁴ no ano de 2011. O projeto de caráter interdisciplinar objetivou a discussão de vários temas por sala, incluindo: introduzir o aluno no estudo das matrizes populacionais africanas; descrever as origens regionais, étnicas ou culturais africanos escravizados no Brasil e suas contribuições no país; conhecer os modelos de escravidão; contribuir para a desconstrução do preconceito e desconstruir o imaginário coletivo de inferioridade e negatividade da identidade do negro; introduzir o aluno no estudo das matrizes populacionais africanas; descrever as origens regionais, étnicas ou culturais africanos escravizados no Brasil e suas contribuições no país; conhecer os diferentes modelos de escravidão; contribuir para a

¹³ O projeto Resgatando nossas raízes foi escrito para ser executado no mês de Novembro do ano de 2011, paralelo ao mês da Consciência Negra, por docentes que realizavam juntos o curso de especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura afro-brasileira e Africana pela Universidade Federal de Uberlândia (2009-2011), na importância dada a implementação da Lei Federal 10.639/03, que obriga o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Os professores de sociologia, história e arte, redigiram o projeto, e todo o corpo docente executou as ações. Devido à atenção dada pelos docentes o projeto foi muito significativo e bem sucedido.

¹⁴ O Prêmio Arte na Escola Cidadã é um prêmio nacional que visa o reconhecimento do arte-educador e seu trabalho significativo no contexto escolar.

desconstrução do preconceito e desconstruir o imaginário coletivo de inferioridade e negatividade da identidade do negro.

A partir dos temas em questão, novamente Pierre Verger é citado como referência para leituras, em primeiro momento, nas turmas do 1º colegial. Produzimos cartões postais visando contribuir para a desconstrução do preconceito e do imaginário coletivo da inferioridade e negatividade da identidade do negro. Como forma de avaliação dessa aula, observamos as produções que foram discutidas, e realizamos trocas das produções entre eles em sala de aula como presentes.

Nessas produções (Figura 4 e 5) eles foram protagonistas de criações que refletiam o negro em contextos de desigualdades sociais, de gênero, e os olhares de críticas da sociedade.

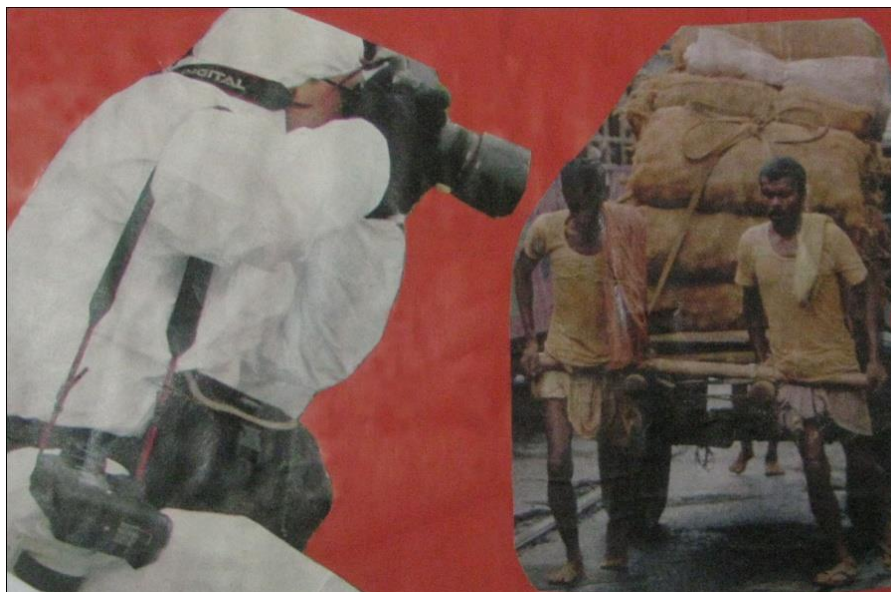
Figura 4 – Cartão postal. Produção de aluno do 1º colegial do Ensino Médio. Apropriação de imagens através de recorte e colagem de mídia impressa em papel formato A8, 2011.



Fonte: Acervo pessoal

Em segundo momento foi realizado um estudo teórico/prático de 20 manifestações culturais e ritmos afro-brasileiros de várias regiões do Brasil diferentes, tais como: maracatu, cateretê, congado, coco, samba, entre outros. Esses estudos foram feitos através de vídeos. Realizamos oficinas de instrumentos e sonoridades com materiais alternativos.

Figura 5 – Cartão postal. Produção de aluno do 1º colegial do Ensino Médio. Apropriação de imagens através de recorte e colagem de mídia impressa em papel formato A6. 2011.



Fonte: Acervo pessoal

Apresentamos os ritmos de maracatu, e samba em forma de miniteatro, onde os alunos falavam do surgimento de cada ritmo, e em seguida apresentavam tocando e dançando.¹⁵ Criaram um uniforme – camiseta branca com silhuetas negras por eles desenhados em adesivo, durante a oficina em sala de aula. (Foto 1)

Ainda sobre o percurso na cultura afro-brasileira relato a curadoria da exposição *Valores civilizatórios da África Ocidental* composta por trabalhos artísticos desenvolvidos nos estudos da disciplina de Culturas e Sociedades Africanas¹⁶. A exposição teve como intuito representar valores da África Ocidental, cujas temáticas evidenciam formas da sua constituição e representação de maneira que a hegemonia de alguns grupos não silencie a multiplicidade de modos de vida presentes na África.

¹⁵ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tn8es2_2_XA>

¹⁶ A Disciplina Culturas e Sociedades Africanas orientada pelo Dr. Acácio Santos (PUC/SP) e Dr. Dagoberto Fonseca (UNESP). As produções foram realizadas por alunos da 1ª turma do curso de especialização Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura afro-brasileira e Africana pela Universidade Federal de Uberlândia (2009-2011), com curadoria e montagem por mim e Marcelo Ponchio (UFU). Colaboração e Montagem de Jaqueline Talga e Gláucia Domingues Silvério (UFU). Texto do Dr. Tadeu Santos (UFU). O curso teve Coordenação: Dr. Guimes Rodrigues Filho (NEAB/UFU)

Foto 1 - Produção de aluno do 1°C. Apresentação de ritmos afro-brasileiros e seus conceitos no Dia Nacional da Consciência Negra. 20 de Novembro de 2011.



Fonte: Acervo pessoal

Foto 2 – Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)/Campus Santa Mônica. Exposição: *Valores civilizatórios da África Ocidental*.



Fonte: Acervo pessoal

Os trabalhos representados traduzem símbolos sociais resultantes de ações de homens e mulheres na natureza e que expressam o ser e estar dessas pessoas no mundo. Os elementos se conectam em uma territorialidade, na qual a *Força Vital* (pré-existente) por intermédio da *Palavra* como artifício de poder dessas sociedades, produzem sentidos no ato de transformação da natureza. Sendo assim, a África Ocidental pode ser vista num processo de compartilhar valores da África plural, porém, rompendo as representações anulantes das várias culturas africanas, garantindo a sua particularidade, e contemplando os valores civilizatórios africanos: *Palavra, Poder e Força Vital, Ancestralidade, Família, Homem e Sociedade e Meios de Produção*.

Refletindo estes valores africanos, é possível dialogar com apontamentos de Richter (2003), que afirma que para os antropólogos, a educação se refere aos processos formais e informais por meio dos quais a cultura é transmitida aos indivíduos. A escola é somente um desses processos. A educação, no entanto, é universal, pois é a experiência básica do ser humano de aprender a ser competente na sua cultura.

Compreendo meu interesse por culturas, como algo que foi construído ao longo de vivências que fizeram parte de processo de construção identitária, esse projeto se torna mais que uma pesquisa de mestrado, ou uma prática docente, e pode ser interpretada como uma missão pessoal de vida. Posso afirmar que essas experiências e encontros com pessoas em momentos inusitados nessas viagens, direcionaram percursos educativos formais e informais. Alguns exemplos serão citados a seguir.

Das experiências no The Duldig *Studio*¹⁷, cujo os objetivos se pautavam também em preocupações com a diversidade, acompanhei várias ações

¹⁷É uma galeria de Arte e um museu público (casa), incluindo a residência, o jardim de esculturas e o ateliê de trabalho dos artistas Karl Duldig (1902-1986), escultor reconhecido internacionalmente, e Slawa Horowitz (1902-1975), sua esposa, artista e inventora. O museu possui uma coleção extensiva de esculturas, pinturas, desenhos, arte decorativa e arquivos atualizados da casa original dos artistas (hoje museu), situado na cidade de Melbourne -Vic, Austrália. A organização foi fundada para suprir ao público acesso educacional, cultural, e recursos artísticos providos do museu; com objetivos de: favorecer e aumentar a prática de entendimento e percepção da escultura na Austrália, em particular no início do séc. XX, e Europa e Austrália no Pós Segunda Guerra Mundial; favorecer o entendimento e percepção da diversidade cultural da Austrália e refletir a experiência de imigração no contexto histórico-social desse país; suprir educação, treinamento e oportunidades de pesquisas para escolas e estudantes, emergindo escultores entre outros artistas, que em seus estudos relatam para a coleção Duldig a amplitude do contexto histórico/artístico desse lugar;

educativas e culturais, muito similares as formas que são conduzidas aqui no Brasil em termos de apreciação das obras com crianças de diversas escolas, condução de olhares reflexivos, e no fazer artístico contextualizado acerca da temática das obras, num programa montado para atender diversas cidades em uma tour de exposições que comemorava o aniversário de vinte anos de falecimento do artista Karl Duldig, intitulada *Instinto e Tradição*. Sua produção, pautada em contextos de países diferentes dos quais viveu, incentiva o respeito à diversidade e contribui para a criatividade da comunidade que frequenta esses espaços. (Fotos 3, 4, 5 e 6)

Foto 3 e 4 – Museu e Galeria de Arte *The Duldig Studio*. Melbourne – Austrália. Trabalho de documentação do acervo do Museu, 2006.



Fonte: acervo pessoal

Foto 5 - Galeria de Arte de Ballarat/Austrália. Exposição *Instinto e Tradição*. Ação educativa, 2006.



Fonte: acervo pessoal

Foto 6: Galeria de Arte de Ballarat/Austrália. Exposição Instinto e Tradição. Ação educativa, 2006.



Fonte: acervo pessoal

O Real Presence¹⁸, workshop de jovens artistas que tive a oportunidade de participar no ano de 2008, no Museu de Arte Contemporânea Castello di Rivoli em Torino (foto 7, 8 e 9), tinha como uma de suas particularidades o intercâmbio cultural entre Escolas e Academias de Belas Artes da Europa. As vivências nesse evento trouxeram fortes significados tanto em minha poética enquanto artista, quanto na prática docente. Esse evento foi paralelo à Bienais como a de Veneza, a do Istambul e Bienal de Arte Contemporânea MANIFESTA 7.

¹⁸O Real Presence foi o maior workshop internacional para jovens artistas estabelecido na Europa que surgiu na cidade de Belgrado, capital da antiga Iugoslávia (atual capital da Sérvia¹⁸), e foi um evento realizado em colaboração com diversas instituições da cidade tais como museus, galerias e universidades, secretarias de cultura, embaixadas, dependendo das instituições interessadas no previsto ano. Esse evento aconteceu pelo período de dez anos (2001-2010) em diversos espaços europeus com intuito de protesto à instabilidade cultural da Iugoslávia através de sua fragmentação de estados que viraram países independentes por conflitos e guerras. O evento se iniciou em 2001 em protesto ao fechamento do Museu da História da Iugoslávia. O Real Presence não é uma entidade física ou com sede fixa, mas o espaço de realização é determinado pelas instituições que colaboram com o evento, e por ser um manifesto o evento acontece em vários pontos culturais e histórico da cidade. Sua organização se baseou no desenvolvimento de um sistema educacional em arte através de métodos alternativos e não convencionais, tendo como base jovens artistas com apoio das Escolas e Academias de Belas Artes da Europa. De 2005 à 2009 o evento se estendeu para além da Sérvia foi intitulada Real Presence – Floating sites, dessa forma o encontro sempre se iniciava sempre em Belgrado, e depois acontecia na Itália e na Turquia paralelo a outros eventos.

A ideia básica dessa manifestação foi criar um ponto de encontro para jovens artistas, e proporcionar a possibilidade de extensão de experiências, entendimento de sua colaboração enquanto artista, e de se envolverem com os trabalhos em grupo nos workshops e de várias atividades tais como: apresentações de comunicações, palestras e debates, encontros com curadores e produtores culturais, produções de vídeos e fotografias, performances, ações e intervenções públicas, instalações, pintura, esculturas, além de várias outras medias, visitas em espaços artísticos, museus e galerias da cidade, e principalmente de realizar seus próprios trabalhos artísticos durante o evento e exibi-los ao final do evento na exposição final.

Nesse ano houve o comparecimento de cinquenta e quatro artistas incluindo Áustria, Canadá, Alemanha, Itália, Hungria, Sérvia, Eslovênia, Macedônia, Cingapura, Eslováquia, Espanha, Turquia, Japão, Estados Unidos, África do Sul e Brasil e outros. Minha presença se deu pelo apoio do Fundo Nacional de Cultura como projeto escrito para o Ministério da Cultura do Governo Federal Brasileiro, através do Programa de Intercâmbio e Difusão Cultural que na época estava em vigor através da Lei Rouanet.

As vivências nesse evento trouxeram fortes significados tanto em minha poética enquanto artista, quanto na prática docente, pois durante esse workshop desenvolvi um trabalho materializando em arte questionamentos e posicionamentos sobre a cultura afro, que já estavam presentes na prática docente. Encontrei nessa produção um novo norte para a poética em minhas pinturas, percebendo que ser docente e ser artista se tornaram uma via de mão dupla, onde a docência reflete na produção, e a produção na docência. Os temas tão discutidos sobre a identidade do negro no Brasil através das obras de Verger e Carybé, já tão mencionados aqui, trouxeram ao meu trabalho um caminho de reconhecimento dessa identidade olhando para mim mesmo.

A experiência nesse evento foi de enorme valia em minha trajetória enquanto artista. Experimentar novas visões, materiais e discutir experiências artísticas, com jovens artistas de outros países, foram oportunidades ímpares de perceber que a arte contemporânea influencia diretamente não apenas questões estéticas, mas também tem seu forte significado em questões morais, sociais, culturais, e políticas. Especialmente para aqueles que tiveram seus

países marcados pela guerra. Esses aspectos são perceptíveis nas representações de cada artista.

Foto 7: Visão Frontal do Museu de Arte Contemporânea Castelo di Rivoli – Itália.



Fonte: Acervo Pessoal.

Foto 8: *Manica Lunga*, parte lateral do Castelo de Rivoli.



Fonte: Acervo pessoal.

Foto 9 : *Manica Lunga*, espaço interno.



Fonte: Acervo pessoal.

Sendo único país latino americano a ter comparecido nessa edição, tive a oportunidade de discutir ideias e estereótipos do nosso país, e a todos que questionaram de onde venho, tive a oportunidade de mostrar um mapa da América do Sul, àqueles europeus que nunca tinham tido um estudo aprofundado de nosso mapa. Eles demonstraram satisfação ao terem visto e discutido algumas influências da Europa na América do Sul e a diversidade cultural brasileira.

Durante o workshop desenvolvi o trabalho os 3 *Eus* (Figura 6), que se tratou de três fotografias/pinturas digitais (auto-retrato). Cada foto apresenta cores e descrições diferentes. A primeira fotografia é amarela e apresenta a seguinte descrição: *o eu que sou*, a segunda foto é azul apresenta a seguinte descrição: *o eu que poderia ser*, e a terceira é representada em vermelho e descreve: *o eu que nunca serei*.

As três fotografias mostram a mesma figura, mas com conotações diferentes dadas pelas cores e pelas descrições abaixo de cada foto. O cabelo aparece com um forte significado, e tem intenção de mostrar em cada uma, diferentes estados de espírito, e apresenta um senso de identidade cultural afro-brasileiro. O conceito do cabelo enquanto forte ícone provém de experiências pessoais relacionadas a meus cabelos, identidade e estado de espírito. Cada cor reflete um estado de espírito do ser humano, *o eu que sou*, *o eu que poderia ser*, *o eu que nunca serei*. O trabalho apresenta um paradoxo entre as imagens e suas descrições uma vez que todas mostram a mesma figura, mas as cores e descrições as colocam em contextos distintos. *O eu que nunca serei* é ao mesmo tempo *o eu que sou*, *o eu que poderia ser* é ao mesmo tempo *o eu que sou*. O trabalho provoca um jogo de imagens, cores, palavras e sentimentos, e causa dúvidas quanto à identidade do ser. A intenção foi que esses sentimentos fossem compartilhados com pessoas de outras culturas, e evocados por suas cores.

Ele foi apresentado em duas etapas, a primeira foi a montagem das três fotos dentro da galeria uma ao lado da outra em formato A3, que foram fixadas num material próprio para fotos através de um spray. Aprendi com técnicas para o melhor uso do material fotográfico, com outros artistas. A segunda etapa se realizou enquanto performance (Foto 10). A intenção foi que a artista (no

caso eu) interagisse com o público do lado de fora da galeria, e sendo assim os espectadores poderiam estabelecer conexões com os trabalhos no interior da galeria. Pois as fotos em A3 se localizaram no final da galeria Manica Lunga.

O figurino usado foi uma camiseta branca com as três fotos impressas em três bolsos. Cada bolso continha várias fotos 5x7cm dos 3 *eus*: *o eu que sou, o eu que poderia ser, o eu que nunca serei*. Assim como nas fotos dentro da galeria, o cabelo foi apresentado valorizando o afro enquanto identidade do ser representado. A interação foi feita através de perguntas às pessoas de qual era o estado de espírito delas naquele dia, e a partir da resposta, pedi que elas então escolhessem uma das imagens nos bolsos da minha camiseta, as quais se enquadrariam em seu estado de espírito do dia. A pergunta que foi feita foi, qual *eu* você é hoje? *o eu que sou, o eu que poderia ser, o eu que nunca serei*? Os *eus* são diferentes, mas são os mesmos. Então distribuí as fotos 5x7cm, dependendo da escolha de cada espectador.

Considerando nossa realidade social e histórica atual o que haveria de estranho quando um artista contemporâneo faz uma instalação com materiais retirados da própria vida como jornais, objetos apropriados do circuito industrial (e mesmo artesanal) de produção de utilitários, coloca às vezes até produtos orgânicos, ele está dialogando com coisas muito mais importantes da vida do que cometendo a picaretagem de querer ser diferente a qualquer preço. (COCHIARALE, 2006, p.73)

Figura 6: *Os 3 Eus*, 2008, Flaviane Malaquias, pintura digital de auto-retrato, 30 x 40cm cada foto.

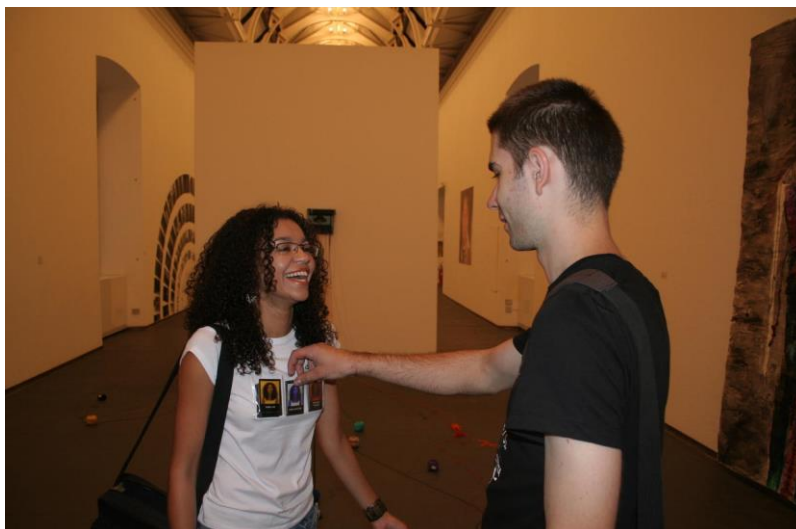


Fonte: Acervo Pessoal. Fotografia de Pieter de Jong.

Esse trabalho sacramenta o início de representações sobre a cultura afro-brasileira em meus trabalhos como artista, a partir do senso de pertencimento a essa cultura através do ícone cabelo, no caso desse trabalho.

Aceitar as diferenças é pertinente ao contemplar os diversos conteúdos de uma obra contemporânea, e através das leituras de obras alunos se sentem inspirados a aceitação própria de suas diferenças.

Foto 10: *Os 3 Eus*, 2008, Flaviane Malaquias, Performance.
Interação do artista sérvio Marko Markovic.



Fonte: Acervo Pessoal. Fotografia de Vladimir Stojanovic.

A ação educativa também fez parte desse evento através do Programa Educacional Especial (fotos 11 e 12) onde os artistas presentes receberam crianças italianas, da educação infantil, da cidade de Torino com faixa etária de quatro anos. Elas conheceram o museu e foram levadas para departamento educacional onde realizariam atividades. Divididos quatro grupos de artistas, cada um deles continha um artista italiano que pudesse traduzir para as crianças o que dizíamos, realizamos atividades tácteis e em seguida desenho, desenho de observação, construção de objetos tridimensionais usando papel, e construção da imagem em movimento através de bloquinhos de papel. O museu dispõe de materiais diversos para o uso do departamento de educação.

A Conferência Regional Européia da INSEA¹⁹, realizada na cidade de Lemessos em Chipre, 2012, foi o evento de maior relevância para a prática

¹⁹A INSEA (International Society for Education Through Art/Sociedade Internacional de Arte Educadores) é uma organização não governamental da UNESCO fundada durante a II Guerra Mundial, com intuito de investigar a educação através da arte. A constituição da InSEA foi formalmente adotada em Julho de 1954, em Paris. A missão contemporânea da InSEA é fundamentada nas ideias de Herbert Read . Associação em uma base mundial para aqueles

docente em arte, dada a interação com arte-educadores de 33 países diferentes, a experimentação da cultura grega através das atividades oferecidas na programação (foto 13), e o próprio tema que nesse ano foi *Arte Educação na Encruzilhada de Culturas (Art Education at the Crossroad of Cultures)*.

Foto 11: Ação educativa no museu, orientados por nós artistas.



Fonte: Acervo pessoal. Fotografia das educadoras do museu.

Foto 12: Ação educativa no museu, orientados por nós artistas.



Fonte: Acervo pessoal. Fotografia das educadoras do museu.

O objetivo dessa conferência girou em torno da prática reflexiva em que educadores, especialistas em artes e acadêmicos puderam se reunir para discutir e trocar idéias sobre as questões atuais pertinentes para o contexto mundial, servindo como fórum de encontro para pessoas que têm estas preocupações no cerne de seu trabalho acadêmico ou em suas práticas. Dentro dos sub-temas oferecidos Artes e identidade, artes e sociedades culturais, artes e audiências (tecnologias e comunicação), aprendizagem em artes no século XXI, e apolítica da educação e o fazer artístico, pude discutir a capoeira como patrimônio cultural imaterial brasileiro e suas contribuições na aula de artes, em arte e identidade.

que se preocupam que a educação através da arte é necessária para que possam compartilhar experiências, melhorar as práticas e reforçar a posição da arte em relação a toda a educação;

Compreendendo os processos da relação professor/artistas, levo meus alunos para visitas em exposições coletivas que do NUPPE- Núcleo de Pesquisa em Pintura e ensino (Foto 14). O núcleo, do qual sou pesquisadora sobre a poética da cultura afro em pintura, realiza ações educativas em suas exposições, em vários espaços da cidade de Uberlândia.

Foto 13: *O Sol e o Mar*. Apresentação dos alunos do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo pessoal.

Foto 14: Ação educativa na exposição *Processos em Diálogo* – Oficina Cultural, 2014. Uberlândia-MG.



Fonte: Acervo pessoal.

O professor-artista, consciente das suas posições estéticas e políticas, não aparta sua visão de mundo quando atua em um campo ou em outro. Isso por que a arte faz parte da sua vida, está no seu cotidiano e as percepções como artista contribuem nas ideias para o ensino-aprendizagem e vice-versa. (LOYOLA, 2016, p.65)

Entendo que no processo educativo o aluno deve ter uma dimensão de que a arte é algo próximo, e que o professor como artista atuante na comunidade o aproxima e o inspira em seu gosto pela arte. As visitas e a rede de contatos com artistas também demonstram um aspecto da diversidade, pois os alunos têm a oportunidade de vivenciar o trabalho do professor enquanto artista, e a relação ou divergência com o trabalho de outros artistas e a rede de contatos em que esse está envolvido.

Diante dessas vivências, cuja trajetória trazem indicativos para uma prática docente em que não se fecha os olhos para a interculturalidade, se faz necessário traçar novas metas que estimulem os alunos a se posicionarem diante das diferenças através da arte. A arte como meio de comunicação os faz expressar se estão aptos ou não, a redefinirem suas relações com o outro, e dialogar com as diferenças de forma a observar que existem soluções pacíficas de se gerir as diferenças, e assim mostrar ao mundo que adquirir competências interculturais é uma forma possível de contribuição. Essa será a discussão do próximo capítulo.

3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS

Ao longo da história vem se percebendo a necessidade da sensibilização para as diferenças culturais, uma vez que vários países em seus processos de colonização, anularam valores de outras culturas, as colocando como inferiores, menos evoluídas, e impondo sobre elas a visão etnocêntrica, como justificativa de poder dominá-las sobre sua própria ótica.

Com o passar do tempo e a busca de estados democráticos, que pudessem promover a liberdade e igualdade como um direito para todos, inicia-se na Europa do pós-guerra a necessidade de uma discussão no campo educacional para que as diferenças fossem geridas de forma a evitar a exclusão, segregação e desigualdades. Fleuri (2003) coloca que entre os anos 60 e 70 buscou-se na Inglaterra a assimilação dos estrangeiros, de forma compensatória, porém que os fizesse agir segundo a cultura dominante, abandonando seus próprios valores. Em 1965, perceberam que era necessário dar espaço à diversidade para criar um clima de tolerância e respeito mútuo. Já nos anos 80 muitos mestiços que se tornaram cidadãos ingleses de descendência Italiana, promoveram projetos multiculturais, na tentativa de reconhecimento da diferença como riqueza, visando melhorar o rendimento e a adaptação ao contexto escolar.

A perspectiva de uma educação intercultural é considerada por Fleuri (2003) como fator pedagógico importante na Europa, assumindo a finalidade de promover a integração entre culturas. Sendo assim, ele define essa proposta de educação como:

[...] uma proposta de educação para a alteridade aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla que, no mundo anglo-saxão, se define como Multicultural Education (EUA, Canadá, Grã-Bretanha), e que, nos outros países da Europa, assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades, ou mais simplesmente educação intercultural. Por este motivo, Stephen Stoer e Luiza Cortesão, de Portugal, têm utilizado o termo educação inter/multicultural para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos. (FLEURI, 2003, p.93).

Enquanto na Europa as propostas interculturais se deveram à transição de estrangeiros, às adaptações de comportamentos e às formas de comunicação, por questões de língua, fatores esses que implicam no rendimento educacional, outras propostas surgiram também na América latina como forma de reafirmar os interesses das minorias, de formas a garantir-lhes direitos básicos, como exemplo dos povos indígenas que requerem o direito a revalorizar sua língua, cultura, e valores civilizatórios.

A educação intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante. (FLEURI e SOUZA, 2003, p. 73).

De acordo com essa citação pensar a educação pelo viés intercultural significa, portanto, ultrapassar limites de raça, gênero, etnia, religião, de forma a interagir com o outro de forma pacífica, garantindo seus direitos, e dessa relação, extrair a aprendizagem pautada no respeito à diferença, compreendendo esta como ganho e não perda.

3.1 Aprendizagem intercultural

Os sujeitos têm diferentes formas de viver, porém é na interação com o outro que eles se colocam diante do desafio de conviver em harmonia e pacificamente. É no processo de interação, pautado no diálogo e no respeito, que acontece a aprendizagem intercultural, pois assim se adquire uma sensibilidade para lidar de forma sábia com as diferenças, e aceitá-las sob a ótica de seus valores, sem que uma seja colocada como superior à outra.

Sendo assim recorro ao conceito de *aprendizagem intercultural* desenvolvido por Arne Guillert (2006):

A um nível mais literal, a aprendizagem intercultural faz referência ao processo individual de aquisição de conhecimentos, de atitudes ou de comportamentos, associados à interação com diferentes culturas. (GILLERT, 2006, p. 17).

Partindo desse pressuposto, a aprendizagem intercultural é um conceito que não se reduz a um único significado, e por ser relativo, depende da forma

com que o indivíduo se apropria dos comportamentos e conhecimentos de outras culturas a partir de sua interação.

Gillert (2006) também acredita que a verdadeira aprendizagem engloba os níveis cognitivo, emocional e comportamental, e para colocá-la em prática, a autora sugere vários teóricos que estabelecem propostas de aprendizagem intercultural relevantes para o trabalho com jovens, sendo esses possíveis de serem aplicados no contexto escolar.

A Aprendizagem Intercultural pode ser uma ferramenta útil nos nossos esforços para compreender a complexidade do mundo de hoje, para nos compreendermos um pouco melhor, mas também para compreendermos os outros. Para além disso pode ser uma nova chave para abrir as portas rumo a uma nova sociedade. A Aprendizagem Intercultural pode ajudar-nos a enfrentar com sucesso os desafios que são as realidades contemporâneas. (RAYKNOVA, 2006, p. 09).

A citação acima mostra possibilidades de se pensar o trabalho com a diversidade e o pluralismo na sala de aula, como meio de transformação do sujeito através da compreensão do outro. Dessa forma, trazer a preocupação de uma aprendizagem que se construa interculturalmente através do ensino de artes visuais nas escolas é o desafio aqui proposto. Um desafio que busca no processo, a troca, em forma de intercâmbio como prática pedagógica que colabore para a percepção da diferença de forma positiva, respeitando assim, outras visões de mundo, para o despertar de competências interculturais.

Taylor et al. (2006 p. 35) afirmam corroborando para esse pensamento, que a última fase da proposta de Milton Bennett, que visa o desenvolvimento da competência intercultural, nos convida a mover-nos num contexto onde coexistem diferentes visões do mundo.

3.2 Milton Bennett e a proposta de desenvolvimento da competência intercultural (DMIS)

Milton J. Bennett²⁰ é autor de várias obras relacionadas aos conceitos da Comunicação Intercultural, além de ter publicado vários artigos tanto na Europa

²⁰Dr. Milton J. Bennett é bacharel pela Universidade de Stanford na Califórnia (Stanford University), mestre em psicolinguística pela Universidade do Estado de São Francisco (San Francisco State University), e doutor em Comunicação Intercultural e Sociologia pela

quanto nos Estados Unidos nos Jornais de Educação Intercultural e no Jornal Internacional de Relações Interculturais. É muito conhecido por ter criado a Proposta de Desenvolvimento da Competência Intercultural (DMIS)²¹, que é usada internacionalmente para estruturar o treinamento intercultural, e desenvolver competências interculturais.

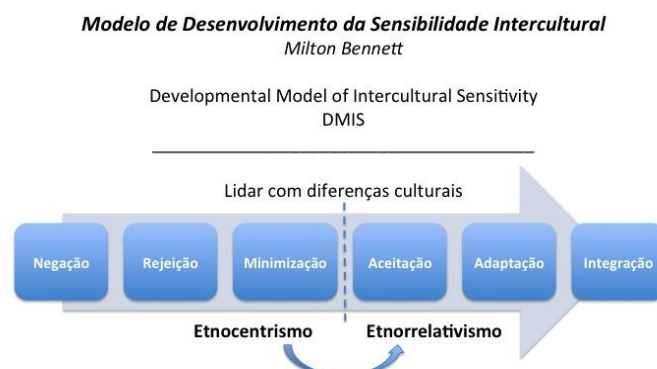
Fundou o Instituto de Pesquisa do Desenvolvimento Intercultural (IDRI - Intercultural Development Research Institute), com sedes nos Estados Unidos (desde 1986) e na Itália (desde 2006) como meio de dar acesso e apoio às teorias de desenvolvimento intercultural e estudos científicos das relações interculturais. Seu trabalho é dedicado a desenvolver programas inovadores para lideranças globais, como gerentes e executivos de corporações, universidades e outras organizações a fim de gerar seus potenciais e habilidades interculturais, para melhor execução de suas competências, e melhor gerenciamento das diferenças no quadro de pessoal desses espaços.

O que Bennett (2006) define como desenvolvimento da *competência intercultural* parte do conceito de etnocentrismo, que para ele é uma fase na qual o indivíduo pensa que a sua visão do mundo é o centro da realidade, e recusa a existência das diferenças e de outras visões de mundo, além de minimizar os significados de outras culturas em estereótipos. Deste segue para outra fase, que é a do etnorelativismo, que confronta a anterior. Nela o indivíduo começa com a aceitação da diferença cultural, descobre outros valores, passa a respeitá-los, e se adapta aprendendo um novo comportamento conveniente para outra visão de mundo. Dessa forma o indivíduo reúne novas informações à sua bagagem, repensando e refletindo seus próprios padrões comportamentais. Por último nesse processo de aprendizagem o indivíduo se integra e redefine sua própria identidade a partir das várias visões de mundo e outras referências culturais. (Gráfico 1).

Universidade de Minnesota em Minneapolis, todas localizadas nos Estados Unidos. Foi professor da Universidade do Estado de Portland em Oregon (Portland State University), onde criou o programa de graduação em Comunicação Intercultural. No momento é professor de Estudos Interculturais na Universidade Milão no campus Bicocca na Itália (University of Milano Bicocca), e ensina também em programas de graduação na Universidade da Suíça (University of Switzerland), Universidade Danúbio na Áustria (Danube University), e na Universidade de Peking China (Peking University).

²¹Em Inglês: DMIS – Developmental Model of Intercultural Sensibility traduzida para o português como Modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural, e em algumas traduções como Proposta de desenvolvimento da competência intercultural. Nesse trabalho estou utilizando a segunda tradução.

Gráfico 1: Proposta de desenvolvimento da Competência Intercultural de Milton Bennet.



Fonte: <https://helstela.com/artigos/>. Acesso em: 21 fev. 2016

A comunicação intercultural vai além da linguagem verbal, pois essa é dependente das diferentes formas de se perceber o mundo. Sendo a arte uma dessas formas, a proposta de desenvolvimento da competência intercultural (DMIS) mostrada no gráfico será a seguir sintetizada em seus estágios, como forma de compreensão, para então ser aplicada às imagens que serão analisadas no capítulo

3.2.1 Sintetizando cada estágio

3.2.1.1 As fases etnocêntricas

As fases etnocêntricas são a negação, defesa/rejeição e minimização.

Na fase da *negação* os indivíduos não conseguem identificar diferenças culturais talvez por não terem tido oportunidades que o colocassem a par de que elas existem, vivendo assim na ignorância, ou meramente por posturas conservadoras. Sendo assim, negar a diferença é recorrente, assim como reduzir a diferença cultural à superficialidade sem demonstrar interesse em perceber que as culturas são diferentes.

Indivíduos que estão na etapa de negação não veem diferenças culturais. Eles sabem como as coisas são feitas em sua própria cultura e acreditam que em outros lugares ou em outros grupos, as

coisas são feitas da mesma maneira. Já que indivíduos nesta etapa acreditam que não existam outras culturas, eles normalmente não demonstram nenhum interesse no tópico “cultura”. (INTERCULTURAL Programs, 2012, p.01).

Esse posicionamento pôde ser percebido em sala de aula durante o projeto em comentários dos alunos. Como exemplo temos a seguinte fala: “se não fossem os portugueses ainda viveríamos nus”.

Na fase da *defesa/rejeição* o indivíduo acredita em uma cultura superior/inferior, hierarquizando e rejeitando ou reduzindo a estereótipos os valores de outras culturas, ou de sua própria.

Na etapa de Defesa, indivíduos veem diferenças culturais e normalmente se sentem intimidados ou ameaçados por elas. Para os que estão em Defesa o mundo é dividido em “nós” e “eles”. Existem duas formas de Defesa: uma forma é aquela que os indivíduos veem ‘nós’ como sendo melhor que ‘eles’ e a outra forma é a chamada reversão, onde indivíduos admiram outra cultura e veem sua própria cultura como inferior. (INTERCULTURAL Programs, 2012, p.01).

Esse posicionamento pôde ser percebido durante as discussões dos desenhos dos Estados Unidos a partir de tais falas: “Esse povo dos estados Unidos é muito melhor, olha o carro deles, eles são ricos.” (Figura 7).

Figura 7: Desenho de aluno dos Estados Unidos, 2017.



Fonte: Imagem disponibilizada pela Northside Middle School.

Na fase da *minimização* o indivíduo, apesar de desejar tratar todos como iguais e com respeito e tolerância, minimiza a compreensão do que é “certo” ou

“errado” à sua própria visão de mundo sem de fato compreender sua própria cultura, e a cultura do outro de forma ampla. Dessa maneira, esse estágio permanece ancorado no etnocentrismo e o indivíduo tem necessidade de gerir a autoconsciência para valorizar sua própria cultura.

Em Minimização, indivíduos acreditam que, já que somos todos humanos, todo mundo é fundamentalmente igual. Para indivíduos em Minimização, diferenças culturais são coisas triviais – o que realmente interessa é que somos todos seres humanos e por isso temos sentimentos semelhantes, esperanças e necessidades iguais. Indivíduos agem de acordo com a regra: trate os outros como gostaria de ser tratado. (INTERCULTURAL Programs, 2012, p.02).

Essa percepção foi notória ao refletirem sobre os desenhos da Síria. Como exemplo, temos o seguinte comentário ao observar um dos desenhos: “Esse não é o jeito correto de ficar sentada, essas meninas devem se assentar assim...” (o aluno demonstrou a posição em sua cadeira de como fazem os brasileiros para se assentarem). (Figura 8).

Figura 8: Desenho de criança síria do campo de refugiados Al-Abrar. Projeto Da Síria Com Amor. 2017



Fonte: Imagem disponibilizada pelo coordenador do projeto BaraaKouja.

Esse desenho traz descrições em árabe que querem dizer: Eu juro por Deus que odeio o exílio e odeio o Líbano.

3.2.1.2 As fases etnorelativas

As fases etnorelativas são a aceitação, adaptação e integração. Na fase da *aceitação* o indivíduo aceita que existem outras visões de mundo diferentes de sua própria cultura, sem perder de vista os significados de sua própria visão e as formas com que esses implicam na convivência com o outro. Nessa fase existe a consciência de que em contextos diferentes existem comportamentos diferentes, e mesmo que se critique o “certo” ou “errado”, a crítica será feita sob a ótica de outro sistema de valores culturais em questão, assim a crítica não será feita sob uma visão pessoal do indivíduo conforme o estágio anterior.

Indivíduos que entram na etapa de Aceitação conseguem reconhecer que existem diferenças significativas entre indivíduos de culturas distintas, e têm a tendência de aceitar e respeitar essas diferenças. No entanto, nesta etapa, indivíduos ainda sentem insegurança de como lidar com essas diferenças culturais. (INTERCULTURAL Programs, 2012, p.02).

Foi possível perceber esse estágio no relatório final do projeto, onde temos a seguinte fala:

Esse projeto me fez aprender que todos merecem respeito, independentemente da sexualidade, da cor da pele, ou até mesmo questão financeira. Não importa o jeito que somos, pois sempre seremos iguais uns aos outros. Nunca julgue uma pessoa por sua aparência, pois essa pode ter o maior coração que podemos imaginar. O desenho que mais gostei foi o desenho do olho colorido do Canadá, ele mostra como os homossexuais, transexuais, etc., se sentem quando as pessoas os julgam pelo seu jeito de amar. (Figura 9).

Figura 9: Desenho de criança da Escola Metis Beach School, Canadá, 2017.



Fonte: Imagem disponibilizada pelo coordenador do projeto Baraa Kouja.

Na fase da *adaptação* o indivíduo amplia seu repertório em relação a outras culturas, e em sua convivência é capaz de se colocar no lugar do outro de forma a compreender seus comportamentos e intenções desenvolvendo a sensibilidade de como se comportar em contextos distintos de forma recíproca sem que haja nesse processo uma cultura dominante.

Na etapa de Adaptação os indivíduos já ganharam competência e experiência para lidar de forma eficaz com as diferenças culturais. Eles conseguem adaptar suas formas de interação e comunicação, incluindo os valores existentes em outras culturas. Eles se sentem confortáveis em interagir com pessoas que têm diferentes valores e crenças. A cultura é vista muito mais como processo de acordo com outros do que como algo que uma pessoa tem. Nesse estágio, indivíduos desenvolvem empatia cultural e agem de acordo com a regra: trate os outros como eles gostariam de ser tratados. (INTERCULTURAL Programs, 2012, p.02).

Esta fase é percebida no relato do aluno a seguir quanto à sua participação no projeto:

No projeto sobre Direitos humanos consegui perceber nacionalidades diferentes com desenhos de vários lugares do mundo. Cada desenho que recebemos de outros países tinham características de culturas diferentes, e sei que no final desse projeto as pessoas vão parar de julgar as outras somente por causa do lugar onde vivem e por culturas diferentes. Gostei muito de participar do projeto. (Aluno/Brasil, 2017)²²

Aqui observa-se a capacidade de aceitação que esse determinado aluno pôde desenvolver ao longo de todo o processo prático do trabalho, por ter conseguido empatia.

Na fase da *integração* o indivíduo que já conviveu com outras culturas e esteve imerso em outras realidades, consegue lidar com seus costumes naturalmente, em sua identidade pessoal consegue se integrar, podendo agir sabiamente independentemente da diversidade de contextos, de forma adequada, se definindo como indivíduo a partir de diversas visões de mundo.

²² Os nomes das crianças não foram citados. Foi adotado para este projeto esse modelo como referência dos registros de falas das crianças envolvidas. Sendo uma sequência Aluno/ Brasil, Aluno A/Brasil, Aluno B/Brasil, Aluno C/Brasil...Aluno A/Canadá, Aluno B/Canadá, Aluno C/Canadá...

A etapa de Integração está relacionada à identidade cultural do indivíduo. Em Integração, o indivíduo desenvolve um senso de si mesmo como pertencente a duas ou mais culturas ou grupos. O indivíduo está confortável com a relatividade cultural e é capaz de avaliar a resposta apropriada dependendo do contexto. (INTERCULTURAL Programs, 2012, p.03).

Essa fase é mais complexa de se atingir, e nenhuma das experiências deste projeto a contemplará. Para que os indivíduos atinjam esse estágio, é necessário que estejam literalmente imersos em outra cultura. Nesse contexto tive apenas uma aluna que esteve um mês de férias no Canadá, e ficou bastante envolvida com as ações do projeto, ainda mais quando percebeu que seu desenho havia sido encaminhado por coincidência para lá. Ela compartilhou algumas vivências de suas férias, porém pelo pouco tempo de interação, não foi possível alcançar o que esse estágio propõe.

3.3 Artes visuais e cotidiano escolar: um espaço para a competência intercultural.

Sabemos das necessidades de práticas educacionais que venham de encontro aos desafios de se lidar com as diferenças. Diante dessa necessidade esta pesquisa oportuniza o intercâmbio cultural, tendo como espaço o ensino de arte. A proposta prática desse intercâmbio será detalhada no próximo capítulo, tendo a linguagem das artes visuais como um dos caminhos para o desenvolvimento da competência Intercultural.

As práticas interculturais são derivadas de uma das vertentes do multiculturalismo, que é o multiculturalismo crítico²³.

²³Das tendências do multiculturalismo Richter (2003), assim como Fleuri (2001), apontam teorias de Peter McLaren (2000), ao ressaltar suas tendências. As quatro grandes tendências são o multiculturalismo Conservador ou corporativo que se atém às diferenças de forma a rotular em estereótipos, subestimando, inferiorizando e hierarquizando as culturas; o multiculturalismo liberal que tende a homogeneizar as culturas apresentando visões opressivas e etnocêntricas silenciando as diferenças em valores de uma cultura hegemônica; o multiculturalismo liberal de esquerda que, apesar de enfatizar as diferenças de raça, gênero, classe e sexualidade, garantindo espaços para que os diferentes grupos sociais se afirmem, os faz de forma separada, cada grupo em suas comunidades, sem uma ideia de transformação e; por último multiculturalismo crítico que aparece como forma de resistência considerando as diferenças em suas especificidades, sem hierarquização e uma agenda política de transformação das relações sociais e culturais. A abordagem intercultural se aproxima da tendência do multiculturalismo crítico, uma vez que visa a construção de uma sociedade mais humana, democrática e plural.

Refletindo sobre as perspectivas da interculturalidade no ensino de arte, Barbosa (2008) aponta que no Brasil essa preocupação plural só aparece nos anos 80, com o findar da ditadura e o processo de redemocratização. Segundo a autora o multiculturalismo eclodiu no Brasil com base na diferença de classes sociais, e nesse processo começou a se consolidar o reconhecimento e valor pelas diferenças.

Esse apontamento é relevante, uma vez que no Brasil as diferenças aparecem também ligadas ao fator social, problema esse que vem associado à países de terceiro mundo. Ana Mae (1998) clareia que quando o primeiro mundo desenvolveu os primeiros estudos em multiculturalidade, a ênfase não estava em questões sociais, pois isso não faz parte do contexto deles. Em nosso país, ao contrário, não se pode separar esses estudos das questões sociais. Nesse caso se aplica o multiculturalismo crítico.

Cabe ressaltar que Cao (2003) esclarece a diferença entre o termo intercultural e multicultural, sendo o primeiro utilizado mais no contexto europeu, e o segundo no contexto norte-americano. Fleuri (2003) vai além, quando se trata do reconhecimento da diversidade cultural, definindo o multi ou pluriculturalismo como grupos diferentes que coexistem no mesmo contexto sem necessariamente interagirem entre si; a perspectiva transcultural contém estruturas semelhantes de culturas diferentes, sem que necessariamente interajam entre si; já a perspectiva intercultural é aquela em que pessoas de outras culturas interagem. Nesse projeto, trabalharei utilizando o termo intercultural²⁴, em concordância com Fleuri (2003) e com a definição dada por Richter (2003), em que a interculturalidade implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas e, sendo assim, esse termo seria mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. É conveniente para o ensino de arte, as práticas interculturais. Conforme aponta Richter (2003):

Precisamos desenvolver uma consciência crítica da sociedade, e buscar, por meio da escola, encontrar caminhos que nos conduzam a uma situação social mais justa. Um desses caminhos é apontado pelo

²⁴ CAO, Marián López F. Lugar do outro na Educação Artística – Olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/Educação Contemporânea: consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p. 199.

multiculturalismo crítico, como forma de resistência e de mudança. (RICHTER, 2003, p.32).

Bennet (1993) idealizou o método de comunicação intercultural para um contexto de divergências europeias em empresas, e seu método foi trazido para o cotidiano escolar, por sua relevância com trabalhos com jovens. Considerando a pluralidade cultural brasileira e sua diversidade de contextos, a arte-educação pode ser considerada um espaço de desenvolvimento para tal competência, visto que as aulas de artes visuais são um espaço em que a sensibilidade atua no permear dos processos.

Um dos objetivos do ensino de arte para o ensino fundamental segundo o PCN é:

compreender e saber identificar arte como fato histórico contextualizado nas diferentes culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos. (BRASIL, 1998, p.39).

A realização do intercâmbio de desenhos e pinturas realizado aqui, vai ao encontro dos objetivos dos PCN, condizendo no sentido da observação/apreciação das produções locais e estrangeiras, o conhecimento artístico que é gerado dessa produção e reflexão, o resultado enquanto produto cultural que registra esse conhecimento, e a percepção de outros padrões estéticos de criação.

É interessante, também, registrar que raríssimos estudos tratam das relações entre crianças e intercâmbio cultural, no seu contexto mais amplo, como fator relevante para o desenvolvimento psicológico e cognitivo. (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, a crença de Rizzi (2002) de que a arte deve ser compreendida como um conhecimento estruturador e potencializador da cognição, nos leva também a crer que o intercâmbio cultural entre crianças favorecerá o aprendizado de forma rica, dadas as experiências que proporciona ao educando.

Os PCN (1998) apontam que o intercâmbio cultural não tem sido muito explorado entre crianças no contexto educacional. Dessa maneira, a educação através da arte, e sua potencialidade de comunicação enquanto linguagem

não-verbal tem a contribuir na construção do conhecimento através da troca com o outro, uma vez que as imagens produzidas, e seu caráter subjetivo, ultrapassam a barreira da língua, e muito dizem sobre o outro, em seu grau de representação e significação. Através dessas produções os alunos, observando códigos e padrões culturais de outros países em seus contextos subjetivos, se aproximam ou se distanciam dos conteúdos trazidos pelas imagens, porém independentemente de suas reações frente a elas, são provocados a novas percepções.

Sendo o professor de arte mediador dessas percepções, o educando poderá ser instigado a tecer olhares que ultrapassam os limites do etnocentrismo, para olhares etnorelativistas, criando novos sentidos não apenas para suas produções, mas para mudanças de hábitos e atitudes dos alunos.

O tema transversal dos PCN – Pluralidade Cultural também revela que:

o grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro. Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes. (BRASIL, 1998, p. 117).

Pode-se afirmar que a cidade de Uberlândia é privilegiada no sentido de que a ampla demanda de professores de artes da rede municipal participa de formação continuada²⁵, onde tudo de novo nesse ensino tem sido, com esforço dos educadores, aplicado e explorado da melhor maneira, mediante os contextos de cada escola, e o diálogo dessa formação com o Pólo Arte na Escola²⁶. A Secretaria Municipal de Educação não tem como finalidade substituir a falta de arte-educadores, por professores não formados na área, por compreender a seriedade e contribuição desse conhecimento para o currículo, não admitindo que professores de outras áreas do conhecimento ministrem as aulas de arte na educação básica. Isso é um privilégio, além do intuito de fortalecimento da área, considerando que em outras cidades do

²⁵A formação continuada das escolas da rede Municipal de Uberlândia, são promovidas pela Assessoria Pedagógica da Secretaria de Educação, mensalmente no CEMEPE – Centro Educacional de Projetos Julieta Diniz.

²⁶ O Pólo Arte na Escola da cidade de Uberlândia se situa no Centro Cultural Graça do Axé.

entorno, não se tem demanda de professores de arte formados para ministrarem tal disciplina, assim reduzindo a qualidade desse ensino.

Considero importante os apontamentos de Candau (2006), quando essa afirma que:

[...] se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e valorização das diferenças culturais nos contextos escolares. Essa proposta supõe, na linha de pesquisa que venho desenvolvendo, incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos. (CANDAU, 2006, p. 757).

A proposta de desenvolvimento da competência Intercultural Milton Bennet é uma das iniciativas para se tecer melhor convivência, em ambientes onde lidar com a diversidade é fundamental.

Sobre a competência intercultural Richter apresenta a definição de competência intercultural como:

o conhecimento e a capacidade de lidar com códigos culturais de outras culturas, bem como a compreensão de como ocorrem certos processos culturais básicos, e o reconhecimento de contextos macroculturais onde as culturas se inserem, como é o caso da arte. (RICHTER, 2003 apud MUKHOPADHYAY; MOSES, 1994 p. 26-27).

Dessa forma, a pesquisa através de intercâmbio cultural nas aulas de artes visuais, pautada no estudo dos Direitos Humanos, e nas teorias de Bennett, se torna relevante no contexto escolar, dada a importância de se gerir no educando um olhar que saia do âmbito etnocêntrico para uma visão etnorelativista, de forma a repensar que a aula de arte pode ser um espaço onde os estudantes se sintam mais abertos para dialogarem e se expressarem sobre o respeito ao próximo, sem medo de expor sua subjetividade, realizando atividades pautadas no preparo para lidar com o conflito das diferenças.

3.4 Escola Municipal Otávio Batista Coelho filho - A escola em questão

Fundada em 1993, situada no Bairro Brasil da cidade de Uberlândia-MG, a Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho²⁷ faz parte de um complexo Escolar chamado “Universidade da Criança”, que nesta época era composto também pela unidade escolar Horlandi Viollati, inaugurada na gestão do prefeito Paulo Ferolla. Hoje o complexo é composto também pela Escola Municipal Amanda Carneiro Teixeira²⁸ que até o ano de 1999 era considerada um anexo da Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho. Esse complexo foi idealizado com o intuito de atender crianças desde a educação infantil até a conclusão do Ensino Médio, porém com o crescimento das demandas, foram necessárias a ampliação das turmas de Fundamental II, não atendendo mais o Ensino Médio desde o ano 2000. Desde 2007 atende o Ensino Fundamental de nove anos de acordo com a Lei Federal 10.172/01, Lei 11.114/05, Lei 11.274/06 e Lei 9.394/96.

A Escola Municipal Professor Otávio Batista Coelho Filho é uma escola pública de referência em qualidade na educação, que busca atender à comunidade num resgate à cidadania, com objetivos de ser um espaço educativo democrático, participativo, inclusivo e comunitário, na crença de que uma unidade escolar é um espaço cultural de socialização e desenvolvimento, de forma que o educando se prepare para o exercício de direitos e deveres, no cumprimento da cidadania. Na atual conjuntura essa escola apresenta estrutura física adequada na perspectiva da inclusão. Em suas demandas atende trinta e oito turmas de 1º à 9º ano de alunos, em sua maioria do entorno do Bairro Brasil. Seus resultados no IDEB²⁹ tem sido altíssimos, comparados à escolas municipais de Uberlândia.

Atuo como docente de Arte ministrando aulas nos 6º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental II, desde a posse no cargo efetivo em Outubro do ano de 2012. No Ensino de arte a realidade que vivencio é muito diferente do que

²⁷<http://www.otaviobatista.com/>. Acesso em: 22 abr. 2017.

²⁸<http://emamandacarneiro.ntecemepe.com/home/historico>. Acesso em: 22 abr. 2017.

²⁹Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

vivencio na escola estadual desta cidade, pois se localiza em região mais centralizada apresentando um público completamente diferente da escola estadual onde atuo no Ensino Médio, que é situada em região periférica. Esta escola demonstra poucos problemas em relação à outra, porém em seus moldes disciplinares, a aula de artes é considerada como bagunça. Qualquer movimento que não seja o aluno sentado em filas, parece ser considerado como desordem.

A credibilidade em meu trabalho em arte foi atingida nesta escola a partir dos resultados das exposições bimestrais que realizo, pois assim a supervisão percebe que mesmo com o movimento ou talvez barulho, que algumas vezes fazem parte das atividades, a produção está acontecendo e de forma significativa. Mesmo assim, tive que me adequar a parâmetros que dificultam meu trabalho para evitar menos problemas disciplinares.

Muitas vezes a aula é planejada de forma muito dinâmica, todos os informes são repassados aos estudantes antes do processo da aula se iniciar, porém muitos têm dificuldades de seguir a disciplina, atrapalhando assim todo o andamento das atividades. Por vezes confundem os momentos de diálogo, com momentos de lazer. Mas deve-se considerar que a aula de arte deve ser aberta às formas subjetivas de expressões, e essas, algumas vezes não se enquadram aos moldes tradicionais disciplinares.

As aulas de pinturas se tornaram, dessa forma, muito metódicas, foram reduzidos os momentos de socialização, já que não existe um espaço adequado para se trabalhar a diversidade de técnicas artísticas, tudo visando minimizar os problemas decorrentes da indisciplina para melhorar a relação com a supervisão, e somente dessa forma eu consigo desenvolver um bom trabalho com pintura, porém não ocorre da forma que seria ideal. As expressões dos alunos se tornaram mais padronizadas mediante os procedimentos que tive que tomar diante de tantas cobranças. Minhas tentativas de uma educação em arte não limitadora continuam, porém com esses embates do sistema educacional (Foto 15 e 16).

A elaboração de projetos também sempre norteou minha prática. E nesse sentido recebo dos supervisores e direção muito incentivo, que dentro

das possibilidades, atendem com prontidão minhas solicitações de materiais e demandas para que eles se concretizem.

Como afirma Candau (2008) os educadores são chamados a fornecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade.

Foto 15 e 16: Projeto da Consciência Negra. Pintura com formas africanas criadas no caderno e depois em painel. 6º ano, 2013. Escola do município/cidade de Uberlândia-MG.



Fonte: Acervo pessoal.



Desenvolvo projetos bimestrais, e como avaliação realizamos montagem de exposições e reflexões com os alunos, sobre o conjunto dos trabalhos nos espaços e seus significados.

Nesta escola minhas práticas caminham na contramão, destoando de seu aspecto tradicional. Pois este espaço educacional vivencia a escola nova nas discussões, porém na prática alguns comportamentos são tradicionais. Percebo algumas vezes, em minha própria experiência, que somente através do tradicionalismo alguns professores desta instituição educacional conseguem controlar os alunos indisciplinados.

Diante deste contexto de imersão dos alunos, num sistema educativo formal, e de caráter tradicional, me referindo às formas com que as aulas de artes são submetidas, acredito que desenvolver a competência intercultural como método seria a tentativa de oferecer um espaço de aprendizagem que favoreça a experiência em arte, mas que ao mesmo tempo os alunos possam tomar consciência do conceito de cultura, reconhecer que as diferenças

culturais existem, como podemos interagir com essas diferenças, e como a interação pode ser positiva para nossas vidas, na medida em que nos adaptamos para tecer uma convivência democrática, pacífica e harmoniosa.

2.5 Projeto Copa + Cultura

O COPA + CULTURA foi um projeto interdisciplinar que teve como intuito a pesquisa da cultura dos países participantes da copa. Esse projeto foi realizado em duas edições. A primeira na copa de 2010, apenas no ensino artes visuais na ESEBA (Escola de Educação Básica da UFU), para alunos de 8º e 9º anos. Naquele ano eu atuava como docente nessa escola. A segunda edição foi na copa de 2014 na Escola Municipal Otávio Batista Coelho Filho. Nessa escola o trabalho artístico foi desenvolvido de forma interdisciplinar³⁰ durante o 1º semestre de 2014 e, sendo assim, pude realizar o projeto de forma mais ampliada.

Falar dessa produção semestral é importante nesse contexto, pois suas ações motivaram esta pesquisa de mestrado.

Foto 17 e 18: 1º e 2º momento - Pesquisa do país e sua cultura, e produção de bandeiras, 2010.



Fonte: Acervo pessoal.

Ele foi composto por duas fases. A primeira parte realizada no primeiro bimestre partiu da pesquisa e apresentação do país em grupos. Os grupos

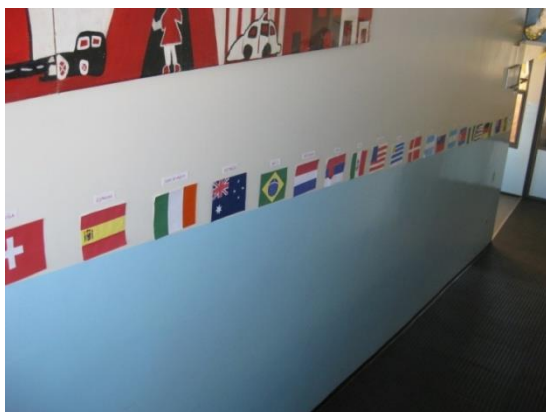
³⁰ Trabalho interdisciplinar realizado em parceria com as professoras de Geometria, Geografia, História e Educação Física.

pesquisaram os seguintes itens: país, capital, língua oficial, população, moeda, religião, esportes, cultura, vestimentas, culinária, música, instrumentos típicos, estudo dos significados das cores e símbolos da bandeira, e outros itens que acreditaram ser relevantes sobre o país (foto 17 e 18). Realizaram a construção da bandeira a partir de colagem ou pintura em tamanho A4, que foi observada e discutida a partir de seus significados, cores e símbolos. Houve, por fim, a apresentação dos grupos em sala de aula, da forma que acharam interessante, sugeridos em forma de teatro, entrevistas, mostrando músicas ou objetos relativos a tais culturas.

A segunda parte se deu no segundo bimestre com a criação de composição musical (música própria ou paródia) com referência ao conteúdo dos itens pesquisados.

Houve a exposição das bandeiras e suas referidas informações através das composições musicais (Foto 19) e criação de vestimentas típicas de cada país, construídas com o material que eles tivessem disponível. (Foto 20, 21 e 22).

Foto 19: Exposição das Bandeiras produzidas. Corredor da ESEBA, 2010.



Fonte: Acervo pessoal.

Foto 20: Produções de trajes típicos dos trinta e dois países da copa de 2014.



Fonte: Acervo pessoal.

Os resultados foram promovidos por meio do desfile dos trajes, aberto a toda a comunidade escolar, com músicas típicas de cada país.

Houve também a realização de feira gastronômica internacional de cada país em sala de aula com a professora de geometria, após a realização do

desfile que aconteceu na véspera da abertura da copa para fechamento do projeto. (Foto 23 e 24).

Foto 21 e 22: Produções de trajes típicos dos trinta e dois países da copa de 2014.



Fonte: Acervo pessoal.

Foto 23 e 24: Desfile de trajes para a abertura da copa 2014.



Fonte: Acervo pessoal.

O projeto foi muito rico, e o conhecimento foi produzido de forma lúdica em aulas teórico/práticas, através da apresentação das pesquisas dos grupos em sala em formas de apresentações em PowerPoint, momento em que expuseram curiosidades das culturas pesquisadas, compartilharam as músicas criadas e tocadas através de instrumentos de alguns alunos músicos, apresentaram os significados das composições das bandeiras de forma a

compreender simbolismos e a representação por meio da imagem, apresentaram suas vestimentas com muito capricho e interesse, e participaram da montagem de exposição das bandeiras juntamente às letras de músicas impressas.

Como avaliação houve conversas sobre o processo do projeto, e foi possível perceber através das falas que suas bagagens culturais foram enriquecidas, e quebraram-se também alguns estereótipos. Os alunos se sentiram muito felizes com a recepção da escola frente ao desfile e a feira gastronômica internacional, percebendo que a arte e a cultura são pontes para conhecimentos abrangentes, dando assim mais valor a essa disciplina, mesmo que ela não tenha nota como método avaliativo.

A cultura escolar está impregnada pela perspectiva do comum, do aluno padrão, do 'aqui todos são iguais'. No entanto, as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, social, religiosa, etc., dos seus sujeitos e atores. (CANDAU et al., 2000a, p. 14).

Os projetos que desenvolvo individualmente ou de forma interdisciplinar são pautados nos desafios mencionados na citação acima, dado a entender que a arte no espaço escolar, como muitos acreditam, não é apenas um momento recreativo, mas um espaço onde se pode minimizar preconceitos na crença de que o aluno é capaz de perceber nesse ensino a diversidade cultural não como problema, mas como riqueza de um povo.

As ações desse projeto trouxeram resultados relevantes na perspectiva de compreensão do conceito de cultura, e como posso me colocar no lugar do outro na medida em que o compreendo e represento suas formas de ser através das artes. A curiosidade na pesquisa trouxe novas percepções, dessa maneira abrindo caminhos para inquietações de novas realizações que pudessem gerar a aprendizagem intercultural.

04 UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL (DMIS) NO ENSINO DE ARTES

Em geral nós, professores de artes, acreditamos que essa disciplina é capaz de despertar a sensibilidade dos educandos de forma a promover experiências significativas que os façam construir seus saberes e ampliar suas perspectivas frente ao mundo, se descobrindo como sujeitos singulares.

Sugere-se, assim, uma prática pedagógica pautada na perspectiva intercultural, em que o educando experimenta através de seus trabalhos artísticos, e interage com as produções do outro, buscando criar novos sentidos, sensibilizar-se e transformar-se diante da ideia de articulação entre igualdade e diferença.

Este capítulo não deve ser entendido como um guia de instruções rígido de como se trabalhar utilizando as fases da competência intercultural de Bennett, mas demonstra uma das formas em que se é possível interpretar imagens registradas de uma experiência a partir dessa teoria, e como gerar a aprendizagem intercultural dentro do panorama de um intercâmbio de produções artísticas.

4.1 Contexto

Como diversas escolas, a escola apresentada demonstra desafios para lidar com as diferenças. Candau (2012) propõe que a melhor maneira de se trabalhar numa perspectiva intercultural é articular a igualdade e a diferença, e dessa relação promover práticas pedagógicas que facilitem a compreensão da diferença como algo positivo. Na Escola Municipal Prof. Otávio Batista Coelho Filho, ainda seguindo os conceitos de Candau, a compreensão da igualdade aparece como padronização e homogeneização, de forma a criar uma cultura comum, e a diferença como déficit, desigualdades, baixo rendimento, deficiência. Para a autora, articular a igualdade e diferença significa compreender a diferença como elemento de construção da igualdade sem olhá-la como algo negativo.

Apesar das tentativas da direção e pedagogas, nessa escola não existe uma postura uniforme dos professores, pois cada um segue seus próprios valores, e apesar de serem orientados pelo PPP – Projeto Político Pedagógico, e regimento escolar, suas posturas tradicionais e diferenças de personalidades são impressas nas aulas. Mesmo que a escola tenha tentativas de contribuir com projetos interdisciplinares, de forma democrática, nem sempre todos os professores estão dispostos a contribuir para seus resultados.

No ensino de arte alguns fatores que limitam a prática diante de um contexto mais tradicional já foram aqui mencionados, em especial a questão de não haver um espaço apropriado para a realização de algumas atividades, que acabam sendo engessadas, e algumas vezes percebidas como bagunça.

Por ser uma escola mais centralizada, a maioria dos alunos, que são de classe média, dispõe de recursos próprios para execução de diversas propostas. Algumas turmas demonstram um bom relacionamento em equipe; já em outras há problemas graves de relacionamentos e muitas críticas em relação às diferenças, caracterizadas como *bullying*.

Os sujeitos da aprendizagem aqui não estão limitados à dimensão cultural, pois estão envolvidos em movimentos culturais da cidade, como escolas de samba, ternos de congado, grupos de capoeira, grupos de dança, grupos musicais, etc., porém quando se trata da dimensão sócio-histórica, algumas vezes não conseguem compreender as diferenças sociais dos colegas. Um dos exemplos é quando representam o bairro de onde vêm. Percebe-se que a minoria negra é advinda de bairros periféricos, e isso é um fator que contribui para o preconceito de alguns colegas.

De forma geral é possível realizar um bom trabalho, na medida em que os alunos se interessam pela dinâmica das aulas, e conseguem perceber a importância de se estudar arte, mesmo que essa disciplina não disponha de nota como método avaliativo.

4.2 Perfil dos participantes

O diálogo com os profissionais que contribuíram para que esse projeto se concretizasse começou pelas experiências pessoais já colocadas no

primeiro capítulo, geradoras de uma rede de contatos de artistas e arte-educadores de outros países, e através do site da Sociedade Internacional de Arte Educadores. O contato foi feito via email enviando uma carta-convite redigida em língua inglesa. Algumas respostas de parcerias foram positivas, e os que não puderam, sugeriram outros educadores que talvez tivessem disponibilidade para o desafio.

Nessas tentativas de contato, consegui consolidar a parceria com Esmeralda Schill, professora de arte da Northside Middle School na cidade de Muncie em Indiana nos Estados Unidos; Baraa Kouja, coordenador do projeto “Da Síria com Amor” no campo de refugiados Al-Abrar, situado no Líbano; o professor de arte Primoz Krasna da Escola Osnovna Sola Fram na cidade de Miklavz na Dravskempolju na Eslovênia; a professora de arte Lynn Fournier da Metis Beach Scholl em Quebec no Canadá; o professor de arte Bobo Leenox da Community Youth Arts Centre (Coyac)/ Bobo Lennox Artsand Design na cidade de Bamenda no Camarões; e a professora de arte Manuelita Téllez, do Colegio Campestre Goyavier/ Centro de Investigaciones Goyavier na cidade de Floridablanca, em Santander na Colômbia.

Esses colaboradores³¹ teceram comunicações via correio, correio eletrônico, e redes sociais, na construção do intercâmbio entre as crianças, após terem aceitado participar do projeto.

4.3 Procedimentos metodológicos

Dado o campo subjetivo das artes e seus processos de construção e produtos, foram escolhidas como ferramentas a pesquisa bibliográfica, o estudo de campo, a pesquisa-ação e a metodologia desenvolvida por Milton Bennett para o desenvolvimento da competência intercultural como referência para pensar uma perspectiva da educação intercultural que pudesse ir ao encontro da prática artística em questão. No campo da arte-educação foi selecionada a Proposta Triangular, para realização das práticas em sala de aula.

³¹ APÊNDICE A

Primeiramente foi necessária a pesquisa bibliográfica como suporte do trabalho, para conhecimento dos novos estudos sobre a temática Educação Intercultural, e Direitos Humanos. Na sequência o estudo de campo no cotidiano das aulas de artes visuais na escola em questão, que promoveram possibilidades de experimentação.

Essas experimentações foram configuradas em aulas teórico/práticas sobre Direitos Humanos, com alunos de 6º e 7º anos do II ciclo do ensino fundamental. O interesse por essa faixa etária partiu de percepções próprias enquanto docente. Acredito, por experiência própria, que nessa faixa etária os alunos são mais receptivos às propostas, e segundo a pedagoga Regina de Araujo (2008), apresentam interesse em explorar e experimentar, estando prontos para assumir responsabilidades, além de serem de maior sociabilidade.

A parte prática desta pesquisa se constituiu em aulas planejadas sobre Direitos Humanos. Essas aulas foram realizadas em todos os países envolvidos no processo de intercâmbio. Cada professor desenvolveu as aulas seguindo suas próprias filosofias e metodologias de ensino. Como metodologia para elaboração aqui no Brasil foi utilizada a Proposta Triangular, que é uma abordagem desenvolvida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa³², autora expoente no contexto da arte-educação brasileira, e precursora no desenvolvimento e discussão das tendências contemporâneas do ensino de arte no Brasil.

A dinâmica de ações desse projeto se configura na pesquisa-ação, pois essa é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986).

O que Bennett (2006) define como desenvolvimento da *competência intercultural* vem contribuir para a parte de análise do processo, dando a

³²A autora desenvolveu e divulgou no final dos anos 80 a Proposta Triangular, a qual foi estabelecida com o intuito de inter-relacionar o fazer artístico (produção), a leitura de imagem e a contextualização. Tal abordagem se refere ao ensino da arte enfatizando três vértices necessários para o aprendizado artístico de forma significativa. Esses são a apreciação da obra de arte, chamada de *leitura de imagem*, a *contextualização histórica* da mesma, e por fim o *fazer artístico* vinculado a seu histórico.

concluir em qual das fases dessa competência se enquadram os padrões de falas dos alunos dessa escola a partir das imagens criadas e fruídas.

O processo de trabalho foi registrado por relatos escritos das experiências em aulas; gravações em voz das discussões em aplicativo de celular, registros fotográficos, filmagens de depoimentos dos alunos, e nos registros de relatórios escritos. Essa prática de interação e troca de produções através de intercâmbio, paulatinamente se configurou em construção de saberes, que teve como intuito em seu processo o despertar para desenvolvimento da *competência intercultural*.

4.4 O tema - Direitos Humanos e diferenças culturais no ensino.

Se pensarmos num panorama mundial, os direitos humanos cotidianamente vêm sendo violados. Em face ao desrespeito, a proposta aqui circunda num convite a diversas crianças, de países diferentes em contextos distintos, para refletirem sobre esses problemas sugerindo formas de combater o desrespeito e, dessa forma, instigá-los a repensar suas atitudes frente à diversidade. Esse tema tornou-se adequado ao projeto, por ser relevante para todos os países, além de ser um tema que pode ser pensado no viés da Educação Intercultural. A Educação Intercultural é uma forma de denúncia de preconceitos sofridos por minorias e, assim, uma forma de educação transformadora no sentido do respeito às diferenças. Dessa maneira, Direitos Humanos é um tema passível de reflexões sobre os problemas que devem ser resolvidos mundialmente na busca da paz mundial.

Sabemos que isso ainda é um grande desafio para muitos. Como coloca Candau, diante de um contexto de globalização hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como Interculturais. (CANDAU, 2008 apud SANTOS, 2006 p.48).

Para esse apontamento a autora está considerando que a Declaração Universal dos Direitos Humanos universaliza valores pautados numa perspectiva europeia de matriz hegemônica e, dessa forma, causa uma tensão entre o particular de cada cultura, que é relativo, já que cada cultura possui concepções da dignidade humana em versões diferentes.

Defendendo que a abordagem intercultural deriva do multiculturalismo crítico Candau (2008) afirma que a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

As diferenças são sempre um desafio na escola. No caso desse projeto existe uma expectativa que alunos do ensino fundamental II estejam abertos a discussões de forma que sejam multiplicadores sociais do conhecimento adquirido.

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos Foi apresentada em sala de aula, discutindo em seus artigos a importância de se refletir sobre os conceitos de liberdade, igualdade e dignidade. Como colocado no artigo 1º: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade de direitos” (ONU, 2009, p.04). Esse artigo expresso pela ONU em 1948 garante a igualdade dos diferentes, preservando seu direito de ser respeitado independentemente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou origem social.

Quando se trata do direito à diferença, na igualdade de direitos pensando na perspectiva da inclusão, Mantoan (2011) aponta que não somos iguais em tudo, mas conquistamos o direito à igualdade e devemos reclamá-lo toda vez que nossas diferenças forem motivo de exclusão, discriminação, limitação de possibilidades na escola, e na sociedade em geral.

Foi um desafio grande mostrar aos alunos que os conhecimentos sobre direitos humanos estudados em sala de aula deveriam não só ser um mero estudo em artes, mas sim aplicados em seu cotidiano na forma de tratar as pessoas ao redor. Em algumas turmas foram realizados excelentes desenhos e pinturas, porém em um ano de estudos suas atitudes não mudaram; pelo contrário, tiveram que ser lembradas durante todo o ano diante das críticas destrutivas que esses alunos faziam, em relação à aparência física e ao comportamento dos colegas em sala. Foi enfatizado que não adiantava perceber as diferenças do estrangeiro e se sensibilizar sobre elas, se ao nosso próprio redor nada foi feito para que a mudança acontecesse. Quais seriam suas dificuldades em relação ao respeito? Cada dia estavam mais egoístas. Diversas dinâmicas em grupos foram realizadas mediante intervenção da

supervisão, mas uma determinada turma demonstrava imaturidade em relação às outras de mesma faixa etária, como se lembrassem dos combinados somente no momento da repreensão, e no dia seguinte já não se importavam com combinados.

Abordar direitos humanos na escola significa promover conhecimentos que viabilizem mudanças de comportamentos nas crianças, no sentido de perceberem que somos capazes de gerir as diferenças de forma pacífica, e então perpetuar esses conhecimentos para a construção de uma sociedade mais justa.

4.5 Intercâmbio cultural como prática pedagógica: uma experiência em arte-educação

As aulas de artes que permearam o processo de experimentação dos estágios de desenvolvimento da competência intercultural foram gradativamente executadas, organizadas num plano de unidade, por teorias e práticas em diálogo.

A realização desse intercâmbio como proposta pedagógica para a aula de arte consistiu na troca de produções de trabalhos artísticos a partir da técnica, material e dimensões que fossem mais convenientes ao contexto de cada professor. A carta-convite delineava essas informações, e dentro de seu próprio panorama, cada professor escolheu um subtema a ser trabalhado sobre o tema Direitos Humanos.

O plano de unidade semestral foi estruturado em quinze aulas que se organizaram de fevereiro a julho de 2017, sendo o primeiro bimestre a fase de produção, e o segundo bimestre a fase do envio e recebimento dos trabalhos das outras escolas via correio. Esse processo foi organizado da seguinte maneira: divulgação do tema Direitos Humanos, discussão com outros arte-educadores via e-mail; execução na escola observada (aplicação e observação do processo). Após a produção houveram as trocas de trabalhos originais via correio. Os trabalhos que saíram do Brasil foram doados às crianças estrangeiras, em acordo com as crianças que desenharam, e autorização de seus pais e direção. Recebemos via correio também, os trabalhos dos estrangeiros participantes no endereço da escola, com exceção da Síria e

Colômbia que enviaram, via *email*, fotografias das produções. Foi realizada a seleção dos trabalhos que seriam enviados, observando critérios como representação bem elaborada do tema, e habilidade com a técnica. Os trabalhos foram observados e discutidos em sala de aula, e como *feedback* recebemos também comentários sobre nossa produção.

No ano de 2017 o projeto foi desenvolvido com as turmas do 6º ano B, C, D, E, F, G e H, e no 7º ano E, F, G e H. Essas são todas as turmas que compõem o vespertino dessa escola. Os alunos do 6º ano eram novos para mim, e nesse caso foi necessário pensar uma forma de dinâmica para conhecerem o ritmo de aula que é estabelecida nas práticas de artes. Os alunos do 7º ano já haviam sido meus alunos anteriormente. Foi realizado na primeira aula um diagnóstico³³ de palavras para início do processo e conhecimento dos pensamentos e características dos alunos. Foram feitos os seguintes questionamentos: “O que tira a paz do mundo? O que traz paz ao mundo?”. Em seguida foram criados desenhos sobre as palavras citadas (Figuras 10 e 11). Diante dos desenhos realizados os alunos demonstraram suas próprias experiências, tanto positivas quanto negativas, a partir das palavras descritas.

Figura 10 e 11: Registros da atividade no caderno.



Fonte: Acervo do projeto.

³³APÊNDICE B

Na segunda aula foi passado o vídeo do Logo Internacional dos Direitos Humanos da ONU³⁴ e realizada a discussão de como as crianças relacionaram as palavras citadas no diagnóstico da aula anterior com o vídeo. Criaram carimbos em EVA (Figuras 12 e foto 25), para serem impressas no caderno com o desenho do logo internacional dos Direitos Humanos.

Figura 12: Logo mundial dos Direitos Humanos.



Foto 25: Registros da atividade no caderno.



Fonte: <https://www.humanrightslogo.net>

Fonte: Acervo do projeto.

Na terceira aula utilizamos a técnica de giz de cera e nankin raspado, na criação de desenhos abstratos com cores que para cada um representasse alegria. (Fotos 26, 27, 28 e 29). Nessa aula o projeto do intercâmbio com outros países foi explicado aos alunos.

Na quarta aula fiz a seguinte pergunta: Quem gostaria que todas as pessoas do mundo fossem exatamente iguais em sua aparência? Percebi que os que levantaram a mão respondendo que sim eram a minoria formada por alunos deficientes, negros e alunos com problemas indisciplinares, ou com dificuldades de aprendizado.

Esse questionamento possibilitou mais abertura para que eu percebesse seus anseios. Essa ação permitiu o entendimento que esses alunos se sentem excluídos. Continuamos a atividade da aula anterior das cores com tinta nanquim preta após a discussão.

³⁴Vídeo: Free as a Man (Livre como um homem). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gs3d-O1llag>> .
<<https://www.youtube.com/watch?v=gs3d-O1llag>> Acesso em 15 de Fev. de 2018

Fotos 26, 27, 28 e 29: Registros do processo da atividade.



Fonte: Acervo do projeto.

A quinta aula foi expositiva e teórica realizada a partir da discussão de três vídeos³⁵ curtos. Os vídeos retrataram como os povos indígenas e os negros africanos foram tratados no Brasil Colônia, e como são tratados nos dias de hoje. Foi feita a observação e discussão das três raças na formação da diversidade cultural brasileira.

Foi introduzido o conceito de direitos humanos a partir da Declaração Universal, e discutido quais cenas dos vídeos demonstravam que os direitos humanos foram violados no Brasil. Na terceira parte dessa aula observamos obras do fotógrafo Pierre Verger demonstrando crianças trabalhando e do pintor Heitor dos Prazeres demonstrando crianças brincando em liberdade.

³⁵Vídeos: Os Africanos – Raízes do Brasil: <https://www.youtube.com/watch?v=fGUFwFYx46s>. Os Indígenas – Raízes do Brasil: <https://www.youtube.com/watch?v=cQkA5PDow2s&t=11s>. Os portugueses – Raízes do Brasil: <https://www.youtube.com/watch?v=HfaeWT6qZl0>. Acesso em 01 de Mar. de 2018.

Na sexta e sétima construímos desenhos a partir da bagagem adquirida com o diagnóstico de palavras, e das discussões sobre a violação dos direitos mostrada nos vídeos da aula anterior. Descobrimos a tinta preta do nankim raspando com pregos grandes que foram distribuídos aos alunos, criando assim desenhos coloridos na superfície preta. Esse seria o trabalho enviado aos outros países. (Fotos 30 e 31).

Fotos 30 e 31: Produção de desenhos sobre direitos humanos.



Fonte: Acervo do projeto.

Na oitava aula realizamos a avaliação do processo de construção dessa primeira fase do trabalho. Expusemos os trabalhos nas paredes das salas, e discutimos nossa própria produção sobre a diversidade brasileira, e os direitos dos negros, povos indígenas e brancos desta nação. Foram gravados áudios com as falas sobre as experiências dessa produção (Fotos 32 e 33). Aqui se encerrou o primeiro bimestre, e a primeira etapa do projeto, na produção do material que seria enviado aos outros países.

Fotos 32 e 33: Montagem de exposição avaliativa em sala de aula.



Fonte: Fonte: Acervo do projeto.

Na nona aula iniciamos a segunda parte desse processo com a discussão sobre os desenhos que chegaram dos Estados Unidos da Northside Middle School, e leitura da carta explicativa escrita pela professora Esmeralda Shill. A carta relatava que os alunos realizaram um “Memory Quilt³⁶ (Colcha de memórias)”, onde os desenhos foram costurados em um retalho com base em estampa africana, com memórias no trabalho da artista plástica americana Faith Ringgold³⁷. Esmeralda Schill escolheu o subtema “qualidade de vida” para compor sua colcha de retalhos. A colcha é composta por quinze desenhos³⁸. (Fotos 34 e 35).

Fotos 34 e 35: Observação dos desenhos dos Estados Unidos.



Fonte: Fonte: Acervo do projeto.

Os alunos americanos representaram em desenhos feitos em papel formato A4 e lápis de cor, seu estilo de vida. Suas representações demonstraram, estilos de casas, esportes, festas de aniversário, carros, comidas, e vários animais de estimação. Meus alunos em geral concluíram que a vida dessas crianças americanas é muito diferente da nossa, comparado aos bens que compõem a qualidade de vida do outro. Os alunos demonstraram muita curiosidade ao verem a caixa em que chegaram os trabalhos protegidos por jornais americanos. Os jornais foram também disponibilizados para que

³⁶Em português: Colcha de memórias.

³⁷Faith Ringgold era ativista em defesa dos direitos dos negros nos anos 70 nos estados Unidos. Seu trabalho plástico se tratava de construir imagens em defesa dos direitos dos negros americanos a partir de retalhos que eram agregados por meio de costuras, construindo colchas narrativas.

³⁸APÊNDICE C

eles observassem, e neles perceberam o quanto o esporte é diverso e significativo no contexto americano.

Sobre as observações tivemos as seguintes falas derivadas das discussões de forma geral: O estilo das casas é diferente, a maioria de dois andares; casas sem muro e sem proteção que demonstram segurança, liberdade; casas muito grandes que mostram que as pessoas são bem de vida; o desenho deles está mais colorido que o nosso; a representação da bandeira está no melhor desenho; a maioria das casas tem vegetação; os desenhos parecem filme das escolas do EUA; as árvores tem buracos; grande quantidade de animais de estimação entre cachorros e gatos; carros importados; “Tem muito mato” se referindo aos gramados; eles têm qualidade de vida; adoram esportes; dá pra ver a condição financeira pelas casas e carros; a cidade é diferente; os esportes que aparecem são o *baseball* e *basketball*; representaram o dia a dia como alguém chegando em casa; mostraram as ruas; utilizaram melhor a técnica no desenho da bandeira americana; mostraram uma rotina; coisas de lazer que são legais como parques e quadras; desenharam o que eles gostam de fazer; gostei do aluno que gosta de estudar; representam o bem estar; as pessoas preferem estar do lado de fora; a fita que fizeram a moldura dos desenhos parece papel de parede e tem textura; a pobreza é menor e dá para ver pelos carros e casas; os desenhos dos EUA ficaram melhores que os nossos, pois foram detalhistas e mais criativos; “Eles são ricos” a condição social é vista nos carros, casas e escola; pensei que a técnica era igual; priorizam mais a escola; a técnica do lápis de cor ficou legal; alguns não conseguiram desenhar; pois não souberam utilizar a técnica (sobre esta fala discuti o valor da arte, sua estética, o que é feio ou bonito, a distância entre a teoria e habilidade do fazer).

Alguns alunos conheciam sobre marcas de carros, portanto tiveram aproximações com os desenhos de carros importados apresentados. Alguns tiveram aproximações com o esporte, e outros com as questões de animais de estimação.

Essas observações nos fazem compreender que apesar de estarem abertos às leituras de imagens perceberam que o subtema qualidade de vida apresentado nos trabalhos dos Estados Unidos geraram tanto expectativas de

um dia poderem atingir esse grau de qualidade, que é cultural, mas também demonstraram frustrações quanto ao fato do nosso país apresentar grande pobreza. Esse fator os fez olharem para o estereótipo de que ser americano é ser melhor a ser brasileiro, pelas condições sociais. Esse padrão de olhar pode ser compreendido que aqui, muitos demonstraram a fase do etnocentrismo da *defesa/ rejeição*, pois se sentiram intimidados diante do pensamento estereotipado de que os americanos são ricos, e o desejo de ser como eles, como se dentro dessa visão os valores de ser um brasileiro fossem reduzidos. Quando os trabalhos estavam sendo selecionados para serem enviados, muitos alunos me procuraram para dizer que seus trabalhos deveriam ser enviados para os Estados Unidos ou Canadá, e que se fosse para Colômbia, Eslovênia, Síria ou Camarões de nada adiantaria ter produzido.

Na décima aula realizamos a discussão sobre os desenhos que chegaram do Canadá, e leitura das cartas escritas por alunos canadenses. A professora Lynn Fournier realizou pinturas em aquarela e lápis de cor com seus alunos em formato A3 em papel cartão. Escolheu como subtema os “conflitos”. Seus alunos representaram 10 trabalhos artísticos sobre diversos tipos de conflitos. Os trabalhos foram muito bem elaborados. (Fotos 36 e 37).

Fotos 36 e 37: Observação dos desenhos do Canadá.



Fonte: Acervo do projeto.

Os alunos da professora de arte Lynn Fournier da Metis Beach School no Canadá representaram questões de guerra, questões educacionais, questões de homofobia, questões de gênero, questões de trabalho e abuso infantil, questões raciais e questões do direito de presos por injustiças. Os alunos preencheram um relatório que foi colado atrás da pintura. O relatório continha três perguntas. Na primeira pergunta os alunos descreveram sua composição de formas e cores representando sua ideia. Na segunda qual a mensagem gostariam de passar ao mundo com seu trabalho artístico e o que gostariam de mudar. A terceira questionava como cada um deles poderia mudar com sua ideia.

Sobre os desenhos do Canadá que chegaram logo em seguida, apresentaram-se as seguintes falas de forma geral: Um olho colorido muito bonito; esse olho mostra como os homossexuais se sentem quando as pessoas o julgam por seu jeito de amar; gostei dos desenhos do Canadá, pois mostraram que devemos respeitar todos, tanto os negros, brancos e LGBT; acho estranho um advogado defendendo presos. Foram também reflexivos quanto aos títulos dos trabalhos: Pare com trabalho infantil; Prisão para a mente dos reais culpados; O direito de usar qualquer roupa; Aprenda a entender os outros; Seja como um arco-íris; Educação do mundo; Pare com a guerra e seja livre; Ajude as pessoas; Ao redor do mundo todos têm o direito de aprender; Pense nos outros.

Aqui existe a compreensão que as fases do etnocentrismo foram demonstradas quanto ao comentário da estranheza de um advogado defender presos, pois algumas crianças não tinham o conhecimento de que pessoas podem ser presas por injustiças.

É notório também que muitos alunos não concordam com a homossexualidade por questões religiosas, ou por opiniões próprias ou de referências de familiares. Por terem achado o desenho interessante, e as discussões pertinentes, tiveram uma perspectiva de mudança de tratamento quanto ao respeito de colegas que defendem a homossexualidade. Esse olhar para o respeito foi gerado pelas percepções de análise do desenho, pois observaram o quanto esse tema no Canadá parece ser mais aceito como comum ao Brasil. Admiraram o fato de uma aluna canadense da mesma idade

ter naturalidade ao se posicionar da forma que apresentou a imagem, e através relatório que estava redigido atrás do desenho.

Eu gostaria de parar a homofobia. Aceitar os outros mesmo que eles não sejam como você. Se você fosse diferente você gostaria de ser julgado? Se coloque no lugar dos outros para saber como se sentem. Se você é contra *gays* apenas ignore, mas não os pare nas ruas para ofendê-los, deixe que eles sejam como são. (ALUNO A/CANADÁ, 2017).

Diante dessa análise é possível considerar que as leituras, facilitaram o processo de atingir a fase de *aceitação* que compõe o etnorelativismo. Acredito que os desenhos do Canadá trouxeram mais aproximações das vivências dos alunos brasileiros na medida que abordaram conflitos, pois fizeram refletir também sobre os conflitos que aqui no Brasil são mais recorrentes. Sobre as questões de homossexualidade alguns conseguiram ir mais além, e demonstrar que é possível entrar na fase de *adaptação*, em que o indivíduo já ganhou a competência e experiência para lidar com essas diferenças conseguindo interagir, e demonstrando a capacidade de desenvolver empatias com o assunto, sabendo que nesse caso específico tudo depende dos valores culturais de cada um.

Na décima primeira aula houve discussão sobre os desenhos que chegaram da Eslovênia. Os alunos brasileiros desconheciam esse país, e por essa razão o mapa *mundi* foi trazido para a discussão de sua localização geográfica. O professor Primoz Krasna realizou pinturas em aquarela, e canetinhas, em formato A3. Eles escolheram trabalhar com a temática da “migração de refugiados de países em guerra”. Essa questão afeta a Eslovênia por conta dos estrangeiros imigrantes que procuram refúgio. Os alunos representaram em suas pinturas a vida no campo de refugiados. (Fotos 38 e 39).

Os títulos dos trabalhos descreviam cenas de pessoas que apesar das dificuldades e transtornos causados pelo contexto de guerra, são gratas pelo pouco que tem no espaço onde vivem. Suas composições demonstram cores com contraste forte, que apesar do peso da ideia, traz uma forma alegre de enxergar o drama. Seus títulos também deixaram os alunos brasileiros comovidos: Mesmo que tudo esteja ruim, seja feliz; História em preto e branco; Somos todos iguais; Sem nada, porém com amigos; Família isolada feliz;

Diferentes, porém iguais; Felicidade por pequenas coisas; Eu sou livre; o caminho para um mundo melhor.

Fotos 38 e 39: Observação dos desenhos da Eslovênia.



Fonte: Acervo pessoal.

Os alunos brasileiros gostaram muito da técnica afirmando que os eslovenos foram realistas, e que não viram no Brasil esses estilos de roupas, vegetação e montanhas.

Aqui foi apresentada uma realidade distante deles, pois as crianças da Eslovênia convivem em sua realidade com o movimento migratório de estrangeiros refugiados. Ao observarem os desenhos, as crianças brasileiras se confundiram achando que os refugiados eram os eslovenos. Expliquei que eles apenas escolheram esse tema para retratar como as guerras afetam a entrada de pessoas na Europa, e essas crianças tem que conviver com essa transição de pessoas diferentes.

Os alunos nesse momento questionaram os motivos do movimento de pessoas árabes no centro da cidade de Uberlândia, e abertura de vários restaurantes árabes aqui, traçando um paralelo de como seria receber pessoas diferentes em sua cidade.

A percepção das diferenças, referenciadas pelos desenhos eslovenos, esteve presente em diversos aspectos como os climáticos, de vegetação, e no imaginário de como seria estar no lugar do outro, vivendo num campo de refugiados. Devido aos títulos dos desenhos, que são muito fortes, os alunos

refletiram o quanto deve ser difícil a vida de alguém num campo de refugiados e se mostraram sensibilizados.

Compreende-se, então, quanto às fases de desenvolvimento da competência intercultural, que a fase de *aceitação* no campo do etnorelativismo, pode ser a mais apropriada diante das leituras dessas imagens. Na fase de aceitação apesar de se ter uma tendência a aceitar e respeitar as diferenças os indivíduos ainda demonstram insegurança de como lidar com elas, pois afinal não tiveram a convivência direta com a outra cultura, e nem mesmo conheciam muitas informações sobre a Eslovênia, sua localização, e o desconhecimento gerou inseguranças, de quem seria esse povo, de onde são, o que fazem, e como são.

Não demonstraram nenhum repertório para se criar visões estereotipadas desse país, a falta de referências foi um fator que contribuiu no sentido de permitirem abertura para conhecerem informações sobre este. Puderam formar seus conceitos a partir das informações dadas, e a partir do vídeo que o professor Primoz Krasna nos enviou mostrando a escola. Sem uma visão estereotipada foi mais fácil a sensibilização do assunto para a tendência de aceitar o outro.

Na décima segunda aula realizamos a discussão dos desenhos da Colômbia. A professora ManuellitaTellez, do Colegio Campestre Goyavier, desenvolveu com os alunos pinturas em aquarela em formato A4, criando estampas em direitos humanos com padrões de repetições de formas, onde se pode perceber as diferenças de figura e fundo através das cores fortes. Escolheu como tema a “fome”, que pensada num contexto mais amplo desencadeia outros problemas sociais. (Foto 40). As figuras representam comidas, moradias, questões de saúde, questões educacionais e questões de família.

Sobre os desenhos da Colômbia apresentaram-se as seguintes falas de forma geral: Dá pra ver que os desenhos são sobre fome, porque eles representaram muitas comidas; a fome causa outros problemas, quando as pessoas passam fome elas ficam doentes; a mulher está grávida, e se passar fome o filho poderá ser desnutrido; as moradias que eles desenharam não parecem que são de pessoas que passam fome; as crianças que têm

brinquedos tem situação financeira melhor; os desenhos mostram a diversidade de pessoas, temos que respeitar as diferenças; as crianças da Colômbia desenharam famílias, por que a família deve ser importante para elas também; as pessoas que comem em restaurantes geralmente tem dinheiro para comprar comida; as mãos dadas representam que as pessoas precisam se unir; a técnica de fazer estampas com desenhos repetidos ficou muito legal; a técnica dos desenhos da Colômbia é muito parecida com a técnica dos desenhos da Eslovênia, pois usaram aquarela. Só que os da Colômbia foram contornados com lápis de cor, e os da Eslovênia de canetinha; as cores que eles usaram são bem alegres.

Foto 40: Observação dos desenhos da Colômbia.



Fonte: Acervo pessoal.

A professora Manuelita Tellez Martinez compartilhou a seguinte experiência em ter participado do projeto:

Ter a oportunidade de participar do processo de criação das crianças é maravilhoso. Sua maneira de ver o mundo e expressá-lo através do desenho nos ensina a entender tudo o que nos cerca de outro ponto de vista, que para eles é parte fundamental da vida. Nesta experiência, os direitos humanos foram abordados em um processo reflexivo onde as crianças criaram padrões. Ao desenvolver a atividade, os alunos compartilharam sua visão e em seu discurso destacaram a importância de conhecer os Direitos Humanos e replicá-los para construir uma sociedade melhor, na qual a arte nos ajuda a entender e respeitar o outro. (MARTÍNEZ, 2017).

Foi perceptível nas falas dos alunos brasileiros que estão dispostos a conhecer os valores do outro, quando percebem que os valores do outro podem ser diferentes dos nossos.

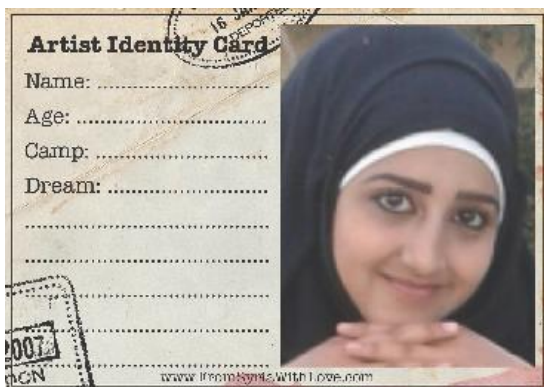
Esses desenhos trazem aproximação com situações brasileiras nas questões sociais, portanto, os alunos descreveram os desenhos de forma mais confortável que os outros, como se o fato desse país ser sul americano os trouxesse a ideia de proximidade. Nessa perspectiva é possível traçar paralelos com a fase de *aceitação* e *adaptação*, pois demonstraram que podem ter competência para lidar com as diferenças e respeitá-las, incluindo os valores dessa cultura. Talvez a aceitação se deva às similaridades que encontraram com vários dos nossos contextos sociais nas imagens.

Na décima terceira aula discutimos os desenhos da Síria que foram desenvolvidos dentro de um projeto coordenado por Rodeh Mazlome apresentado por Baraa Kouja. O projeto intitulado “Da Síria com Amor” tem o intuito de mostrar, através de desenhos de crianças, o trauma e as esperanças das pessoas da cidade de Aleppo que moram no campo de refugiados Al-Abrar, situado no Líbano.

Esse projeto de desenhos se tornou uma exposição itinerante em diversos países da Europa. O material foi reunido num livro, que com apoio de muitos colaboradores, foi publicado em uma edição, e sua venda através das palestras dos coordenadores foi revertida em doações de cestas básicas para as famílias desse campo. O coordenador Baraa Kouja, em contato com esse intercâmbio, permitiu que esses desenhos fizessem parte desta pesquisa, por ser pertinente a discussão com as crianças brasileiras. Dessa forma, nos enviou por *email* o material que é composto por 30 desenhos sobre o subtema “guerra”, e fotos das crianças que os criaram. As fotos das crianças foram enviadas em forma de passaportes que continham informações como idade, nome do campo de refugiados e qual o maior sonho dessas crianças. (figura 13 e 14).

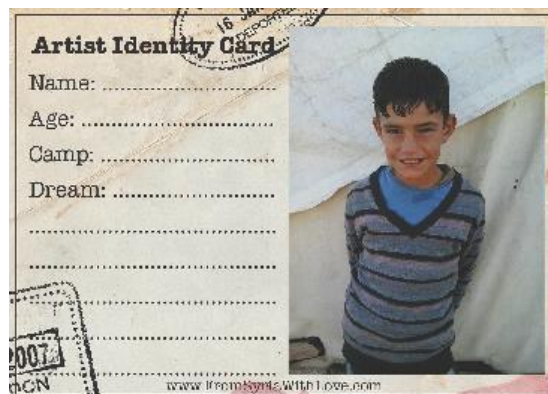
O material foi impresso e trazido para a sala de aula para discussão. (Foto 41).

Figura 13: Kawthar Khalil. Identificações das crianças sírias.



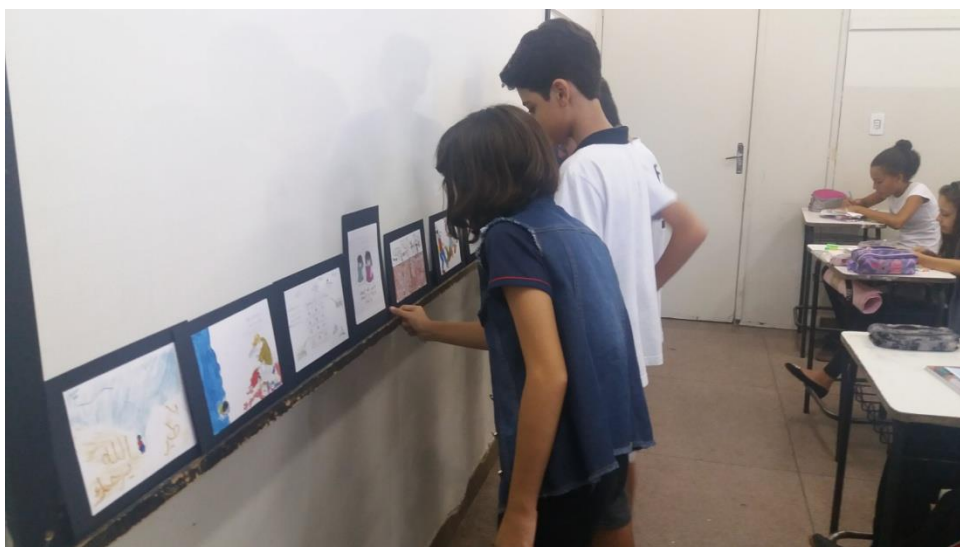
Fonte: Acervo do projeto

Figura 14: Emad Krayem. Identificações das crianças sírias.



Fonte: Acervo do projeto

Foto 41: Observação dos desenhos da Síria.



Fonte: Acervo do projeto.

Seus desenhos num panorama geral representaram bombardeios, mortes, pessoas feridas, e alguns delinearam a esperança de uma vida futura melhor. As crianças sírias compartilharam falas de seus sonhos: meu *hobby* é desenhar; meu *hobby* é ser nadador; meu sonho é ser jornalista; meu sonho é comprar uma bicicleta; meu sonho é reconstruir a Síria; meu sonho é voltar pra casa; meu sonho é me tornar advogado; meu sonho é voltar pra Síria; meu sonho é viver em paz; meu *hobby* é ler; meu sonho é ser artista; meu sonho é o

fim das guerras; meu sonho é trazer paz ao mundo; meu sonho é ir para a universidade; meu sonho é viajar ao redor do mundo; meu sonho é viajar e estudar; meu sonho é continuar os estudos; meu sonho é encontrar minha família.

Sobre as discussões dos desenhos sírios em sala de aula, os alunos brasileiros apresentaram as seguintes falas de forma geral: são desenhos tristes; os nomes das pessoas são estranhos; os desenhos são pedidos de socorro pelos escritos; a dor e os traumas vão durar pelo resto da vida; se eu estivesse no lugar tentaria sobreviver; difícil saber se haverá o amanhã; acho engraçado esse homem segurando armas; se eu estivesse no lugar deles sentiria muito medo; relatos de crianças como nós; poderíamos salvar vidas se não fosse por bobagens desses conflitos; o sofrimento é grande, e por isso devemos dar valor ao que vivemos no Brasil; devemos parar com o desperdício de comida; vendo os desenhos nos sentimos na mesma situação; triste, eu ajudaria outras crianças; perguntei para minha mãe ao assistir uma reportagem, o que poderíamos fazer para ajudar; os desenhos representam acontecimentos que as crianças sofrem lá; os desenhos são fortes, apesar da destruição, eles não perderam a esperança em reconstruir; a vida deles é de dificuldades, e reclamamos demais à toa; devemos valorizar nossos pais.

Nesse momento, algumas crianças choraram em sala, ao perceberem que muitas vezes exigem muito de seus pais, e que tudo que as crianças Sírias gostariam de ter se resolveria em pequenas coisas.

As leituras, nesse caso, coincidiram com um momento de conflitos na Síria, que alguns alunos estavam acompanhando nos jornais, e por esse motivo já estavam um pouco sensibilizados com as questões de guerra. Estiveram curiosos quanto ao caso das crianças não terem casas e serem obrigadas a saírem de seu país para tentarem uma vida melhor.

Eu achei os desenhos da Síria bem tristes, e depois desses desenhos vou passar a orar mais ainda pelos Sírios que estão passando por esta situação tão difícil, essa guerra horrível cheia de sofrimento e dor. Eu vi nas imagens mortes, muito sangue, pessoas tristes e deprimidas, mas também vi lá no fundo uma luz, e que um dia tudo isso possa acabar. E que bobagem essa guerra estar acontecendo, são pessoas muito ruins, e que estão matando pessoas inocentes. Eu quero que tudo isso acabe, e que haja paz entre todos, que o mundo seja inteiro de amor, paz, coisas boas e energias positivas... Salve o mundo, salve a Síria! (ALUNO A/BRASIL, 2017).

Em relação às competências interculturais, pode-se considerar a fase de *negação* com falas de alunos que reduziam a cultura Síria a pessoas terroristas, que matam em nome de religião, porém as formas de sofrimento expostas na maioria dos desenhos causaram comoção nas crianças, que se comportaram com respeito e pensamento de solidariedade frente às imagens observadas. Esses olhares de misericórdia trouxeram aberturas para que percebessem que mesmo que não conhecessem ou compreendessem a cultura do outro, era necessário refletir sobre formas de ajudar aquele povo, uma vez que todos são seres humanos independentemente da religião. Nesse sentido, percebe-se abertura para a fase de *aceitação*, em que mesmo sem saber como lidar com essas diferenças tiveram tendência de aceitar e respeitar.

A décima quarta aula foi uma visita à exposição que foi montada no dia 10 de dezembro de 2018, no CEMEPE, onde os alunos tiveram a oportunidade de visualizar o conjunto de tudo que foi produzido, e discutirem em forma de roda, assentados no chão, qual o significado de trazer à memória essa data. Discutimos que o símbolo dos direitos humanos pássaro/mão nos lembra que a paz começa em cada um de nós. Desenhamos o contorno de nossa mão, cantamos novamente a música “A paz do mundo começa com um abraço³⁹”, e encerramos presenteando nossos colegas com o desenho de nossa mão.

A décima quinta aula foi uma discussão geral de como foi a experiência de participar desse intercâmbio, e qual sua importância. Os alunos redigiram relatórios dando o *feedback* de suas experiências.

Essa sequência de trocas, por fim, se configura em uma reflexão: interagir com trabalhos estrangeiros rendeu grandes oportunidades e perspectivas para mudanças de atitudes. As experiências de observação de vários pontos de vista sobre um mesmo assunto foi muito rica, e essa dinâmica implicou em diferentes expressões que puderam ser reveladoras de seus atos e relações, além das identidades e valores de cada cultura. A seguir analisaremos a produção de forma mais sistematizada e detalhada.

³⁹Música de Thelma Chan.

4.6 ANÁLISE DOS DADOS: Olhares entre a produção artística enviada e a produção recebida de outros países e seus contextos

4.6.1 A leitura dos nossos olhares

A proposta de produções dos desenhos brasileiros que se deu durante a primeira etapa do projeto semestral, girou em torno da conscientização e discussão do tema direitos humanos, e como isso afetou na construção da identidade das três raças que compuseram o Brasil, conforme já colocado. Essa parte da pesquisa foi decorrente do processo das oito primeiras aulas, no qual a produção implica a construção da identidade e compreensão da diversidade brasileira.

Quanto ao subtema desenvolvido por nós aqui no Brasil, resolvi discutir a “diversidade étnico-racial” e sua formação a partir da mistura dos portugueses, africanos e povos indígenas. Esse subtema foi importante para que os alunos tomassem conhecimento que nosso país infringe certos direitos desde sua descoberta. Taylor et al. (2006, p.35) afirma que o ponto de partida da aprendizagem intercultural é nossa própria cultura, por outras palavras, os nossos próprios *backgrounds* e as nossas experiências pessoais. Sendo assim, ir ao encontro de outros, para ele significa primeiro ter um encontro com sua própria identidade.

Sobre a discussão dos vídeos que haviam sido assistidos na quinta aula, sobre raças, foi questionado quais direitos foram violados. Foram registradas as seguintes colocações em falas dos alunos: os direitos foram violados nas cenas em que os portugueses atiraram nos índios, impuseram sua religião e cultura, obrigaram os índios a trabalharem, atiraram negros doentes do navio negreiro no mar, acorrentaram negros e os escravizaram, abusaram sexualmente das negras, foram castigados com chibatadas, foram libertos, porém impedidos de frequentar a escola, não tinham comida, nem casa, portanto se tornaram excluídos da sociedade. Essa aula trouxe a percepção da ideia de interculturalidade partindo de nossa própria cultura.

Seguindo essas reflexões, e tendo realizado o trabalho, foram feitas gravações em voz em que relatam o que desejaram representar em seus

desenhos como forma avaliativa da produção que seria enviada às outras escolas. Esses registros foram realizados na oitava aula e alguns serão compartilhados. (Figuras 15 - 26).

As falas colocadas demonstram que o conceito de direitos humanos foi assimilado no sentido em que buscaram representar questões de paz, dignidade e igualdade no viés da cultura brasileira, e outros com pensamentos mais amplos nas representações de paralelos com outros países, como o caso do desenho que representa o Cristo Redentor junto à Estátua da Liberdade (figura 23) e o desenho do jogador brasileiro junto à bandeira dos Estados Unidos (figura 24), ambos com lágrimas nos olhos, e o desenho do casal sobre o planeta. (figura 22).

Discutir os vídeos e produções geraram reflexões pessoais de suas experiências de vida, pois colocaram fatos que vivenciam em casa e em seu cotidiano na escola, sobre as questões de preconceito, racismo e *bullying*. Refletiram fatos acontecidos no cotidiano da sala de aula e perceberam que a realidade de violar direitos humanos não estava distante deles, pois eles mesmos também violam os direitos dos colegas.

Candau (2008) afirma que é muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional.

Foi possível situar no contexto da afirmação de Candau (2008) o relato de uma aluna do 7º ano após o resultado do trabalho ao afirmar que:

Esse projeto foi muito legal de fazer, pois é muito bom fazer desenhos sobre o que as pessoas são, e sobre o que passam em suas vidas, sobre o que é o Brasil e as grandes dificuldades dos brasileiros. O mais legal nesse projeto foi descobrir sobre outros lugares, como os outros pensam, e como são seus países é legal também ver seu jeito de desenhar e suas várias formas de expressar em seus desenhos. Eu achei muito legal que todos os colegas se uniram e se importaram com esse projeto. (Aluno N/Brasil, 2017).

Figuras 15, 16 e 17: Desenhos de alunos sobre direitos humanos. Técnica do giz de cera e nanquim raspado. Papel formato A4.



Figura 15: *Eu quis representar o direito dos negros no Brasil de serem respeitados, e as diferenças dos humanos.* (ALUNO B/BRASIL, 2017)



Figura 16: *Eu quis representar a paz através do passarinho dos direitos humanos próximo dos povos indígenas.* (ALUNO C/BRASIL, 2017)



Figura 17: *O meu desenho representa os indígenas que sofreram e ainda sofrem por seu espaço em nosso país.* (ALUNO D/BRASIL, 2017)

Fonte: Acervo do projeto.

Figuras 18, 19 e 20: Desenhos de alunos sobre direitos humanos. Técnica do giz de cera e nanquim raspado. Papel formato A4.



Figura 18: *Eu quis representar uma médica negra, pois os médicos negros merecem ser tratados sem preconceito.* (ALUNO E/BRASIL, 2017)



Figura 19: *Representei o direito de todos de serem felizes, através de um desenho de uma negra com cabelo Black Power representando a liberdade pelo cabelo.* (ALUNO F/BRASIL, 2017)

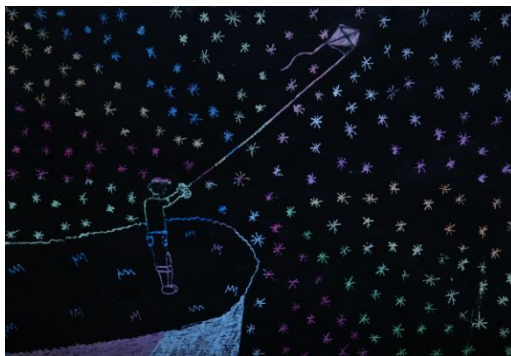


Figura 20: *Representei uma criança soltando pipa pelo direito de brincar, como símbolo da liberdade.* (ALUNO G/BRASIL, 2017)

Fonte: Acervo do projeto.

Figuras 21, 22 e 23: Desenhos de alunos sobre direitos humanos. Técnica do giz de cera e nanquim raspado. Papel formato A4.

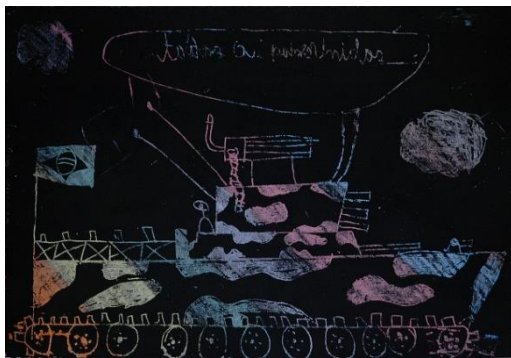


Figura 21: *Representei a guerra nos outros países, a perda do direito de ter paz, por conta das mortes.* (ALUNO H/BRASIL, 2017)

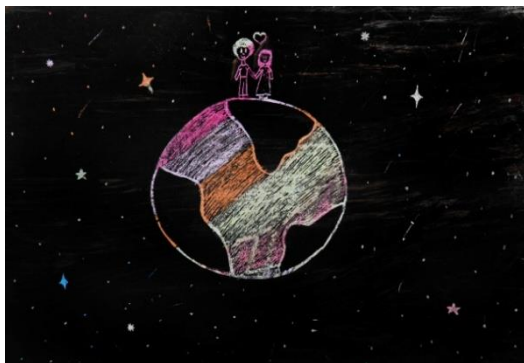


Figura 22: *Eu quis representar que o mundo precisa de mais amor e menos guerras.* (ALUNO I/BRASIL, 2017)



Figura 23: *Fiz a estátua da liberdade com o cristo redentor, num encontro que significa a união entre dos dois países.* (ALUNO J/BRASIL)

Fonte: Acervo do projeto.

Figuras 24, 25 e 26: Desenhos de alunos sobre direitos humanos. Técnica do giz de cera e nanquim raspado. Papel formato A4.

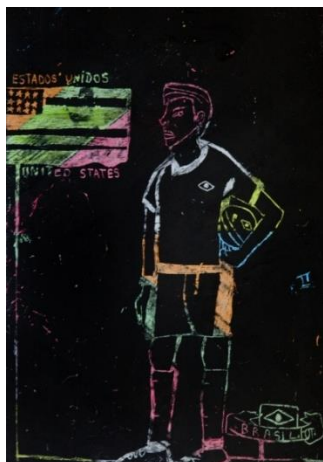


Figura 24: *Quis representar que todas as pessoas tem o direito de se divertir, através do desenho de um jogador de futebol. Todas as pessoas tem direito ao esporte, e esporte é liberdade.* (ALUNO K/BRASIL, 2017)



Figura 25: *Meu desenho é uma mão que foi solta da prisão representando liberdade.* (ALUNO L/BRASIL, 2017)

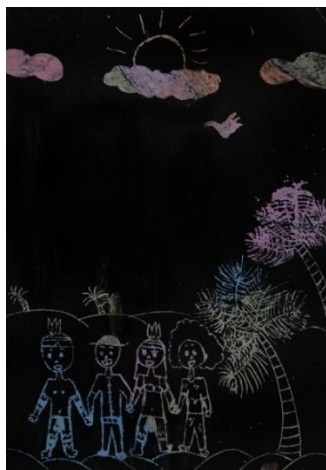


Figura 26: *Meu desenho representa a união das pessoas através das três raças de mãos dadas.* (ALUNO M/BRASIL, 2017)

A forma de nos expressarmos e o significado que atribuímos às imagens sempre dependerá da nossa cultura, e de nossas referências pessoais. O contexto individual de cada aluno pôde ser considerado para uma análise mais aprofundada de suas representações, uma vez que esses compartilharam muito de seu mundo pessoal ao longo do projeto. Nessas partilhas todos ensinaram, e todos aprenderam. Sobre esse tipo de aprendizagem, mais especificamente sobre o tema transversal *Pluralidade cultural* os PCN têm a acrescentar:

Partilhar um cotidiano em que o simples 'olhar-se' permite a constatação de que todos — alunos, professores e demais auxiliares do trabalho escolar — são provenientes de diferentes famílias, diferentes origens e possuem, cada qual, diferentes histórias, permite desenvolver uma experiência de interação 'entre diferentes', na qual cada um aprende e cada um ensina. Traz a consciência de que cada pessoa é única e, por essa singularidade, insubstituível. Aprender a posicionar-se de forma que compreenda a relatividade de opiniões, preferências, gostos, escolhas, é aprender o respeito ao outro. Ensinar suas próprias práticas, histórias, gestos, tradições, é fazer-se respeitar ao dar-se a conhecer. (BRASIL, 1998, p.138).

O processo de perceber o sofrimento de pessoas indígenas e africanas no passado brasileiro gerou certa indignação de alunos que se sentem inferiorizados e excluídos por suas diferenças em sala de aula, sendo elas raciais, sociais, deficiências físicas ou mentais, e dificuldades de aprendizado. Houve um desejo de se posicionarem demonstrando que fazem parte dessas minorias, que não são invisíveis e que essas devem ser representadas.

Fatores importantes nessa descoberta, e sentimento de pertencimento às minorias passaram por essas experiências, como questões de confiança, empoderamento, e fortalecimento da identidade cultural. Nessa experiência esses foram indicadores de que a pesquisa caminhava numa direção positiva.

Desde a primeira aula, a partir do diagnóstico de palavras, pôde-se estabelecer uma atmosfera de confiança em sala de aula, pois os alunos se sentiram aptos a falarem e a serem ouvidos. Em muitas disciplinas eles não têm a oportunidade de dialogarem e exporem suas ideias, na maior parte do tempo necessitam ficar calados, alguns demonstram não terem voz em seus lares também. Sendo assim, encontraram nas aulas de artes um ambiente em que pudessem expor suas ideias, desejos e anseios. Após terem cantado a música “A paz do mundo começa com um abraço”, e terem abraçado seus

amigos em sala, se despediam de mim com abraços. Muitos alunos foram resistentes a abraçarem seus colegas, se recusando a participar. Com a insistência em repetir essa atividade outras vezes durante o ano, essas atitudes se tornaram cotidianas. As aulas tocaram seu lado afetivo, criando um clima de confiança. Isso proporcionou maior abertura para as realizações das próximas atividades.

Candau (2008) afirma que:

o “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil. (CANDAU, 2008, p.54).

As crianças que antes se sentiam excluídas perceberam que poderiam ser protagonistas de uma história que pode ser construída, pautada no respeito, e que são dignas de tal respeito. Seus desenhos refletem isso.

O empoderamento, conseqüentemente, os faz atingir outro fator decorrente da perspectiva intercultural que é o fortalecimento da identidade cultural. Conhecendo e refletindo a história de seu próprio país no viés dos direitos humanos, puderam observar sua própria história, suas ações enquanto alunos, e suas atitudes, na convivência com o outro num espaço educacional. Nesse sentido, sua identidade cultural pôde ser potencializada uma vez que suas próprias histórias os fizeram compreender que nós, brasileiros, somos fruto da mistura das três raças e, dessa forma, perceberem que carregam essas identidades, que tanto contribuíram para a formação do nosso país. Fleuri (2003, p. 101) aponta que esse movimento de reconhecimento dos direitos sociais e culturais das comunidades indígenas e da população afro-brasileira articula-se com os amplos e variados movimentos de luta pelos direitos humanos que vêm se desenvolvendo no Brasil. Dessa maneira alguns dos desenhos realizados demonstram que o fortalecimento da identidade cultural contribui para a valorização e reconhecimento das diferenças culturais.

Este processo de aprendizagem permitiu às crianças olhares que podem ser considerados a partir do conceito que Martins (1996) chama de “sensível olhar-pensante”, um olhar para a imagem de forma ativa, que reflete, pensa, interpreta e avalia. Através desse olhar mediado pelo professor com perguntas

que os instigavam, foi possível conduzir as reflexões da produção do outro e suas próprias produções.

Sobre este processo Arslan (2009) aponta o próprio aluno constrói seus saberes como sujeito da aprendizagem:

O aluno, sujeito da aprendizagem, constrói seus saberes em arte ao estabelecer relações entre o percurso de criação de seus trabalhos e sua reflexão pessoal sobre as diferentes linguagens, tendo como referência a diversidade da arte produzida ao longo de sua história. (ARSLAN, 2009, p. 05).

Mediante este processo educativo desencadearam-se potencialidades nos educandos através dos estímulos de interação proporcionados por esse contexto. Nessa abordagem as leituras de nossa própria produção abrem espaço para a compreensão de nosso próprio eu, para então realizarmos as leituras dos olhares do outro.

4.6.2 A leitura do olhar do outro e o que aprendemos olhando para o outro

A segunda parte do projeto foi onde realizamos as leituras de como os alunos de outros países representaram os direitos humanos. Os desenhos foram recebidos paulatinamente de cada país, enviados ao endereço de nossa escola, e então levados para a sala de aula para discussão.

O intuito foi perceber a partir das falas dos alunos o nível de desenvolvimento da competência intercultural. Os olhares traçados tiveram significados distintos, pois esses são dependentes da cultura e contexto em que o observador está inserido.

Desenvolver uma sensibilidade intercultural significa, na sua essência, aprender a reconhecer e gerir as diferenças fundamentais que dizem respeito à percepção do mundo pelas culturas. (GUILLERT, 2006, p.28).

Esse momento do projeto se deu em cinco aulas, a partir de observações e diálogos mediados a partir dos temas que cada professor escolheu. Visamos olhares ativos e produtores de conhecimento, partindo do pressuposto de que uma mesma referência/tema implicou em diferentes expressões que revelaram identidades e valores das culturas presentes nesse projeto.

De outra maneira é possível traçar similaridades nas produções quanto à temática, ou quanto à estética, quando observamos que durante a realização da exposição foi possível visualizar as produções de forma mais sistematizada, e assim traçar paralelos em categorias, de forma a facilitar a condução dos olhares; essa é também uma possível maneira de perceber o nível de desenvolvimento em que esses olhares podem se enquadrar.

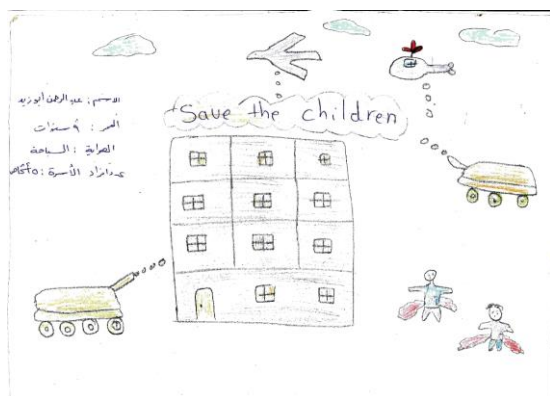
Divididas em categorias é possível observar que as produções apresentam paralelos que podem se entrecruzar.

Dos diversos paralelos possíveis de se traçar, foram selecionados como pontos de destaque a recorrência de representações de conflitos, questões sociais, questões raciais, qualidade de vida, desenhos de olhos, e desenhos de mãos.

Dos diversos desenhos representando “conflitos”, foram aqui colocados quatro representações sendo uma do Canadá (figura 28) , uma do Brasil (figura 29) e duas da Síria.

Os desenhos da Síria (figuras 27 e 30) apresentam conflitos por questões de guerra; eles descrevem em árabe, e em inglês pedidos de socorro das crianças sírias. Os alunos nesses casos ficaram chocados em ver que crianças da idade deles presenciam essas cenas em seu cotidiano e diante dessa realidade colocaram questões do porquê tanto ódio entre as pessoas, e como os autores dessas fatalidades não conseguem ter dó de tantos seres humanos morrendo como inocentes, sem deixar de ter em vista o pensamento de que pessoas daquela região são todos terroristas.

Figura 27: Desenho de criança Síria.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 28: Aluno B/ Canadá. Desenho de criança canadense.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 29: Desenho de criança brasileira.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 30: Desenho de criança síria.



Fonte: Acervo do projeto.

O desenho do Canadá apresenta conflitos de questões de gênero, onde foram representadas duas figuras, uma masculina vestida com roupas femininas e uma figura feminina vestida com roupas masculinas; as figuras estão rodeadas de roupas e dizeres que afirmam que homens podem usar maquiagem e mulheres podem lutar boxe; homens podem ser cabeleireiros e mulheres podem jogar futebol, homens podem usar vestidos, e mulheres podem ser eletricitas; homens podem ser estilistas, e mulheres podem jogar *hockey*; homens podem cantar, homens podem dançar.

No meu trabalho artístico as pessoas podem se vestir como desejam. Minha mensagem para o mundo é que as pessoas possam usar o que querem. Eu quero dizer ao mundo que pessoas não precisam vestir vestidos, calça jeans e camisetas o tempo todo. Eles podem vestir o que querem na hora que querem. Eu mudaria no mundo o jeito de vestir das pessoas, e elas poderiam usar o que querem na hora que querem. Eu colocaria isso no *Google*, *Youtube*, jornais ou rádio a notícia de que podem usar o que querem. (ALUNO B/ CANADÁ, 2017).

Nessas discussões os alunos brasileiros se comportaram um pouco receosos diante dos dizeres dos canadenses; esse foi mais um fator que os fizeram perceber que os desenhos do Canadá reforçaram que eles são um pouco mais abertos ao diálogo de certos assuntos; que no contexto dessa escola são silenciados para evitar transtornos e conflitos com pais diante de seu conservadorismo.

O desenho do Brasil (figura 29) demonstra conflitos diante de uma cena de protesto de trabalhadores. Os alunos perceberam que esse tipo de cena nos últimos anos tem sido frequente em nossa cidade.

Conduzindo os olhares sobre esta categoria pode-se afirmar que alguns tipos de falas e atitudes demonstram certos preconceitos em relação às questões de gênero, colocadas nos desenhos canadenses, e nesse sentido os alunos estariam na fase da *defesa/rejeição*, uma vez que se sentem intimidados pelo jeito diferente do outro ser. Esse caso se estende também para os conflitos de guerra demonstrados nos desenhos sírios, pois quando os alunos pensam que todos são terroristas, reduzem o outro a um estereótipo e, por mais que exista compaixão, parecem manifestar o desejo de que eles estejam bem distantes de nós; nesse sentido, a fase da defesa contempla o olhar da separação entre o “outro” e “nós”. Assim é também nas hipóteses das manifestações no Brasil, existindo a defesa entre o “outro” e “eu”, quando se trata de manifestações e conflitos políticos.

São muitas crianças aterrorizadas com o conflito em seu país. Percebi que por mais que sua idade seja baixa eles entendem coisas que nós não compreendemos. E também senti muita pena não só pela situação do país, mas das crianças. (ALUNO O/BRASIL, 2017).

Sobre a categoria “questões sociais” são apresentadas quatro imagens, sendo uma da Eslovênia, uma do Brasil e duas da Colômbia.

Intitulado “Caminho para um mundo melhor”, o desenho da Eslovênia (figura 31) foi muito admirado pelos alunos, pois em específico trazia muitos elementos mostrando diferenças na questão climática, na vegetação, nas roupas da figura, na técnica da perspectiva, e na figura em primeiro plano de um pai com olhar sofrido carregando duas crianças e no fundo pessoas carregando seus pertences. Um caminho que mostrava uma passagem de um lugar para outro na busca de reconstruir uma nova vida, trazendo o imaginário de como seria a projeção desse futuro. Os alunos ficaram interessados em saber como as crianças da Eslovênia conseguiram expressar algo tão triste de forma tão viva e chamativa aos olhares através das cores.

Figura 31: Desenho de criança eslovena.



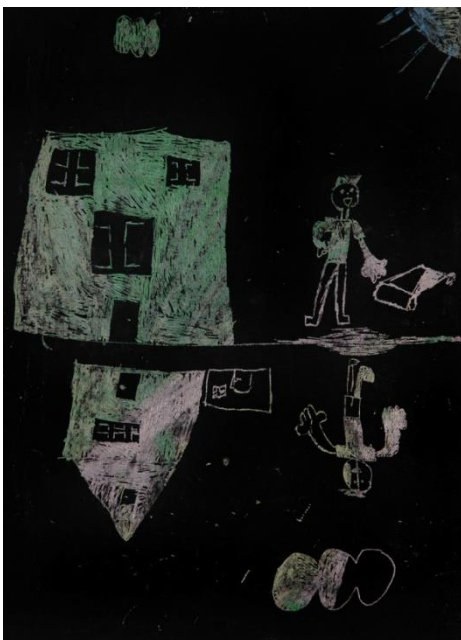
Fonte: Acervo do projeto.

Figura 32: Desenho de criança colombiana.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 33: Desenho de criança brasileira.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 34: Desenho de criança colombiana.



Fonte: Acervo do projeto.

Enquanto essas figuras idealizam a moradia, o desenho da Colômbia representa comidas (figura 34), e o outro demonstra habitações (figura 32), que no contexto do subtema “fome”, questiona que pessoas que passam necessidades geralmente não vivem no conforto e nas melhores habitações; o desenho brasileiro (figura 33) retrata também a questão da moradia representando a diferença de condições sociais a partir de duas casas diferentes num desenho espelhado, representando o rico e o pobre. Nessas observações quebrou-se aquela ideia pré-concebida de que ser americano é

ser melhor, pois perceberam que suas vidas estavam em melhores condições que refugiados e moradores de rua. Podemos perceber essa noção na seguinte fala:

Eu aprendi sobre direitos humanos que devemos ajudar as pessoas necessitadas e pessoas que não têm casas. Se ajudarmos as pessoas necessitadas do mundo elas não viverão em miséria. Se dermos abrigo, comida, condições, essas pessoas não serão mais tristes. Devemos parar de julgar as pessoas. (ALUNO P/BRASIL, 2017).

Por ter existido nesse contexto uma mudança de pensamento sobre o outro, houve uma tendência à fase da *aceitação*, pois através da preocupação em ajudar, se sensibilizaram sabendo se colocar no lugar do outro, aceitando, assim, que a pobreza é um *status*, mas que pode ser mudada a partir de nossa participação ativa na sociedade.

Sobre a categoria “qualidade de vida” traçaram-se paralelos sobre dois desenhos dos Estados Unidos, um desenho da Colômbia e um desenho da Síria.

Nessa categoria podemos perceber que os desenhos dos Estados Unidos (figuras 35 e 38) exploram o espaço verde, a liberdade por meio dos muros baixos, as boas casas, os animais de estimação, e o esporte como representação de qualidade de vida; o desenho da Colômbia (figura 36) mostra o direito de ter saúde a partir da figura de uma enfermeira e seus acessórios.

Figura 35: Desenho de criança americana.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 36: Desenho de criança colombiana.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 37: Desenho de criança síria.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 38: Desenho de criança americana.



Fonte: Acervo do projeto.

O Desenho da Síria (figura 37) representa a esperança de um povo através de uma borboleta colorida⁴⁰. Segundo o dicionário de símbolos⁴¹, a borboleta é um símbolo de transformação, e os sírios a ressignificam como a esperança de reconstruir o perdido. Existe também um jogo em quebra-cabeça que as crianças sírias gostam de jogar que se chama “vão das borboletas”, onde as crianças dão à elas diferentes asas para voar.

Sobre essa categoria é possível afirmar que nesse ponto do projeto os alunos já haviam superado a ideia de que ser americano é ser melhor, pois já haviam sido apresentados a novas referências, portanto conseguiram traçar novos olhares, como uma das formas de se ter uma boa vida, mas sem subestimar a capacidade e esperança dos outros países em se projetarem para um futuro melhor, representados no caso da borboleta Síria e da enfermeira da Colômbia.

Houve tristeza pelos países que ainda não alcançaram um bom nível de qualidade de vida, porém o olhar foi conduzido de forma diferente traçando metas do que um país precisa para ser bem sucedido, garantindo saúde,

⁴⁰Disponível em: <<https://www.dn.pt/mundo/interior/o-sonho-das-borboletas-sirias-5717814.htm>> Acesso em: 10 de Abr. de 2018

⁴¹ Disponível em: <<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/borboleta/>> Acesso em: 10 de Abr. de 2018

educação e segurança à população. Nesse sentido, mais uma vez se colocaram no lugar do outro de forma respeitosa, e nesses comportamentos demonstraram a fase da *aceitação*, pois nessa categoria a diferença não foi percebida como ameaça, mas como desafio.

Sobre os desenhos que se referem à categoria “educação” houve dois desenhos do Canadá apresentando o direito de estudar, dois desenhos da Colômbia, um desenho do Brasil e um desenho da Síria.

O primeiro do Canadá (figura 39) traz o dizer de Nelson Mandela: “Educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”, apresentando em sua representação quatro países, Canadá, Brasil, Paquistão e África do Sul trazendo duas informações no desenho sobre as taxas de analfabetismo do Paquistão: “Paquistão tem quase 5.5 milhões de crianças fora da escola”, e África do Sul: “32 milhões de crianças ainda não frequentam a escola na África do Sul”.

Todos deveriam ter o direito de aprender. Existem por volta de 5.000 adultos analfabetos no Canadá. Ninguém deveria ser excluído. Todos são bem vindos à escola. Eu gostaria que todos pudessem ir à escola e nós poderíamos ajudá-los a se sentirem bem vindos. Eu gostaria de ajudar pessoas que não sabem ler e tentar ensiná-las a ler e escrever. (ALUNO C/CANADÁ, 2017).

O segundo desenho do Canadá (figura 40) trazia os dizeres: “Livre para aprender, livre para ler! Seja livre!”.

Figura 39: Aluno C/ Canadá Desenho de criança canadense.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 40: Desenho de criança canadense



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 41: Desenho de criança colombiana.



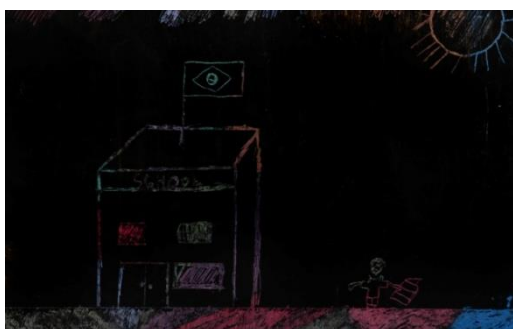
Fonte: Acervo do projeto.

Figura 42: Desenho de criança síria.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 43: Desenho de criança brasileira.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 44: Desenho de criança colombiana.



Fonte: Acervo do projeto.

Eu gostaria de dizer que todos têm o direito de serem educados. Ser diferente dos outros não é motivo para não ter direito à educação. Eu gostaria que todas as crianças no mundo tivessem a chance de ser educadas, pois a educação ajudará a todos no futuro. Ajudará a ter empregos, e a saber falar sobre vários tipos de assuntos quando for questionado.(ALUNO D/CANADÁ, 2017).

Os desenhos da Colômbia (figura 41 e 44) retratam crianças em cenas cotidianas da sala de aula, como se estivessem reunidas para um trabalho em grupo. O desenho da Síria (figura 42) retrata uma criança com um caderno e lápis, numa expressão reflexiva. 500 mil crianças sírias não frequentam a escola, como diria uma delas: “meu maior sonho é estudar (Criança A/ Síria)”. O desenho do Brasil (figura 43) representa uma criança entrando na escola.

Sobre essa categoria todos os países compartilham da mesma visão de mundo, em que o direito de estudar não deve ser infringido. É possível afirmar que apesar de muitos dos meus alunos brasileiros demonstrarem que vão para a escola por obrigação dos pais, conseguem compreender a educação como necessária para a vida do ser humano, e sentem pena daqueles que por algum motivo não conseguem usufruir do direito de estudar e aprender. Sendo assim, a fase da *aceitação* mais uma vez aparece, pois conseguem se colocar no lugar do outro; porém na coexistência do ambiente escolar ainda não ultrapassaram certas barreiras do preconceito, racismo e *bullying* e, apesar de terem melhorado os comportamentos, ainda não superaram, e ainda não conseguem gerir essas diferenças de forma eficaz para atingirem a fase da adaptação. Isso os faz ficar estagnados nessa fase inicial do etnorelativismo, que é a aceitação, e não avançarem para outras fases.

Sobre a categoria “diferenças raciais” apresentam-se quatro desenhos sendo um do Canadá, um do Brasil e dois da Colômbia.

O desenho do Canadá (figura 45) representa uma balança, sobreposta a duas mãos, uma de cada lado sobreposta também a cores diferentes, significando tons de pele; o desenho em sua lateral esquerda também representa rostos de cores diferentes um ao lado do outro com sinais de igualdade.

Figura 45: Aluno E/Canadá. Desenho de criança canadense.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 46: Desenho de criança colombiana.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 47: Aluno Q/Brasil. Desenho de criança brasileira.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 48: Desenho de criança colombiana.



Fonte: Acervo do projeto.

Eu gostaria que o mundo conhecesse sobre a igualdade. Eu gostaria que as pessoas se respeitassem independentemente de sua aparência. Eu gostaria que as pessoas se tratassem com igualdade para que a paz aconteça. Para isso eu falarei do meu trabalho artístico para que outras pessoas possam refletir. (ALUNO E/CANADÁ, 2017).

O desenho do Brasil (figura 47) representa três pessoas de mãos dadas, num ambiente externo, e sobre elas sobrevoa o passarinho da paz que é o logo mundial dos direitos humanos.

Eu quis representar os direitos humanos num mundo sem escravidão, mostrando três pessoas: o branco português, dando a mão para um indígena e dando a mão para um negro, na união das raças. (ALUNO Q / BRASIL, 2017).

Os desenhos da Colômbia (figura 46 e 48) representam duas estampas bem expressivas em relação às cores e representações de rostos, que demonstram diversos tipos de faces com raças diferentes. Os alunos brasileiros afirmam que os recortes parecem fotos de rostos de documentos como nossa identidade.

Sobre essa categoria é possível afirmar que os alunos brasileiros conseguiram se sensibilizar sobre essas diferenças, e apesar de terem a pretensão em seus relatos de superarem o preconceito e o racismo, ainda serão necessárias mudanças de atitudes da parte de muitos; nesse sentido, continuam estacionados na fase da *aceitação*, pois apesar de reconhecerem a

existência da diferença, e afirmarem respeitar o colega, ainda são necessárias algumas posturas que de fato concretizem a mudanças.

O símbolo do “olho chorando” foi colocado como uma categoria de representação. Aqui se apresentam quatro desenhos de olhos chorando. Um desenho do Brasil, um desenho do Canadá, e dois desenhos da Síria.

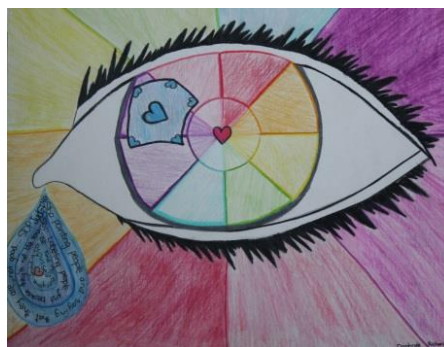
O olho do Brasil (figura 49) no contexto em que foi elaborado se refere ao desrespeito em relação às raças. Um olho expandido no espaço do papel, colorido em meio ao espaço negro. O Olho do Canadá (figura 50), já apresentado no capítulo anterior, se refere às questões do sofrimento pela homofobia.

Figura 49: Desenho de criança brasileira.



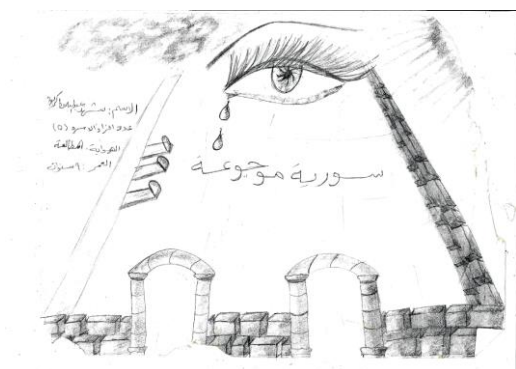
Fonte: Acervo do projeto.

Figura 50: Desenho de criança canadense.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 51: Desenho de criança síria.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 52: Desenho de criança síria.



Fonte: Acervo do projeto.

Um dos olhos da Síria (figura 51) se refere à reconstrução da cidade de Aleppo, e sua descrição traduzida diz: “A Síria está ferida” e o outro (figura 52) em sua tradução diz: “Meus olhos não querem chorar.”

Eu achei os desenhos da Síria tristes e também consegui ver que eles sentem muita tristeza e têm vontade de sorrir, e as crianças têm o sonho de ver novamente os pais e parentes que foram mortos. (ALUNO R/BRASIL, 2017).

Nessas falas percebemos que as crianças se sensibilizam pelo choro de outros e seus motivos específicos, que são motivos diferentes dos nossos. Apesar do choro das crianças da Síria terem de fato tocado profundamente meus alunos em geral, pelas questões de sofrimento, e se colocarem no lugar desses que vivem a guerra, o choro da homofobia os instigou de forma ativa ao debate, pois o ganho aqui foi a percepção do sofrimento dos que estão não distantes de mim, mas na mesma sala de aula, e que muitos deles são os autores desse choro.

Aqui em alguns dos casos se percebe a fase da *defesa/rejeição* no sentido de que muitos por motivos religiosos, e sob essa ótica de valores, preferem perceber essa diferença, e combatê-la, não importando o sofrimento do outro. Outra parte dos alunos se coloca na fase de *aceitação*, pois reconhecem a diferença, a respeita, mas ainda não sabe exatamente como lidar com ela. Uma parcela menor de alunos está um pouco mais avançada, se situando na fase de *adaptação*, em que já ganharam experiência e competência para lidar de forma eficaz com a diferença, tratando o outro como gostaria de ser tratado.

Sobre a categoria “mãos” apresentam-se dois desenhos do Canadá, dois desenhos do Brasil, um desenho da Colômbia, e um desenho da Síria.

Nessa discussão, percebeu-se que esses recortes de mãos são de significados bem distintos em sua expressividade. O primeiro desenho do Canadá (figura 53) intitulado “União – Pare com a guerra e seja livre” se refere a uma representação política, na qual as mãos dadas se unem como se estivessem realizando algum tipo de acordo de paz, além de apresentar uma barreira de arame farpado delineando um limite e uma mão com uma bandeira nazista.

Figura 53: Aluno F/Canadá. Desenho de criança canadense.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 54: Aluno G/Canadá. Desenho de criança canadense.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 55: Desenho de criança brasileira.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 56: Desenho de criança brasileira.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 57: Desenho de criança colombiana.



Fonte: Acervo do projeto.

Figura 58: Desenho de criança síria.



Fonte: Acervo do projeto.

Quando as pessoas se unem elas podem ser mais fortes para parar a escravidão, as mortes, a tortura e parar os líderes que destroem os direitos humanos. Eu gostaria de parar a guerra em todos os lugares, e construir no mundo um lugar livre para todos com seus direitos. (ALUNO F/CANADÁ, 2017).

No segundo desenho do Canadá (figura 54) intitulado “Pare com trabalho infantil” há a figura das mãos em cores diferentes, representando várias raças, que denunciam em forma de protesto o problema social do abuso infantil. Isso é aparente, pois as mãos seguram placas nas cores vermelha e preto, que geralmente são cores utilizadas para placas de advertências.

Eu gostaria de acabar com o trabalho infantil, porque eu não quero que as crianças sofram. Eu quero que elas sejam felizes e que possam brincar do lado de fora. Eu quero mudar o mundo porque não consigo imaginar crianças trabalhando e chorando e nós de braços cruzados! Eu não quero isso, eu quero que as pessoas tenham diversões e possam ter uma boa vida. (ALUNO G/CANADÁ, 2017).

Sobre os desenhos do Brasil, o primeiro (figura 55) se refere a mãos que estão tentando se desprender da prisão das correntes, em representação à liberdade de escravos negros.

“Eu sou negro e quis representar mãos soltando as correntes como símbolo de liberdade.” (Aluno S/Brasil, 2017). Em contraposição a (figura 56) mostra mãos em contemplação à liberdade que é representada em forma de pássaro.

Sobre o desenho da Colômbia (figura 57) as repetições de mãos dadas, aparecem em meio às faces da diversidade, e demonstram representar a união de raças ao observarmos que as mãos unidas são representadas em duas cores diferentes. Sobre o desenho da Síria (figura 58) as mãos unidas representam uma forma de coração e estão também unidas por um laço de fitas coloridas.

Essa categoria mostra a diversidade de subtemas que foram expressos através das mãos significando protesto, contemplação, acordo, liberdade, esperança e pedido de amor. As crianças brasileiras acreditam que a paz começa por nossas mãos após a discussão do logo mundial dos direitos

humanos mão/pássaro, e perceberam que a mão em sua variedade de gestos e movimentos comunica muito por si só.

Sobre essa categoria perceberam que a mão é um símbolo forte para qualquer cultura, os faz se perceberem como seres humanos, diferentes, porém iguais em direitos, e responsáveis pelas consequências de suas ações. Afirmaram que precisamos plantar boas ações para colhermos melhorias. Sobre esse ponto de vista, chega-se à conclusão que a fase da *aceitação* é de fato a mais adequada para as tentativas de mudança, na medida em que veem a necessidade de agir de outra forma.

Fleuri (2003) contribui nesse sentido ao afirmar que a educação na perspectiva intercultural

Passa a ser entendida como processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem respectivas identidades, se torna um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. (FLEURI, 2003, p. 119)

Com essas análises é possível observar que atingir as fases do etnorelativismo implica mudanças de atitudes. Alguns relatórios realizados como forma de avaliação de todo o projeto apontam que as mudanças são possíveis na medida em que os alunos adquirem conhecimentos que são facilitadores do processo de aceitação das diferenças, para então valorizá-las.

4.7 A exposição de resultados e seus desdobramentos na comunidade educacional

Um dos aspectos mais importantes para o ensino de artes é a avaliação. Diversos questionamentos podem ser levantados frente a essa temática, pois se nas disciplinas de exatas podemos considerar o produto final como conhecimento obtido, em artes podemos pensar como essa avaliação poderá ser analisada sendo essa disciplina de caráter subjetivo, e que de fato ainda nem mesmo assumiu seu devido reconhecimento em diversos contextos brasileiros.

Se definirmos segundo o dicionário, avaliar é determinar valor à algo, estimar e apreciar. No caso da disciplina de artes “[...] o valor de uma experiência não se torna subitamente visível no final.” (LELIS, 2006, p. 14).

Para a disciplina de artes importam todas as ações, registros e práticas do processo, pois é nesse cotidiano que os alunos terão a oportunidade de demonstrar a apreensão do conhecimento.

Dados os objetivos das aulas ou dos projetos elaborados, cabe então como procedimento a observação da participação dos alunos em todas as etapas das atividades, sejam elas as discussões e leituras de imagens, a imaginação, a bagagem que o aluno já carrega e exterioriza durante os exercícios, sua percepção, etc.

Nessa perspectiva, é importante lembrar das propostas de critérios sugeridos pelos PCN, pois eles enfatizam a atenção que o professor deve dar ao processo de cada aluno como:

criar formas artísticas por meio de poéticas pessoais, estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si, por seu grupo e por outros sem discriminação estética, artística, étnica e de gênero, identificar os elementos da linguagem visual e suas relações em trabalhos artísticos e na natureza, conhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos e reconhecer a existência desse processo em jovens adultos de distintas culturas, valorizar a pesquisa e a freqüentação junto às fontes de documentação, preservação, acervo, veiculação da produção artística. (BRASIL, 1997, p.69-70).

Poderíamos pensar a avaliação por dois vieses, por um lado a avaliação do processo em que o aluno produz mediante o cotidiano das aulas, e por outro a avaliação do professor e de suas estratégias para chegar aos objetivos planejados.

Freire (1997) aponta que é na avaliação que

repensamos tudo o que ocorreu desde o primeiro momento do levantamento das hipóteses e sua execução em relação ao planejado. O que foi a mais, o que faltou, o que foi a previsão correta, o que não foi, etc. É durante a avaliação que gestamos o novo planejamento e onde descobrimos que há erros que só podem ser descobertos depois de cometidos. (FREIRE, 1997, p.58).

Partindo desse pressuposto podemos perceber que Freire acredita que atividades futuras só poderão ser erguidas pela avaliação do que se passou anteriormente, e essa ação de refletir o que foi feito também é aprendizado.

Pode-se pensar num tipo de avaliação que interaja o professor e o aluno sem que o último se sinta pressionado e em clima de tensão ao ser avaliado.

Avaliando cada etapa do processo, o professor repensa e alicerça cada uma de suas ações para que o projeto se transforme e tome as rédeas de forma coerente visando a construção do conhecimento de seus alunos.

Assim, conhecer as especificidades do ato avaliativo é um desafio para o educador que, assumindo o propósito da mediação e a si mesmo como elemento co-partícipe no processo ensino-aprendizagem, mantém-se ligado em posição de escuta para organizar e reconhecer continuamente as transformações nos modos de pensar e aprender do grupo a ele destinado, permitindo que novos conhecimentos emergjam, sejam contados, desvelados, apreendidos. (LELIS, 2006, p.15).

Sabemos que a avaliação em arte se torna complexa, quando comparada ao sistema formal de avaliação que rege as escolas em outras disciplinas. Na arte a avaliação é significativa quando o educador se coloca em posição de ouvinte, e tem importância também na relação de diálogo professor/aluno, pois, dessa forma, ele o instiga a se criticar e analisar seu próprio desempenho segundo suas singularidades.

Doug Boughton afirma (2005) que:

apesar dos melhores esforços de especialistas para estabelecer padrões claros esperados das artes visuais, conduzir uma avaliação é uma das mais complexas tarefas que os professores enfrentam em sua vida diária. (BOUGHTON, 2005 p. 375).

O processo de criação é um fator relevante para essa avaliação, no sentido em que o aluno, mediado pelo professor, não reproduz num teste a apreensão do conhecimento, mas este é demonstrado ao longo de todo o plano de unidade. O caderno de arte demonstra em seus registros uma sequência de dados que envolvem reflexões ao longo desse processo.

Nesse projeto realizamos a avaliação diagnóstica, através do diagnóstico de palavras registradas em imagens; foi aplicada a técnica do nanquim raspado, e ao final da produção de imagens que durou três semanas,

foram realizadas gravações em voz dos relatos da experiência de terem produzido imagens com a utilização dessa técnica.

A avaliação não é apenas um resgate de informações, como diria Boughton (2005). Nesse sentido, a avaliação é um meio de mapear caminhos intelectuais dos estudantes – seu pensamento, entendimento. Sendo assim evidencia-se o processo dando a perceber que o dossiê de registros, seja em pasta ou cadernos, demonstra caminhos pessoais para uma educação visual.

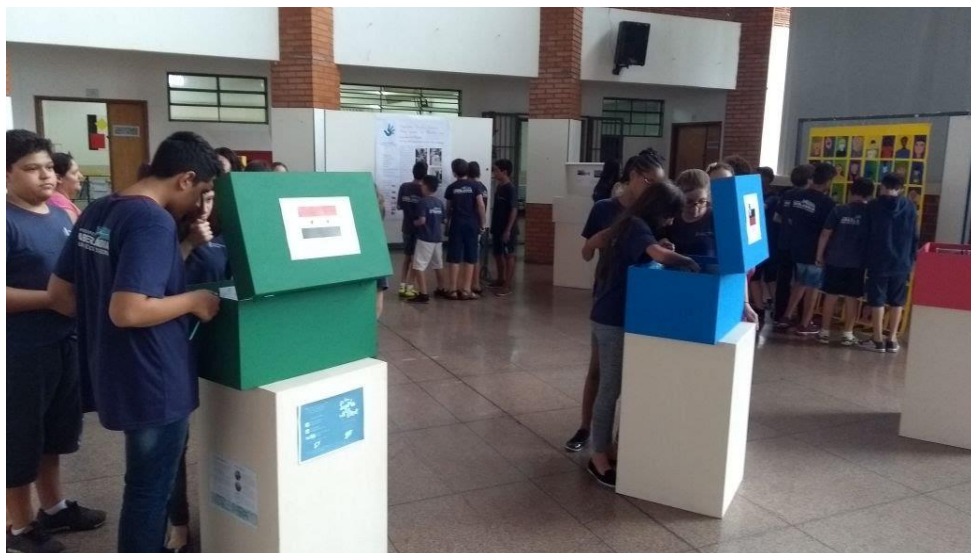
A professora Rosângela de língua inglesa dessa escola se interessou pelo projeto, e fez cópias da carta que chegou dos Estados Unidos para ser colocada no caderno de inglês das crianças, e trabalhada na aula de inglês como conteúdo interdisciplinar. Promoveu a escrita de cartas em inglês com os alunos do 6º ano também.

Eu achei que as imagens estão bem desenhadas, são bem significantes, bem coloridas e achei também que estão querendo dar alguma mensagem para nós através do desenho já que não falamos a mesma língua. Em um desenho da Síria eu consegui traduzir, pois estava escrito em inglês. Sua tradução é: por favor, salve meu país! (ALUNO T/BRASIL, 2017).

Além dos relatos escritos, e das discussões da produção, outras estratégias de avaliação foram utilizadas nesse projeto, que é o caso da exposição de resultados.

A exposição intitulada como “Direitos Humanos: uma questão do mundo, uma questão do Brasil”, organizada para ser o resultado prático das ações desenvolvidas tinha como meta reunir os trabalhos práticos envolvidos no processo de intercâmbio, e fomentar os olhares das crianças que participaram, e assim observar como suas expressões vislumbram um mundo melhor. Originalmente a exposição foi programada para ser realizada em comemoração ao dia 10 de dezembro - Dia Mundial dos Direitos Humanos.

Foto 42: Exposição no saguão do CEMEPE - Centro Municipal de Projetos
Julieta Diniz, Uberlândia-MG.



Fonte: Acervo do projeto.

A proposta foi realizada nessa data no CEMEPE – Centro Municipal de Projetos Julieta Diniz, na cidade de Uberlândia. Mediante o contexto do espaço, que era um ambiente aberto, com interferência de condições climáticas, os trabalhos foram expostos em caixas de madeiras que se assemelhavam a baús (foto 42 e 43), dando conotação de viagem. Os alunos foram levados para visitação, e foi realizada uma ação educativa, onde tiveram a oportunidade de observar dentro das caixas, as fotografias dos desenhos e pinturas que fizeram parte do intercâmbio, e em roda puderam fazer uma autoavaliação de como foi participar de todas as etapas do projeto. Desenhamos o símbolo dos direitos humanos, transformando o contorno de nossa própria mão em pássaros, e como encerramento da visitação que durou 30 minutos, cantamos a música “A paz do mundo começa com um abraço”, e assim, tiveram a oportunidade de perceber que todos estavam reunidos com o mesmo propósito de promover a paz. Diversos professores e coordenadores que passaram por esse espaço tiveram a oportunidade de observar a produção, e a equipe de jornalistas da Secretaria Municipal de Comunicação esteve presente na ação educativa realizando uma entrevista com os alunos⁴².

⁴²Prefeitura Municipal de Uberlândia. Disponível em: <www.uberlandia.mg.gov.br/2014//noticia/15596/comepe_recebe_exposicao_sobre_direitos_humanos.html> Acesso em: 13 de Dez. de 2018.

Foto 43: Exposição no saguão do CEMEPE - Centro Municipal de Projetos Julieta Diniz, Uberlândia-MG.



Fonte: Acervo do projeto.

Os desenhos originais fizeram parte da exposição na Galeria de Arte do SESC (Serviço Social do Comércio) que foi realizada de 02 a 31 de Março de 2018. (Foto 44).⁴³

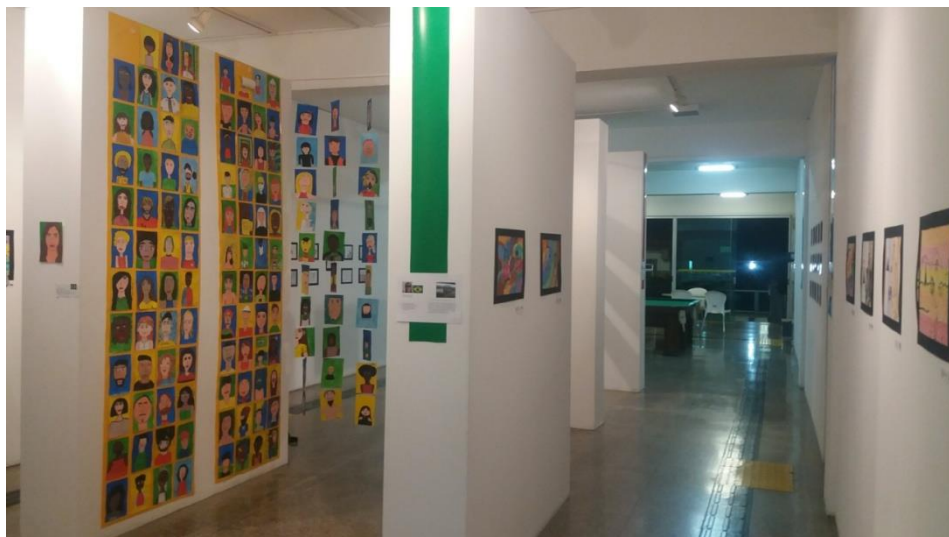
Sendo o SESC um espaço aberto à circulação de um público com variados perfis, a exposição foi amplamente visitada, e despertou novos olhares e desdobramentos para a comunidade que frequenta o espaço.⁴⁴

Após a abertura da exposição, foram realizadas Ações Educativas pelos professores da escola do SESC. Recebi o convite dos professores da educação infantil para uma conversa com os alunos sobre o projeto. Alunos nessa faixa etária têm olhares muito curiosos e traçam paralelos com suas próprias vidas com muita facilidade.

Foto 44: Exposição na galeria do SESC (Serviço Social do Comércio) Uberlândia-MG.

⁴³APÊNDICE D

⁴⁴ A TV Paranaíba registrou e divulgou a exposição no programa Manhã Total. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ysFbzt0KWg>> Acesso em 23 de Mar. de 2018.



Fonte: Acervo do projeto.

Foto 45: Exposição na galeria do SESC (Serviço Social do Comércio) Uberlândia-MG.



Fonte: Acervo do projeto.

O professor Diogo Pávoa realizou visitação com sua turma de língua inglesa, com uma atividade direcionada para a leitura dos títulos e descrições das imagens que estavam redigidas em língua inglesa atrás dos desenhos do Canadá (Foto 46). Os alunos tiveram que copiar frases dos alunos canadenses, e passar para a voz passiva.

Foto 46: Visitação de estudantes do curso de língua inglesa do SESC.



Fonte: Acervo do projeto.

Foto 47: Escola Exposição dos desenhos brasileiros na Escola Osnovna Sola Fram, Eslovênia.



Fonte: Acervo do projeto.

Durante o processo de trocas foi realizada também uma exposição com a produção dos alunos Uberlandenses na Eslovênia (Foto 47). O professor Primoz Krasna relatou que as crianças ficaram muito contentes em ver desenhos vindos de tão longe e gostaram muito de participar do intercâmbio.

Ele solicitou a tradução de algumas palavras em língua portuguesa que compusessem a exposição, tais como: crianças, artes, direitos humanos, escola, entre outras, para compor um mural de palavras em português, inglês e esloveno.

Voluntariamente também realizou um vídeo curto de seus alunos e suas produções, para compor parte de um futuro vídeo documentário proposto como registro desse intercâmbio.

A exposição, nesse sentido, é considerada um método avaliativo no ensino de arte. Estar num espaço expositivo desperta o olhar ativo e produtor de conhecimento, uma vez que ao observar de onde saímos e onde chegamos, os alunos conseguem perceber se os objetivos do trabalho foram cumpridos, como podemos melhorar, se cada um conseguiu atingir os objetivos, e como respeitamos o trabalho do colega.

Dessa forma, o avaliar se torna prazeroso, pois os alunos se conscientizam sobre o que produzem e se suas ações estão indo de acordo com os planos ou não. Como afirma Lelis (2006) “alunos e professor no redimensionamento de suas práticas”.

Sob a ótica de que a avaliação em artes valoriza todos os acontecimentos do processo de cada aluno, e assim seu desenvolvimento crítico, estético e o enriquecimento de sua bagagem enquanto ser humano, a avaliação é fundamental no ensino-aprendizagem da disciplina de artes, não com o intuito de aprovar ou reprovar, mas de possibilitar tanto ao aluno quanto ao professor o aprendizado de suas ações para um futuro construído de forma significativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desafio proposto, acredito que gerar em algum público a competência intercultural é mais que se apropriar de culturas estrangeiras e de seus conhecimentos. Antes, a preocupação recai sobre como alcançar que indivíduos através de práticas educativas consigam se comunicar de forma etnorelativista, contradizendo, então, comportamentos e falas limitadoras que os caracterizem com indivíduos etnocêntricos.

A aula de arte é de fato um espaço em que é possível a sensibilização do sujeito sobre as diferenças e a interação com o outro numa perspectiva intercultural.

O intuito é perceber a partir das falas dos alunos o nível de desenvolvimento da competência intercultural, e esse *status* pode ser avançado, a partir das novas possibilidades e desdobramentos.

Diante das imagens representadas por eles é possível criar olhares favoráveis desvinculados de estereótipos. Ao longo do processo eles puderam descobrir como o outro (estrangeiro) reage diante de uma mesma problemática, e conseguiram, assim, mostrar que é possível deixar de lado seus preconceitos ao perceberem que devem respeito ao outro independentemente de sexo, raça, etnia, religião, e nível social.

Sobre as fases de Milton Bennet os alunos demonstraram pensamentos, em sua maioria, que se enquadram na fase da *adaptação* a partir dos relatos e representações. Essa conclusão é importante no sentido de que os alunos têm tendência e abertura para ultrapassarem os limites do etnocentrismos. Se tratando de experimentações tão subjetivas aqui realizadas, percebemos que trabalhar com esse método nos ajuda a progredir no sentido de preparar o educando para a convivência em sala de aula sem exclusões. Nesse sentido, o cerne da questão, ao utilizarmos esse método, não está em definir uma fase engessada de comportamentos, e sim traçar novas metas para que os alunos atinjam as fases do etnorelativismo ao compreendermos o espaço de imersão com o outro no ambiente escolar.

O trabalho é iniciativa de prática pedagógica que articula a igualdade e diferença e, sendo assim, podemos também concluir que o intercâmbio cultural

pode ser no contexto da arte-educação uma estratégia bem sucedida na perspectiva de cooperação no contexto escolar para a melhor coexistência das diferenças. Olhar para o estrangeiro nos fez refletir sobre nós mesmos.

Diante dos relatórios os alunos apontaram que é possível sair do estágio do etnocentrismo para tingir o etnorelativismo através da educação em artes visuais. As pinturas e desenhos favoreceram a observação de como são realidades culturais diferentes.

Essas mudanças de pensamento saíram do ponto em que a crença de que ser americano é ser melhor era mais forte na concepção da maioria dessas crianças, e que a partir do momento que conheceram particularidades da Eslovênia, Colômbia e Síria, perceberam que precisam se ater a outras questões que pesam no juízo de valores de uma cultura.

Neste trabalho as fases da *defesa/rejeição* e a fase da *aceitação* foram as mais recorrentes, portanto pode-se concluir que apesar da diferença ser percebida e combatida, esta pesquisa conseguiu abrir possibilidades para que essas crianças se colocassem no lugar do outro, e assim se sensibilizassem que é possível aceitar o outro em suas diferenças.

Mesmo que a falta de convivência com o estrangeiro não os faça adquirir o grau máximo do etnorelativismo desta teoria, puderam aprender que é possível adquirir novos comportamentos que sejam convenientes para coexistir pacificamente no contexto de sala de aula, pois as diferenças começam nesse ambiente, e que o brasileiro pode ser um estrangeiro em sua própria terra dado o grau de sua diversidade.

A fase da *adaptação* foi pouco conquistada nesse projeto em que os indivíduos já ganharam competências e experiência para lidarem de forma eficaz com a diferença. Para que esta fase seja alcançada se farão necessários incessantes projetos em sequência, numa trajetória que os faça avançar na busca desse propósito, de forma que não haja espaço para que os alunos regredam do que já foi alcançado.

Fatores importantes nessa descoberta como sentimento de pertencimento às minorias, questões de confiança, empoderamento, e fortalecimento da identidade cultural, perpassaram por essa experiência. Esses

indicadores trazem implicações importantes para o ensino de arte no que se refere à educação na perspectiva intercultural.

Essa concepção de educação nos faz, enquanto arte-educadores propor estímulos que enfatizem o espaço de diversidade na escola brasileira, instigando os alunos a passarem por experiência que vão além da superfície e mergulharem no profundo desse mar chamado interculturalidade. Nessas vivências descobriremos sobre nós mesmos, compreendendo o próprio eu, para então ver na diversidade formas de compreender o outro e perceber que outras visões de mundo são enriquecedoras à nossa própria experiência. Aprender uns com os outros nos torna ricos mutuamente.

Não temos o controle se as mudanças acontecerão, mas espero, como arte-educadora colher dessas crianças os frutos da semente que foi plantada.

6 REFERÊNCIAS:

ALUNO/Brasil. **Entrevistas de alunos brasileiros.** Entrevista concedida a Flaviane Malaquias. Uberlândia, 2017. [As falas dessa entrevista se encontram transcritas ao longo do projeto].

ALUNO/Canadá. **Relatos de alunos canadenses.** Relatos concedidos a Flaviane Malaquias. Uberlândia, 2017. [As falas desses relatos se encontram transcritos ao longo do texto].

ALUNO/Síria. **Relatos de crianças sírias.** Relatos concedidos a Flaviane Malaquias. Uberlândia, 2017. [As falas desses relatos se encontram transcritas ao longo do texto].

ARAÚJO, Regina Mágná Bonifácio. **Características da Criança em cada faixa etária.** Monte Sião Online. 2008. Disponível em: <http://www.montesiao.pro.br/estudos/crianca/caract_faixaetaria.html>. Acesso em 20 Set. 2010.

ARSLAN, Luciana Moreira; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte.** São Paulo: Learning, 2009, p. 05 (Coleção idéias em ação).

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, pp. 153-277

BENNET, Milton J. **Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity** in R. Michael Paige, ed. Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993.

BORBOLETA. **Dicionário de Símbolos.** Disponível em <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/borboleta/> Acesso em 10 de Mar. de 2018.

BOUGHTON, Doug. **Avaliação: da teoria à prática.** In: Barbosa, Ana Mae (org). Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. pp-375-420.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 138

_____. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular -1º segmento** / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

CANDAU, Vera Maria. **As diferenças fazem diferenças? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos**. In: Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

_____. **Cotidiano Escolar: Tensão entre igualdade e diferença**. Revista Nova América n.134. Rio de Janeiro: 2012.

_____. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras. Rio de Janeiro, 2011, pp – 240-255. Disponível em: www.curriculossemfronteiras.org. Acesso em 20 de Dez. 2017.

_____. **Multiculturalismos, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CAO, Marián López F. **Lugar do outro na Educação Artística – Olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 199.

CISEA. **Canadian Society for Education Through Art**. Disponível em: [<https://csea-scea.ca/>](https://csea-scea.ca/) Acesso em 20 de Ago. de 2016.

COCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo de arte contemporânea?** Recife: Editora Massangana, 2006.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. [organização] o Ann Boydston; editora de texto Harriet Furt Simon; introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro. – São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. **Arte, ensino e procedimentos de criação**. Tuiuti: Ciência e Cultura, n. 23, FCHLA 03, p. 27-42, Curitiba, out. 2001.

FAEB. **Federação de Arte educadores do Brasil**. Disponível em: <<http://aguarras.com.br/2007/07/28/federacao-de-arte-educadores-do-brasil-faeb/>>. Acesso em 01 Set. 2010.

FLEURI, Reinaldo. **Intercultura e educação**. In: Revista brasileira de educação. São Paulo: n. 23, Maio/Jun/Ago, 2003.

_____. **Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural**. In: Educação intercultural: mediações necessárias. RJ:DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo : Paz e Terra, 1997.

GUEDES, Maria de Jesus. **A propósito de educação intercultural**. Comissão Européia e Conselho Europeu (Orgs.) 4. ed. Bélgica: Conselho da Europa, 2006, pp – 33-34.

GILLER, Arne. **Conceitos de Aprendizagem Intercultural**. Comissão Européia e Conselho Europeu (Orgs.) 4. ed. Bélgica: Conselho da Europa, 2006, pp – 17-32.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HELSTELA, Hanna Maria. **Going Global: aprendizagem intercultural como desafio empresarial**. In: Manual de treinamento e desenvolvimento: processos e operações, volume 2/ coordenação Gustavo G Boog, Madalena Boog – 6. Ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013. pp. 267-276

INSEA. **International Society of Art Education**. Disponível em: <<http://www.insea.org/>> Acesso em 01 Set. 2010.

LELIS Soraia. **Ensino de Artes Visuais: a avaliação que se acredita e que se busca no espaço escolar**. Revistas Olhares e Trilhas. Ano VII, n. 7. Uberlândia, 2006, p. 11-23.

LOBO, Cristiana. **Entrevista com Milton Bennett**. In: Sietar Brasil. Disponível em: <www.sietar.com.br/entrevistas-com-milton-bennett> Acesso em 27 de Jun. 2017.

LOYOLA, Gabriel. **Professor-artista-professor: materiais didático-pedagógicos e ensino aprendizagem em arte**. Belo Horizonte: Tese de Doutorado, 2016.

MAGALHÃES, Clarice Rego. **O ensino de arte e a pluralidade cultural: trabalhando com a interculturalidade**. Caxias do Sul: V CINFE, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa (Organizadora). **Ensinando a turma toda: as diferenças na escola**. In: O desafio das diferenças nas escolas. 4. Ed. – Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINS, Miriam Celeste. **O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar**. São Paulo: ARTE Unesp, 1993.

MEN, Cristina Lai. **O sonho das borboletas sírias**. In: Diário de Notícias. Istambul, 2017. Disponível em: <https://www.dn.pt/mundo/interior/o-sonho-das-borboletas-sirias-5717814.html> Acesso em 10 de Mar. de 2018

MÃO. **Dicionário de Símbolos**. Disponível em <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/mão/> Acesso em 10 de Mar. de 2018.

MOURA, Carla Borin; HERNANDEZ, Adriane. **Cartografia como método de pesquisa em arte**. 2012.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: < <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf> > Acesso em: 15 de Fev. 2018.

_____. **Logo mundial dos Direitos Humanos**. Free as a Man. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gs3d-O1llag>> . Acesso em 15 de Fev. 2018.

_____. **Logo mundial dos Direitos Humanos**. Free as a Man. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=gs3d-O1llag> > Acesso em 15 de Fev. 2018.

PROGRAMS, Intercultural. **Development Modelo Of Intercultural Sensitivity**. ASF France, 2012.

RAYAKOVA, Alexandra. **Aprendizagem intercultural e valores na Europa**. In: Mochila Pedagógica sobre Aprendizagem Intercultural. Comissão Europeia e Conselho Europeu (Orgs.). 4. ed. Bélgica: Conselho da Europa, 2006, pp – 09-14.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

RIZZI, M. C. de S. **Caminhos metodológicos**. In: BARBOSA. A. M. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, JOSÉ Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, Thomaz Tadeu (organizador). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SHACHINGER, Claudia. **Os jovens e a Aprendizagem Intercultural**. In: Mochila Pedagógica sobre Aprendizagem Intercultural. Comissão Europeia e Conselho Europeu (Orgs.) 4. ed. Bélgica: Conselho da Europa, 2006, pp – 15-16.

TAYLOR, Mark, SHACHINGER, Claudia. **Uma pedagogia da aprendizagem intercultural**. In: Mochila Pedagógica sobre Aprendizagem Intercultural. Comissão Europeia e Conselho Europeu (Orgs.) 4. ed. Bélgica: Conselho da Europa, 2006, pp – 35-38.

TELLEZ, Manuelita. **Depoimento sobre a experiência dos alunos colombianos**. Depoimento concedido a Flaviane Malaquias. Uberlândia, 2017. [A fala desse depoimento se encontram transcrita ao longo do texto].

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

USSEA. **United States Society for Education Through Art**. Disponível em: <<http://www.uncp.edu/ussea/>> Acesso em 10 Set. 2016.

VIEIRA, Ricardo. **Mentalidades, escola e pedagogia intercultural**. Revista Educação, Sociedade e Culturas n° 4. Porto: CIIIE, 1995.

WAAE. **World Aliance of Art Education.** Disponível em:
<<http://www.insea.org/council/waae>> Acesso em 01 Set. 2016.

APÊNDICE A – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DOS PARCEIROS



APÊNDICE B – DIAGNÓSTICO DE PALAVRAS

Lista diagnóstica em ordem alfabética, como resultado da aula 1:

	O que tira a paz do mundo?	O que traz paz ao mundo?
A	armas, assassinato, assalto, acidentes, abusos, auto-multilação, armas, atitudes ruins, adultério, ansiedade.	Amizade, amor, alegria, alimentação, ajuda, igualdade, paixão, Deus, religião. abraços, adoção, ajuda ao próximo.
B	Brigas, bombardeios, bullying, barulho, bagunça.	boas atitudes, bondade.
C	corrupção, crime, cansaço, confronto de religiões, conflitos, capitalismo, casamento infantil, cárcere privado, curiosidade, ciúmes.	cuidar do meio ambiente, compaixão, carinho, compreensão, caridade, companheirismo, confiança, contato com a natureza, calma.
D	desrespeito (pegar coisas sem pedir emprestado), drogas, desordem, desmatamento, doenças, desperdício, desemprego, dinheiro, desigualdade, destruição, discórdia, discriminação, diferenças, desonestidade, depressão, desatenção, desarmamento do cidadão, diferenças sociais,	diversão, dinheiro, descanso, diferenças, Deus, disciplina, descanso.
E	estupro, escravidão, egoísmo, estupro, exploração infantil,	educação, estudos, entidades de apoio.
F	fome, furtos, fanatismo, falta de água, falta de paciência, falta de atenção, falta de educação, falta de concentração, falta de perdão, fanatismo, falsidade, falta de consideração.	fidelidade, felicidade, fraternidade, fartura, família.
G	guerras.	-----
H	homicídio, humilhação.	honestidade, harmonia, humildade.
I	inveja, ignorância, interrupções, injustiça, inimizade.	igualdade, irmandade.
J	jogos.	Justiça.
K	-----	-----
L	latrocínio.	lealdade, liberdade, livre arbítrio.
M	mortes, maldade, miséria, mentiras, mau caráter, miséria.	música.

N	nervosismo, não estar bem consigo mesmo (consciência pesada pelos erros, sofrer críticas negativas).	não estressar por coisas pequenas.
O	ódio, orgulho.	ordem, obediência, otimismo.
P	poluição, preconceito, pobreza, preguiça, protesto, palavrões, prostituição, pedofilia, poder.	projetos sociais, progresso, perdão, paixão, paz, prosperidade, preservação, proteção.
Q	-----	-----
R	roubos/furtos, racismo, raiva.	respeito, religião, reciclar/reutilizar/reduzir, respeitar a opinião do outro, relaxar.
S	seqüestro, suicídio, seca, sofrimento.	saúde, seriedade, solidariedade, sinceridade, silêncio.
T	tristeza, trabalho infantil, tortura, trabalho escravo, terrorismo, tráfico de drogas, tráfico de órgãos, tráfico de pessoas.	Trabalho, tranquilidade (estar sozinho num quarto escuro).
U	-----	união
V	vícios, vingança, violência, vandalismo, vulnerabilidade social.	vida, verdade, viver sem guerra.
Y	-----	-----
W	-----	-----
Z	-----	-----

APÊNDICE C – MEMORY QUILT (COLCHA DE MEMÓRIAS)



APÊNDICE D – CONVITE DA EXPOSIÇÃO



Exposição

Direitos Humanos:

Uma questão do Mundo,
uma questão do Brasil

Participação:

Prof.a. Flaviane Malaquias – E. M. Prof. Otávio Batista
Coelho Filho / Brasil

Prof.a. Esmeralda Schill - Northside Middle School /
EUA

Prof.a. Lynn Fournier - Metis Beach Scholl / Canadá

Prof. Primoz Krasna - Escola Osnovna Sola Fram /
Eslovênia

Prof. Baraa Kouja – Campo de refugiados Al-Abrar /
Síria


Prof. Bobo Lennox - .Community Youth Arts Centre
(Coyac) / Camarões

Prof.a. Manuelita Téllez,- Colegio Campestre
Goyavier/Centro de Investigaciones Goyavier/
Colômbia

De 02/03 à 31/03/2018

**Abertura: 02/03/2018
às 20:00h**

Local:



Rua Benjamim Constant,
844 - Bairro Aparecida



**PREFEITURA DE
UBERLÂNDIA**
VOCÊ PODE CONTAR COM A GENTE



**Universidade
Federal de
Uberlândia**



Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes