

PENSANDO CURRÍCULO E ARTE NA ESCOLA: Por entre encruzilhada, macumbização e outros sentidos afro-ameríndios

THINKING CURRICULUM AND ART AT SCHOOL: Among crossroads, macumbization and other afro-american senses

Leonardo das Chagas Silva¹

<https://orcid.org/0000-0001-7132-887X>

RESUMO

Este trabalho consiste em refletir sobre alguns dos sentidos do currículo e da Arte na escola, à luz de perspectivas afro-ameríndias, como a macumbização, a pedagogia das encruzilhadas e as práticas performáticas culturais brasileiras. Para tanto, através da abordagem do campo da Filosofia da Ancestralidade, do Currículo, da Arte e dos Estudos da Performance, explana-se e discute-se, compreensiva e propositivamente, algumas das noções sobre currículo, corpo, cultura, macumba, arte e performance, no tocante ao incentivo da incorporação dos saberes-fazeres afro-ameríndios no currículo de Arte, considerando as respectivas linguagens artísticas: dança, música, teatro e artes plásticas. A principal justificativa deste trabalho compreende, sobremaneira, a observância das leis 10.639/03 e 11.645/08. Considera-se as reflexões deste texto numa dimensão antirracista, cuja relevância e seu posicionamento consiste em tensionar algumas das concepções sobre o currículo e o ensino/aprendizado da Arte na escola cujos conteúdos ainda são, restritivamente, euroreferenciados.

Palavras-chave: Currículo. Arte. Encruzilhada. Macumbização. Pedagogia das Encruzilhadas.

ABSTRACT

This work consists of reflecting on some of the meanings of curriculum and art at school, in the light of Afro-Amerindian perspectives, such as macumbization, crossroads pedagogy and Brazilian cultural performance practices. Therefore, through the approach of the field of Philosophy of Ancestrality, Curriculum, Art and Performance Studies, it is explained and discussed, comprehensively and purposefully, some of the notions about curriculum, body, culture, macumba, art and performance, with regard to encouraging the incorporation of Afro-Amerindian know-how in the Art curriculum, considering the respective artistic languages: dance, music, theater and plastic arts. The main justification of this work comprises, above all, the observance of laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08. The reflections of this text are considered in an anti-racist dimension, whose relevance and positioning consists in tensioning some of the conceptions about the

¹ Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Dança, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Eunápolis, Bahia, Brasil. E-mail: leo.danca@gmail.com.

curriculum and the teaching / learning of Art at school whose contents are still, strictly, Euroreferenced.

Keywords: Curriculum. Art. Crossroads. Macumbization. Pedagogy of crossroads.

1. ABRINDO CAMINHOS

Atualmente, em meio aos riscos das nomináveis *fake news* (notícias falsas), tem sido recorrente, no Brasil, o bombardeamento de uma série de informações divulgadas por meios midiáticos, implicadas em uma série de discursos conservadores, que certamente interferem no processo educacional escolar brasileiro. Assim, na ausência, ou, na melhor das hipóteses, no falseamento, de um debate crítico, amplo, irrestrito e democrático, que deve configurar o jogo de todo e qualquer processo formativo, temos assistido à uma série de notícias preocupantes, no tocante à liberdade do corpo, de expressão, liberdade religiosa, de gênero, como também às questões ligadas ao racismo ou ataque à liberdade de cátedra, nas instituições educativas. No bojo de tais notícias, destacam-se ainda, problemáticas como a denominada “ideologia de gênero” e a “Escola sem Partido”.

Logo, temos assistido a deflagração de notícias explanando situações tais como: em 2014, a negação do Supremo Tribunal Federal (STF), por ordem do ministro Luiz Fux, ao pedido de liminar para suspender a circulação da obra *Caçadas de Pedrinho* nas escolas públicas, de Monteiro Lobato, publicada em 1933, pelo fato da mesma conter conteúdo racista; em 2019, a divulgação de um vídeo envolvendo a senhora ministra Damares Alves, da nova pasta da Mulher, Família e Direitos Humanos, da atual Presidência da República, do governo bolsonarista, afirmando “menino veste azul e menina veste rosa”; o episódio do prefeito do Rio, senhor Marcelo Crivella, que arbitrariamente manda recolher livros por conter temáticas ligadas a questão LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), voltado ao público infanto-juvenil, na Bienal do Rio de Janeiro de 2019; ainda no mesmo ano, o senhor João Dória, governador de São Paulo, mandou recolher apostilas de Ciências da Rede Municipal, por conter conteúdos explicativos sobre “sexo biológico”, “identidade de gênero” e “orientação sexual”; e por fim, em 2020, a tentativa do governador de Rondônia, senhor Coronel Marcos Rocha, proibir quarenta e três livros nas

escolas, por serem considerados “inadequados às crianças e aos adolescentes”, segundo ele. Dentro da sua lista de censura estavam várias obras literárias, a exemplo de *Macunaíma* de Mário de Andrade, *os Sertões* de Euclides da Cunha, obras de Franz Kafka, Machado de Assis, Ferreira Gullar e Nelson Rodrigues, bem como obras de outros escritores relevantes para a literatura e cultura brasileira, além dos livros do educador Rubem Alves.

Tais episódios parecem estar mais próximos do ultraconservadorismo brasileiro, defendido majoritariamente por parte da elite dirigente do País, pois, a meu ver, um dos principais sentidos dos eventos destacados acima está demasiadamente inclinado em sofismas que tentam coibir determinados debates críticos e práticas libertárias, na escola, para não falar, ideologicamente, em falácias, ou falseamento da realidade. Com efeito, todos os episódios se apresentam de maneira ultraconservadora, pois, além de escamotear os privilégios das elites, tentam ofuscar a real conjuntura social brasileira, que é discriminatória, assimetricamente desigual e acentuadamente classista, racista, feminicida e homofóbica. Portanto, parece assertivo considerar que todas as questões supracitadas atravessam diretamente a política e os sentidos do *currículo* escolar e da Arte na escola.

Consecutivamente, aliada a toda situação apresentada, alguns dos desafios emergem quando da discussão sobre *currículo* e o processo de ensino-aprendizado da arte/Arte nas escolas de Educação Básica, cabendo, pois, as seguintes indagações: de que forma e por que o *currículo* está implicado em questões sociais e políticas, pensando no cenário socioeducacional brasileiro, atual? Afinal, podemos precisar/definir o que é currículo, de modo monólito e unívoco, ou até mesmo numa dimensão monocultural? Aliás, por falar em *currículo*, quanto dos saberes/fazeres afro-ameríndios estão sendo pautados nas propostas curriculares das escolas brasileiras, na tentativa de combater o racismo cultural e epistêmico?

Paralelamente, ainda pergunto: de qual corpo estamos falando, na escola pública brasileira? Quem são esses corpos em sua grande maioria e o que socialmente os atravessam? Quais os desafios de se trabalhar com a Arte na escola, na atualidade, pensando nos corpos negros, por exemplo, já que estes são maioria no Sistema Público de Ensino, assim como os são no Sistema

Penitenciário brasileiro, e os mais vulneráveis socialmente falando? A propósito, qual o sentido da Arte no *currículum* escolar, hoje, pensando nas diversidades de corpos que habita a escola, diante de tantas desigualdades e assimetrias sociais, principalmente frente ao racismo? Essas são algumas das perguntas que servem como exercício, inquietação e ignição para catalisar o desenvolvimento e a configuração deste trabalho.

Portanto, pensando nessas questões, parece ser urgente fazer um ensino-aprendizado em Arte na escola que esteja comprometido sobretudo em falar socialmente acerca dos muitos corpos negros que vão à escola pública, considerando inclusive suas práticas e produções artísticas/culturais. Pois, sem a intenção de precisar respostas, mas no sentido de reverberar tensões, provavelmente, todas as perguntas sobreescritas se sobreescrevem como algumas das formas de indignar-se contra o racismo e inquietar-se insistentemente/incansavelmente diante das questões raciais, como o racismo epistêmico (RUFINO, 2019) e o racismo cultural (FANON, 1980, *apud* ALMEIDA, 2018), que afetam as instituições e a maioria dos corpos negros que configuram as escolas públicas do Brasil.

Assim, assente nas teorias pós-críticas de Currículo (SILVA, 2005), cujas discussões articulam-se, por sua vez, às perspectivas pós-coloniais, e pensando nas questões ligadas à construção das identidades, principalmente as negras/pardas e/ou afro-ameríndias, que majoritariamente compõem as escolas públicas do País, proponho ao longo deste trabalho reflexões sobre a incorporação e os sentidos dos conhecimentos afro-ameríndios (LIGIÉRO, 2011), cujo compreendem o complexo conjunto da cultura popular, nas propostas curriculares para (re)pensarmos o ensino-aprendizado da Arte no chão das escolas brasileiras.

2. PENSANDO CURRÍCULO NA ESCOLA À LUZ DA ENCRUZILHADA E MACUMBIZAÇÃO

Inicialmente, parece assertivo dizer que falar sobre *currículum*/Currículo é uma tarefa demasiadamente complexa, principalmente quando aliamos suas discussões ao universo da Arte na escola, no que tange ao ensino-aprendizado

das chamadas linguagens artísticas (dança, música, teatro e artes plásticas/visuais), em contextos da Educação Básica brasileira. Embora isso seja complexo, muito provavelmente, a maneira mais comum e convencional de debater e entender o chamado *currículo* escolar seja a de pensá-lo como sendo apenas um documento e/ou programa prescrito oficialmente, de caráter técnico e normativo, sobre o qual se organiza e administra a escola e todo o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, conforme apontado por Ivor Goodson (1997), o currículo escolar ou plano de estudo pode também ser chamado de “currículo escrito”.

Segundo esse autor, o “currículo escrito” (GOODSON, 1997) deve ser considerado/pensado/encarado como sendo uma construção social, uma vez que o mesmo se trata, portanto, de uma “tradição inventada” (GOODSON, 1995), cujo sentido compreende a produção e reprodução de fenômenos sociais, na escola. Ou seja, para esse autor o *currículo* passa a ser tomado também como uma invenção histórico-cultural, configurada socialmente por um conjunto de práticas culturais conduzidas implícita ou/e explicitamente, sejam elas de natureza ritual ou simbólica, sobre a qual circulam valores, normas e comportamentos; que, por conseguinte, se repetem ao longo da história, em um permanente diálogo com o passado e conforme interesses sociopolíticos de sua respectiva situação histórica.

Paralelamente, considero ainda que o *currículo* desponta tanto como um conceito polissêmico, quanto como um campo epistemológico de pesquisa, composto por histórias, teorias e abordagens sociológicas (FORQUIN, 1996). Por outro viés, até mesmo é possível dizer que alguns dos aspectos comuns às discussões acerca do *currículo* correspondem ao fato de pensá-lo como sendo um organizador de experiências e situações de aprendizagens a fim de promover, consolidar e/ou configurar um processo educativo, conforme aponta Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011). Pois, de acordo com as autoras, “Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 19). Assim, considerando a complexidade do processo educativo/formativo, assinalo que o

sentido do *currículum* está para além da sua etimologia, que “[...significa caminho, trajetória, percurso a seguir e encerrar...]”. (MACEDO, 2013, p. 22).

Ainda de acordo com Silva (2005), pode-se inclusive resumir os estudos do Currículo em três perspectivas, às chamadas teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Quanto às denominadas teorias pós-críticas de Currículo, cuja fundamentação ata-se à intitulada perspectiva pós-colonial e pós-estruturalista, essas situam-se na Pós-Modernidade (SILVA, 2005). Através da perspectiva pós-crítica, numa dimensão pós-colonial, as propostas curriculares e o ato educativo devem comprometer-se relevantemente com o ato de transgredir processos coloniais de submissão cultural, subalternidade e de pretensa aniquilação da alteridade, que estão fundamentados sob a égide da ótica cultural europeia e/ou nos interesses imperialistas dos Estados Unidos (MACEDO, 2017). Portanto, este trabalho está entretecido especialmente pelo viés da desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008, *apud* RUFINO, 2019) e por meio da insubmissão “[...] às raízes mais profundas do sistema mundo racista/capitalista/cristão/patriarcal/moderno/europeu/ e às suas formas de perpetuação de violências e lógicas produzidas na dominação do ser, saber e poder”. (RUFINO, 2019, p. 12-13).

Posto isso, ao pensar o *currículum* também como campo de possibilidades formativas e instituidor do conhecimento formativo, dotado, portanto, de princípios heurísticos e propositivos (MACEDO, 2017), vislumbro o mesmo como “cruzo”, pois “[...] é na encruzilhada que se praticam as transformações”. (RUFINO, 2019, p. 21). Assim, perspectivando a dimensão pós-colonial, inspiro-me na obra *Pedagogia das encruzilhadas*, de Luiz Rufino (2019), na pedagogia libertadora (FREIRE, 1983) e pedagogia engajada (HOOKS, 2017), para sublinhar que a noção e extensão de *currículum*, com suas respectivas teorias, está sendo lida e perspectivada, aqui, como uma espécie de “terreiro” e “cruzo”, sobre o qual os processos socioeducativos e/ou formativos são amarrados/organizados por nós entrecruzados e entretecidos pelo jogo de embates, pela legitimidade do conhecimento. Dessa maneira, tomo o sentido de “terreiro” para ler o *currículum* na escola brasileira como sendo

[...] todo o ‘campo inventivo’, seja ele material ou não, emergente da criatividade e da necessidade de reinvenção e encantamento

do tempo/espço. Nessa perspectiva, a compreensão da noção de terreiro se pluraliza, excede a compreensão física para abranger os sentidos inscritos pelas atividades poéticas e políticas da vida em sua pluralidade. (RUFINO, 2019, p. 101).

Ainda segundo Rufino (2019), o ato potente da “encruzilhada” está no “cruzo”, que, por sua vez, são devires, movimentos dinâmicos e inapreensíveis, imerso, portanto, em atravessamentos,

[...] rasura, cisura, contaminação, catalisação, bricolagem - efeitos exusíacos em suas faces de Elegbara e Enugbarijó. O *cruzo* é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo, como acúmulo de força vital. (RUFINO, 2019, p. 18).

Aliás, tomar o *currículum* como sentido de “terreiro” e “cruzo” é reconhecer, inclusive, que toda e qualquer forma de arranjos e/ou configurações curriculares “[...] provocam os efeitos mobilizadores para a emergência de processos educativos comprometidos com a diversidade de conhecimentos”. (RUFINO, 2019, p. 80). Pois, assim como nos cruzamentos, no *currículum*, e suas discussões teóricas-epistemológicas, “[...] marcam-se zonas de conflito, as zonas fronteiriças, zonas propícias às relações dialógicas, de inteligibilidade e coexistência”. (RUFINO, 2019, p. 80).

Adjunto a isso, ao tratar do *currículum* neste texto, reitero e perspectivado a encruzilhada tanto como dispositivo conceitual-epistêmico negro-africano, quanto como um dos caminhos possíveis para pensar-fazer o *currículum* escolar, além de reconhecê-la como lugar de encantamento para todos os povos (SIMAS & RUFINO, 2018). Porque “Se o colonialismo edificou a cruz como égide de seu projeto de dominação, aqui nós reinventamos o mundo transformando a cruz em encruzilhada e a praticando como campo de possibilidades”. (SIMAS & RUFINO, 2018, p. 20).

Saliento também, que outra preocupação deste trabalho consiste em enunciar o sentido da palavra “macumba”, pois parece pertinente afirmar que, ainda hoje, seu significado é abordado, majoritariamente, de maneira racista, discriminatória e pejorativa, na escola brasileira, quando não o é veementemente banido dos currículos escolares. Em vista disso, essa palavra, e seus derivados,

será tomada, aqui, como sinônimo de “poética” e “encantamento”. Ademais, pontuo que ao abordar tal palavra parto da compreensão de que os termos “macumba” e seu correlato “macumbeiro”, pessoa praticante da macumba, estão relacionados ao seguinte:

[...] definição de caráter brincante e político, que subverte sentidos preconceituosos atribuídos de todos os lados ao termo repudiado e admite as impurezas, contradições e rasuras como fundantes de uma maneira encantada de se encarar e ler o mundo no alargamento das gramáticas. O macumbeiro reconhece a plenitude da beleza, da sofisticação e da alteridade entre as gentes. A expressão macumba vem muito provavelmente do quicongo *kumba*: feiticeiro (o prefixo “ma”, no quicongo, forma o plural). Kumba também designa os encantadores das palavras, poetas. Macumba seria, então, a terra dos poetas do feitiço; os encantadores de corpos e palavras que podem fustigar e atazanar a razão intransigente e propor maneiras plurais de reexistência pela radicalidade do encanto, em meio as doenças geradas pela retidão castradora do mundo como experiência singular de morte. (SIMAS & RUFINO, 2018, p.5).

Assim, igualmente, explico que falar sobre *currículum* e Arte na escola pelo viés da “encruzilhada”, da “macumba” e/ou “macumbização” é, antes de tudo, engajar-se em ato sociopolítico, comprometido em promover o exercício crítico contra toda forma de racismo cultural, e, principalmente, contra a desmacumbização do conhecimento advindo dos povos afro-ameríndios, encarando o fenômeno da desmacumbização como uma das ações políticas perpetrada pelo colonialismo, quando considera-se que este configurou-se, no chamado Novo Mundo, em nome de um suposto processo civilizatório colonial europeu no mundo. Processo cuja fundamentação instituiu, principalmente, a inventiva noção de raça como dispositivo de subordinação, e, agregado a isto, a destituição epistêmica, simbólica e ontológica da alteridade, conseqüentemente, a “[...] destruição dos seres não brancos”. (RUFINO, 2019, p. 9).

Tudo isso implica, inclusive, em pedir licença ao Povo de Santo, e, respeitosamente, a todas as forças (axé) ancestrais africanas e ameríndias, para situar que a acepção dos lexemas “terreiro”, “encruzilhada” e “macumbização” estão sendo mencionados/enunciados nesta proposição como ação antirracista, insurgindo-se, pois, contra toda forma de preconceito e discriminação racial (MUNANGA & GOMES, 2004), e, principalmente, avesso ao racismo cultural

(FANON, 1980, *apud* ALMEIDA, 2018), que insistentemente atravessam os processos socioeducacionais/formativos no Brasil. Por esta razão, neste encruzo, entrelaço os conceitos “encruzilhada” e “macumbização” perspectivando-os também enquanto “[...] uma proposta metodológica de desconstrução dos preconceitos atribuídos a muitas palavras da cultura negra na vida cotidiana ou no mundo acadêmico”. (MALOMALO, 2016, p. 143).

Sociopoliticamente falando, enquanto palavra mágica e libertadora, para refletir sobre *currículum* e Arte na escola, a acepção da “encruzilhada” e da “Macumba é o momento político e pedagógico de construir o que foi ou está sendo desconstruído, desmontado: a cultura do preconceito e do racismo”. (MALOMALO, 2016, p. 144). Então, pensar em propostas curriculares e a Arte na escola, pelo crivo da “encruzilhada” e da “macumbização”, considerando tais palavras como formas epistemológicas do conhecimento negro-africano, num alargamento político/social, é pautar e apostar em proposições pedagógicas, como as práticas performáticas das manifestações culturais brasileiras, a exemplo do maracatu, jongo, *kuarup*, caboclinhos, capoeira, como um dos possíveis modos de *existência social* (LACLAU, 2008, *apud* GABRIEL & FERREIRA, 2012).

Assim, no próximo tópico, pensando sobre Arte na escola para além da perspectiva europeia, busco levantar alguns dos seus sentidos na perspectiva dos conhecimentos afro-ameríndios, no sentido de incentivar atividades e posicionamentos pedagógicos comprometidas com “[...] o processo de produção de uma estética política e epistemologia antirracista que se pautam na valorização do diálogo intercultural e interdisciplinar e que tem por finalidade a emancipação humana”. (MALOMALO, 2016, p. 156).

3. A ARTE NA ESCOLA: PELA INCORPORAÇÃO DOS SENTIDOS E DOS SABERES/FAZERES AFRO-AMERÍNDIOS NO CURRÍCULUM

Nesse íterim, articulado com a seção anterior, sublinho que refletir sobre *currículum* é pensar-defender, sobretudo, o tipo de conhecimento eleito como supostamente formativo e/ou digno de ser ensinado-aprendido. Por isso, reafirmo que ao pensar/fazer *currículum* estou também, conseqüentemente,

engendrando e propondo formação, cujo sentido está pautado na dimensão da experiência e da compreensão (MACEDO, 2011). Atado a isso, pressuponho ainda, que pensar e/ou fazer o *currículum* é não perder de vista o sentido e a dimensão de/do corpo e da/de cultura que se quer vislumbrar nas propostas pedagógicas das escolas, precipuamente quando lidamos com a proporção formativa da Arte em contextos da Educação Básica. Posto que, diante de tal formação, cabe sempre indagarmos: que concepção de sujeito, sociedade e cultura são apresentados pelos pressupostos e pelas orientações da formação pretendida? (MACEDO, 2011). Ou seja, é preciso ter sempre em mente quais tendências epistemológicas e pedagógicas fundamentam e direcionam as seleções dos conteúdos e/ou dos conhecimentos que configuram determinada formação ou processo formativo.

Portanto, pensando nisso, ao fazer/ensinar/aprender arte/Arte na escola, no tocante às respectivas linguagens artísticas (dança, música, teatro e artes plásticas/visuais), todavia, esquivando-se de qualquer concepção polivalente de seu ensino-aprendizado, partilho aqui algumas das compreensões conceituais sobre “arte”, “corpo” e “cultura”, aproximando-se de algumas dimensões/perspectivas educacionais afro-ameríndia para refletir sobre a arte/Arte no recinto escolar brasileiro, uma vez que ainda se faz necessário a observância das *leis* 10.639/03 e 11.645/08, compreendendo-as como um compromisso atado “[...] a necessidade de engajar nossas concepções curriculares e formativas em termos sociais e políticos”. (MACEDO, 2011, p. 34).

Então, de antemão, pontuo que quando nos aproximamos da palavra “arte” precisamos compreender e situar as ideias que gravitam em torno dela, pois, ao conceituá-la devemos considerar, historicamente, seus respectivos contextos. Em razão disso, destaco a primeira dimensão/perspectiva sobre arte, elucidada pelo professor/pesquisador Kabengele Munanga (2019), no seu artigo *Arte afro-brasileira: o que é afinal?*, quando ele afirma que:

Nos tempos atuais, o termo "arte" mudou de sentido e evoca preferencialmente tudo aquilo que concerne o domínio da estética, da criatividade livre e desinteressada. Trata-se de uma atividade tipicamente cultural. A arte é múltipla em suas formas: arquitetura, pintura, escultura, poesia, música, dança, cinema, fotografia, etc., todas consideradas como produtoras de profundas emoções e de beleza. (MUNANGA, 2019, p.05).

Ao tratar do sentido da denominada “arte afro-brasileira”, por exemplo, até mesmo tangenciando os aspectos gerais da própria arte, como o seu caráter estético ou belo, Munanga (2019) ressalta que é preciso atentar fundamentalmente para dimensão conceitual complexa dessa tal denominação artística, considerando-a de maneira social-histórica e antropológica, pois a mesma envolve “[...] ora à história do escravizado africano no Brasil, ora à sua condição social, política e econômica, ora à sua cosmovisão e religião na nova terra”. (MUNANGA, 2019, p.05). Ainda de acordo com esse autor, abordar e deslindar a africanidade presente ou escondida na designada “arte afro-brasileira” constitui-se como um dos princípios imprescindíveis para defini-la conceitualmente. Nesta travessia, cabe, aliás, perguntamos e discutirmos nas aulas de Arte, por exemplo, o seguinte:

Mas que africanidade é essa, quando sabemos que os criadores dessa arte são descendentes de africanos escravizados que foram transplantados no Novo Mundo? Transplantação essa que operou um corte e, conseqüentemente, uma ruptura com a estrutura social original. A partir dessa ruptura, que, hipoteticamente, teria provocado uma despersonalização, ou seja, uma perda de identidade, ficam colocados o problema e as condições de continuidade dos elementos de africanidade nessa arte, por um lado, e a questão das novas formas recriadas no Novo Mundo e de como essas novas formas poderiam ainda ser impregnadas de africanidade, por outro. Não há como fazer essa operação sem situar a chamada arte afro-brasileira no contexto histórico no qual surgiu, ou seja, sem considerá-la em função de uma época e de uma história que portam a marca de uma sociedade que foi arrancada de suas raízes. (MUNANGA, 2019, p.06).

Outra extensão acerca do sentido da arte na Educação, é trazida à luz do professor/pesquisador nigeriano Jimo Bolo Akolo (2008), do Departamento de Belas-Artes, da Universidade Ahmadu Bello, localizada na Nigéria, cujos trabalhos gravitam em torno da temática sobre Currículo e História do Ensino da Arte no seu país africano. Em seu artigo *O ensino da Arte nas instituições educacionais: a experiência nigeriana*, que compõe parte do livro *Arte/Educação contemporânea*, organizado pela pesquisadora/professora Ana Mae Barbosa (2008), Akolo destaca duas reflexões/percepções acerca dos significados da própria arte na Educação, que julgo de extrema relevância para refletirmos sobre

a significação do ensino-aprendizado da Arte na escola brasileira. Vejamos: a primeira delas, refere-se à contribuição da arte na formação discente quando esta tem por finalidade o desempenho de habilidades de raciocínio, verbal, visual e crítica. (BUSH-BROWN, 1970, *apud* AKOLO, 2008); já a segunda, trata-se de dar importância ao aspecto espiritual da arte, pois é através da educação dos sentimentos que podemos compreender o que fazemos, e, conseqüentemente, atribuir-lhe valor, por meio da nossa própria sensibilidade. (REID, 1970, *apud* AKOLO, 2008).

Por sua vez, diante do exposto, como docente de Arte, penso no desafio que temos pela frente para (re)pensarmos/(trans)formarmos, junto aos/às estudantes, nossa maneira de compreender e ensinar-aprender as linguagens artísticas nas propostas curriculares, principalmente aquelas que, a fim de tensionar um ensino demasiadamente euroreferenciado ou centrado no conhecimento europeu, tomam como base os conhecimentos afro-ameríndios. Parto do pressuposto, inclusive, que as perspectivas acerca da arte, trazidas tanto por Munanga (2019) quanto por Akolo (2008), no tocante a dimensão africana, podem ser consideradas e estendidas, analogicamente, para apreendermos o significado da chamada “arte indígena” e/ou “arte ameríndia”, quando da aproximação histórica-social do processo de colonização desses povos, considerando, é claro, suas respectivas particularidades.

Contíguo a isso, desde já chamo à atenção também acerca do uso da expressão “arte indígena” ou “arte índia”, comumente utilizada nas salas de aula, para abordar os objetos/elementos artesanais e/ou o variado conjunto de técnicas/habilidades e práticas culturais dos primeiros habitantes/povos do Brasil e/ou da América. No sentido de sublinhar que tais expressões são efeitos do colonialismo. Assim, imagino que uma das primeiras problemáticas que devem ser colocadas nas nossas aulas é a preocupação com a designação “indígena” e/ou “índia”, uma vez que estas nomenclaturas são invenções ocidentais em detrimento das diferenças. Por seu turno, tais classificações acabam por generalizar e homogeneizar a diversidade étnico-racial e as diversas manifestações culturais desses povos, desconsiderando, portanto, suas particularidades e/ou singularidades identitárias.

Outra questão relevante, a ser tratada nas aulas, é a visão etnocêntrica do Ocidente sobre os saberes/fazeres dos povos supracitados, visto que a noção conceitual de “arte”, na maioria das vezes, está fundamentada na perspectiva europeia, qual seja, seu modo próprio de ver o mundo. Por este viés, tal ideia de “arte”, igualmente atribuída aos objetos/elementos e as práticas culturais dos primeiros habitantes ou povos originários do Brasil e da América, corresponde significativamente à contemplação estética e ao distanciamento da vida cotidiana. No entanto, para além da mera contemplação, devo lembrar que

A maior parte das culturas não ocidentais não têm uma palavra para designar o que nós chamamos "arte", porque para eles não se trata de uma especialidade separada do resto da vida. Os indígenas e outros povos não-ocidentais não fazem objetos que servem só para serem contemplados. Tudo o que fabricam tem que ser bonito e, além de bonito, bom. (VIDAL & SILVA, 1995, p. 374).

Nesse sentido, a meu ver, ao fazermos uso do termo “arte indígena”, empregando-o de maneira naturalizada, como uma espécie de atributo e/ou denominador comum advindo da cultura ocidental para substantivar e qualificar os saberes/fazeres culturais dos povos do chamado Novo Mundo, devemos ter em mente que tal categorização precisa considerar o nível de complexidade que atravessa aquelas práticas culturais colonizadas. Além do mais, distante de uma concepção pura e simplista da requisição de “autoria artística” e/ou da categoria “obra artística”, os chamados saberes/fazeres culturais daqueles povos são inseparáveis da vida coletiva e estão implicados em rituais ancestrais. Tendo por princípio a oralidade, tais saberes-fazeres compreendem a dança, a música, o trabalho artesanal, os adornos e as pinturas corporais como impressões/expressões identitárias.

Articulado com as discussões supracitadas, outra dimensão/perspectiva afro-ameríndia que sublinho para tratar da arte/Arte na escola vem da contribuição dos Estudos da Performance (LIGIÉRO, 2011), cuja constituição corresponde a um campo de pesquisa interdisciplinar que, dialogicamente, é atravessada por diversas áreas epistemológicas, como História, Teatro, Dança, Música, Sociologia, Antropologia, Linguística, Filosofia, etc. Assim, neste trabalho, aproximo-me da obra *Corpo a corpo: estudos da performances*

brasileiras, do pesquisador/professor Zeca Ligiéro (2011), que é um dos principais estudiosos desse campo, no Brasil, para também refletir sobre o significado da Arte no contexto escolar, especificamente no tocante ao incentivo da abordagem das manifestações da cultura popular e religiosidade brasileira, pensando-as como *performances* culturais, cujas influências artísticas são notadamente africanas e ameríndias, a exemplo das congadas, da capoeira, do bumba-meu-boi, dos maracatus, jongos, reisados, do *kuarup*, *toré*, *catimbó*, *carimbó*, *candomblé*, da macumba, da umbanda, ciranda, do coco e/ou do samba.

Também entendida como prática cultural performática (LIGIÉRO, 2011), a *performance* compreende muitas das manifestações artístico-culturais cujos saberes-fazer se configuram, potencialmente, através da ação do canto, da dança e da música. Assim, Ligiéro (2011) declara que o batuque, o canto e a dança, constituem-se, pois, como “motrizes culturais” afro-ameríndias. Compreendidas por meio da tríade “cantar-dançar-batucar” (FU-KIAU, 1969, *apud* LIGIÉRO, 2011), e pensadas por esse autor como “motrizes culturais”, no sentido de dar movimento, dinamizar e configurar tais *performances*, essas três ações fulguram-se, portanto, como forma de conhecimento tanto africano quanto ameríndio, no qual “[...] o corpo é o centro de tudo”. (LIGIÉRO, 2011, p. 131). Essa tríade, aliás, é pensada enquanto alguns dos princípios fundamentais da maioria das *performances* culturais brasileira, apresentando-se, pois, como elementos basilares de muitas das manifestações populares e religiosidade afro-ameríndias, que, por sua vez, têm em comum a roda e o círculo como modo de organização dos seus rituais, de acordo com os estudos de Ligiéro (2011).

Cabe salientar ainda, a partir desse autor, que o termo *performance*, inspirado nos estudos das tradições do chamado Oriente, a exemplo das manifestações teatrais da Índia, Japão e China, surge em contraponto à tradição do teatro greco-romano, à maneira convencional de fazê-lo, ou então, em contraste à perspectiva europeia sobre o modo de pensar/fazer teatro. Conforme Ligiéro (2011), a palavra *performance* foi instituída a partir de 1960, através das pesquisas dos teatrólogos Jerzy Grotowski, Peter Brook, Richard Schechner e Eugênio Barba, uma vez que eles encontraram neste termo sentidos mais abrangentes/plurais e apropriados para definir uma espécie de “teatro

multicultural”. Ou seja, para explicar um modo de pensar/fazer teatro, no qual esteja incluído diversas linguagens e/ou formas/expressões artísticas, a exemplo da dança, música e das artes plásticas/visuais.

Portanto, conceitualmente, correlata ao sentido de apresentação e representação, bem como de folguedo e brinquedo, vinculada, majoritariamente, à religiosidade e às festas, às vezes configuradas à luz de rituais, a *performance* compreende, inclusive, à maneira de fazer teatro do “povo iletrado” (LIGIÉRO, 2011), mas duto de oralidade, afastando-se, pois, dos modelos teatrais greco-romano. Ainda baseado nesse autor, destaco que o sentido da *performance* pode ser atribuído significativamente à expressão conceitual “comportamento expressivo”, do antropólogo Victor Turner. Ademais, a noção conceitual da *performance* tem estado cada vez mais alinhada aos estudos das tradições/manifestações culturais e das chamadas artes efêmera, como a linguagem da dança e do teatro, diferenciando-se, portanto, das formas artísticas mais clássicas, a exemplo da pintura e escultura.

Alinhado a isso, no exercício de tensionar qualquer explicação abstrata e universalista sobre o corpo, chamo a atenção para a abordagem do corpo como algumas das questões relevantes na Educação, principalmente no tocante ao corpo negro e ao ensino-aprendizado da Arte na escola que esteja comprometido com ele, de maneira antirracista. Porquanto, parece assertivo dizer que ainda precisamos pensar/falar do corpo a partir dele mesmo, na Educação brasileira, através da Filosofia da Ancestralidade (OLIVEIRA, 2005), quando constatamos e consideramos, de maneira categórica, que a maioria dos corpos que compõem o sistema escolar público brasileiro são negros, e, além dos mais, têm condições socioeducacionais desiguais quando comparados as oportunidades dos corpos brancos. Dito de outro modo, ainda precisamos olhar social e antropologicamente para os corpos que compõem os contextos sociais-históricos da Educação Pública, do Sistema de Ensino Básico do Brasil.

Por conseguinte, ainda pautado em *Pedagogia das encruzilhadas* (RUFINO, 2019), pontuo o próprio corpo como o primeiro lugar de ser/existir/estar no mundo, espécie de registro transgressor, duto e inteligível, no qual a arte, em suas diversas linguagens/formas/ expressões artísticas, manifesta-se incorporadamente, configurando múltiplos saberes-fazeres. Assim,

considerando principalmente o corpo negro/índio, ou afro-ameríndio, estou a apontar, neste trabalho, o corpo como categoria de *assentamento*, uma vez que ele é “[...] *chão* sacralizado, é morada de segredos, é lugar de encantamento, é corpo ancestral, é onde se ressignifica a vida”. (RUFINO, 2019, p. 100, grifo do autor). Lembro ainda, ao/a leitor/leitora, que “O corpo é território...O corpo é o chão da gente”. (OLIVEIRA, 2005, p. 124). Além do mais, ratifico o seguinte:

O corpo é esfera mantenedora de potências múltiplas, o poder que o incorpora o transforma em um campo de possibilidades. O corpo em performance nos ritos se mostra como arquivo de memórias ancestrais, um dispositivo de saberes múltiplos que enunciam outras muitas experiências. (RUFINO, 2019, p. 128).

Portanto, pensando nessa noção de corpo e na promoção de propostas artísticas na escola que estejam comprometidas com “poéticas” e “encantamentos” na dimensão da “encruzilhada” e da “macumbização” do currículo, é assertivo considerar também que é com o corpo e através dele que sou/existo no mundo, pois “O corpo é o registro do ser no mundo, e também do mundo no ser”. (RUFINO, 2019, p. 136). De certa forma, fora do cânone europeu, e pensando mesmo numa perspectiva de Arte na escola baseada nas manifestações/*performances* culturais indígenas e afrodescentes, devo lembrar que o corpo é, portanto, lugar de memórias, disputas, sensações/percepções/cognições e construções das identidades/identificações singulares/plurais, devendo ser valorado integral e ancestralmente nas práticas pedagógicas, pois acredito que “A construção de um corpo ancestral é uma máxima pedagógica”. (OLIVEIRA, 2005, p. 125).

Ainda é possível inferir que a perspectiva cultural-filosófica afro-ameríndia percebe a definição de “cultura” “[...] como algo que habita fisicamente o interior do corpo, sendo mesmo parte intrínseca deste [...]” (LIGIÉRO, 2011, p. 284), diferenciando-se assim da visão ocidental que “[...] articula a cultura com acumulação de conhecimentos no cérebro, apreendidos através do estudo formal [...]”. (LIGIÉRO, 2011, p. 284). Nesse sentido, metaforicamente, por meio da incorporação da dança, do canto e da música que configuram consideravelmente as práticas performáticas e/ou as *performances* das

manifestações culturais brasileiras, o corpo afro-ameríndio entretece o mundo de significados, pois

Existe uma sabedoria que perpassa o corpo e se estende em um espectro no qual a performance abriga religião, arte, divertimento, filosofia, conhecimento ancestral e formação social. Formas de conhecimentos informais e transmissão de saberes ocorrem através de convivência com mestres e sacerdotes no dia a dia e durante as cerimônias ritualísticas e cívicas. Em oposição, as culturas eurocêntricas se fundamentam na acumulação de informações na mente, com um forte caráter taxonômico, inventários de coleções e registros de dinâmicas. Embora também se expressem corporalmente, e para esse tipo de cultura física tenham sido criadas categorias esportivas, ritualísticas ou artísticas, o corpo não é reconhecidamente um lócus de conhecimento. Por outro lado, o fato de as culturas afro-ameríndias, tão bem se expressarem corporalmente não permite afirmar que não se articulem com o mundo das idéias. Ao contrário, toda dança tem um conceito e um propósito, conjugando filosofia, estética e espontaneidade com habilidades corporais e musicais. (LIGIÉRO, 2011, p. 284-285).

Por conseguinte, penso que tudo isso que foi exposto deve ser levado em conta, tornando-se uma das grandes preocupações da organização curricular escolar, principalmente aquelas que se voltam para pensar/fazer/ensinar/aprender Arte na escola, comprometida com uma pedagogia/educação antirracista. Exercitando, inclusive, um fazer pedagógico que esteja atado ao que Nilma Lino Gomes (2011) denomina de “pedagogia das ausências” e “emergências”, cuja consistência está tanto no exercício político e epistemológico em transformar em presença os saberes ausentes e invisibilizados no *currículum*, quanto atuar na direção da “[...] investigação das alternativas pedagógicas já existentes nas práticas sociais e políticas dos movimentos sociais, das diversas ações coletivas e sua articulação com o espaço escolar”. (GOMES, 2011, p. 45-47).

4. ÇYK-ABA E APYR'-ÛERA

Com base no *Dicionário tupi (antigo) português*, de Moacyr Ribeiro de Carvalho (1987), a expressão *çyk-aba* significa, peculiarmente, “lugar da chegada”, já *apyr'-ûera*, compreende, singularmente, o termo “remate”. Ambas

expressões são substantivos da língua Tupi, que têm como significado comum as palavras conclusão e fim. Portanto, diante das reflexões que foram descritas no percurso deste trabalho, chego à conclusão e/ou ao remate de que o conceito *currículum* não é unívoco e imutável, como algum tipo de fenômeno permanente e estático, pois o mesmo está diretamente atrelado a processos históricos, submerso, portanto, em pretextos e contextos. Utilizado como uma espécie de tradição inventada e dispositivo produtor/promotor de culturas, a configuração histórica do currículo apresenta polissemias de sentidos, do mesmo modo, que consiste na seleção e legitimidade do conhecimento. Por seu turno, o estudo do Currículo conjuga-se com a história política/social de processos socioeducacionais, da mesma forma com as finalidades e situações contextuais escolares.

Pensando nisso, foi que refleti, ao longo deste texto, sobre a inclusão do conhecimento da tradição afro-ameríndia no currículo de Arte das instituições escolares, perspectivando os termos “terreiro”, “encruzilhada”, “macumbização” e outros sentidos como dispositivos para combater o “racismo cultural” e “epistêmico” que persistem, na maioria das vezes, no ensino/aprendizado da Arte nas escolas brasileiras, principalmente quando consideramos que seus conteúdos curriculares ainda são majoritariamente euroreferenciados. Nesse sentido, a meu ver, tal inclusão desponta como uma perspectiva pós-colonial de Currículo.

No mais, na contramão da visão cartesiana, acredito que o “corpo” deve ser visto como razão primeira do ato de educar, visto, inclusive, que, na perspectiva afro-ameríndia, o mesmo não está apartado da concepção de “cultura”, sendo ele, portanto, reconhecidamente um lugar de conhecimento, como foi explanado neste trabalho. Assim, é preciso prezar pelo ensino/aprendizado Arte na escola fundamentado no entendimento de que o corpo humano, sobretudo o corpo afro-ameríndio, deve ser compreendido de forma integral, como uma entidade integrada, constituída histórica e socialmente. Ademais, considero necessário o tensionamento das propostas curriculares cujas linguagens artísticas são tomadas como apêndices, folclorização, adorno escolar, meras atividades festivas, ou então, como um saber menos relevante no currículo, sem a compreensão, portanto, de alguns dos sentidos da Arte no

currículo e na formação escolar como modo de produção de sentido/significado, sobretudo aqueles sentidos que perspectivam um ensino/aprendizado e/ou processo formativo antirracista.

REFERÊNCIAS

- AKOLO. Jimo Bolo. O ensino da Arte nas instituições educacionais: a experiência nigeriana. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação contemporânea**: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2006, p. 153-162.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- CARVALHO, Moacyr Ribeiro. **Dicionário tupi (antigo)** – português. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1987. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Acarvalho-1987-dicionario/Carvalho_1987_DicTupiAntigo-Port_OCR.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. In: **Educação & Realidade**, vol. 21, n. 1, p. 187-198, jan. /jun. 1996. Porto Alegre. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652/40642>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- GABRIEL, Carmen Teresa; FERREIRA, Márcia Serra; Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 227-241.
- GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- GOMES. Nilma. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e**

educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. (Série Seminários - Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil). 216 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2017. Editora Martins Fontes, 2013.

LIGIÉRO. Zeca. **Corpo a corpo:** estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. 372 p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em ato?** Ilhéus: Editus: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2011.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** 7ª ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MALOMALO, Bas'llele. Macumba, macumbização e desmacumbização. In: SILVEIRA, Ronie Alexsandro Teles da; LOPES, Marcos Carvalho (Orgs.). **A religiosidade brasileira e a filosofia.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2016b, p. 132-160.

MUNANGA, Kabengele. **Arte afro-brasileira:** o que é afinal? Parallaxe: Revista de Estética e Filosofia da Arte. Vol. 6, N.1, p. 05-23, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Daten/Downloads/46601-134095-1-SM%20(1).pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje:** história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

OLIVEIRA. Eduardo Davi de. **Filosofia da ancestralidade:** corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira. 2005. 353 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36895/1/2005_tese_edoliveira.pdf>. Acessado em: 02 out. 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019. 164p.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antônio. **Fogo No Mato**: A ciência encantada das macumbas. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIDAL, Lux; SILVA, Aracy Lopes da. O sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC; Mari; Unesco, 1995. p. 373-376.