



Oficinas digitais de artes indígenas para professores de ensino fundamental e ensino médio: Produzindo conhecimento decolonial sobre história indígena

Kalina Vanderlei Silva¹

Resumo: O ensino de história e cultura indígena, apesar de obrigatório desde a Lei 11.645/2008, ainda é secundarizado no Brasil, devido a fatores que incluem preconceitos arraigados e falta de capacitação docente. No caso da História da Arte, a própria natureza eurocêntrica dessa disciplina relega obras e estilos indígenas ao esquecimento. Assim, o objetivo deste trabalho é relatar a execução e os resultados obtidos nas oficinas de extensão 'Artes Indígenas para Professores do Ensino Fundamental e Médio', desenvolvidas pelo Projeto de Extensão *Mudando as representações dos adolescentes sobre os indígenas*, cujo público foram docentes das redes de ensino públicas e privadas de diferentes estados brasileiros, e que foram realizadas através de Ambiente Virtual de Aprendizagem durante os meses de junho e julho, quarentena do Covid-19, em 2020. Orientadas pelos princípios da extensão universitária, as oficinas produziram conhecimento dialogado com o público de professores não-universitários, fornecendo ferramentas teóricas para a produção de sequências didáticas voltadas para crianças e adolescentes, baseadas em uma crítica ao etnocentrismo nas artes. Ao mesmo tempo que os oficiantes apresentavam teorias e conteúdos históricos, osicineiros traziam suas indagações e suas contribuições acerca das artes de diferentes povos indígenas e produziam materiais e propostas, elaboradas a partir de uma perspectiva decolonial. Percebemos que, apesar dos déficits de formação e da falta de apoio institucional, existe um interesse de muitos professores em conhecer e criar possibilidades de ensino de história e cultura indígenas junto a seus discentes.

Palavras-chave: Lei 11.645; Cultura; Educação; Professores; Decolonização

Digital Indigenous arts workshops for elementary and high school teachers: Producing decolonial knowledge about indigenous history

Abstract: The teaching of indigenous history and culture in Brazil, although required by Brazilian federal law 11,645/2008, is still obfuscated by many variables such as racism and the lack of professional qualification of the teachers. In the specific case of Art History, its Eurocentric nature relegates indigenous artworks and styles to oblivion. Given such a situation, the present paper describes the making of and results of the digital workshops "Indigenous Arts for Teachers." The workshops congregated private school teachers, from public and private schools, from different regions of Brazil. They were developed through a virtual learning environment during the Covid-19 quarantine in Brazil in 2020. Following the principles of university extension, the workshops aimed to produce knowledge dialoguing with the non-academic public, providing theoretic tools for the design of didactic sequences for children and teenagers based on the critic of eurocentrism in Arts and History. At the same time, as the supervisor presented theories and historical contextualization, the public brought their questions and contributions about indigenous arts. As a result, the participating teachers produced didactic material and sequences for their classrooms based on a decolonial perspective. We perceive that despite the lack of institutional support and academic information about indigenous history, the participating teachers displayed a profound interest in teaching indigenous culture to their students.

Keywords: Law 11,645; Culture; Education; Teachers; Decolonization

*Originais recebidos em
10 de março de 2021*

*Aceito para publicação em
17 de junho de 2021*

1

Universidade de Pernambuco (UPE)

<https://orcid.org/0000-0002-8370-1894>

(autora para correspondência)

kalina.silva@upe.br

Introdução

Desde a formação do estado nacional brasileiro, na segunda metade do século XIX, um modelo eurocêntrico de História começou a ser moldado em instituições de pesquisa, usado ao longo do século XX para desenhar um currículo de ensino desta disciplina. Esse modelo silenciou muitas Histórias, principalmente as indígenas. Porém, desde a promulgação da Constituição em 1988 e o fortalecimento de movimentos sociais indígenas, negros e trabalhistas nas últimas décadas do século passado, a resistência a esse apagamento culminou na promulgação da Lei Federal Brasileira 11.645/2008, responsável por garantir o ensino de história e cultura indígena para crianças e adolescentes. Importante notar, entretanto, que essa lei alterou a de número 9.394/1996 – que já havia sido modificada pela Lei 10.639/2003 – que estabelecia apenas o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira (Schütz, 2017; Foganholi et al., 2019), em uma situação indicativa do quanto os direitos indígenas continuavam secundarizados, mesmo naquele cenário de vitórias políticas para os movimentos sociais.

Nesse contexto, a introdução oficial das histórias indígenas nos currículos de ensino fundamental e médio ficou, em grande parte, apenas no papel, e as representações negativas acerca das culturas nativas continuaram a predominar, principalmente devido aos livros didáticos, que ainda reproduzem uma história tradicional positivista afinada com um olhar colonialista e eurocêntrico (Oliveira, 2015; Brighenti & Oliveira, 2017; Schütz, 2017; Wittman et al., 2018). Contra essa situação muitas vezes têm se levantado, produzindo conhecimento e materiais inovadores, mas para que essa produção não permaneça encerrada nas academias, são cada vez mais necessárias iniciativas de extensão que construam pontes entre a crítica decolonial e o ensino médio e fundamental. Assim, foi considerando esse cenário que o Projeto de Extensão *Mudando as representações dos adolescentes sobre os indígenas (UPE)* desenhou e executou as oficinas 'Artes Indígenas para Professores do Ensino Fundamental e Médio', visando não apenas divulgar conhecimento histórico junto a professores de diferentes estados brasileiros, mas produzir com eles novos materiais.

A opção por trabalhar com arte nessas oficinas se deu pelo caráter interdisciplinar e abrangente dessa área: Arte é um campo do saber humano que pode ser abordado a partir de diferentes perspectivas. Sendo um tema transversal por excelência, no ensino médio e fundamental aparece não apenas em aulas específicas de educação artística, mas também no currículo de disciplinas como Literatura e História. Além disso, produtos dos mais diversos podem ser classificados como Arte, desde clássicos da literatura ocidental, até animações televisivas que integram o cotidiano dos(das) jovens. Essas características universalizantes transformam a Arte em uma temática (e perspectiva teórica) apropriada para a introdução de culturas pouco familiares aos estudantes e professores. Mas para que ela funcione como introdução à história e cultura indígenas, antes de tudo se fazem necessárias algumas considerações conceituais.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que as culturas indígenas contemporâneas, assim como aquelas que povoaram as Américas antes da conquista europeia, possuem diferentes definições para o fazer artístico. De fato, Arte enquanto campo do fazer/saber humano independente, com função puramente estética e destinada à contemplação, é uma noção marcadamente ocidental, e a ideia de um objeto com função exclusivamente contemplativa é estrangeira à maioria das sociedades indígenas (Nunes, 2011). Em geral, as sociedades indígenas produzem artistas-artesãos que dedicam tempo e esforço à criação de peças belas e emocionantes, mas com funções primárias distintas daquelas de um objeto de arte: funções religiosas, políticas ou mesmo utilitárias (Velthem, 2010). Por outro lado, a própria inexistência de uma Arte isolada de outros saberes faz com que os fazeres artísticos permeiem o cotidiano das culturas indígenas americanas: ou seja, se, por um lado, não existe uma Arte como atividade independente, por outro, os objetos de arte estão por todo lugar, de utensílios cotidianos a pinturas corporais e construções (Velthem, 2010; Lagrou & Velthem, 2018). Além disso,

é preciso considerar ainda que existem tantas artes indígenas quanto sociedades indígenas (Barbero & Stori, 2010); e que a própria palavra 'indígena' é uma ferramenta conceitual de cunho político que coletiviza realidades muito diversas, de sociedades muitas vezes sem nada em comum umas com as outras (Munduruku, 2017).

Toda essa complexidade conceitual exige um profundo preparo teórico por parte do profissional que deseje usar artes indígenas como ferramenta de democratização de conhecimento, e faz com que a tradução de informações históricas e teóricas em construções didáticas acessíveis a um público não acadêmico seja um dos principais desafios do trabalho de extensão com Arte, História e Cultura indígena. Infelizmente esse trabalho não é facilitado pela bibliografia disponível em língua portuguesa sobre História da Arte, que em sua maior parte apresenta apenas formas artísticas eurocêntricas (Avolese & Meneses, 2020), o que limita o acesso de professores e discentes a produções artísticas de povos não-europeus. Por sua vez, apesar de existir uma ampla literatura acadêmica, principalmente antropológica, dedicada a estudar artes de diferentes sociedades indígenas americanas, por ser escrita em linguagem acadêmica e publicada em periódicos científicos, dificilmente alcança professores de ensino fundamental e médio (Barbero & Stori, 2010; Lagrou & Velthem, 2018).

Todas essas questões estão na base da idealização das oficinas de artes indígenas, que foram realizadas como atividade extensionista voltada para a formação complementar de docentes dos níveis básicos de ensino, e cujos resultados são aqui apresentados.

Procedimentos Metodológicos

As oficinas 'Artes Indígenas para Professores do Ensino Fundamental e Médio' integraram o projeto de extensão *Mudando as representações dos adolescentes sobre os indígenas (UPE)*, iniciado em 2019, cujo objetivo principal era elaborar produtos pedagógicos acerca de culturas e histórias indígenas, com dois objetivos específicos: a criação de material didático alternativo, gratuito e acessível para professores e estudantes das redes públicas e privadas de ensino no Brasil; e a capacitação de professores dessas redes de forma gratuita e ágil, nas temáticas do projeto.

Inicialmente, o projeto previa a realização de oficinas presenciais acerca de diferentes temas relativos as culturas indígenas, a serem promovidas em escolas espalhadas pelo interior do estado de Pernambuco. Porém, a realidade da pandemia de COVID-19 obrigou a uma reelaboração metodológica e levou à construção de oficinas em formato digital, empregando um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A equipe consistiu em: coordenadora, responsável pela organização teórica, montagem do AVA, produção do material didático e aulas; e monitora, responsável pela divulgação em redes sociais, inscrição dos participantes e envio de certificações. Além disso, os estudantes integrantes do projeto de extensão original participaram, ajudando a dinamizar as discussões.

Foram elaboradas, assim, cinco oficinas, com encontros ao vivo e atividades não presenciais, oferecidas a duas turmas, segundo as propostas e questionamentos da teoria decolonial, como exposta por Linda Tuhiwai Smith (2018). Essa autora de origem maori considera que, para a produção de projetos de saber verdadeiramente decoloniais é preciso, em primeiro lugar, realizar profundas revisões históricas nas disciplinas científicas tradicionais (Smith, 2018). Nesse sentido, para que o ensino de História no Brasil seja realmente decolonial, faz-se necessário toda uma revisão de seus currículos e conteúdos programáticos obrigatórios, que são, desde a oficialização desta disciplina no final do século XIX, extremamente eurocêntricos (Oliveira, 2015). Da mesma forma, para o trabalho com artes indígenas é preciso proceder a uma crítica da História da Arte enquanto disciplina, já que esta também é um campo de conhecimento inerentemente eurocêntrico e elitista.

Assim sendo, a elaboração das oficinas, em conformidade com as propostas de Tuhiwai Smith (2018), empregou como embasamento teórico tanto reflexões antropológicas sobre artes indígenas (Barbero & Stori, 2010; Goldstein, 2014; Lagrou & Velthem, 2018), como recentes críticas à História da Arte tradicional, principalmente a obra coletiva *Arte Não-Europeia*, publicada por historiadores da arte brasileiros em 2020, que procura revisar e desconstruir os parâmetros eurocêntricos da História da Arte e incluir em seu conteúdo tanto a Ásia e a África quanto a América indígena (Avolese & Meneses, 2020). Também empregou as reflexões de autores indígenas que atualmente vêm criticando amplamente o uso do termo 'índio' no Brasil (Munduruku, 2017; Fernandes & Silva, 2018). Logo, essa abordagem revisionista fundamentou a seleção de temas para as oficinas, desconstruindo a estrutura tradicional da História da Arte e reconstruindo-a a partir de perspectivas ameríndias.

A partir dessas premissas, foram disponibilizadas duas turmas para cada conjunto de cinco oficinas através do AVA *Google Classroom* entre os meses de junho e julho de 2020, cada uma com 20 vagas, divulgadas através das redes sociais. As inscrições foram gratuitas e realizadas através de formulário *Google*, exigindo como requisito apenas que os inscritos fossem professores de ensino fundamental e médio. A partir da divulgação, as vagas foram preenchidas por professores das redes públicas e privadas dos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e Santa Catarina. A coordenação do projeto abriu uma Sala de Aula no *Google Classroom* a partir da conta institucional da Universidade de Pernambuco (UPE) e inscreveu os participantes, dando-lhes acesso ao material teórico, composto por artigos *open access*, teses e vídeos de domínio público, assim como às atividades não presenciais e aos encontros síncronos: cinco encontros para cada turma, ao longo de uma semana, através do *Google Meet*.

Dessa forma, cada oficina se constituía de um encontro síncrono e uma atividade assíncrona no formato fórum. Nestes, eram apresentados os objetivos e temas de seus correspondentes encontros, além de bibliografia básica de acesso livre e recursos audiovisuais de domínio público. Por sua vez, em cada encontro presencial, dirigido pela coordenadora do projeto e professora especializada em história indígena, os participantes eram encorajados a interagir nos fóruns, de acordo com sua disponibilidade de tempo, assistindo o material audiovisual e contribuindo com textos, vídeos e produções próprias, que eram assimiladas aos encontros seguintes e discutidas no grupo.

O trabalho com os temas de cada oficina, durante os encontros presenciais, tomou a forma de mostras de imagens de obras de arte indígena, selecionadas em *sites* de museus e galerias e apresentadas com suas respectivas autorias. Para o desenvolvimento das competências críticas dos participantes, cada obra era contextualizada em relação à história de sua produção e aos elementos estéticos que a caracterizavam como um artefato de sua cultura específica. A atividade prática, assim, associava a apreciação das obras de arte às discussões históricas e estéticas, que levantavam questionamentos sobre o que tradicionalmente constitui o ensino de História e Arte no Brasil.

Os conteúdos temáticos das oficinas foram os seguintes:

Oficina 01. Conteúdo: Conceitos: o que é arte? O que significa o termo indígena? A diversidade envolvida baixo a definição de 'arte indígena'. Arte versus artesanato.

Descrição: Esse encontro focou as definições tradicionais de Arte e a desconstrução dessas a partir das reflexões antropológicas sobre as contradições entre Arte e Artesanato e as diversidades das artes indígenas (Barbeiro & Stori, 2010; Velthem 2010; Nunes, 2011; Rodrigues, 2012; Lagrou & Velthem, 2018). O trabalho prático apresentou imagens e discutiu a história de objetos de arte de diferentes sociedades indígenas, tanto contemporâneas quanto anteriores à colonização das Américas.

Oficina 02. Conteúdo: Entre o efêmero e o milenar: o que é imaterial e o que é monumental em Arte. Estéticas indígenas. Naturalismo, Idealismo e Conceitual.

Descrição: Esse encontro apresentou os conceitos de efemeridade e monumentalidade nas artes, levantando o questionamento sobre a arbitrariedade das exigências que transformam uma expressão artística em patrimônio (Cruvinel, 2016). O trabalho prático apresentou e discutiu imagens de vários exemplos, tanto de arte monumental quanto de arte efêmera indígena.

Oficina 03. Conteúdo: Nem só de pirâmides vive a arquitetura indígena: só os construtores de pirâmide tinham arquitetura? A arquitetura ecológica das sociedades nômades.

Descrição: Esse encontro apresentou as arquiteturas indígenas, trabalhando com a associação entre conceitos, imagens e histórias de diferentes estilos arquitetônicos das Américas, desde os monumentais mesoamericanos até os vernáculos brasileiros (Carrinho, 2010; Suárez, 2014).

Oficina 04. Conteúdo: Cerâmica, a forma de arte dominante nas Américas? Figurinhas decorativas e retratos nas sociedades estatais. Praticidade nas sociedades não-estatais. Associação com pintura.

Descrição: Esse encontro apresentou a cerâmica enquanto gênero artístico indígena americano e trabalhou de forma prática com imagens de peças cerâmicas de diferentes culturas. Em termos teóricos, discutiu o naturalismo e o simbolismo nas Artes, e como essas ideias perpassam as artes indígenas (Bell, 2008; Velthem, 2010; Velthem, 2017).

Oficina 05. Conteúdo: Pintura: Dos afrescos mesoamericanos ao grafismo das pinturas corporais. Simples decoração ou representação cosmológica?

Descrição: Esse encontro apresentou a pintura. O trabalho prático foi feito sobre apreciações de pinturas em diferentes formatos, dos murais e afrescos até os grafismos corporais. Em termos teóricos, foram trabalhados os conceitos de abstração e conceitualismo nas artes (Velthem, 2010).

Para a discussão dessas temáticas foi empregada uma literatura historiográfica, antropológica e de crítica de arte, sempre adaptando seus conceitos e conclusões para uma linguagem acessível, e ilustrando as discussões com amplo conjunto iconográfico (Barbero & Stori, 2010; Velthem, 2010; Nunes, 2011; Goldstein, 2014; Lagrou & Velthem, 2018; Smith, 2018). Para tanto, tão importante quanto a seleção de textos foi a de imagens, que foram escolhidas em fontes de domínio público, sempre respeitando a autoria das obras.

Por sua vez, a natureza interativa das oficinas fez surgir questionamentos que levaram ao desenvolvimento de novas atividades práticas, elaboradas especificamente para responder às demandas de conteúdo levantadas pelos participantes. Assim, as seguintes atividades foram desenhadas para serem respondidas através dos recursos assíncronos do AVA, com resultados que foram incorporados aos encontros seguintes:

1ª Atividade: procurar artistas indígenas contemporâneos e trazer referências de seus *sítes* e obras disponíveis na Internet;

2ª Atividade: buscar nas páginas virtuais de artistas indígenas contemporâneos os conceitos de arte empregados por eles;

3ª Atividade: produzir sequências didáticas para ensino de artes indígenas no fundamental e médio.

Por fim, é importante ressaltar que, na execução das oficinas, não houve coleta de dados dos participantes, sendo, para o desenvolvimento do presente trabalho, empregados apenas dados que emergiram espontaneamente da prática educacional em si, considerada a partir de uma perspectiva teórica e epistemológica. Logo, o presente trabalho se enquadra nos incisos VII e VIII do Artigo 1 da Resolução n 510\2016, do Conselho Nacional de Saúde, referente à ética em pesquisas em Ciências Humanas, segundo os quais não precisam ser apresentadas para aprovação por comitês de ética, propostas de pesquisa que objetivem o aprofundamento teórico de situações que emergem espontaneamente na prática profissional

(Conselho Nacional de Saúde [CNS], 2016). Dessa forma, tanto a execução das oficinas, quanto o presente relato e discussão de seus resultados, obedecem aos princípios éticos de responsabilidade científica e acadêmica.

Resultados

Um primeiro e importante resultado a ser relatado na execução das oficinas foi o de sua mudança de formato: do planejado presencial para o virtual, imposto pela quarentena. Entretanto, não cabe aqui adentrar na discussão sobre os méritos do ensino presencial em contrapartida aos do ensino à distância, mas apenas descrever os resultados da mudança de formato.

Em primeiro lugar, o efeito mais óbvio da transição para o AVA foi a diversificação regional do público das oficinas. Enquanto as atividades presenciais necessariamente se limitariam a escolas e municípios próximos ao campus sede do projeto de extensão, o AVA eliminou totalmente essa limitação. As vagas foram preenchidas majoritariamente por um público de professores nordestinos, de diferentes estados e municípios, o que não poderia ser alcançado pelo formato presencial. Além disso, os recursos do AVA possibilitam a elaboração de uma gama de atividades não presenciais cujo dinamismo e pertinência vêm, atualmente, sendo discutidos nos meios acadêmicos que pensam o ensino universitário e sua extensão (Silva & Santos Jr, 2019; Tonon & Dias, 2020).

Em segundo lugar, qualquer discussão sobre os resultados da atividade extensionista aqui relatada precisa considerar a natureza artística e humanista de seu conteúdo, enfatizando que tanto a apreciação artística quanto as discussões epistemológicas de uma dada disciplina são inquantificáveis. Logo, visto que as oficinas em questão se baseavam tanto em Arte quanto na epistemologia da História da Arte, tentar descrever seus resultados de forma linear é se arriscar a cair em uma perigosa simplificação, principalmente quando o objetivo central do trabalho era compartilhar ideias e conteúdo para que os participantes comesçassem a formular suas próprias críticas decoloniais aos modelos tradicionais de História e História da Arte. Feita essa ressalta, em termos de resultados qualitativos perceptíveis, destaca-se o desenvolvimento da habilidade de apreciação crítica de obras de arte. Essa habilidade se fundamenta na observação detalhada de uma peça artística, em associação ao estudo da história de sua produção e de seus elementos estéticos. Esse tipo de apreciação é um exercício a ser levado para o cotidiano dos docentes e praticado em seus contextos específicos de ensino, com a participação dos professores nas oficinas, demonstrando sua vontade em desenvolver essa competência.

Por outro lado, além dos resultados intangíveis que surgiram nas falas e questionamentos dos participantes, foram elaborados também produtos tangíveis, didáticos, a partir do trabalho coletivo, possíveis graças à natureza interativa das oficinas, responsável pela retroalimentação do projeto com as sugestões dos participantes. Assim, através das ferramentas não-presenciais do AVA, o grupo compilou dados para a produção de materiais didáticos, entre os quais:

- Listas de *blogs*, *sites* e canais digitais de artistas indígenas contemporâneos;
- Sequências didáticas experimentais para o ensino de Artes indígenas no ensino fundamental e médio.

Talvez o mais relevante produto tenha sido o canal *Kmaikya – Histórias Indígenas*, lançado em setembro de 2020, no *Facebook* e *Instagram*. Esse canal surgiu da sugestão, feita pelos professores participantes, de criação de um espaço nas redes sociais que permitisse a continuidade ao trabalho iniciado nas oficinas. O canal é atualmente alimentado pelo projeto de extensão, que promoveu as oficinas e tem como missão divulgar artes, artistas e histórias indígenas em linguagem acessível, assim também como disponibilizar material didático e outros recursos de domínio público pertinentes para o ensino de culturas indígenas¹.

Por fim, faz-se necessário ressaltar ainda que um outro importante resultado das oficinas foi ter funcionado como espaço de exposição, por parte dos participantes, de suas inquietações com as lacunas de sua formação acadêmica; lacunas que falam mais sobre os silêncios que os cursos universitários brasileiros dedicam à história e cultura indígenas, do que sobre qualquer falha pessoal dos docentes.

Discussão

Tendo em vista os resultados acima expostos, algumas considerações se assomam para uma reflexão mais aprofundada. Em primeiro lugar, vale a pena considerar os prós e os contra da transição para o formato virtual e de seu principal resultado, a diversificação regional do público não prevista pelo projeto original. Do ponto de vista positivo, não apenas a própria diversificação regional foi benéfica para todos os participantes, mas o novo formato atraiu apenas professores realmente interessados no conteúdo (sem as imposições aos quais muitos poderiam ser compungidos em cursos presenciais). De fato, a oferta de um curso gratuito, *on-line* e acessível, atraiu um público motivado puramente pela vontade de aprofundamento e por uma busca por conhecimento. Sem as restrições que existem em cursos presenciais, impostas por dificuldades de transporte e pela limitação da realização das oficinas em escolas e municípios conveniados com a universidade sede do projeto, a atividade pode se concentrar apenas na produção do conhecimento e em sua democratização, sendo alcançada por participantes interessados tão somente em aprender. Esse, sem dúvida, foi um dos aspectos mais positivos na transição para o AVA.

Por outro lado, se o formato virtual trouxe o inesperado benefício de alcançar um público regionalmente bastante diverso, justamente esse formato afastou o público original do projeto, os professores da região da Zona da Mata de Pernambuco, que não puderam ser alcançados durante a quarentena, principalmente devido à precariedade da infraestrutura digital de sua região. Esta situação enfatiza o fato de que a democratização de conhecimento, possibilitada pela Internet, está condicionada ao acesso à mesma, o que exclui muitos, já que em diversos municípios interioranos a conexão digital é instável, e que, além disso, muitos docentes de municípios carentes vivem realidades domésticas onde mesmo seu acesso a um computador é difícil. Nesse contexto, dificuldades técnicas também se fizeram presentes em nossas oficinas, especialmente na precariedade das conexões de internet nos locais físicos dos participantes.

Outra questão que merece discussão diz respeito à organização dos conteúdos, de forma a tornar acessíveis conceitos teóricos voltados para a desconstrução de preconceitos e estereótipos acerca da história indígena. Assim, considerando-se a inexistência de disciplinas relacionadas à história e cultura indígenas na maioria dos cursos de licenciatura brasileiros, o planejamento das oficinas precisou sintetizar uma grande quantidade de conhecimentos básicos sobre essas temáticas, e desenhar didáticas que considerassem a realidade dos professores participantes, com pouca disponibilidade de tempo. Por causa disso, um dos trabalhos mais intensos desenvolvidos pela coordenação das oficinas foi feito antes do início delas, e consistiu na elaboração de atividades e encontros que traduzissem o conhecimento teórico e acadêmico em linguagem acessível. Fez-se necessário, assim, para a professora oficiante, um estudo aprofundado sobre a história e a produção artística de diferentes sociedades indígenas, nomeadamente aquelas da Mesoamérica clássica e do Brasil atual, selecionadas como estudos de caso (Barbeiro & Stori, 2010; Velthem, 2010; Siqueira et al., 2018), associado à reflexão sobre a natureza da produção do conhecimento em extensão e sua didática (Santos Jr, 2016; Brighenti & Santos, 2017; Luna, 2020). Esse aprofundamento teórico levou à desconstrução – segundo as propostas de Tihwai Smith (Smith, 2018) – da representação homogênea de uma única Arte indígena, e a produção de atividades e materiais didáticos que criticassem o esquecimento ao qual os saberes-fazer populares e indígenas foram relegados (Velthem, 2010).

Já em termos dos *insights* trazidos pelos docentes participantes, é relevante mencionar que foram perceptíveis, tanto seu desconhecimento acerca de quaisquer temáticas relativas às artes indígenas, quanto sua grande sede de conhecimento. Além disso, enquanto as discussões embasadas na bibliografia disponibilizada giravam em torno da apreciação de obras e fazeres artísticos indígenas, os participantes reagiam às imagens trazendo suas experiências de ensino e de vida, e fazendo profundas críticas aos currículos oficiais do ensino fundamental e médio, que restringem sua atuação, assim como aos currículos universitários de graduação, que não lhes forneceram esses conteúdos em primeiro lugar.

Em suma, cotejando-se os prós e os contra das oficinas de artes indígenas para professores de ensino fundamental e médio, os resultados positivos suplantaram os negativos, e instigaram não apenas a continuidade do projeto de extensão, submetido para renovação e o lançamento do canal *Kmaikya* nas redes sociais, cujos seguidores aumentam a cada dia, mas também o planejamento de novas oficinas digitais para os anos vindouros.

Considerações Finais

As oficinas digitais aqui relatadas procuraram se alinhar com os muitos esforços atuais, levados a cabo por docentes, ativistas e acadêmicos, voltados para a desconstrução das representações negativas acerca de história e cultura indígenas, elaboradas por séculos de ensino de uma história elitista e eurocêntrica. Assim, sintonizadas com as discussões decoloniais hoje em pauta, elas direcionaram sua abordagem para criticar os conteúdos eurocêntricos da História da Arte como é predominantemente ensinada no Brasil, enfatizando a ludicidade da apreciação de obras artísticas como metodologia principal.

Tal apreciação artística, por sua vez, foi realizada em intrínseca vinculação à reflexão sobre questões teóricas vitais, tais como a importância de relativização de conceitos nas abordagens sobre artes indígenas e o caráter funcional de muitas formas de expressão artística indígenas. Além disso, a interatividade entre oficiantes e participantes das oficinas, instigada pelo interesse desses em conhecer mais sobre o universo artístico indígena, produziu resultados inquantificáveis (como reflexões anti-eurocêntricas) e produtos digitais, como o canal *Kmaikya*.

Por fim, considerando que as oficinas foram desenhadas a partir dos princípios da extensão universitária, e dessa forma estiveram preocupadas em produzir conhecimento dialogado decolonial com o público não-universitário, acreditamos que elas obtiveram sucesso e planejamos oferecê-las a novas turmas.

Agradecimentos

A todos(as) os(as) professores que participaram das oficinas.

Contribuição de cada autor

Esse artigo possui autora única.

Nota

1. [Kmaikya: Histórias Indígenas](https://www.facebook.com/Kmaikya/) <https://www.facebook.com/Kmaikya/>
-

Referências

- Avolese, C., & Menezes, P. (2020). *Arte Não-Europeia: Conexões historiográficas a partir do Brasil*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Barbero, E., & Stori, N. (2010). Artes indígenas: Diversidade e relações com a história da arte brasileira. *Revista Científica/FAP*, 5, 111-124.
- Bell, J. (2008). *Uma Nova História da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brighenti, C. A., & Oliveira, C. (2017). Projeto de extensão em histórias e culturas indígenas: Relato de ação de Extensão. *Tekohá*, 1(4), 36-42.
- Brighenti, C. A., & Santos, R. (2017). Memória indígena e reparações pedagógicas na região de fronteira: Relatos de atividades de um projeto de extensão. *Tekohá*, 1(4), 75-82.
- Carrinho, R. (2010). *Habitação de Interesse social em Aldeias Indígenas: Uma abordagem sobre o ambiente construído Mbyá-guarani no litoral de Santa Catarina*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94054>
- Conselho Nacional de Saúde (CNS). (2016). *Resolução Nº 510*, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial da União, E. 98, S.1, p. 44.
- Cruvinel, E. (2016). A Trajetória dos monumentos: Formação do conceito e valores. *Cultura Histórica & Patrimônio*, 3(2), 31-52.
- Fernandes, R., & Silva, R. (2018). O que é Ser Índio? Afirmação indígena no espaço acadêmico pelos caminhos da extensão. *Revista da Extensão da UFRGS*, 17(1), 20-25.
- Foganholi, C., da Silva, J. C., Fernandes, P. B., dos Santos Vaz, P. V., da Silva, M. T., & Correa, I. L. de A. (2019). História e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas aulas de educação física: Relato dos encontros de um projeto de extensão. *Temas de Educação Física Escolar*, 4(2), 196-211.
- Goldstein, I. S. (2014). Artes indígenas, patrimônio cultural e mercado. *PROA Revista de Antropologia e Arte*, 1(5).
- Lagrou, E., & Velthem, L. (2018). As artes indígenas: Olhares cruzados. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB*, 87(3), 133-156.
- Luna, W. F., Nordi, A. B. D. A., Rached, K. S., Correia, M. B. A., Carvalho, A. R. V. D., & Morais, L. F. D. D. (2020). Estudantes de medicina em roda: Os diálogos da extensão popular com os indígenas Potiguara. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44(3), a343.
- Munduruku, D. (2017). *Mundurukando 2 – Sobre vivências, Piolhos e Afetos*. Lorena: Uka editora.
- Nunes, F. (2011). As Artes Indígenas e a Definição da Arte. *Anais do Fórum de Pesquisa Científica em Arte*, Curitiba, 7. Curitiba: EMBAP, Recuperado de <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/anaisvii/143.pdf>
- Oliveira, S. (2015). Ensino de História Indígena: Trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais. In A. R. Portugal, & L. Hurtado, (Eds.), *Representações Culturais da América Indígena*. (pp-19-28). São Paulo: Editora UNESP.
- Rodrigues, W. (2012). Arte ou artesanato? Artes sem preconceitos em um mundo globalizado. *Cultura Visual*, 18(1), 85-95.
- Santos Jr, P. dos, Freitas, L. B., & dos Santos, S. M. (2016). Experiência de práticas de extensão na compreensão de fundamentos ideológicos. *Nexus - Revista de Extensão do IFAM*, 2(2), 45-52.
- Schütz, K. R. (2017). O ensino de História indígena e o tempo presente: Algumas demandas da Lei 11.645/2008 pensadas a partir de livros didáticos de História (2000-2012). *Anais do Seminário Internacional História do Tempo Presente*, Florianópolis, 3. Florianópolis: UDESC. Recuperado de <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISHTP/paper/viewFile/605/473>
-

Silva, S., & Santos Jr., A. (2019). Google sala de aula como ambiente virtual de aprendizagem no ensino superior híbrido: Uma revisão da literatura. *EaD em Foco*, 9(1), e768.

Siqueira, I., Sarmiento, J., & Brighenti, C. A. (2018). Curso de Extensão em Histórias e Culturas Indígenas. *Anais do SIEPE-UNILA, Foz do Iguaçu*, 1. Foz do Iguaçu: UNILA. Recuperado de <https://portal.unila.edu.br/eventos/siepe/2018/anais>

Smith, L. (2018). *Descolonizando metodologias: Pesquisa e povos indígenas*. Curitiba: Ed. UFPR.

Suárez, A. S. (2014). La valoración del patrimonio vernáculo maya: Del concepto de universo al concepto de pobreza. *Gremium*, 1(2), 40-51.

Wittman, L. T., Stefani, D. I. A. S., & Schütz, K. R. (2018). O papel da universidade no ensino de história indígena: Uma análise dos cursos de história em Santa Catarina. *História e Diversidade*, 10(1), 152-165.

Tonon, T., & Dias, F. (2020). A integração da ferramenta Google Classroom como proposta de inovação para o feito: Ensino e aprendizagem. *Research, Society and Development*, 9(7), e93973785.

Velthem, L. (2010). Artes indígenas: Notas sobre a lógica dos corpos e dos artefatos. *Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares*, 7(1), 55-65.

Velthem, L. (2017). *O livro da argila: Ęliwë Pampila: Orino Papeh*. São Paulo: Iepé.

* * *

Como citar este artigo:

Silva, K. V. (2021). Oficinas digitais de artes indígenas para professores de ensino fundamental e ensino médio: Produzindo conhecimento decolonial sobre história indígena. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 12(2), 235-244. <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/12183/pdf>
